

Université Moderne de Lisbonne



Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

DEVENIR PRATICIEN CHERCHEUR

LE PROCESSUS DE TRANSFORMATION DU PRATICIEN

SOMATOPSYCHOPÉDAGOGUE

AU CONTACT DE LA RECHERCHE

TESINA

Direction Scientifique : Dr Didier Austry

Co-direction : Dr Marc Humpich

Anne Lieutaud
Septembre 2008

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à Danis Bois pour sa présence constante dans un processus de transformation important qui m'a été donné à vivre avec cette expérience de formation par la recherche.

Mes remerciements vont également à l'équipe d'encadrement, mon directeur Didier Austray pour ses précieux éclairages, mon co-directeur Marc Humpich pour sa patience et sa tempérance.

Enfin, mes remerciements très sincères s'adressent également à mes collègues étudiants chercheurs, avec lesquels j'ai passé deux années de formation passionnantes et riches en rencontres en échanges et en amitiés. Plusieurs d'entre eux se sont gentiment prêtés à l'exercice de ma recherche et de mes interviews. Qu'ils soient ici tout spécialement remerciés.

Je remercie enfin le service au sein duquel je travaille au ministère chargé de l'environnement pour sa patience et ses encouragements dans cette période qui m'a beaucoup mobilisée. Un dernier mot du cœur pour Alice Mendelson et la merveilleuse rencontre que nous avons eu ensemble ; je lui dois une grande partie de l'achèvement de ce travail.

SOMMAIRE :

Liste des tableaux et des figures	7
Introduction	8
Chapitre 1 - Problématique	9
1 - 1. Motivations personnelles	10
1 - 2. Pertinence scientifique:.....	14
1 - 3. Pertinence professionnelle et sociale :	17
1 - 4. Émergence d'un sujet de recherche :	18
1 - 5. Problème de recherche et postulats de base :	20
1 - 6. Question de recherche :	21
1 - 7. Objectifs de recherche :	22
Chapitre 2 - Cadre théorique et conceptuel.....	23
2 - 1. Notions et définitions :	24
2 - 1. 1. La notion de praticien	24
2 - 1. 2. Le praticien réflexif :	26
2 - 1. 3. La question du praticien-chercheur	29
2 - 2. Transversalités, spécificités et fondamentaux :	31
2 - 2. 1. Réflexivité et incertitude :	31
2 - 2. 2. Distance et implication – un enjeu d'espace et de temps	34
2 - 2. 3. Passer de praticien à praticien-chercheur – une trans-formation.....	37
2 - 3. La posture du Sensible :	46
2 - 3. 1. La question du Sensible et de l'expérience du Sensible :	46
2 - 3. 2. Notion d'immédiateté	47
2 - 3. 3. Neutralité active.....	49
2 - 3. 4. Directivité informative :	50
2 - 3. 5. Réciprocité actuante	51
Chapitre 3 - Cadre méthodologique et épistémologique	53
3 - 1. Posture épistémologique :	53
3 - 1. 1. Posture de praticien-chercheur	54
3 - 1. 2. Le processus de transformation au contact du Sensible	55

3 - 1. 3. Méthodologie générale d'inspiration phénoménologique	56
3 - 1. 4. Le paradigme compréhensif et interprétatif	57
3 - 1. 5. La méthode de recherche euristique	57
3 - 1. 6. L'analyse par théorisation ancrée	58
3 - 2. Devis méthodologique :	59
3 - 2. 1. Les participants à la recherche :	59
3 - 2. 2. La collecte de données.....	60
3 - 2. 3. Construction de l'analyse classificatoire :	66
3 - 2. 4. Analyse phénoménologique thématique :	70
3 - 2. 5. Analyse conceptualisante :	71
Chapitre 4 - Analyse et interprétations des données	74
4 - 1. Analyse phénoménologique thématique :	74
4 - 1. 1. Les éléments de contexte rapportés :	74
4 - 1. 2. Les difficultés rencontrées :	75
4 - 1. 3. Les voies de passages :	77
4 - 1. 4. Découvertes et acquis : rencontres, apprentissages au contact de la recherche	80
4 - 1. 5. Résumé :	86
4 - 2. Analyse à partir des catégories émergentes	88
4 - 2. 1. Analyse classificatoire.....	88
4 - 2. 2. Analyse conceptualisante	106
4 - 3. Propositions de modèles et discussion	125
4 - 3. 1. Apprentissage et transformation : vers un modèle de rapports aux savoirs ...	126
4 - 3. 2. Transformation de la pensée par la recherche : une dynamique d'émergence de la personne	131
Conclusion.....	142
Bibliographie.....	147
Annexes :	151
– Grille d'entretien :	152
– Classification d'entretien.....	154
– Science vs. Post-Normal Science	168

➤ Liste des tableaux

Tableau 1 : catégorisation retenue pour l'analyse des données collectées

➤ Liste des figures

figure 1 : rapports entre les trois pôles d'un dispositif de formation/recherche dans un contexte professionnel. D'après Drouard, 2006.

figure 2 : Articulation des différentes formes de recherches (au centre en noir, flèches épaisses et grisées) avec les axes de leurs effets sur le dispositif formation/recherche du sujet (contours du triangle les flèches bleues assorties de textes de même couleur). D'après Drouard, 2006.

figure 3 : schématisation du rapport aux connaissances. Dans un cas (A, système bipolaire), la personne fonctionne en circuit fermé alimentant ses savoirs par ses expériences personnelles strictes et filtrant les entrées de l'extérieur par ses représentations. Dans l'autre cas (B, système multipolaire) la personne ouvre sa construction interne aux informations externes et interagit avec le monde par plusieurs voies.

figure 4 : Proposition de schématisation des relations intervenant dans le processus de transformation des représentations au contact de la transformation de la pensée.

figure 5 : représentation des mécanismes internes du praticien dans son rapport aux savoirs et aux compétences, en situation d'expérience de la recherche et mise en évidence de la place particulière des certitudes.

Figure 6 : relation entre motivations, transformation et question de recherche via le processus d'interaction pensée-représentations-perceptions

Figure 7 : Proposition de schéma du processus de transformation de la pensée du praticien du sensible confronté à l'expérience du questionnement de recherche en science qualitative.

➤ Introduction

Mon mémoire décrit l'analyse que j'ai conduite du processus de transformation du praticien-chercheur du sensible au contact de la recherche. Plus particulièrement j'ai tenté d'identifier les confrontations et défis auxquels il fait face et les voies de passage qu'il découvre.

Ce travail revêtait pour moi en arrière scène l'intérêt d'explorer les mécanismes de transformation de la pensée. J'y ai découvert celui des référentiels et des croyances, ainsi qu'au cours de certains processus d'apprentissage, la confrontation à sa solitude lorsque ces confrontations nous questionnent dans les représentations que nous avons de nous-mêmes.

Biologiste venant du monde des sciences expérimentales, j'ai eu bien plus de difficultés que je ne l'imaginai pour m'approprier ce nouveau référentiel scientifique, conceptuel et de réflexion. Je me suis rendu compte que je faisais, avant, de la recherche avec la croyance inconsciente de l'existence d'une réalité unique de la science. Sans véritable culture épistémologique, je ne faisais pas de lien entre la science et les réflexions philosophiques ou humanistes. Je connaissais l'existence des sciences sociales, mais je n'en comprenais pas les fondements et les méthodes. Je les trouvais obscures et complexifiantes, probablement intéressantes, mais certainement déroutantes et préférais ne pas trop m'y frotter !

Un second métier de négociation pour la mise en place d'un espace protégé sur des lagons m'a amené à revisiter mon rapport aux savoirs et notamment la place de la connaissance officielle. Aujourd'hui en tant qu'animatrice de programmes de recherche scientifique en environnement je recommande la mixité scientifique dans les projets de recherche, convaincue par mon expérience et mes approches du Sensible de l'enrichissement potentiel qui réside dans la rencontre de postures scientifiques contradictoires. C'est un effort de la part des scientifiques qui s'y hasardent, et certainement un germe de réforme de leur pensée.

Je vois la mienne piétiner depuis de nombreuses années. C'est pour ces raisons personnelles et professionnelles que j'ai choisi de me lancer dans cette expérience de recherche. En découvrant les difficultés que mes collègues traversaient je me suis dit que cette recherche pourrait avoir un intérêt pour l'assise du paradigme du Sensible

Mieux connaître les processus qui accompagnent la transformation de la personne dans la gestion de ses résistances et confrontations diverses est un apport expérientiel en soi. Je forme le vœux que, malgré le caractère touffu et parfois un peu dense de l'analyse des données, la restitution de cette recherche puisse en aider d'autres, comme elle m'a aidée à dérouler une compréhension et déployer des connaissances profondément transformatrices.

Chapitre 1 - Problématique

Pour aborder l'exposé de ma problématique de recherche, j'ai choisi de m'inspirer du travail d'analyse évolutive de Maurice Legault dont l'article dans le n°67 de la revue *Expliciter* m'a beaucoup touché. Son écrit dévoile une fidélité intérieure qui donne l'impression de rencontrer l'homme sans jamais entrer dans l'impudeur. J'y sentais une voie de passage pour parvenir à déconstruire mon parcours, en dégager la cohérence interne et expliquer ce qui a motivé mon inscription au programme de recherche du CERAP.

Cet exercice d'écriture en première personne en apparence anodin pour bien des étudiants a été une épreuve pour moi dans laquelle j'ai été longtemps bloquée. Il me fallait apprendre à sortir d'un formatage bien ancré de l'inutilité du soi dans la recherche scientifique et même de son caractère perturbateur dans la pertinence intrinsèque des résultats produits. Des mois de résistances et de confrontations à toutes sortes de mécanismes intérieurs mettant successivement à jour mes peurs et l'enracinement de mes croyances, se sont traduits par l'incapacité à rédiger ce premier chapitre. L'émergence tant attendue de cette écriture signe une résolution et son expression. Ce n'était pas tant écrire qui m'était difficile mais bien écrire sur moi pour raconter ce que je suis et pourquoi, aux fins de le faire connaître à d'autres. C'était me dévoiler, livrer à la connaissance des autres mon angoisse d'imperfection. J'ai eu la chance de rencontrer Alice Mendelson qui m'a aidé à désacraliser cette angoisse et oser le projet de rencontrer en moi le bien-être de l'imperfection, la dignité et même l'humanité de l'imperfection. L'entendre parler de cette souffrance qu'elle avait partagé et qu'elle disait partager encore me rendait le fardeau plus léger et l'exercice surmontable. Et puis j'ai croisé Maurice Legault qui m'a décrit la voie qu'il suivait, celle de l'étape incontournable d'écrire d'abord librement tous les détours de nos colères, frustrations, incompréhensions, jugements, désaccords. Et j'ai enfin compris qu'il me fallait me laisser écrire tout ce qui venait concernant ce vaste sujet de la contextualisation de ma question de recherche, y compris mes révoltes, mes autojustifications, mes complaisances et mes efforts, toute ma vie intérieure, en fait, comme dans le « brouillon » des récits de vie et journaux de recherche. Je suis parvenue à produire une vingtaine de pages ... un record ! Et j'ai ensuite effectué un premier tri grossier pour répartir les contenus entre ce qui relevait de mes motivations personnelles, de la pertinence scientifique professionnelle ou sociale et ce qui relevait de la question de recherche et de son émergence. La première partie étant celle qui me coûtait le plus, c'est sur ces

contenus là que j'ai ensuite effectué une catégorisation qui m'a permis de repérer et d'écrire les éléments qui ont fondé mon parcours jusqu'à ce mémoire.

Motivations personnelles

Un élément marquant de ma trajectoire de vie est la récurrence de la recherche. Sous toutes ses formes. Une recherche de connaissance, de liberté, de vérité, d'absolu, envers le monde qui m'entoure, les gens que je rencontre, les actions que j'engage. Recherche scientifique et spirituelle, professionnelle et intérieure.

Je suis issue d'un milieu familial où la pensée prime sur tout et dont le pilier est l'intelligence cérébrale. Un milieu où il faut être moral et réflexif, un milieu dominé par un père redoutablement brillant et indépendant, pour qui plaisir et affect sont des encombrements et le corps un instrument à asservir. Le cadre est donc celui d'un corps à maîtriser, d'un cerveau tout puissant qu'il faut faire tourner correctement et d'une morale judéo-chrétienne de « liberté » et de « respect » qui doit superviser l'ensemble, dans un contrat implicite de perfection. Ne sachant pas alors exposer et défendre ma différence, j'ai capitulé et retourné ce mal de reconnaissance contre moi-même. Dans un contexte familial alors difficile, j'ai sombré en dépression non diagnostiquée, j'avais 7 ans. Il m'en est resté un tempérament agressif et colérique, aux relations humaines difficiles, doté d'un caractère rebelle, épris de liberté et d'authenticité, et d'une exigence intransigeante de perfection. Cela faisait autant le champ de mes valeurs qu'un facteur d'enfermement sans que j'en cerne les contours. Très introspective, je me ressourçais dans des moments privilégiés de contemplation. Mais mes références positivistes culpabilisantes me faisaient buter sur des questionnements sans réponses. Et quand je questionnais, on critiquait, je ne savais pas reformuler et m'énervais, et cette boucle éternellement répétée me désespérait.

La rencontre de la philosophie en terminale a été ma première bouée de sauvetage avec notamment la logique de l'absurde et le questionnement total de Descartes. Une rencontre qui m'a donné des ailes et le droit enfin à mes interrogations ! Mais cette découverte restait intérieure. J'aimais ce que j'avais rencontré mais je n'avais plus envie d'apprendre, d'affronter la pensée des autres. C'était mon propre parcours que je voulais creuser. Il me prendrait certainement des années, mais j'avais besoin qu'il soit le mien et que je ne m'y sente pas jugée. J'étais en quête profonde, de sens probablement, et j'ai entamé un chemin sinueux de recherche, autant scientifique que spirituelle. La seule de ces recherches vraiment identifiée

était spirituelle, j'ai rencontré l'autre au détour d'une formation devant me sortir de mon parcours initial d'ingénieur. Mais ce qui les relie est une quête d'absolu, de connaissance totale, celle qui est derrière le voile des apparences, derrière les masques relationnels. J'avais soif de vérité sur tous les plans.

Et si mon métier de scientifique m'a apporté le cadre sécurisant du savoir reconnu et des protocoles « incontestables » qui permettent d'y accéder, c'est dans la quête spirituelle et philosophique que j'ai côtoyé certains des éléments qui m'ont le plus nourri. Les paradoxes, antilogies, kohans, oximores, etc. bref, la rencontre des inconciliables, avec notamment le Toa Te King de Lao Tseu m'a été une source immense de libération intellectuelle tout en constituant une mise à distance qui me sauvagardait, par l'humour et la dérision des situations enseignées. Mon esprit mental était nourri de cette apparente incohérence qui le mettait en déroute et cela faisait insidieusement le lien en moi avec un lieu qui m'apaisait. Même si je ne comprenais pas grand-chose, j'avais la sensation que ces paradoxes me conduisaient à la frontière de la pensée, quelque part à proximité de l'expérience dont je ne soupçonnais ni la portée ni l'existence. Je me rends compte a posteriori que le mariage des inconciliables a eu sur moi l'effet de calmer toutes les révoltes, me sortant de la dualité, du pouvoir et de l'affrontement pour me poser dans l'être. Ma pratique scientifique ne me permettait pas d'explorer l'inconnu et la nouveauté véritables. J'y construisais des savoirs sagement nouveaux mais rien ne modifiait les fondations du raisonnement critique qui m'avait formée. Je m'appliquais alors à le soumettre à l'irrationalité apparente du paradoxe. J'adorais cela et nourrissais le désir de trouver ce qui rassemble, ce qui unit, le mariage des contraires, la validation des anomalies, ce qui relie la science à ce qu'elle dénigre etc... La lecture d'un livre de Frantz Capra, le « Tao de la physique » et notamment son introduction, m'avait apporté l'espoir d'un lien possible lorsqu'il livre sa rencontre entre la connaissance atteinte par l'infiniment petit du chercheur scientifique et celle atteinte dans l'infiniment grand du chercheur bouddhiste. J'avançais inexorablement dans ce qui est un traceur de ma vie, une quête de Connaissance et de Transformation. Comment devenir libre, être libre, comment me transformer ? Comment transformer ma pensée pour qu'elle se libère des contraires et les intègre dans une cohérence d'ensemble, dans une totalité de sens ? Comment transcender les savoirs qui découpent et décortiquent pour accéder à celui qui rassemble ? Quel est le savoir qui explique, qui répond et qui transmet, par contraste avec celui qui se possède et se monnaie ?

Au cours de cette recherche de connaissance, j'ai rencontré un courant universaliste et mon maître spirituel auprès de qui j'ai emboîté soudainement un sens, un sens unifiant d'un coup

toutes mes questions en suspens. Cela a transformé toute ma vie. Fondant dans un premier temps sa pratique sur les modèles bouddhistes et hindouistes (ce qui a évolué par la suite), son projet que j'ai fait mien est la conquête de l'intériorité et le déploiement de l'être profond, qu'il appelait « libération spirituelle ». J'y ai adopté l'adage qui me soulageait autant qu'il me collait à la peau: « Si tu veux changer le monde, commence par te changer toi-même ». La pratique intense de méditations a été l'autre outil significatif de ma transformation à cette période. J'ai vu au fil des années l'apaisement de l'agressivité et la révolte qui m'habitaient.

Dans cette double démarche scientifique et spirituelle, j'ai rencontré le déploiement d'un processus de rencontre en profondeur avec moi-même, avec la vie, avec ce qui unie chaque cellule vivante à toute cellule vivante, la rencontre avec un état d'amour dans une forme de total dépouillement. Une sensation d'une pureté absolue et d'une puissance époustouflante dont je constatais souvent les effets dans mes rapports aux autres, aux événements, à la vie, sans parfois bien en mesurer la teneur.

Mais j'avais un problème que je n'identifiais pas clairement. Mon métier de scientifique ou ma pratique de méditation et de yoga me maintenaient dans une sphère cérébrale, mentale, de volonté, de maîtrise. Et cette maîtrise était antinomique de mon aspiration profonde vers la Liberté. Cela me mettait régulièrement dans des états d'opposition, de contestation intérieure virulentes. Je refusais la discipline que j'avais envie de m'imposer, je refusais les principes scientifiques qui séparaient l'homme de la nature ou écartaient l'anomalie du modèle général, je refusais de lire la pensée de ceux qui savaient dire leurs réflexions car je voyais la mienne stagner. J'étais devenue une « pro » des statistiques et de la modélisation, et je travaillais assidûment à une sorte de « purification » de ma pensée. Mais mon âme était ailleurs en proie à des crises de désespoir toujours aussi intenses et mes pulsions de colères, même mieux canalisées, persistaient.

Sans que j'en aie pleinement conscience tout cela se passait dans un espace dominé par un souci de contrôle où la volonté était la finalité absolue. La devise inscrite dans ma chambre me répétait chaque jour « si tu le veux, tu le peux et si tu le peux tu le dois ». Cela me torturait, je le reconnais aujourd'hui. Je n'en comprenais pas le sens second et cela me tenait dans un champ de pratique très en phase avec l'éducation et les règles reçues de mes parents.

Malgré le bien-être profond et l'apaisement que me procurait cette démarche spirituelle générale et ce métier de chercheur, je me sentais m'écarteler chaque jour davantage entre ce qui se transformait en moi et ce qui résistait. J'étais envahie d'une culpabilité autant spirituelle que scientifique sur ce qui ne céda pas et j'avais la sensation de me couper d'une part de la

vraie vie : Le monde des pulsions, des émotions, de l'irrationnel, celui des anomalies, des comportements atypiques ou non représentatifs, n'avaient pas le droit de cité, n'avaient pas d'espace d'existence, sauf dans les résidus non nettoyés d'une personnalité encore trop attachée à sa petite personne ou dans les marges d'erreurs des modèles statistiques... Tout cela était balayé pour trop grande subjectivité ! Or dans l'enjeu que les paradoxes représentaient pour moi, j'avais besoin de concilier l'inconciliable, le sale avec le propre, le bon avec le mauvais, la loi générale avec le cas particulier, et, je ne le formulais pas encore car cela relevait des interdits intellectuels de ma pensée positiviste, le subjectif avec l'objectif. Le monde dans lequel j'évoluais, celui que je m'étais construit, professionnel, spirituel et affectif, ne m'y conduisait pas... Je me sentais dans une impasse intellectuelle et personnelle. La science, celle que je connaissais, n'y répondait pas et ma démarche spirituelle me faisait grandir en culpabilité autant qu'elle me libérait... Je percevais sourdement au fond de moi une rage et une frustration qui ne s'atténuaient pas et qui, se faisant, alimentaient la culpabilité que je ressentais de ne pas parvenir à les « purifier ». Je me sentais stagner autant qu'avancer, je nageais en plein paradoxe sans en trouver le sens ou l'issue.

Ma rencontre avec la somato-psycho-pédagogie s'est faite dans un contexte de crise existentielle, personnelle et professionnelle. Avec celle-ci, la rencontre du mouvement interne a connecté en moi, dans mon corps, ma vie spirituelle avec son sens incarné fondamental. Je prenais corps en transcendance, ma vie spirituelle prenait corps dans toutes mes dimensions et cela me remplissait. J'en ai pleuré de joie. Ce fut absolument déterminant dans la poursuite de ma recherche dans le monde du Sensible. Sur le plan cognitif également, je vivais une jubilation, me sentant vivre vraiment les paradoxes, des nouveaux, extraordinaires, comme la mobilité dans l'immobilité, et d'autres comme ceux que j'avais si souvent parcourus et cru déchiffrer. Ils se déployaient en moi dans une saveur inespérée, dans une surprise totale. L'expérience du Sensible était un paradoxe vivant, un oximore, porteuse d'une jubilation extrême. J'avais rencontré le chemin vers la source. Elle était unifiante et singulière, universelle et individuelle, représentable et non représentée, amour et non amour, science et vérité. Et cette source-là, je voulais aller à sa recherche avec tout ce qui m'animait. J'allais la mettre dans tout ce que je faisais de recherche dans ma vie.

Plus particulièrement, par l'expérience du Sensible, que ce soit en traitement manuel ou en introspection sensorielle, je vivais enfin dans ma chair en temps réel l'expérience de la transformation de la matière, une quête qui pourtant m'avait motivée durant toutes mes années de méditations aux côtés de mon maître et que je croyais avoir rencontrée. À titre d'exemple, je vais citer une expérience interpellante pour la biologiste que je suis et qui s'est produite au

cours d'une introspection collective, à Lisbonne en 2006. J'y ai eu la sensation de voir et ressentir l'ébullition généralisée des cellules de mon corps sous l'effet de leur transformation, une sorte de changement d'état de leur matière. En même temps je ressentais leur connexion à toutes les cellules du monde, à toute la matière vivante. J'éprouvais physiquement l'interconnexion, les liens intimes entre ma matière et celle du monde et par ces liens je ressentais celui qui reliait leur transformation, donc la mienne, à celle du monde. Je réalisais à ce moment-là que la transformation était pour moi peut-être aussi simple qu'un changement d'état. Mon expérience concernait surtout le plan physique, mais j'en vivais très concrètement l'impact sur le champ de mes perceptions, de ma sensibilité. Je constatais par exemple que ma dépression enfantine semblait guérie et que la joie fondamentale qui m'habitait lorsque j'étais petite était revenue ; je voyais par étapes mon tempérament s'adoucir. Il restait la transformation de ma pensée, que je présentais soumise aux mêmes principes et que je vivais encore comme une entité séparée au sein de moi. C'est avec ce projet que j'étais arrivée au Laboratoire du CERAP pour m'inscrire en Mestrado. J'ai fait de la transformation de soi, qui est mon projet fondamental de vie, l'objet d'une question de ma recherche. Et c'est par elle que j'ai progressivement pu accéder à des verrous psychiques et émotionnels intérieurs, révélés dans cette difficulté d'écriture en première personne.

Aujourd'hui je ne fais plus de recherche, je suis en recherche. Et dans ce projet de Mestrado, sans trop savoir où je m'aventure, je sens que cette recherche porte sur mon inconnu et mon rapport à cet inconnu.

Pertinence scientifique:

Faire de la recherche (scientifique) c'est contribuer à la production collective de la connaissance. C'est une démarche de curiosité et d'ouverture qui, dans mes valeurs personnelles et mes allants de soi, était avant tout éthique ... et donc ne se discutait pas ! Jusqu'à ce que j'entre en contact avec la psychopédagogie perceptive et les démarches qualitatives. Et plus récemment, en côtoyant les sciences psychosociales dans mon métier d'animation de la recherche au ministère de l'environnement, je n'avais pas idée que l'éthique pouvait même être plurielle et discutée. J'avais une idée obscure de l'existence probable de cadres philosophiques au sein desquels l'éthique pourrait varier mais j'avais coutume de balayer cette pensée, convaincue que je me trompais et qu'elle était certainement peu pertinente. A l'instar de beaucoup d'autres de mes connaissances et de mes postures scientifiques, l'éthique était un acquis, social en l'occurrence, mais surtout un acquis non

questionné ou questionnable. Je constate aujourd'hui à quel point j'ai construit mon parcours dans un étonnant monde de certitudes en ayant la conviction de m'en défendre. Je confondais en réalité le manque de confiance en moi avec l'absence de certitudes. Et j'avais adopté sans même m'en rendre compte, un ensemble de postures, contextes, méthodes et points de vue, appris au cours de mes diverses formations, qui m'ont installée dans des allants-de-soi que je ne soupçonnais pas.

J'ai rencontré la première déstabilisation de mes systèmes de certitudes invisibles au cours de ma formation à la somato-psychopédagogie. Cette rencontre a été une vraie source de jouissance. J'ai adoré cette bousculade intérieure et cette bascule dans un questionnement permanent et de tout. Elle me libérait et encore aujourd'hui continue de me procurer un sentiment constant d'élargissement de mon horizon. Je pressentais alors une sorte de voie de synthèse derrière cette démarche que je découvrais. Une synthèse qui allait donner ou mettre en cohérence les différentes facettes de mes recherches que je n'articulais encore que maladroitement entre elles. Mais j'y voyais aussi sur un plan plus directement professionnel un apport pour la science. Car si cet élargissement devenait perceptible pour moi, il se pouvait bien qu'il le devienne aussi pour d'autres. Et cela pouvait conduire à l'émergence d'une pensée scientifique plus large et plus intégratrice, donc potentiellement plus innovante et créatrice.

Par mon métier actuel d'animateur et de financeur de programmes de recherche en environnement, je nourris en effet l'espoir qu'un pont puisse se créer entre les sciences qualitatives et quantitatives, entre les sciences de la nature et de la vie et celles de l'homme et de la subjectivité. Cela suppose une réforme majeure de pensée, notamment comtienne ou positiviste, qui dépasse largement le monde des sciences pour concerner une société entière moulée dans un mode de raisonnement monolithique. Par des expériences concrètes et certes confrontantes, je l'expérimente chaque jour dans mon métier, de rencontres et de partage de différentes formes de pensées scientifiques. Et je crois que peuvent émerger un enrichissement réflexif, une vraie innovation scientifique, une connaissance véritablement nouvelle. A défaut, nous continuerons inexorablement d'osciller autour des pensées scientifiques « normales » et « post-normales » au sens de Kuhn. Une telle réforme doit s'appuyer sur les scientifiques acceptant de questionner leurs paradigmes à la lumière de celui des autres, d'ajouter de nouveaux référentiels aux leurs pour voir ensuite ce que cela donne et ce qui peut être réajusté pour continuer d'avancer, d'oser se dire « c'est possible » avant de regarder l'immensité des antinomies qui les sépare. C'est un vrai courage et je rends hommage à ceux qui le font car ce n'est pas reconnu par les grilles actuelles d'évaluation de l'excellence scientifique et n'aide donc en rien leur carrière, au moins à court ou moyen terme. Pourtant ils

nous ouvrent la voie, ils sont des pionniers sur le chemin de la connaissance. Danis Bois est de ceux-là. Plus modestement, quelques rares chercheurs au sein des programmes que j'anime, osent la rencontre, la confrontation des points de vue et reconnaissent au bout du chemin l'enrichissement qu'ils en tirent. Parfois au prix de souffrances humaines et relationnelles qu'ils ne sont pas toujours prêts à renouveler. C'est une autre histoire, celle d'un accompagnement sur lequel je tente aujourd'hui de mobiliser mon équipe et qui relève de ma motivation professionnelle et sociale pour le présent projet de recherche.

Compte tenu de mon parcours, d'ingénieur et de scientifique, en rupture conceptuelle par ma vie spirituelle et l'évolution de ma pensée intime, le CERAP et son école scientifique étaient pour moi une opportunité inespérée de me lancer dans une expérience scientifique que je n'aurais jamais osé formuler avant : conduire une recherche scientifique autour des démarches de recherche intérieure. Loin encore de moi l'idée d'une recherche scientifique sur la quête spirituelle ou le rapport au plus grand que soi. J'étais encore incapable d'envisager une telle éventualité ! Il s'agissait plutôt de m'engager dans la découverte d'une démarche scientifique de questionnement des acquis, des certitudes, des allants-de-soi, une démarche qui permettrait de mettre en question la sacro-sainte objectivité du scientifique. J'avais l'intuition qu'en ouvrant cette porte j'ouvrais celle, toute potentielle, de la réconciliation entre les sciences quantitatives expérimentales et les sciences qualitatives expérientielles. En me lançant dans ce Mestrado je me lançais dans l'expérience d'une science que je ne connaissais pas, la science des rapports, des rapports de soi aux autres, de soi à soi, à travers les vécus et les expériences. J'avais le sentiment de me lancer dans la science de l'inconnu total, une science dans laquelle tout pourrait être questionné, avec des clés et des outils pour le faire. Quel objet de recherche peut mieux que le Sensible incarner l'inconnu total et le rapport à l'inconnu, à l'inattendu, à la nouveauté ?

Enfin, je connais mon engagement de vie dans le chemin de la transformation de soi. En devenant accompagnante, professionnelle de la relation d'aide à la personne qui s'engage sur son propre chemin de transformation, j'ai rencontré des difficultés que je ne soupçonnais pas. Cela a mis en lumière mes facilités, mais me laissait perplexe sur ce qui faisait que l'on apprend ou non de soi et de sa propre expérience. Plus précisément, « qu'est-ce que j'apprends de mes propres expériences ? », et en particulier lorsque ces expériences viennent de mon intériorité, en quoi font-elles sens ? Pas le sens décidé ou réfléchi, mais bien celui qui se donne comme une évidence, qui émerge de l'expérience intime, extérieur à toute volonté, à toute décision. Quel sens manquait avant et soudain se donne ? Quelle rencontre intérieure a permis l'émergence de ce sens ? Lorsque la personne est face à une difficulté, une situation

nouvelle se met en place, un mécanisme de transformation que Danis Bois a abondamment détaillé dans sa thèse de doctorat. Il montre notamment l'importance de la transformation des représentations au contact de l'expérience du Sensible. Que se passe-t-il lorsque le praticien du Sensible devient chercheur ? Est-ce la même transformation des représentations ? Y a-t-il une spécificité de l'impact d'une recherche conduite dans le contexte de l'expérience du Sensible ? En quoi et comment la pensée intervient-elle dans ce processus ? Le rapport à la perception qui est mis en jeu est-il le même et comment les deux interagissent-ils ?

On est au coeur du paradigme du Sensible, mais aussi dans le champ de la recherche qualitative en sciences de l'éducation, et plus particulièrement le domaine de l'auto-apprentissage par l'adulte. Quelques travaux existent en formation pour adultes, comme par exemple ceux de Marie-Christine Josso, qui met en évidence des mécanismes d'auto-formation et qui suggère l'existence d'une forme d'influence de l'expérience personnelle. Les recherches euristiques mettent également en lumière les mécanismes d'auto-apprentissage, en situation particulière de recherche scientifique, magnifiquement fouillés par Craig et Moustakas. Ils m'ont ouvert les yeux sur un monde de réflexion dont je n'imaginai même pas la scientificité ! Je m'en inspirerai plus avant pour envisager les conditions de ma recherche.

Pertinence professionnelle et sociale :

Dans ma pratique professionnelle de scientifique, je vois deux apports intéressants. D'une part, en tant qu'animateur et financeur de programmes de recherche au ministère de l'environnement, j'acquies une compétence nouvelle pour toute l'équipe. Ce projet de recherche va me conduire à vivre le mariage de postures souvent considérées par les scientifiques eux-mêmes comme inconciliables : celui d'une posture expérimentale avec une posture expérientielle, la rencontre d'un acquis objectiviste et positiviste avec un nouveau regard de compréhension intégrant subjectivité et qualité comme parties prenantes d'une analyse scientifique et d'une construction de connaissance. Cela me permettra d'une part de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les scientifiques qui vivent l'obligation que nous leur imposons d'intégrer sciences biologiques ET sociales dans leurs projets. Et, d'autre part, je serai en mesure de discuter et argumenter avec mes partenaires scientifiques une meilleure adéquation des objectifs scientifiques et pratiques de nos programmes de recherche à la réalité des difficultés auxquels les chercheurs seront confrontés par la formulation de nos exigences. Cela me permet aussi de soutenir l'intérêt du maintien de telles exigences dans un processus plus général d'évolution des postures scientifiques. Je pense en effet qu'en

élargissant leurs points de vue, les chercheurs sont obligés de trouver d'autres référentiels et d'inventer de nouveaux systèmes de compréhension. Cela contribue à l'élargissement des pistes de recherche, mais aussi à la construction de nouvelles connaissances. Il n'y a pas la de contribution particulière au fait d'avoir travaillé dans ce Mestrado dans le champ spécifique du Sensible sinon le fait qu'il s'agit d'une discipline particulièrement pertinente pour aborder les questions de subjectivité. Mais mon expérience d'intégration d'une double posture si tant est qu'elle soit possible, est globalement une des dimensions d'apprentissage qui auront des retombées dans mon cadre professionnel direct.

Sur le plan professionnel, je vois également un intérêt à cette recherche sur le plan pédagogique, en particulier pour les enseignants du cursus universitaire de psychopédagogie perceptive. Elle devrait en effet apporter un éclairage sur les confrontations intimes mises en jeu dans le processus de transformation engagé au cours de la formation à, et par, la recherche sur le Sensible. L'apport pédagogique peut aussi concerner les praticiens de somato-psychopédagogie via leur cursus de formation ou par leur curiosité directe. Il semble que ce travail devrait offrir une compréhension assez détaillée des mécanismes de résistance, les voies de passage et processus de transformation, des systèmes de valeurs et référentiels fondamentaux d'une personne qui se retrouve confrontée sur le plan cognitif au cours de sa démarche de croissance au contact du Sensible

Émergence d'un sujet de recherche :

A mon arrivée au mestrado, ma démarche était très floue. J'étais motivée par un objectif personnel très général et que je croyais hors du cadre de la recherche : apprendre pour transformer ma pensée, au contact de la recherche sur le Sensible. Rien de concret n'animait ma curiosité et je n'étais pas capable de formuler une motivation particulière sur laquelle appliquer un sujet de recherche. L'équipe pédagogique m'a proposé successivement plusieurs sujets qui, chaque fois, ont bloqué à une étape plus avancée de réalisation. Retracer ce parcours de maturation de ma question de recherche me semble éclairer la construction de sa pertinence interne à travers la mise en lumière de son processus d'émergence.

Tout d'abord, on m'a proposé d'explorer et raconter ma démarche de recherche spirituelle. Immédiatement l'idée m'affole, c'est un dévoilement d'une part intime de moi que je ne suis pas encore prête à livrer à l'extérieur. Je suis en état de totale découverte de nouvelles approches et postures scientifiques, aussi je propose de me lancer dans un projet un peu flou

de « démontrer » la scientificité de la recherche sur la subjectivité en somatopsychopédagogie. Alors que je finis de conduire une dizaine d'entretiens avec des professionnels de somatopsychopédagogie, je découvre que cette question est balayée : la question de la scientificité de la méthode ne se pose pas, les scientifiques des méthodes qualitatives sont formels (Paillé, 2006). Je m'effondre et ne sais plus comment réorienter mon sujet. Je voudrais trouver un projet de recherche qui soit pertinent pour le CERAP, à moins de partir dans l'épistémologie que je découvre et qui me passionne. Or je ne suis culturellement armée d'aucun bagage en la matière. Il me faut donc un sujet concret qui s'appuie sur des expériences vécues permettant de dérouler une analyse qualitative ; l'objectif particulier, pour moi dans le cadre de cette formation, n'est pas tant de produire une recherche totalement originale que d'apprendre à faire de la recherche dans un nouveau cadre épistémologique.

Une étape de tâtonnement supplémentaire me fait faire un détour par les récits de vie, avec le projet de comparer mes trois parcours de chercheur : chercheur scientifique, chercheur de sens et chercheur en somato-psychopédagogie. Mais là encore, je suis confrontée à une forte résistance intellectuelle : malgré mes efforts intellectuels (je lis beaucoup et rencontre des chercheurs engagés dans cette spécialité), je ne parviens pas à croire à la pertinence scientifique de mon projet. Je n'en vois ni le sens ni l'utilité et cela me freine dans toutes les étapes de production d'écrits, si bien que je dois finir par renoncer. Il me faut un nouveau sujet. Une grande angoisse d'échec me submerge alors et j'entre dans une sorte d'errance dans laquelle j'ai l'impression aveugle d'avancer seule et démunie. Je suis à cours de solutions et finis par demander à nouveau l'aide de l'équipe pédagogique du CERAP.

Nous parvenons conjointement à la formulation d'un projet pratique : **étudier le processus de transformation du praticien SPP au contact de la recherche**. Cette fois, je suis soulagée car c'est un projet qui parle autant de moi que des autres, qui va me permettre d'explorer ma problématique expérientielle en même temps et à travers celle de quelques co-chercheurs de ma promotion qui me serviront de cas d'étude.

Finalement, ce processus de louvoiement m'a fait découvrir le sens et la pertinence de la démarche qualitative et l'importance de l'ancrage pratique du sujet dans des données de terrain, au moins dans une étape d'apprentissage de cette démarche scientifique. Etudier la subjectivité certes, mais à l'appui de quelque chose de concret. Ce processus m'a pris 18 mois. Je comprends aujourd'hui à quel point il était nécessaire pour fissurer les murs de certitudes invisibles et d'adhésions informelles à des cadres de pensées dont j'ignorai jusqu'à l'existence en moi. Il a attaqué sans relâche les frontières que j'avais établies sans le savoir entre les

questions existentielles de mon enfance et moi-même. Avec l'émergence de cette question de recherche, j'ai pu renouer avec cette soif « originelle » que je me connais et l'explorer, la goûter, dans un cadre structuré de reconstruction : la science me rassure, cela reste encore à ce jour un référentiel bien ancré dans ma vie de chercheur !

J'aurais pu faire de cette expérience d'errance un sujet de recherche en propre. Mais je me sentais encore insuffisamment armée scientifiquement pour accepter de fonder la pertinence d'une recherche sur ma seule expérience personnelle. C'est ainsi que ce projet de recherche s'est construit, articulé sur la collecte de l'expérience de transformation de soi au contact de la recherche sur le Sensible auprès de quelques co-chercheurs du Mestrado et une analyse à la lumière de ma propre expérience personnelle. L'objectif ultime est d'en dégager les grandes lignes d'un processus général ou spécifique.

Pour libérer mes dernières réticences liées à mon passé de scientifique expérimentale, il fut acté que ce projet viserait l'objectif d'apporter un éclairage au projet pédagogique du CERAP. À l'heure où je rédige ces lignes, le projet de recherche est achevé et je mesure à quel point il n'était alors pas tant question d'aider le CERAP que de m'aider moi à passer mes a priori et mes obstacles mentaux pour déclencher l'entrée en recherche et le démarrage du projet.

Problème de recherche et postulats de base :

Comme je l'ai exposé plus haut, la problématique qui fait sens, aussi bien dans ma pratique d'accompagnant de changements de vie que de scientifique chercheur de sens, est relative à la compréhension du processus de transformation de la personne : qu'est-ce que j'apprends de mes propres expériences, en particulier lorsque ces expériences viennent de mon intériorité ? En quoi font-elles sens ? Pas le sens que je décide ou que je réfléchis, mais bien celui qui se donne, qui émerge de l'expérience intime, qui est extérieur à ma volonté, à ma décision. Quel sens manquait avant et soudain se donne ? Quelle rencontre intérieure a permis l'émergence de ce sens ? C'est un questionnement caractéristique du paradigme du Sensible.

Danis Bois dans sa thèse de doctorat montre l'importance de la transformation des représentations au contact de l'expérience du Sensible. Mais que se passe-t-il au contact de la recherche, c'est-à-dire lorsque le praticien du Sensible devient chercheur ? Est-ce la même transformation des représentations ? Y a-t-il une spécificité de l'impact d'une recherche conduite dans le contexte de l'expérience du Sensible ? En quoi et comment la pensée intervient-elle dans ce processus ? Le rapport à la perception qui est mis en jeu est-il le même

et comment les deux interagissent-ils ?

Et plus précisément, lorsque le praticien du Sensible passe de l'état de praticien réflexif à celui de praticien chercheur, chercheur scientifique du Sensible menant un projet de recherche sur et dans le champ de sa pratique, quels sont les défis soulevés ? Les confrontations rencontrées ? Les enjeux propres à sa posture, à son appartenance paradigmatique ?

Nous savons par les recherches conduites dans le champ de l'heuristique notamment, le rôle de la démarche personnelle dans le déroulement d'une recherche scientifique. Et nous verrons que des travaux dans le domaine des sciences de l'éducation ont tenté de mettre en lumière les confrontations qui s'offraient au praticien qui devient praticien-chercheur. Cependant le processus de transformation reste obscur. Quelles stratégies sont employées pour faire face aux difficultés rencontrées, rebondir, trouver une solution ? Quel processus est déployé tout au long de la transformation qui s'opère ? C'est une question d'ordre général qui concerne la formation pour adultes mais aussi l'auto-formation. Nous l'appliquerons au champ particulier de l'expérience de soi, dans le contexte de l'expérience du Sensible et donc aux praticiens spécialistes de l'accompagnement des personnes faisant l'expérience d'elles-même, lorsqu'ils se retrouvent en situation de formation à la recherche scientifique, face à un nouveau cadre cognitif, un nouveau champ de savoirs, de nouveaux référentiels de réflexion et de contraintes.

Enfin, pour boucler avec ma propre expérience de ce processus de recherche, peut-on identifier ce qui est mis en oeuvre lorsqu'on change de registre de pensée, que l'on passe, par exemple, du mode de réflexion et d'analyse positiviste à un mode compréhensif et qualitatif. Le processus rencontré est-il le même ? Quels impacts ces transformations ont-elles sur la pratique et la pensée du professionnel de somato-psychopédagogie ?

Question de recherche :

Des praticiens experts extrêmement performants sont actuellement en formation à la recherche sur le Sensible au sein du Mestrado de l'Université Moderne de Lisbonne. Ils sont confrontés à la dynamique de l'apprentissage de la recherche scientifique. Or on s'aperçoit que certains ne parviennent pas à remplir les attentes du cursus, sans que l'on comprenne la difficulté en jeu. L'équipe pédagogique s'interroge sur les processus de confrontation rencontrés par les étudiants, sur les stratégies d'adaptation ou de transformation qui peuvent être déployées et les moyens d'accompagnement dont elle dispose.

La question posée est « **Peut-on identifier l'itinéraire vécu par le praticien SPP qui devient chercheur ? Comment un praticien en somatopsychopédagogie vit-il le processus de formation à la recherche ?** »

Il s'agit d'identifier les défis rencontrés par les praticiens chercheurs en formation, de rechercher et tenter de mettre à jour le processus lui-même de transformation, les confrontations rencontrées et les résolutions mises en œuvre au cours du processus. En tentant de le décrire j'espère permettre de mieux comprendre les voies de passage spontanées ou à stimuler.

Le travail est conduit à partir d'entretiens avec quelques étudiants. Pour simplifier les facteurs de variations et faciliter les pistes d'exploration, les étudiants choisis compteront parmi les praticiens les plus experts.

Objectifs de recherche :

L'objectif général de ce projet de recherche est de contribuer à présenter les apports de l'expérience du Sensible dans le processus d'auto-apprentissage du praticien au contact de la recherche. Pour y parvenir, je tenterai de :

- Identifier les enjeux et motivations initiales des praticiens en somatopsychopédagogie qui se forment à la recherche
- Répertoire les découvertes les plus importantes faites par l'étudiant à l'occasion de cette formation à la recherche
- Identifier les obstacles et les difficultés rencontrés d'une part face à l'enseignement et d'autre part dans la conduite du projet de recherche
- Repérer les voies de passage développées par les étudiants
- Répertoire ce que les étudiants considèrent avoir acquis à l'issue de cette formation

Un tel travail pourra peut-être contribuer à éclairer les réflexions pédagogiques concernant les éventuelles prédispositions à la recherche et les moyens de les déceler. On devrait en effet parvenir à repérer les qualités du praticien qui seront particulièrement aidantes pour son initiation à la recherche scientifique sur le sensible ; de même certains traits pouvant constituer des difficultés individuelles pourront être mieux repérées et donc accompagnées.

Chapitre 2 - Cadre théorique et conceptuel

En sciences sociales, la pratique de la recherche hors du cadre institutionnel des universités et autres institutions de recherche scientifique est devenue monnaie courante. De nombreux travaux conduits dans le domaine des sciences humaines, sociales et de santé nous montrent qu'il n'y a plus de pertinence institutionnelle et scientifique qui puisse justifier d'écarter par principe le praticien d'une recherche qui se conduirait sur le terrain de son expertise. Dès lors, le praticien qui s'avance dans le chemin de la recherche sur son terrain de pratique se retrouve écartelé dans une double posture, d'une part comme acteur engagé dans une pratique et une expertise socioprofessionnelle et d'autre part comme chercheur centrant son objet de recherche sur son propre terrain et sa propre pratique. La recherche scientifique vise la production de connaissances nouvelles. Pour y parvenir, le praticien qui devient chercheur va mettre en question son expertise et son savoir, confronter son savoir à d'autres savoirs extérieurs, acquérir un nouveau savoir-faire et devra le mettre en pratique dans le contexte de son savoir-faire initial. C'est une révolution psychologique, professionnelle et sociale que vit le praticien-chercheur. En appréhender les contours éclaire d'une nouvelle manière la compréhension que nous avons des rapports que nous entretenons à nos savoirs.

Ces rapports ont parfois été analysés et modélisés (Drouard, 2006). Mais peu ou pas de travaux se sont penchés sur le processus à l'œuvre pendant le déroulement de cette confrontation cognitive. D'autant plus qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir les compétences idoines permettant de conduire une véritable recherche dans et sur son terrain d'action. Il s'agit bien d'un changement de regard sur sa propre pratique mettant en jeu un processus de transformation de la personne. Curieusement, les rares travaux conduits sur le sujet, s'attachent plus au cadre institutionnel pouvant faire obstacle au bon déroulement de la recherche, ou aux conséquences ex-post sur le praticien-chercheur, qu'au processus interne vécu par la personne au contact de ce changement de posture. Le projet de ce mémoire est de contribuer à décrire le contenu d'expérience vécue lors du passage du statut de praticien à celui de praticien-chercheur et les apports d'une expérience préalable du Sensible dans un tel processus.

J'ai choisi d'organiser ce chapitre d'exploration de la littérature sur la question du praticien chercheur et de la relation entre le praticien et le chercheur en trois grandes parties. Un premier chapitre est consacré aux définitions principales trouvées dans la littérature sur les notions praticien, de praticien réflexif et de praticien chercheur. Nous verrons que la philosophie est curieusement absente de ce champ d'expression alors qu'il s'agit presque toujours de descriptions de postures épistémologiques. Un deuxième chapitre aborde les dimensions transversales à ces trois notions, leurs interactions et les éléments fondamentaux qui les caractérisent. Je terminerai par un chapitre consacré à la posture particulière du Sensible dans cette approche du praticien chercheur.

Notions et définitions :

2 - 1. 1. La notion de praticien

Au sens du Robert pour tous (édition France Loisir, 1994), le praticien est celui « *qui connaît la pratique d'un art, d'une technique* » ; c'est également le médecin qui exerce, qui soigne les malades, et plus généralement la personne qui soigne. On y oppose praticiens à chercheurs ou théoriciens.

Dans le monde de la recherche, lorsque l'on cherche des écrits sur les praticiens et sur les praticiens-chercheurs, trois champs disciplinaires sont évoqués : l'action sociale, la médecine et pour ce qui concerne les sciences de l'éducation c'est surtout dans le domaine de la formation pour adultes que la littérature française est présente.

Je n'ai pas réussi à trouver de définition scientifique ou philosophique de la posture du praticien. Mais au vu des quelques lectures que j'ai pu parcourir, il me semble que l'on pourrait retenir une compréhension épistémologique du praticien qui serait donc spécialiste d'un certain terrain, un terrain avant tout humain donc mouvant. Par contraste avec l'électricien qui serait technicien ou avec le garagiste qui serait mécanicien. La particularité du praticien serait dans la mise en jeu d'une expertise complexe faisant intervenir un champ de savoirs pratiques et techniques et qui doit être adaptée à un espace humain réactif dont la demande peut évoluer dans le temps et dans les référentiels, de façon consciente ou non consciente. Le seul qui s'en approche un peu serait Hervé Drouard qui parle des « *professions de la relation* » (Drouard, 2006, p.21).

R.C Kohn (2001) dans un article consacré à une réflexion sur la position paradoxale du

praticien qui devient chercheur, évacue la question (ou élargit le concept) en considérant que « *toute position sociale, tout statut social est une pratique* » (Kohn, 2001, p.17). Pour elle, la posture de praticien est avant tout une question de statut qui mobilise un certain savoir-faire : Au sein du quotidien, on passerait sans trop de problème et même sans y penser d'un statut à un autre (père ou mère, consommateur, sportif, travailleur, ...) en adaptant selon les contextes, différentes facettes de soi-même et les savoir-faire correspondants acquis au fil du temps. Le statut de praticien est donc une question de savoir-faire.

Drouard voit une sorte d'inséparabilité du praticien et du chercheur, qu'il trouve interconnectés dans une sorte de chiasme : « *notre parcours historique va nous montrer que les deux thématiques transmettre et chercher se révèlent dès le début comme des éléments d'une même dialectique. Pas de transmission sans démarche de recherche ! pas de recherche qui n'aille à la transmission ! pas d'appropriation sans 're-naître' avec un nouveau savoir ! pas de vrai savoir-faire sans expérimentation par l'apprenant ! pas de compréhension sans prendre avec soi de nouveaux segments du monde et des savoirs partagés !* » (Drouard, 2006, 27). En poussant à son extrême ce schéma établi à grands traits, il n'y aurait donc pas de praticien sans chercheur. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette idée plus tard.

Pour Luc Albarello (2004), la posture du praticien se définit par le rapport de la personne à son expertise, à son action : « les critères mis en œuvre dans l'action sont généralement des critères d'efficacité et d'efficience, individuelle ou collective (...), la perspective est normative et souvent prescriptive (...), [elle] implique souvent une motivation personnelle élevée ». Il ajoute que sans nier le fait que la réflexion puisse être intense, l'attitude du praticien est davantage positionnée dans « une attitude de certitudes et d'affirmation de ses principes d'action que dans une position de doute, de remise en cause ou d'hésitation ». C'est une vision du praticien établie de façon ex-post sur les modes d'action. On reconnaît bien la posture hypothético-déductive d'Albarello. Ce n'est pas cette posture qui nous intéresse ici. Car comme nous le verrons plus loin d'autres auteurs proposent des approches compréhensives de ces statuts complexes et sont plus proches notre recherche d'inspiration phénoménologique à visée théorisante ancrée.

Deux auteurs m'intéressent plus particulièrement pour la sensibilité de leurs analyses : Ruth Canter Kohn pour son approche humaniste du praticien et du praticien chercheur ; Anne Perrault Soliveres pour un regard profond existentiel et poétique. Les deux sont d'une grande précision et d'une grande rigueur méthodologique. J'apprends à les lire à quel point la science peut être humaine et concernante sans rien perdre en qualité.

Kohn a une approche du praticien par contraste avec le chercheur et identifie le praticien notamment par la visée de son action : « *Le travail du praticien du social est dans le monde, auprès de l'autre, afin d'améliorer ses conditions d'existence* » (Kohn, 2001, p.23). L'action du praticien répond à un problème ponctuel, local, ici et maintenant, très souvent dans l'urgence, avec ceux qui s'y trouvent. Il opère souvent au coup par coup sans faire de liens entre les situations lorsque ceux-ci ne se révèlent pas spontanément (ibid. 23-24).

Elle stigmatise les stéréotypes qui affublent praticiens et chercheurs : « ... la représentation actuelle la plus fréquente des contrastes entre ces deux mondes : le praticien est encombré de représentations, immergé dans le faire, contraint par un mandataire, acculé aux échéances ... tandis que le chercheur laisse de côté ce monde quotidien et toutes ses implications pour conduire un travail systématique, contrôlé par la raison, décontextualisé ». (ibid. p.26-27). Mais n'en reconnaît pas moins de véritables différences épistémologiques, socio-institutionnelles et expérientielles entre ces deux postures, qui nécessitent de « penser et gérer ces deux positions simultanément (ibid. p.31).

Chez Anne Perrault Soliveres (2001), chez Catherine de Lavergne (2007), comme chez beaucoup d'auteurs, on perçoit dans le propos l'amertume et la souffrance du praticien-chercheur qui constate l'absence de reconnaissance de ce statut. La crise de sens est même suffisante pour que plusieurs personnes aient tenté une analyse du trait d'union entre les deux termes (Casellas-Ménière in Mackiewicz, 2001, De Lavergne, 2007). Beaucoup de ces auteurs s'expriment sur le statut du chercheur et sur la batardisation du praticien devenant chercheur. Mais rarement le statut du praticien est identifié dans ses contours, ses limites, son environnement, ses postures, ses particularités. Cela me conduit au sentiment que tous ces propos sont surtout marqués par l'absence d'une définition claire de ce qu'est un praticien, sa posture, ses particularités et ses originalités, le distinguant d'un « professionnel » quelconque.

C'est pourquoi je propose cette tentative de définition : le praticien serait un acteur de terrain intervenant dans le champ de la relation humaine, qui s'est formé à la maîtrise d'outils, de modèles et de cadres de référence. Spécialiste de son art, expert dans son domaine, sa maîtrise est une seconde nature. Il a développé des automatismes à l'appui de son savoir-faire et de son expérience. Par cette expertise et cette compétence il valide son appartenance à ce statut.

2 - 1. 2. Le praticien réflexif :

La notion de praticien réflexif est beaucoup plus documentée que celle de simple praticien.

Mais ici encore, je n'ai rien trouvé dans les dictionnaires scientifiques ou philosophiques. Je me réfère donc aux textes des principaux auteurs qui intéressent ma question de recherche.

Il est intéressant de noter que l'adjectif réflexif n'est pas inscrit au Robert pour tous de 1994, de même que le mot réflexivité (Robert, édition France Loisirs 1994). Cela éclaire le caractère non populaire, non courant, et en tous cas récent, du concept de réflexivité et du fait d'être réflexif. On en déduit naturellement qu'ils n'appartiennent ni l'un ni l'autre à une action pratiquée largement. Le Larousse de 1998 attribue deux sens au terme réflexif et à la réflexivité, l'un mathématique, l'autre philosophique. Le sens philosophique concerne « la réflexion sur soi ». Cette définition semble évoluer pour se rapprocher de celle très cognitive du philosophe Alain, puisque dans sa version 2008 le Larousse stipule que réflexif : « *relève de la réflexion, du retour sur soi de la pensée, de la conscience* ». Le Nouveau Petit Robert pour tous de 2008 renforce cette nuance en formulant sa définition de réflexif comme étant « *propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même* ». Ces définitions se rapprochent plus ou moins également de la proposition phénoménologique d'Husserl pour qui « toute conscience est conscience de quelque chose ».

Sans s'attacher au contenu de la réflexion, Perrault Soliveres (2001) parle d'une « *réflexivité sur soi en tant que praticien* » et de « *pratique professionnelle réfléchie* ». En insistant sur la notion de « soi en tant que praticien », cette proposition de compréhension de la réflexivité du praticien professionnel aurait donc selon une particularité qui la distingue de celle de la même personne qui serait engagée dans une démarche réflexive à titre personnel. On suppose que les champs concernés ne sont pas les mêmes et en effet, elle précise qu'il s'agit d'une pratique professionnelle réfléchie.

Dans l'expression « réflexion sur soi », le champ reste ouvert au questionnement du rapport que l'on entretient de soi à soi, de soi au monde, aux événements. En parlant de « réflexivité sur soi du praticien », Perrault Soliveres renforce le sens de retour réflexif porté par la réflexivité en l'inscrivant nettement dans une dimension introspective. Le praticien qui devient réflexif, l'est doublement, comme praticien et comme personne.

Pour Albarello (2004) le praticien est réflexif « dans la mesure où il met en place une réflexion sur sa propre pratique et sur son positionnement personnel en tant que praticien » (Albarello, 2004, p.21). Il situe l'enjeu de la réflexivité du praticien sur le fait d'identifier les erreurs commises et de les corriger dans un processus d'autorégulation. Il mentionne également les notions développées par Argyris et Shöm qu'il rapporte en citant Saint-Arnaud à propos de la distinction de la réflexion sur l'action et de la réflexion dans l'action. La

première relèverait de l'incertitude et du retour analytique sur une action passée, la seconde de l'expertise mise en œuvre dans l'instant.

Sauf à avoir réduit l'acception donnée par Albarello au terme expertise je ne partage pas cette vision d'une nuance qui me semble plus riche que cela entre deux aspects de la réflexion du praticien. Cette distinction permet en effet de voir dans la réflexion qui est conduite la dimension du temps et du rapport au temps du praticien qui devient réflexif (temps mélangés du praticien et du chercheur, temps permanent de la réflexion intérieure) et un rapport qui devient conscient à l'implication (être 'dans' et être 'sur').

En tout état de causes, selon Albarello, ce qui distingue fondamentalement le praticien réflexif du chercheur est la motivation de la réflexion qui est conduite chez le praticien en vue de l'amélioration de sa pratique et de sa performance, alors que celle du chercheur est la production de connaissances nouvelles.

Kim Etherington (2006) travaille depuis longtemps sur la réflexivité du chercheur. Et ce qui est inattendu dans son propos c'est qu'elle définit la réflexivité à partir de la posture du praticien. Selon elle, la réflexivité est une « *compétence développée par le praticien de la relation d'aide, une capacité à noter ses réponses au monde qui l'entoure, aux autres, aux événements, et d'utiliser cette connaissance pour informer son action, sa communication, sa compréhension. Pour être réflexif, il faut être conscient de ses réponses personnelles et capable de choisir la façon de les utiliser. Il faut également être conscient de notre contexte personnel, social et culturel de vie et de travail et de la façon dont il influence notre vision du monde.* » (Etherington, 2006, p.19). On retrouve le souci d'efficacité d'Albarello et sa notion de retour réflexif à propos de l'action. Cependant, je lis dans la définition d'Etherington une dimension de l'immédiat que je ne vois pas chez Albarello. C'est dans l'instant de l'action que le praticien développe une capacité à noter ses réponses au monde, aux autres, aux événements, et pas à posteriori ; c'est dans l'instant qu'il est conscient de son contexte personnel et professionnel et de la façon de celui-ci l'influence dans son action. Ensuite, Etherington ne développe pas la façon dont cet instantané se développe. C'est la limite que franchit Danis Bois (2007) quand il évoque l'immédiateté de l'expérience vécue au contact du Sensible. Nous l'aborderons plus loin dans le chapitre consacré à la posture du Sensible.

On voit donc apparaître deux manières d'envisager la réflexivité dans sa dimension philosophique : une que je qualifierais de cognitive, parfois même mécaniste, vise le retour de la pensée ou de la conscience sur elle-même dans le cadre d'une analyse objectivée des actes de vie pour améliorer l'efficacité. L'autre, une vision introspective de la réflexivité vise une

meilleure compréhension des ressorts intimes qui nous animent, afin de pouvoir ensuite les mettre au service de la pratique envisagée. Ces deux voies sont mêlées par les notions de réflexion « dans » et « sur » l'action, à la dynamique temporelle et spatiale de l'action, à la dynamique temporelle et spatiale du rapport de la personne à son action, à elle-même et à sa propre temporalité.

2 - 1. 3. La question du praticien-chercheur

Dans la littérature on trouve un ensemble de propositions de définitions cherchant à qualifier la posture du praticien-chercheur. Je ne reviendrai pas sur les diverses réflexions qui accompagnent l'existence d'un trait d'union entre les deux mots. J'en ai abordé une dimension dans le chapitre consacré à la définition de la posture de praticien. Les réflexions proposées vont beaucoup plus loin mais en arrivent à interroger des dimensions sémantiques et philosophiques qui sortent du cadre de ma question de recherche. Je souhaite rester dans un cadre pratique visant à cerner les notions de sens et de signification, afin d'éclairer les postures les confrontations et donc les difficultés qui se donnent à vivre au cours de l'expérience.

Pour Catherine de Lavergne, « Le 'praticien-chercheur' est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. » (de Lavergne, 2007, p. 28). C'est une proposition contextualisante, qui définit le praticien-chercheur par sa place dans son environnement professionnel et de recherche. Elle diffère un peu des autres dans le sens où elle qualifie d'ambler le praticien-chercheur comme étant un professionnel ET un chercheur. Mais elle rejoint la proposition de Lanaris (2001) qui au travers de la recherche-formation considère que « il y a une synchronicité, une simultanéité, le chercheur est toujours praticien et le praticien est toujours chercheur » (Lanaris, 2001, p.234). Nous développerons un peu cette notion de simultanéité dans le prochain chapitre, car elle emporte aussi avec elle une idée de rapport au temps et de rapport à la notion de distance et d'implication.

Chercher n'est pas une action inoffensive. En osant théoriquement des chemins innovants, selon la proposition de C. Pujade-Renaud (in E. Berger, 2005), chercher « *c'est aussi essayer d'ouvrir une brèche dans l'opacité de ses résistances personnelles comme des résistances collectives, c'est s'engager dans une certaine traversée des apparences, au prix d'une*

transgression éventuellement ». En allant sur ce chemin-là, on ose sortir du registre des sciences dites normales au sens de Kuhn (1970), c'est-à-dire remettre en question les paradigmes qui fondent une appartenance à des critères et des croyances de construction des connaissances, pour envisager une autre forme de représentation des réalités investiguées. S'engager dans un chemin de recherche va alors déclencher un processus de questionnement qui selon toutes vraisemblances ébranlera la personne, en la repositionnant dans le référentiel de ses certitudes.

Pour Kohn (2001) se nommer praticien-chercheur c'est « assumer, voire revendiquer, un statut qui n'existe pas officiellement à l'heure [où elle écrit]. Un statut qui « squatte » les frontières et les traverse, qui joue sur les ressemblances et les différences (statut double, il n'est pas métissé), où l'on peut se sentir chez soi aussi bien ici que là-bas – ou se sentir à l'étranger partout, tant le « chez soi » est transformé dès que l'on voyage ». (Kohn, 2001, p.17). On retrouve la proposition de Pujade-Renaud dans l'idée de flirt avec les limites pour les franchir et même également dans l'idée de confrontations aux représentations personnelles qui emportent avec elle la perspective d'une transformation du praticien au contact de la recherche. Ce sont là à mon sens deux dimensions essentielles de l'expérience que vit le praticien-chercheur.

En tous cas, tous les auteurs que j'ai lu s'accordent pour reconnaître que dans l'acte de recherche s'établit une relation bilatérale entre pratique et recherche, la pratique alimentant la recherche et la recherche transformant la pratique : « *L'expression 'praticien-chercheur' ne signifie pas seulement que le chercheur est engagé sur un autre terrain professionnel que celui de la recherche. Elle signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-oriente l'activité professionnelle.* » (De Lavergne, 2007, p.29). Perrault Soliveres précise que « *La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants.* » (Perrault Soliveres, 2001, p. 46).

Kohn reconnaît cette double fonction réciproque du praticien-chercheur de concilier l'apprentissage de la recherche avec l'expérience professionnelle autour de trois « visées » : de développement personnel, d'action (sociale) et de production de connaissance. Mais simultanément, elle la considère comme fondamentalement paradoxale : « *Quelques soient les motivations et les objectifs, engager une recherche à partir de et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale : c'est en examinant de près cette pratique*

que les acteurs prennent de la distance par rapport à elle. C'est en portant une interrogation systématique sur un aspect particulier que les facteurs en jeu et leurs articulations peuvent être mis au clair » (Kohn, 1986, p. 818).

Transversalités, spécificités et fondamentaux :

Si l'on retient l'acception de Kohn évoquée plus haut selon laquelle chacun de nous est une multitude de praticiens (parent, consommateur, sportif, frère,...), changeant continuellement de registre de savoir-faire selon le contexte auquel la situation vécue nous confronte, nous vivons une succession de ruptures dans le continuum apparent de la vie, en établissant parfois des liens entre des situations séparées, sans nous rendre compte de cette expertise à l'œuvre, de ce processus permanent, tellement nous le faisons par habitude et par automatisme.

« Entrer en recherche » nécessite de distinguer les plans et postures adoptées, les registres de sens mobilisés, de préciser les positions tenues et les distinguer du sens commun. Le chercheur doit construire son cadre de réflexion, de pensée, expliciter le point de vue qu'il choisit d'adopter. Il peut éventuellement envisager ses allants de soi et parfois, mais selon Kohn ce serait plus rare, analyser ses oscillations entre différents points de vues, différentes postures.

« On n'entre cependant pas aisément dans la recherche avec quelques idées sur la nuit, ni avec une connaissance approfondie d'un rapport ou d'une réflexivité sur soi en tant que praticien » (Perrault-Solivares, 2001, p.42)

2 - 1. 4. Réflexivité et incertitude :

1) Le doute et l'incertitude – de la recherche à la pratique

Selon Albarello (2004), la valeur centrale de toute recherche est le doute. C'est en tout cas la proposition méthodologique de Descartes comme moyen d'investigation de sa pensée. C'est aussi autour de la notion d'incertitude que s'est construite une grande partie du paradigme des sciences expérimentales. Selon Albarello c'est le doute qui fonde la qualité de la démarche scientifique et la rigueur de la méthode employée. C'est par lui que le praticien-chercheur passe d'une posture de l'action prescriptive et normative à une posture de la recherche compréhensive et explicative (Albarello, 2004, p.22). Dans une vision très popperienne, il

ajoute que la falsifiabilité est également de rigueur, au sens où dans le cours de la recherche ou plus tard, les résultats avancés doivent pouvoir être mis en question et réfutés par d'autres.

Cette référence à la falsifiabilité perturbe la compréhension que l'on peut avoir de son discours. D'un côté cela le place dans une démarche implicitement hypothético-déductive, peu cohérente avec une visée compréhensive ancrée. De l'autre, le principe de donner à un tiers les moyens de questionner et discuter les avancées de connaissance proposées semble souvent revendiquée comme une « vraie » démarche scientifique. Malheureusement, si ce point fait bien partie de la définition de la falsifiabilité, lui est souvent associé le principe de réfutabilité et donc de rapport à la preuve, qui lui est orthogonal à la démarche compréhensive.

Il existe un courant de sciences dites post-normales, développé par Funtowicz and Ravetz dans les années 90. Il a donné naissance à une nouvelle génération de démarches scientifiques qui fondent leurs travaux sur l'exploration des incertitudes comme sources de connaissances. C'est là que l'on va trouver les recherches en environnement notamment, mais également toute la dynamique de la recherche sur les systèmes complexes. Le principe est de questionner les modalités de production de connaissance sur la base de l'incertitude et de l'erreur. En effet, dans les modèles positivistes, l'erreur est typiquement maîtrisée par l'approche statistique. Dans le modèle post-normal il devient source de création de nouveaux concepts, de nouvelles connaissances, de nouvelles variables. Beth Dempster en 1998 alors en thèse de sciences civiques à l'université de Waterloo au Canada, a résumé leurs concepts dans ses fiches de thèse. Le présent paragraphe est tiré de ses travaux, que l'on peut consulter sur son site internet (<http://www.bethd.ca/webs/pnsresearch/index.html#Research>). J'en ai tiré un extrait que j'ai placé pour information en Annexe 3.

Ce qui m'intéresse ici c'est le lien proposé entre science et pratique et comment la pratique a entraîné une révision des postures de recherche pour mieux prendre en compte les incertitudes, la variabilité naturelle des événements constatée dans la pratique. Pour comprendre la posture qui permet ce changement de regard, envisageons les conditions de validité des informations produites. Chez le chercheur en sciences « normales », et plus largement, en sciences exactes et en sciences dites « du vivant », la validité des résultats est assurée par ses pairs, c'est-à-dire que c'est le regard critique de ses pairs qui garantira que les méthodes et résultats obtenus sont bien conformes à ce qui a été établi par la communauté scientifique ad hoc comme étant valide. Il n'y a dans ce système pas beaucoup d'espace pour l'anticonformisme. Et celui-ci doit solidement jouer des coudes pour se faire entendre. On est

typiquement dans la logique « normale » décrite par Thomas Kuhn dans son ouvrage « la structure des révolutions scientifiques » (Kuhn, 1983).

Chez le praticien, la qualité et la validité des résultats de l'application d'un modèle ou d'un outil sont assurées par sa propre expertise ; il ajuste son geste ou son action en intégrant un savoir-faire à ce qui a échappé à son essai précédent. Chez le chercheur « post-normal » la validité d'un résultat prend appui sur la reconnaissance de sa pertinence par le plus large éventail possible d'utilisateurs et de praticiens concernés. L'intérêt d'une telle approche est revendiqué lorsque dans l'objet d'étude la décision, le choix du praticien ou de l'expert est déterminant, ou lorsque les incertitudes, au sens normalisateur du terme, sont élevés.

Cette vision de la recherche est à mon sens un renouveau qui va ouvrir des ponts entre d'un côté les sciences physiques, de la nature et biologiques, sciences souvent expérimentales et d'acceptation généralement positiviste, et de l'autre, les sciences humaines et sociales voir philosophiques. L'approche scientifique de la subjectivité devrait pouvoir y trouver un terrain d'écoute et de déploiement. Dans une telle dynamique, le praticien devient totalement pertinent pour conduire des démarches de recherche sur sa propre pratique. L'enjeu se situera dans la rigueur des méthodes employées et la clarté de la posture épistémologique adoptée.

2) La réflexivité pratique du chercheur de l'intérieur

La notion de chercheur de l'intérieur aurait émergé dans l'école de Chicago. Elle correspondrait à ce chercheur « qui est éprouvé personnellement et durant un certain temps [et dont] l'appartenance lui donne accès à des connaissances sur ce groupe social [celui à l'intérieur duquel il se situe] auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement et il peut entendre et comprendre des choses incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement, même si ce dernier, s'immerge, s'engage et parle en son non propre » (Kohn, 2001, p20).

Dans sa démarche de chercheur, Perrault-Soliveres (2001) se qualifie de chercheur de l'intérieur et en tant que telle, revendique une distance à son objet de recherche qui n'a rien à voir avec celle posée par une démarche hypothético-déductive ou comme elle dit, par l'idéologie sociologique. On comprend dans son propos que le combat est avant tout intérieur à l'encontre des idées reçues et vise à trouver cette posture dans laquelle la distanciation à l'objet de recherche devient évident et « pleinement assumé ». Il peut et doit alors être explicite.

Kim Etherington, enseignant à des futurs praticiens accompagnants de la personne, est également chercheur spécialisée sur les problématiques portées par les professionnels de la relation d'aide. Elle s'est longuement penchée sur la question du chercheur réflexif (2006). Par référence à sa définition de la réflexivité vue plus haut, elle définit *le chercheur réflexif par le fait qu'il s'utilise lui-même comme support de recherche*. Les conditions nécessaires au plan méthodologique et épistémologique sont selon elle :

- une posture euristique telle que Moustakas et Craig l'ont définie documentée et appliquée (Etherington, 2006 ; Craig, 1978),
- la nécessité d'un principe de créativité et de "recherche ancrée",
- une approche phénoménologique.

On retrouve clairement ici les éléments méthodologiques recommandés par le CERAP et que j'ai moi-même appliqués. Elle est donc bien dans un même courant épistémologique que celui dans lequel je m'inscris.

Si je mentionne ses propositions ici, c'est parce que dans sa définition de la posture du chercheur réflexif, elle s'appuie sur une définition très « praticien » de la réflexivité. Et ce faisant, elle ouvre un pont qu'elle ne formalise pas mais qui me paraît très intéressant à poursuivre, entre le praticien, le praticien-chercheur et le chercheur réflexif, et qui serait le praticien-chercheur réflexif.

C'est en effet une posture très différente de celle développée par Albarello ou Drouard, qui s'intéressent aux praticiens s'engageant dans une recherche sur leur terrain de pratique, sans envisager la situation particulière et probablement incontournable de la réflexivité stimulée chez ces praticiens renouvelés. Elle s'applique en revanche parfaitement à la description faite par Anne Perrault Soliveres de son expérience de recherche sur les infirmières de nuit. Pour mémoire, on rappellera que dans sa définition de la recherche qualitative, Paillé considère que le « *principal outil méthodologique reste le chercheur lui-même, à toutes les étapes de sa recherche* » (in Mucchielli, 2004).

2 - 1. 5. Distance et implication – un enjeu d'espace et de temps

1) De la notion de distance

La question de la distance se pose souvent par opposition à l'implication et se trouve très généralement soutenue pour justifier une nécessaire clarification entre deux postures

scientifiques jugées incompatibles. En début de cursus de formation, j'adhérais inconsciemment à cette vision positiviste de la science. Après deux ans et demi de formation, en achevant cette rédaction, je me rends compte que ce sont aujourd'hui pour moi deux notions complémentaires, qui peuvent parfaitement s'associer dans une production scientifique clairement définie.

Sans vraiment définir la distance dont elle parle, Anne Perrault-Solivares en se qualifiant de « chercheur de l'intérieur », exprime l'expérience d'une distance qu'elle reconnaît d'une toute autre nature que celle revendiquée par l'idéologie scientifique sociologique et qui s'est imposé à sa démarche de recherche (Perrault-Solivares, 2001, 42).

Varéla en parlant de l'exploration de l'expérience ouvre la recherche à la réflexivité, tout en alertant sur l'importance de la méthodologie déployée : « *la capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences* ». F. Varela (in Léao, 2003, p132). C'est à la fois une aptitude à la réflexivité et un métier. S'il y a métier, il y a méthode, s'il y a méthode, il peut y avoir approche scientifique. On entre dans la notion d'implication qui alimenté de nombreuses réflexions scientifiques.

2) A la notion d'implication :

La notion d'implication du chercheur se décline dans les différents écrits consultés autour de deux grands axes : celui de la distance du chercheur à son objet ou sa question de recherche, celui la méthode de recherche employée convoquant ou non le chercheur dans sa subjectivité et en première personne. La plupart des travaux de recherche dans le domaine des sciences sociales appartiennent au premier axe. Nous y retrouverons les travaux d'Albarello et de Drouard. Rares sont les travaux qui s'intéressent au 2è axe. On rencontre là les recherches en neurophénoménologie de F Varela ainsi que toute l'approche scientifique du sensible développée par Danis Bois. On trouve aussi les travaux de Etherington (2006) sur la réflexivité du chercheur, que nous développerons plus loin.

La combinaison de la distance et de l'implication a été tentée par Albarello dans le premier chapitre de son ouvrage « devenir praticien chercheur » (2004). Selon lui notre vision du monde est bipolaire, avec d'un côté l'effort de compréhension, d'analyse et de maîtrise qui nous pousse à la distanciation, de l'autre l'action et l'engagement qui portent notre

subjectivité. L'auteur propose d'associer ces opposés sur un axe engagement-distanciation le long duquel évoluerait tout processus de recherche mené par un praticien. Cette proposition en plaçant les objets aux deux extrémités d'un même axe, les oppose et les empêche de jamais se rencontrer dans leurs acceptions pleines et entières. Je trouve que dans ses recherches d'articulation, « d'équilibre dialectique entre ces deux pôles », de mélange, Albarello confirme son adhésion à l'antinomie fondamentale de ces deux postures. Il me semble même qu'il conforte, à son issue peut-être, son argument par la question du rapport au temps qui pousserait selon lui le praticien-chercheur à l'alternance du modèle de l'engagement au modèle de la distanciation. Tant que l'engagement et l'implication, avec la notion de subjectivité sont associés à l'idée d'irrationnel et restent cantonnés à de simples facteurs de richesse (source « d'intuitions de recherche dues à une connaissance intime du terrain », de prises de consciences des enjeux du terrain, de pertinence de regard sur le terrain et les acteurs concernés), ils restent des outsiders de la production scientifique. Utiles, voire nécessaires, mais outsiders quand même.

Barel rapporté par Kohn (2001, p. 34) identifie trois modes de fonctionnements du praticien-chercheur qui conduit sa recherche. 1) la mise en veille d'une des deux postures par rapport à l'autre, 2) un phénomène d'oscillation pendulaire entre les deux postures qui rejoint le mécanisme d'alternance décrit ci-dessus par Albarello, et 3) le mode du compromis qui tente de combiner la double posture dans une stratégie qui combinerait dans le même temps et le même lieu les deux contraires emportés par le praticien et le chercheur. Kohn (2001) et De Lavergne (2001) se sont penchées chacune sur cette situation de double stratégie simultanément mise en œuvre. Pour mieux en restituer sa dimension immédiate, De Lavergne l'appelle « *gestion dialogique* » (De Lavergne, 2007, p.37).

Quand Lanaris (2001) nous dit qu'à travers la recherche-formation « *il y a une synchronicité, une simultanéité, le chercheur est toujours praticien et le praticien est toujours chercheur* » (Lanaris, 2001, p.234), on entre bien dans cette synchronicité de posture, dans cette stratégie double que Kohn définit précisément : « *les contraires sont expressément pris en compte simultanément, c'est-à-dire dans le même temps et le même lieu, par la même personne, dans un acte ou un geste unique (...) les deux positions non seulement co-existent mais se valent* » (Kohn, 2001, p. 34). Là où je mets un bémol dans la compréhension qui me semble faite de la notion de simultanéité est dans la suite du propos qui, dans une pirouette inattendue, nous ramène à la vision d'alternance d'Albarello : « *l'une peut dominer un temps mais ensuite ce sera l'autre et ainsi de suite, en 'hiérarchie enchevêtrée'* » (Ibid.).

Il y a incontestablement un apport de la posture du Sensible dans cette dimension de la simultanéité de la posture de praticien-chercheur, puisque la notion d'immédiateté est réellement poussée à son terme. En se plaçant au sein de son expérience dans un rapport immanent à lui-même, le praticien-chercheur vit simultanément les tensions portées par les deux postures et peut réinventer la sienne propre. Il n'y a plus ni oscillation ni alternance ni enchevêtrement. C'est une création intérieure une « connaissance immanente » qui émerge de cet instant et de ce lieu unique dans lequel se déroule l'expérience du praticien-chercheur.

3) Et à l'implication comme mode de production de connaissance

Lorsque l'on commence à envisager de se prendre pour objet de recherche, même à travers l'observation de ses pairs, on entre dans le cadre général de la recherche sur la subjectivité. Dès lors, l'expérience vécue et les données phénoménales sont irréductibles. « Elles ne peuvent être réduites à la perspective en troisième personne ni dérivées d'elles » (Varela, Shear, 1999).

Beaucoup de praticiens-chercheurs ont eu à essayer des déboires dans l'exposition de leurs travaux face à une communauté scientifique qui n'est pas consciente de sa propre posture épistémologique. « Certains chercheurs 'patentés' dénoncent en particulier 'la subjectivité' qu'ils nous renvoient invariablement (d'ailleurs fort justement) sans toujours s'apercevoir de l'épaisseur de la leur » (Perrault-Solivares, 2001, p42)

Kohn consacre un article à détailler une démarche permettant de reconnaître l'implication comme mode de production de connaissance (Kohn, 1986).

2 - 1. 6. Passer de praticien à praticien-chercheur – une trans-formation

1) Changer de rapport aux savoirs – l'approche de Drouard

Hervé Drouard (2006) consacre un ouvrage entier à la formation des professionnels à la recherche (*Former des professionnels par la recherche – initier à la démarche scientifique*). Cet ouvrage tente de répondre à la question de 30 années de métiers ainsi formulée par Aymard dans la préface : « comment, selon quels termes, quel passé, quelle histoire, la question de former, enseigner, « fabriquer » des chercheurs se pose ? Examiner la problématique avant de s'engouffrer dans la mise en place de solutions systématiquement appliquées qui prennent force de loi » (in Drouard, 2006, p.11). La perspective de l'ouvrage

est de questionner le rapport de l'enseignement à la formation et de la formation à l'objet recherche en proposant un centrage sur le sujet formateur-chercheur. Il commence par investiguer le modèle dominant qui continue d'exclure actuellement les professionnels du travail social d'une participation directe à la recherche et qui par là véhicule des allants de soi sur les rapports d'emprise des formateurs sur les formés, des chercheurs sur les travailleurs sociaux et donc de la recherche sur la formation. Un monde binaire dont un pôle est dépositaire du savoir et l'autre là pour apprendre, et qui emporte avec lui des schémas de pensées et des représentations immobilisants. En proposant de former *par* la recherche Drouard sort du modèle dominant et propose un autre regard sur la circulation des savoirs entre accompagnants qui sont des « passeurs » expérimentés et « découvreurs » se formant à la recherche. Il y voit une co-naissance qui autorise une créativité en s'appuyant sur « le mouvement du vivant ».

La part de son travail qui m'intéresse ici est justement le nouveau modèle de compréhension qu'il propose sur les mécanismes en jeu dans les dispositifs de formation de professionnels par la recherche. Il les aborde essentiellement du point de vue des rapports aux savoirs, à toutes les formes de savoirs engagés dans de telles situations de formation. Riche et très construit, ce modèle est également le seul du genre à ma connaissance. Il m'a semblé utile, dans le cadre de ce projet de recherche, de prendre le temps de le développer pour mieux le mettre ensuite en discussion.

Ainsi, selon Drouard (2006), dans un dispositif de formation par la recherche, l'échange de savoirs ne peut se faire selon le mode binaire de formateur-formé rencontré dans une formation initiale classique. En effet, le sujet apprenant arrive en formation avec son bagage professionnel qui constituera également son terrain probable de recherche. Pour Drouard, qui se pose explicitement dans une approche constructiviste et compréhensive, le système s'organise alors autour de trois pôles en un triangle équilatéral de relations entre la profession, le savoir et le sujet. Le praticien souhaitant devenir praticien-chercheur est sujet, il est en relation avec ses savoirs et son contexte professionnel (figure 1).

Le sujet est animé par sa propre logique psychologique et son besoin de développement personnel. Son rapport aux savoirs dépend de son désir d'apprendre et de la façon dont il va solliciter ces savoirs pour alimenter son besoin personnel de développement.

La profession représente les enjeux d'apprentissage et d'intégration dans un statut porteur d'une compétence et d'une logique qui lui est propre, socioprofessionnelle. Le sujet est en relation « d'équilibration » selon Drouard, avec le pôle professionnel, par son besoin de créer,

de construire, d'agir, de se réaliser soi-même dans cette action.

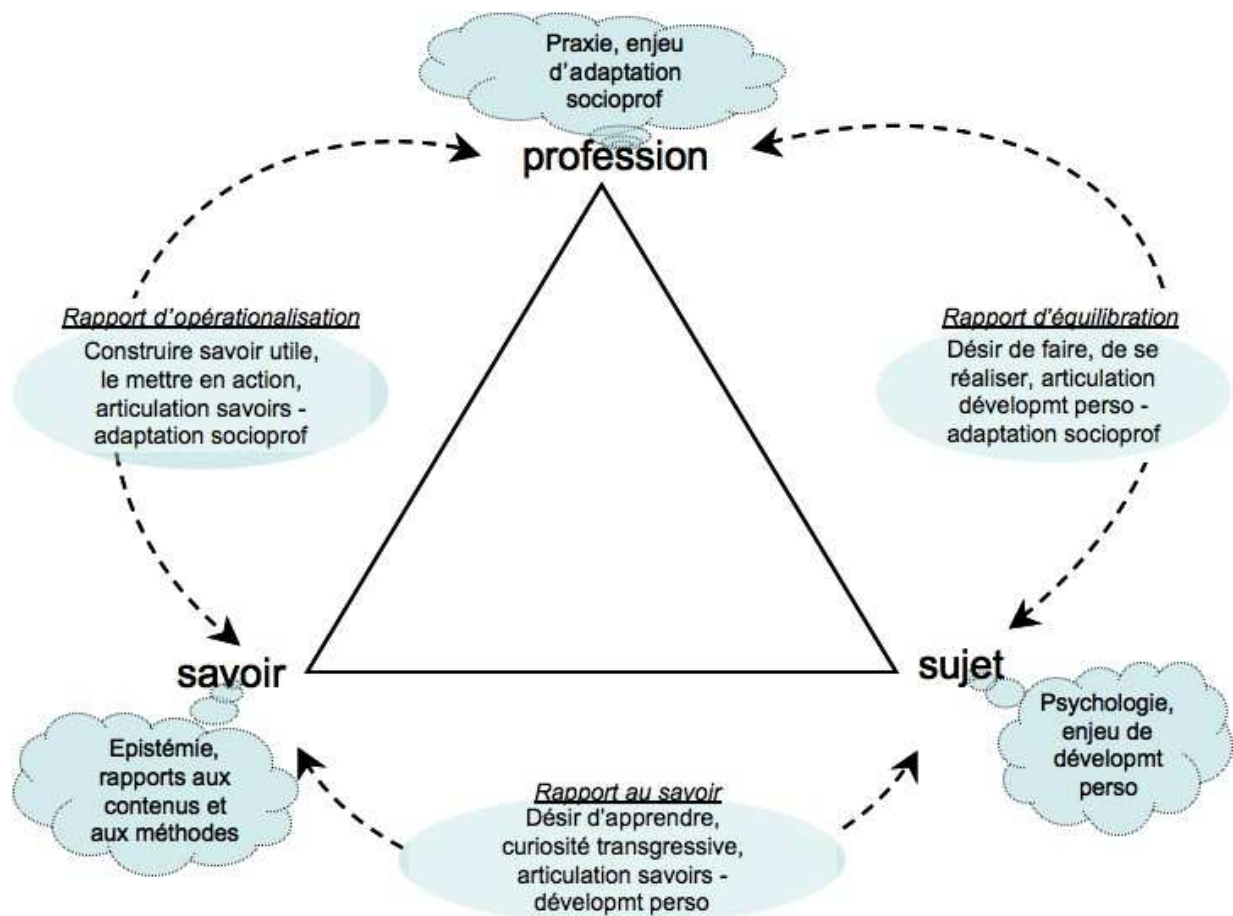


figure 1 : rapports entre les trois pôles d'un dispositif de formation/recherche dans un contexte professionnel. Schéma établi d'après ceux de Drouard p.68-69, afin de mieux visualiser les positionnements des trois pôles et les relations qui les unissent. En particulier, les flèches ou les traits qu'il a positionnés dans les schémas de son ouvrage me semblent confondre les différents niveaux de lecture possible en un seul, très limité et presque divergent par rapport à l'explication contenue au fil du texte. D'après Drouard, 2006.

Entre savoir et profession existerait une relation qui ne concerne pas directement le sujet et que je comprends comme étant consécutive à l'existence des deux autres relations : la création de savoirs induite par le désir d'apprendre du sujet et par son désir de créer et de se réaliser va orienter d'une part les types de savoirs construits et ces savoirs vont d'autre part contribuer à faire avancer et faire reconnaître cette profession. C'est également une relation qui existe indépendamment d'un praticien-chercheur individuel, mais à travers son existence, puisqu'il s'agirait alors de la capacité de la recherche de transformer la profession par les savoirs et les nouvelles connaissances apportées et la profession d'orienter la recherche par ses questionnements et sollicitations.

On pourrait presque pousser la réflexion sur ce schéma au-delà de celle proposée par Drouard. En particulier, en projetant chacun des pôles sur l'axe qui lui est opposé, on constate que le schéma nous offre une lecture d'action ou de relation qui n'y était pas au départ. Par exemple, en projetant le pôle profession sur l'axe sujet-savoir, on s'inscrit dans l'acte d'appliquer une pratique dans un questionnement réflexif. Si on projette le pôle sujet sur l'axe savoir-profession, on est sur une trajectoire qui emporte avec elle un rapport et notamment le rapport à l'action, qui n'apparaît pas dans ce schéma. Enfin, si on projette le pôle savoir sur l'axe sujet-profession, on est alors dans l'acte d'intégrer un savoir dans une pratique et dans le développement d'un savoir-faire. Je n'ai pas représenté ces projections car elles n'appartiennent pas au modèle de Drouard et alourdirait la présentation que je souhaite poursuivre. Mais cette illustration permet de montrer l'intérêt assez dynamique de cette représentation systémique des choses.

Lorsque dans ce triangle de relations, on introduit la dynamique d'une recherche, dans ce système s'inscrivent les actes de recherches, portés par leurs intentions (grosses flèches grises) et leurs effets sur les différents pôles du triangle (flèches bleues). Ce nouveau système est présenté en figure 2.

La représentation me paraît intéressante car elle visualise les polarisations différenciées des efforts de recherche engagés, en relation avec leurs effets sur les rapports aux différentes formes de savoirs (flèche bleue entre sujet et savoirs) et d'une certaine façon sur un savoir être (flèche bleue entre sujet et profession). Le concept triangulaire intègre également les impacts réciproques des recherches scientifiques et praxéologiques sur les savoirs et la profession, indépendamment de leur rapport au sujet.

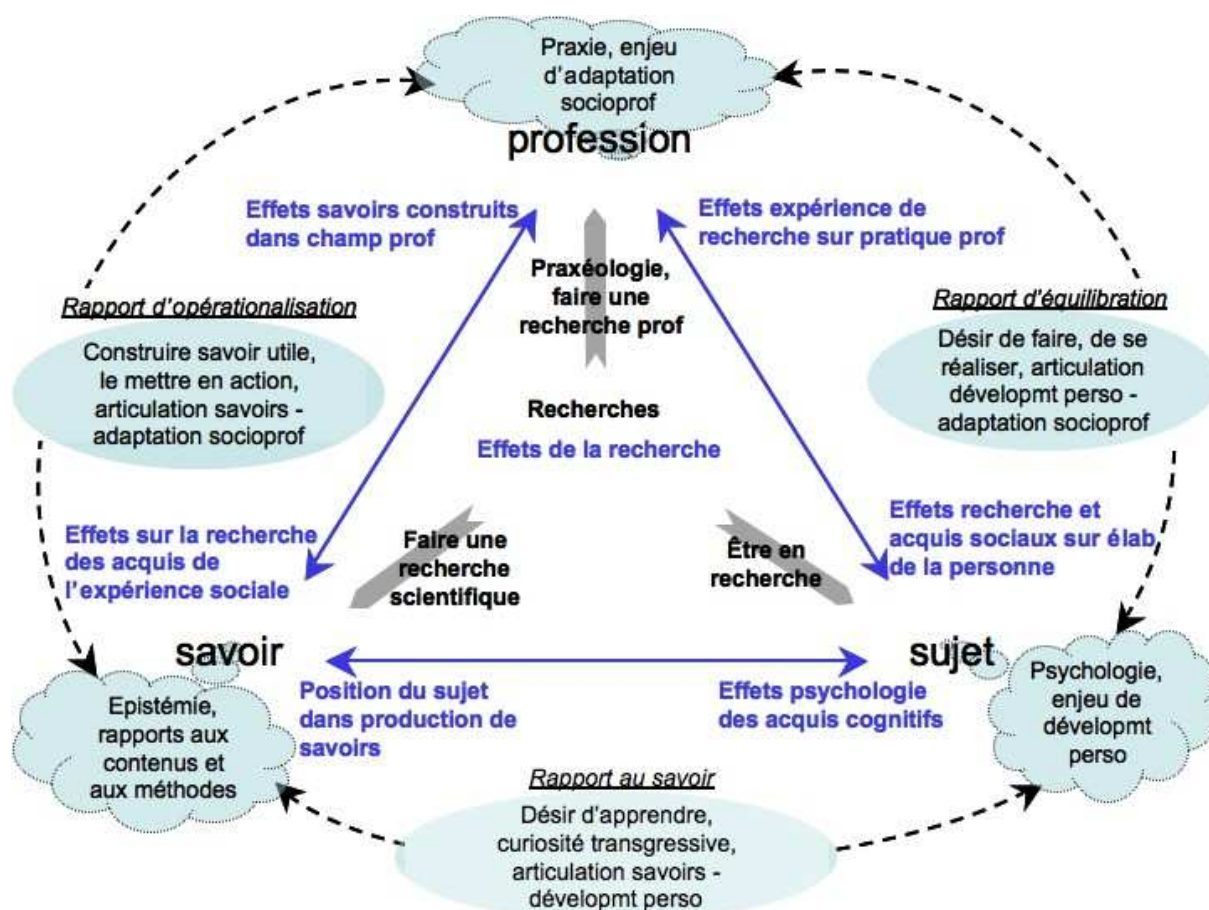


figure 2 : Articulation des différentes formes de recherches (au centre en noir, flèches épaisses et grisées) avec les axes de leurs effets sur le dispositif formation/recherche du sujet (contours du triangle les flèches bleues assorties de textes de même couleur). J'ai également profondément modifié les trois schémas des pages 70, 74 et T6, en les refondant en un seul qui exclue la question des institutions, avec l'idée d'offrir une lecture dynamique à laquelle les représentations de Drouard ne me donnaient pas accès. D'après Drouard, 2006.

Le modèle peut apparaître simpliste de prime abord, mais un examen approfondi en révèle des pertinences tout à fait intéressantes que je vais tenter de décrire. Et puis il présente l'avantage de proposer une catégorisation des effets de l'apprentissage de la recherche, en suggérant sur chaque pôle deux sources d'effets de la recherche, ségrégation qui pourra être utile à mettre en regard des données que nous analyserons plus loin.

Voici la lecture pôle par pôle que je fais de ce schéma, dans l'optique des catégorisations qui vont alimenter un peu plus loin dans le texte, l'analyse de mes données :

- sur le sujet, sont associés les effets psychologiques des acquis cognitifs et les effets sur le développement personnel de l'expérience socioprofessionnelle ainsi que l'attitude de recherche. Je vois ici tout ce qui touche au savoir-être, à ce qui est susceptible de le modifier, de l'influencer, dans la 'sphère' limitée du triangle mis à l'étude.

- sur la profession sont associés les effets de l'expérience de recherche sur la pratique professionnelle et les effets sur le champ professionnel de l'augmentation des savoirs apportés par la recherche. On parle ici de modifications du savoir-faire du praticien par l'intégration des savoirs (on se rappelle la projection que j'avais proposée sur le premier schéma, figure 1). Mais on parle aussi, par la flèche en provenance du savoir, de modifications plus globales de la profession dans le sens où la recherche contribue à la transformation de la profession elle-même.
- Sur les savoirs sont associés les apports de l'expérience socioprofessionnelle dans la conduite de la recherche et les impacts spécifiquement dus à la posture du sujet par rapport à son projet de recherche. On est ici dans le champ de la pertinence scientifique d'une recherche professionnelle scientifique en posture impliquée, ainsi que sur l'axe de la rencontre entre théorie et pratique.

Ce modèle permet également de visualiser la distinction souvent mentionnée dans la littérature entre le faire de faire une recherche scientifique et le fait d'être en recherche. Distinction entre la dimension personnelle d'un questionnement, même si celui-ci a une portée professionnelle et une certaine visée opérationnelle, et de l'autre, la dimension scientifique emportée par la construction d'un savoir qui sort du champ personnel pour devenir collectif et partagé.

Ce modèle a été développé par Drouard pour proposer un nouveau regard sur les potentialités les différents dispositifs de formation, avec l'espoir de leur ouvrir des pistes de réformes. Ces schémas permettent cependant de situer chacun dans ses spécificités. Ainsi, il place les approches de type académiste du côté du pôle des savoirs en les considérant coupées du lien aux dimensions de la pratique professionnelle.

Par ailleurs, cette schématisation permet de réunir ce qu'il considère être les dimensions irréductibles d'une réalité « paradoxale », par analogie avec le triptyque connaissance-action, éthique-esthétique, logique-ontologie de Richard Brown (cité par Drouard, 2006, p.71) ou celui des trois universaux d'Aristote (le vrai, le beau, le bien, *ibid*). Enfin, il offre selon lui une place possible au primat de l'expérience dans le processus de formation par la recherche, en prenant en compte la dimension professionnelle et avec elle, le principe de formation par l'expérience et donc par essais/erreurs.

Sous réserve des quelques adaptations que j'ai portées sur les schémas, ce modèle me semble avoir un caractère relativement universel puisque tout le développement analytique que j'en ai

fait plus haut le présente sous l'éclairage de l'expérience du sujet en cours de formation par la recherche. Il me paraît donc tout à fait central dans le cadre théorique de ma recherche. Je lui vois cependant deux limites importantes :

- La dimension du temps et du processus de formation et de transformation n'est pas visible ni perceptible. On est dans une logique de représentation systémique et non processuelle.
- Il propose un regard sur le système vu du dehors, au sens où le praticien-chercheur est vu de l'extérieur par un observateur qui décortique les mécanismes et les interactions régissant les principaux acteurs du système. Il ne permet d'appréhender que très partiellement ce qui se passe dans les mécanismes internes du sujet qui mobilisent son action.

2) Interactions recherche, action, implication : une formation expérientielle

➤ Apprendre à penser contre soi

Bourgeois met en relation de proximité les démarches de recherche et de formation, notamment du fait « *les processus cognitifs en jeu* » (Bourgeois, 2004, p.6). Pour lui, l'apprentissage est « *une transformation 'majorante' d'une structure de connaissance préalable* » (*ibid.*). Pour lui, le préalable à cette transformation est que la « structure » ait été confrontée à de l'information externe, jusqu'à produire ce qu'il appelle un « *conflit cognitif* ». En d'autres termes, l'apprentissage est une transformation de la personne seulement si le praticien est sorti du registre de ses certitudes, pour rencontrer des savoirs tiers auxquels il a accepté de se confronter jusque dans ses représentations personnelles profondes. Et s'il est ensuite parvenu à dépasser la réaction initiale d'évitement et de régulation homéostatique. C'est selon lui l'essence de la démarche de recherche scientifique que d'aider le chercheur à exploiter ces conflits cognitifs dans un « *penser contre soi* » qui est porteur de créativité et de connaissance nouvelle.

L'aptitude au questionnement souvent considérée comme une prédisposition nécessaire au métier de chercheur. Ainsi Nathalie Bréda, chercheur à l'INRA interviewée lors de la remise de son prix du chercheur 2004 de la région Lorraine en janvier 2005 considère que : « *Les qualités à développer quand on veut s'engager dans une filière de recherche sont des qualités d'ouverture d'esprit, être capable de discuter, écouter, lire, remettre en cause ce que l'on croit savoir. Tout le monde n'a pas ces qualités. Certaines personnes ont du mal à vivre avec*

cette permanence d'idées instables ; c'est une chose qu'on voit très vite chez les étudiants qui viennent débiter un stage avec nous ». Ce regard de chercheur n'est manifestement pas celui d'un formateur à la recherche, alors qu'accueillant des étudiants en formation elle prend inévitablement un rôle d'accompagnant et de formateur. Sélectionner des étudiants selon ces prédispositions nécessite de se poser la question du caractère éduicable de ces qualités et de ces qualités chez l'étudiant concerné. Il faut également mettre pondérer cette appréciation des facultés de la structure d'accueil à accompagner véritablement les étudiants dans leur formation et leur transformation au contact de la recherche. Beaucoup de structures pratiquent cela de façon intuitive, sans véritable projet pédagogique.

➤ *Implication en première personne et trans-formation*

Pour Catherine Lanaris (2001), la recherche-formation est une méthode de recherche qui par elle-même forme à la recherche. L'objet de sa thèse était d'en comprendre les mécanismes. Elle oppose recherche-formation et recherche-action par la posture du praticien-chercheur. Dans la recherche-action, il est en alternance praticien et chercheur. Dans la recherche-formation, il est simultanément et en permanence, chercheur et praticien.

Dans sa définition de la recherche-action, Paillé identifie 4 composantes essentielles à la dynamique de recherche du praticien qui acteur de sa propre recherche, (in Mucchielli, 2004, p.223-225) : le caractère appliqué de la recherche (à son terrain, voire à lui-même), l'implication de l'observateur pour tenir compte de influence réciproque avec l'observé, l'imbrication de posture du praticien-chercheur (acteur, décideur, théoricien), l'engagement vis-à-vis de l'objet de recherche.

Catherine Lanaris (2001) distingue vigoureusement la recherche-action d'une recherche impliquée à la première personne. En effet, dans son acception de la recherche-formation, quand elle définit le praticien-chercheur comme étant à la fois sujet et objet de sa recherche, elle pose selon moi les base d'une définition d'une recherche impliquée en première personne. Et elle considère que c'est dans cette posture spécifique de la recherche-formation que se situe le véritable processus de transformation du praticien-chercheur. Elle cite MC Josso qui y voit une dimension globale de transformation de la personne : « ... *une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations* » (in Lanaris, 2001, p. 235).

Pour Kohn (2001), la double inscription dans l'action et dans la recherche constitue la

difficulté spécifique du praticien-chercheur. Le praticien-chercheur doit concilier ses propres compétences de praticien avec des dimensions nouvelles pour lui qui sont celles du chercheur. C'est toute sa posture intérieure plus ou moins consciente qui va se trouver ébranlée au contact de la recherche : son rapport aux savoirs, sa responsabilité vis-à-vis des personnes avec qui il interagit dans sa pratique, la temporalité de son action et de sa réflexion. C'est cette double inscription dans l'action et dans la recherche qui engage un processus de transformation du praticien-chercheur en formation.

Dans le cadre méthodologique particulier de la recherche-formation Catherine Lanaris (2001) ne voit plus d'opposition ou de dualité entre praticien et chercheur. Elle considère même que c'est la voie de passage qui permet au praticien qui devient chercheur de ne pas perdre son identité dans la transformation de lui qui va s'opérer au contact de la recherche. Selon cette idée le praticien qui se forme à la recherche en conduisant une recherche sur sa propre pratique se trouve en situation de recherche-formation. Il s'expose aux confrontations cognitives dont parle Bourgeois (2004) et qui le conduiront au processus de transformation évoqué ci-dessus.

3) Formation expérientielle et existentielle : Un processus de transformation

Doris Censig résume une première approche de la formation expérientielle, dans son mémoire de Mestrado (2007, p49) : « La formation expérientielle associe l'idée de formation à celle d'expérience. Elle affirme que l'expérience, en tant que situation dans laquelle s'engage la personne, est formatrice. De grands noms sont attachés à cette question. Dewey, le précurseur des pédagogues modernes, a redonné toute sa place à l'apprenant et attribuaient une réelle valeur à l'expérience. Lewin dans ses travaux sur l'apprentissage en groupe a mis en lumière la question des représentations comme obstacles à l'apprentissage. Kolb et son modèle structurel de l'apprentissage a su catégoriser différents styles d'apprentissage. Aujourd'hui les sciences de l'éducation ont intégré de la psychologie humaniste certaines notions, telles que la potentialité ou l'existence d'un processus dynamique naturel de transformation. Les concepts d'éducabilité, de modifiabilité et de formativité en sont l'expression, et portent le projet d'activer cette potentialité individuelle. La notion de modifiabilité introduite par Feuerstein (1996) émet l'idée de la réversibilité des blocages du processus d'apprentissage, sous la condition de programmes adéquats. Enfin, la modifiabilité perceptivo cognitive développée par D. Bois, met en avant la potentialité perceptive comme support de la transformation cognitive et comportementale » (voir infra). D'autre part, la formation expérientielle tente

d'insister sur le rôle fondamentale de l'expérience, question qui ouvre immédiatement celle du rapport de la personne à son action, de la façon dont elle s'y engage, s'y lie, avec son propre contexte, et son projet d'apprenant.

La posture du Sensible :

2 - 1. 7. La question du Sensible et de l'expérience du Sensible :

L'expérience est sensible parce qu'elle engage la personne dans sa totalité. Habituellement, le sensible est relié aux fonctions qui relient ce qui est à distance de soi, faisant ainsi appel aux sens extéroceptifs : on parle de perception visuelle qui se donne sans le média de la réflexion. La perception du Sensible se distingue de la perception sensible en ce sens qu'il s'agit de la perception des effets dans le corps sans qu'il y ait besoin de facteurs extérieurs. C'est aussi un éprouvé corporel qui véhicule une signification. Comme en phénoménologie, les faits expérientiels sont questionnés car c'est au sein de cette expérience singulière qu'émergent les connaissances : « Qu'est ce que j'apprends de l'expérience que je suis en train de faire ? » (Doris Censig, 2007, p.49)

« La relation au sensible, telle que nous l'entrevoions, est née d'un contact direct avec le corps. C'est à travers le toucher manuel que s'est élaborée la donnée d'un sensible incarné. Cette vision du Sensible s'inspire de la phénoménologie, en ce qu'elle fait appel aux expériences subjectives qui émergent du champ de l'immédiateté, d'une phénoménologie considérée en tant que pratique, et élargie à une pratique du toucher ; l'appréhension du corps sensible ne prend sens pour un sujet que si ce dernier l'a vécue dans sa propre chair. » (Bois D., 2007, p 60)

Le praticien de somatopsychopédagogie a pour projet d'accompagner la personne à entrer en relation avec la part sensible d'elle-même. Cet apprentissage s'appuie sur une mise à l'écart de la quotidienneté perceptive afin de permettre à la personne de lui permettre de dépasser l'obstacle constitué par ses représentations dans son processus de changement.

Il le fait depuis le lieu de sa propre expérience en permanence renouvelée, afin d'assurer que c'est bien l'expérience que la personne fait d'elle-même qui est en jeu et non son vécu à lui. Pour y parvenir, il porte son action sur la matière vivante, avec toute la part de lui et de son vécu comme vecteur d'orientation de sa pratique et de son questionnement (Berger, 2006). Cela donne une tonalité introspective particulière à ce type d'accompagnement, dans laquelle

s'instaure un dialogue entre deux subjectivités, entre deux consciences en éveil.

Il se produit alors une simultanéité d'apprentissage, de recherche et d'intégration. C'est dans cette simultanéité d'expérience et de rapport que se positionne plus particulièrement, de mon point de vue, le paradigme du Sensible. Comme nous allons le voir, toutes les simultanéités sont possibles : Neutralité et action, observation et implication, espace et temps, questions et réponses, soin et formation, recherche et connaissance, se confondent et se fondent en une seule et même expérience, une seule quête d'immédiateté, d'où émerge l'unicité de l'expérience totale. Il n'y a ni dualité ni alternance. Danis Bois parle de la rencontre des contraires, de chiasme (Bois, 2008, communication orale, Université d'été de Rimouski).

Les conditions de cette rencontre, de cette émergence, même si l'expérience reste singulière, sont universelles : lenteur, silence intérieur, disponibilité à tous les possibles. Elles se fondent sur les concepts d'immédiateté, de neutralité active, de directivité informative, de réciprocité actuante et de modifiabilité perceptivo-cognitive (développé dans le cadre pratique de ce mémoire).

2 - 1. 8. Notion d'immédiateté

Immédiat signifie étymologiquement « sans média », donc sans support, sans milieu. L'immédiateté devient un état d'être sans support et sans milieu.

« Le caractère fluctuant et mouvant du phénomène sensible nous amène à développer la notion **d'immédiation** qui traduit un acte en rapport immédiat avec quelque chose de soi. » (Bois et Austray, 2007, p.11)

Dans le rapport au Sensible la temporalité revêt une conception particulière qui mérite une explicitation. « *La temporalité s'appréhende ici subjectivement sous une forme spatiale : l'immédiateté de ce vécu n'est pas une succession de moments présents isolés ou séparés les uns des autres, mais une ouverture de ces moments, qui se fondent ensemble pour donner accès au présent résultant sous la forme d'une épaisseur, d'une certaine réalité de la matière corporelle, donnant un sentiment tout autant spatial que temporel.* » (Bois et Austray, 2007, p.18).

En phénoménologie, la notion d'immédiat dans l'avènement d'un phénomène est liée à la suspension de toute connaissance préalable en un acte appelé réduction phénoménologique, ou épochè. « *On retrouve en partie cette nécessité de suspendre l'ancien, le connu, les*

présupposés, les attentes, dans l'exigence perceptive de la neutralité active. Mais le processus d'accès aux phénomènes nous semble différent dans l'expérience du Sensible : nous ne recherchons pas une forme de vide, mais au contraire la plénitude de sens émergeant d'une proximité radicale du sujet avec sa corporéité sensible. Dans ce contexte, l'immédiateté est en somme ce qu'il y a de plus profondément perçu au coeur de la réalité présente. Retenons ici la notion de profondeur qui évacue l'idée d'une immédiateté « périphérique » qui n'apprendrait rien de spontanément formateur » (Bois et Austry, 2007, p.11)

La notion d'immédiateté intervient dans le rapport à la perception du Sensible : « dans la perception d'un objet, l'objet est déjà là, extérieur et à distance, alors que dans la perception du Sensible, il s'agit de la perception du sujet lui-même, par lui-même, le Sensible n'existant que sous ce rapport d'immédiateté et d'intimité du sujet avec lui-même. Ainsi, nous ne parlons pas de perception sensible à proprement dit, dévouée à la saisie du monde, mais de perception du Sensible émergeant d'une relation de soi à soi. » (Bois et Austry, 2007, p.13).

C'est dans ce lieu et cette temporalité emportée par cette notion d'immédiateté que peut se vivre la rencontre et la simultanéité entre les deux postures de praticien et de chercheur que nous avons évoqué plus haut.

Cet espace-temps de l'immédiateté est le lieu d'accès au Sensible, le lieu du devenir et même de l'advenir tel que défini par les mêmes auteurs : « *Ce lieu de déploiement réclame une posture d'attente protentionnelle (...) pour accueillir le devenir en soi. Cette posture du sujet est tournée vers ce qui se déploie, vers ce qui se dessine lentement à sa perception, et même vers ce qui n'est pas encore présent à son attention. L'étude de ces dimensions dessine ce que nous avons appelé le modèle de l'advenir.* » (Bois et Austry, 2007, p.18)

L'immédiateté c'est ainsi, au sein de la pratique de la psychopédagogie perceptive, ce qui permet au praticien de placer l'apprenant dans un contexte d'extraquotidienneté. En étant invité à vivre une expérience corporelle concrète et immédiate, à éprouver les effets de son ressenti et à engager simultanément une réflexion autour de son vécu, l'apprenant est amené à faire l'expérience de soi dans une intimité croissante d'espace et de temps. Comme le souligne Hélène Bourhis (2007, p 40) « Il s'agit non seulement de ressentir des informations internes, mais d'en dégager un sens intelligible dans l'instant présent : « De la vie remontent des paroles qui essaient de transformer des sensibles en signes. » (G. Pineau, 2006, conférence CIPA2) Cette attitude, envers la sphère de l'immédiateté corporéisée, convie sans cesse au déploiement d'une perception de plus en plus intime de la vie intérieure.»

2 - 1. 9. Neutralité active

Le cadre d'expérience proposé par la psychopédagogie perceptive permet au praticien-chercheur de s'engager dans une posture qui combine à la fois implication et distanciation, dans une attitude qualifiée de « neutralité-active » (Bois et Humpich, 2007). La particularité de cette discipline est que le praticien-chercheur crée les conditions d'apparition des phénomènes que sa recherche va interroger, à savoir la donation du sensible en mouvement autour de laquelle vont s'articuler les processus de transformation, de guérison, d'apprentissage étudiés. Pour mettre en œuvre la pratique sur laquelle il va conduire sa recherche, le praticien-chercheur s'inscrit dans une attitude de « neutralité active », c'est-à-dire dans une double posture conciliant simultanément activité et neutralité :

- l'activité de mise en place du cadre d'expérience gestuel, verbal ou introspectif qui consiste en une interaction forte avec les participant à sa recherche,
- la neutralité qui consiste « à maintenir en tout temps une attitude propre à la réduction phénoménologique », c'est-à-dire que le chercheur déploie une ouverture attentionnelle maximale en vue de capter toute dynamique nouvelle qui va s'offrir et qu'il ne connaît pas.

Dans cette posture, « le praticien-chercheur doit veiller tout à la fois à son ouverture perceptive via l'attentionnalité, et à son engagement moteur à travers par exemple un véritable dialogue psychotonique » (Courraud-Bourhis, 2005). Ce cadre d'expérience repose sur une très forte interaction entre le praticien-chercheur et le ou les participants à la recherche. Mais le déploiement des phénomènes fondant les objets de recherche en psychopédagogie perceptive, est laissé à sa dynamique propre par un équilibre recherché entre interaction et autonomie. Si le praticien-chercheur est trop inductif, le processus dynamique du Sensible s'arrête cédant le pas à une pure directivité, si le praticien-chercheur est trop neutre, les réponses et réactions du participant se maintiennent dans le cadre de ses habitudes, interdisant tout accès à la nouveauté et donc à l'émergence du processus dynamique du sensible. (Bois et Humpich, 2007). On est donc bien au cœur d'une simultanéité et non dans une alternance de postures.

Dès lors, nous pouvons conclure qu'il existe un champ de pratique où distance et implication sont simultanément praticables, sans divergence, mais plutôt dans la matérialisation d'un chiasme cognitif qui oblige à l'acceptation d'un inconnu qui se donne dans l'expérience.

2 - 1. 10. Directivité informative :

La psychopédagogie perceptive se revendique de la psychologie humaniste et notamment du courant rogérien, approche centrée sur la personne et fondée sur un rapport empathique au patient. Elle s'en distingue cependant par l'adoption d'un principe méthodologique particulier, celui de la directivité informative :

« *La directivité informative est la posture pédagogique spécifique de la somato-psychopédagogie, qui consiste à guider le patient ou élève de manière active, voire parfois interventionniste, vers l'accueil d'informations nouvelles* »¹. Deux versants apparaissent :

« - *Le versant directif consiste pour le formateur à intervenir activement dans le processus de l'apprenant.* » En effet, si apprendre est bien, comme le dit Mérieux, « faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire » (Mérieux, 1996, in Danis bois, 2007, p78-80), le projet de la directivité informative s'appuie sur l'idée qu'une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre davantage que ce qu'elle découvrirait seule.

« - *Le versant informatif renvoie à la notion 'd'information nouvelle'* », né du constat clinique qu'une personne pour changer de point de vue ou de mode de réaction, doit avoir accès à des informations dont elle ne disposait pas avant. Repérer ces informations manquantes pour les donner à la personne nécessite sur le plan théorique de distinguer information connue et manquante ; et là se joue la question « *des représentations comme obstacles au processus d'apprentissage* », un ensemble d'a priori qui conditionnent la réception de l'information nouvelle selon des systèmes d'évidence qu'il convient élucider.

« *La directivité informative consiste à donner l'information nouvelle de manière délibérée, incitative, sans attendre que la personne la trouve par elle-même. [Elle] prend en compte la situation singulière de chaque personne, avec son expérience antérieure, son profil perceptif et cognitif, ses capacités actuelles de percevoir les informations et leur donner du sens.* » Elle s'appuie sur des présupposés théoriques : 1) on apprend autant des autres que de sa propre expérience ; dès lors, le pédagogue a une fonction essentielle de médiateur actif. 2) « *l'homme ne développe pas spontanément sa pleine potentialité perceptive, motrice et conceptuelle, il a besoin pour y accéder d'un apprentissage guidé dans ce sens* ». 3) « *plus on est informé, plus on perçoit, plus on connaît l'information à saisir, plus il sera facile de la saisir.* » On s'adresse ici aux capacités de perception de l'apprenant. 4) « *une expérience ne génère pas forcément de la connaissance* ». Pour qu'une expérience soit formatrice, il faut veiller à la façon dont elle est reçue, travailler l'écoute, l'attention, la présence à l'expérience

¹ Toutes les parties en italiques de ce chapitre sont tirées de la thèse de Danis Bois (2007, p.78-80)

en temps réel ; elle doit être reconnue et comparée pour prendre de la valeur ; puis elle doit être intégrée, prendre sens pour qu'un transfert dans la vie quotidienne soit possible.

« On apprend peu de ce que l'on connaît déjà. C'est à travers la nouveauté que l'on apprend et c'est pourquoi la directivité informative repose avant tout sur la construction d'un cadre d'expérience extraquotidien permettant l'émergence d'une expérience inhabituelle ».

La notion de directivité informative intéresse directement notre question de recherche, notamment à travers la façon de poser la question des représentations comme obstacles à l'acquisition de connaissances nouvelles. Le plus souvent, les certitudes, les convictions, les opinions ou allant de soi qui empêchent une personne d'intégrer une information nouvelle, sont paradoxalement liés à une 'ignorance perceptive', définie comme étant le non accès au vécu de référence permettant de comprendre l'information. D'une certaine manière, les certitudes emportent avec elles des contours perceptifs qui la déterminent. Autour de l'action formatrice qui consiste à élargir le cercle des représentations existantes par la transmission de connaissances nouvelles, la directivité informative suggère donc d'ajouter une action visant à diminuer l'étendue de l'ignorance perceptive en proposant des situations où l'apprenant est activement invité à reconnaître des vécus non perçus jusqu'alors. »

2 - 1. 11. Réciprocité actuante

Les particularités de la réciprocité actuante sont de concerner une action spécifiée, dans la sphère de l'immédiateté au sein d'une situation extra-quotidienne, où circulent des informations conscientisées issues du lieu du Sensible, sans prédominance entre le patient et le thérapeute. Il ne suffit plus que le thérapeute soit en empathie avec son client comme le faisait Carl Rogers, mais que le thérapeute soit en empathie avec lui-même et aussi que le patient soit en auto-empathie et en empathie avec le thérapeute. L'exigence ici est de rester attentif à ce qui se passe à l'extérieur de soi par nos sens extéroceptifs, à ce que dit le patient, comment il le dit, à sa prosodie, à ses attitudes, ... tout en restant relié à ce qui se passe à l'intérieur de nous. (Patrick Large, 2007, p 24)

Lorsque l'attentionnalité « se trouve comme « aspirée » par le phénomène qui émerge et qui s'impose de lui-même dans le champ perceptif. Nous parlons ici de réciprocité de résonance entre contenu observé et observateur. Au sein de cette réciprocité sensible se dévoilent des aller/retours spontanés qui se potentialisent mutuellement et simultanément par l'entremise de l'attentionnalité. » (Bois et Austry, 2007, p.11-12). Par son mécanisme d'aller-

retour, d'influence réciproque dans une immédiateté de perception, on appelle cette réciprocité « actuante ». La réciprocité actuante emporte avec elle l'idée de rapport immanent interactif, entre l'observé et l'observateur, au sein de l'intériorité de la personne.

« Le terme de '**réciprocité**' [est choisi] pour insister sur le fait que le Sensible se donne sur un mode d'implication partagée, du pédagogue avec son étudiant, du thérapeute envers son patient et, surtout, du sujet envers son propre mouvement interne. En effet, c'est par l'implication totale du sujet dans la relation de perception de soi que le Sensible se dévoile : le Sensible n'est pas un objet extérieur au sujet, le Sensible est le sujet lui-même dans son devenir actualisé. L'évolutivité qui naît de cette implication dans la relation au Sensible, de cause en effet, d'effet qui devient cause effectrice de l'effet suivant, est alors un signe de la réciprocité entre percevant et perçu.

Enfin, nous avons précisé la réciprocité par le terme '**actuante**' pour mettre en valeur les faits suivants : la relation au Sensible résulte toujours d'un acte conscient, dans une situation spécifiée ; il y a mise en oeuvre d'une action précise ; il y a des conditions d'accès précises. De plus, 'actuante' rappelle aussi la notion d'évolutivité propre au Sensible : en effet, le Sensible est une potentialité qui s'actualise par le rapport d'implication que le sujet instaure avec lui-même. » (Bois et Austry, 2007, p.12)

Chapitre 3 - Cadre méthodologique et épistémologique

Posture épistémologique :

À l'heure actuelle, le domaine des démarches qualitatives est vaste et les méthodologies qu'il est possible d'utiliser sont nombreuses. L'analyse du vécu d'adultes praticiens en formation par la recherche entre dans le domaine d'investigation des méthodes qualitatives. Elles permettent notamment d'appréhender la subjectivité exprimée par des sujets interrogés dans un cadre d'expérience précis et de mettre en évidence les mécanismes en jeu. La recherche que j'ai choisi de conduire et le support pratique des données collectées s'articulent autour des expériences vécues et visent à solliciter la réflexivité des personnes interrogées sur leur vécu. Je m'inscris donc avant toute autre chose, dans une approche scientifique qualitative.

Les entretiens sur lesquels je vais développer mon analyse expriment des rapports singuliers à l'expérience, une subjectivité vécue dont je souhaite faire l'étude. Aussi ai-je choisi d'adopter une méthodologie générale d'inspiration phénoménologique (Husserl, 1965 ; Boyd, 2001 ; Depraz, 1999 ; Moustakas, 1994).

La subjectivité interrogée est une subjectivité de rapport à la recherche, mais également une subjectivité qui emporte avec elle des contenus de vécu, de conscience, qui sont liés au rapport au corps. Pour réaliser une analyse interprétative adaptée, j'ai choisi de faire appel à une démarche heuristique me permettant de m'appuyer sur ma propre expérience au contact du sensible, ma propre expertise de la subjectivité.

Enfin, mon objectif étant de parvenir à dégager un modèle théorique ancré dans mes données, je me propose de réaliser une exploration en profondeur des textes recueillis et pour cela conduire une analyse de type herméneutique. En effet, je commence d'abord par une analyse descriptive, de type phénoménologique des contenus de vécus. J'y ajouterai une interprétation qui s'appuiera sur ma sensibilité théorique et expérientielle nouvellement acquise dans le domaine du paradigme du sensible, mais également sur ma propre expérience au contact de la recherche. Je terminerai par une démarche théorisante ancrée afin proposer un regard sur le processus de transformation vécu au contact de la recherche scientifique sur le sensible. Et pour cela, j'adopterai une posture créative ouverte à l'émergence des données.

3 - 1. 1. Posture de praticien-chercheur

Nous avons vu plus haut l'abondance de littérature qui développe les différents points de vue sur ce qu'est une posture de praticien-chercheur. Je ne souhaite pas reprendre ces différents débats. En revanche, il importe de rappeler ici en quoi être praticien-chercheur conduisant une recherche en science qualitative et notamment une recherche impliquée, est une posture épistémologique qu'il convient d'explicitier.

Je ne suis pas une praticienne experte du sensible au plan professionnel : Je ne suis pas actuellement somatopsychopédagogue professionnelle. En revanche, l'exploration de la subjectivité perçue et vécue est une posture qui influence toutes les dimensions de ma vie, y compris professionnelle. Si bien que je me trouve constamment en train de mettre en pratique les concepts qui fondent la théorie du sensible dans mon métier d'animation de la recherche et dans ma vie personnelle. C'est donc ici en tant que praticien-chercheur que j'explore les vécus de mes collègues étudiants, professionnels du sensible. Comme praticienne d'un certain rapport à la recherche et comme praticienne d'un rapport sensible à ma subjectivité, j'ai dans ce projet de recherche cette double posture de chercheur et de praticien qui me permet d'interroger mon expérience et ma pratique dans le cadre d'une méthodologie de recherche construite : « *Le statut de praticien-chercheur prend tout son sens quand le voyage retour peut se faire entre recherche et pratique.* » (Bois, 2007, p. 120). Je suis impliquée en première personne et c'est une condition nécessaire à la rencontre avec les sens émergeant des contenus de vécus analysés : « *la posture en première personne apparaît particulièrement adaptée pour créer les conditions d'émergence et de saisie d'une vie subjective intense.* » (Bois et Austray, 2007)

Lorsque l'on est praticien-chercheur impliqué nous avons vu plus haut que se pose la question de la distance que l'on entretient au sujet, à la question de recherche, à l'objet de la recherche pour respecter la qualité scientifique de la connaissance produite. Bien sûr, comme le dit J.-L. Le Grand : « *La bonne distance épistémique n'existe pas* » (Le Grand, 1989). Mais pour rester fidèle à cette double posture, j'aime l'idée de trouver ce positionnement qui me permette à la fois l'implication et une distance épistémique en adéquation avec ce qui me semble être l'exigence de la recherche. C'est dans cette optique que j'ai fait le choix de recourir, comme préalable à toute analyse compréhensive et interprétative, à une démarche d'inspiration phénoménologique pour décrire mes données.

C'est finalement la rencontre avec la recherche que j'ai interrogée chez des spécialistes du sensible, en restant disponible à la création au contact de ma propre expérience vécue dans la

même formation et au contact de l'émergence en provenance des données.

3 - 1. 2. Le processus de transformation au contact du Sensible

La transformation au sens du Grand Larousse Illustré (Larousse, 2005) est « l'action de se transformer, le passage d'une forme à une autre ». Se transformer c'est « Changer de forme, d'aspect, de caractères. Changer de nature, passer à un nouvel état » (Larousse, 2005).

Notre question de recherche est axée autour des enjeux de la recherche sur le Sensible comme facteur de transformation du praticien et même du chercheur. Un volet particulier doit ici être développé sur les acceptions de la transformation au contact du Sensible vécue par toute personne faisant l'expérience du Sensible. Nous avons vu plus haut que, avant toute autre chose, le processus de transformation de la personne met en jeu ses représentations. Il ne s'agit en effet pas de « changer de caractère » mais bien de « changer le regard que l'on pose sur nos traits de caractères » (Patrick Large, 2007, p19)

En 2001, pour expliciter le processus interne de transformation des représentations à l'oeuvre chez la personne au contact du Sensible, Danis Bois a développé le concept de « Modifiabilité perceptivo-cognitive » (plus tard rebaptisée « processus perceptivo-cognitif »). En effet, « la transformation que nous vivons est la transformation des rapports que nous entretenons avec les événements, les situations, les choses, et les êtres ». (Eve Berger, 2006, pp130-131).

Il le développe comme fondement de recherche et base d'analyse de ses données de terrain, dans sa thèse de doctorat : « *Sur la base des faits d'expérience, des faits de conscience, des faits de connaissance et des prises de conscience, nous avons réalisé une nouvelle grille de catégorisation du processus mis en jeu dans la relation au corps sensible et que nous avons choisi d'appeler le **processus perceptivo-cognitif**.* » (Danis Bois 2007, p.167)

Selon Patrick Large (2007, p20-22), la philosophie de la somato-psychopédagogie est fondée sur le principe de transformation : « *il est la clé de la transformation en relation avec le corps sensible. Nous avons fait le choix, à travers le fil conducteur de ses 7 étapes d'introduire des concepts satellites de la transformation qui éclairent la somato-psychopédagogie et de tenter de contextualiser avec d'autres propositions des grandes approches psychologiques, spirituelles ou de l'éducation.* »

Ces 7 étapes sont rassemblées dans le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive et sont bien décrites par Eve Berger (2005, 2006). Elles se regroupent en deux temps : la sphère de

transformation des représentations perceptives, et la sphère de transformation des représentations cognitives. Le premier temps est un temps perceptivo-cognitif, il est composé des trois premières étapes du processus de transformation : le fait d'expérience, le fait de conscience et le fait de connaissance. Il concerne l'enrichissement des perceptions et l'utilisation de la conscience réflexive pour en tirer de la connaissance. Le second temps de la transformation est le temps cognitivo-comportemental, il est composé de quatre étapes : prise de conscience, prise de décision, passage à l'action, retour réflexif sur les conséquences de l'action. C'est le moment où le sujet va confronter sa nouvelle connaissance à ses comportements et ses stratégies dans la vie quotidienne.

3 - 1. 3. Méthodologie générale d'inspiration phénoménologique

Van Manen propose une définition intéressante de la démarche phénoménologique proposée par : « *La science humaine phénoménologique est l'étude des significations vécues ou existentielles ; elle essaye de décrire et d'interpréter ces significations avec un certain degré de profondeur et de richesse* » (Van Manen, 1990, p. 10).

La façon la plus simple d'accéder au texte, est l'analyse descriptive. Je suis donc restée collée au plus près du texte pour réaliser un premier travail de description des données, tout en faisant appel à mon vécu personnel pour dégager des sens, c'est-à-dire en adoptant simultanément une approche compréhensive. Ce choix est cohérent, puisque « *L'analyse phénoménologique est un ensemble de techniques qui se situe entièrement dans l'approche compréhensive* » (Mucchielli, 2004, p. 191).

La démarche que j'ai suivie pourrait presque s'apparenter à une démarche inductive tant je m'en suis remise à l'émergence des données. Je m'apparenterai assez bien à la méthode proposée par Giorgi (1997) dont la logique repose sur une démarche inductive, qui consiste à partir du vécu (soit de l'expérience) et à remonter habilement vers le concept, c'est-à-dire à aller des données aux idées. A la limite près que j'ignore l'intuition qui animait sa remontée vers le concept. Je sais que dans la mienne, chaque étape, chaque interprétation, chaque nouvelle compréhension était inattendue. Elles ont constamment émergé jusque dans l'écriture finale. Cette expérience a d'ailleurs été pour moi une profonde découverte.

La démarche phénoménologique nécessite d'adopter une attitude de réduction phénoménologique, de faire un epoché de ses propres connaissances acquises, et de se mettre en état de disponibilité neuve au sens émergent. Je considère que d'une certaine manière nous

en sommes proches lorsque nous adoptons cette attitude de disponibilité à l'émergence que je viens de brièvement décrire. Mais dans la pensée phénoménologique, c'est entre le sujet et le monde que le rapport s'étudie. Or ici, je tente de réduire la distance qui existe entre le sujet et son propre corps, pour accéder aux contenus de vécus au contact de son expérience interne. Cette particularité invite à doubler la démarche phénoménologique d'une approche compréhensive et interprétative pour rendre compte de cette dimension subjective dont la signification ne se donne pas d'emblée. Et cette approche compréhensive peut se faire dans une émergence immédiate des données, respectant ainsi les principes de la phénoménologie.

3 - 1. 4. Le paradigme compréhensif et interprétatif

La posture que j'ai choisi d'adopter dans le cadre de cette recherche se situe au sein du paradigme compréhensif et interprétatif fondé par W. Dilthey (1947 ; 1988 ; 1992) et M. Weber (1968). Je suis plus particulièrement intéressée par cette idée de vécu interne voire de sens immanent que recherche W. Dilthey dans les phénomènes humains. « *On ne peut nier qu'il y ait des expériences vécues et plus particulièrement une expérience interne. Ce savoir immédiat est le contenu d'une expérience et l'analyse de ce contenu constitue ensuite la connaissance et la science du monde spirituel* » (Dilthey, 1992, p. 176). C'est une démarche qui semble particulièrement adaptée pour questionner des expériences internes (Mucchielli, 2004) et donc adéquat pour conduire ma recherche. En effet, l'objectif que je poursuis n'est pas une démarche de preuve, mais une démarche qui vise à comprendre le processus de transformation à l'œuvre dans le cadre d'un cursus de formation par la recherche chez des praticiens experts du Sensible.

3 - 1. 5. La méthode de recherche euristique

Comme introduit au début de cette section, je m'inscris, au plan méthodologique, également dans la démarche euristique décrite par Craig en 1978, puis reprise par Moustakas plus tard (Douglas et Moustakas, 1985 ; Moustakas, 1990). C'est en effet dans cette démarche que la marque de praticien-chercheur peut le mieux être intégrée et respectée sa cohérence interne, car cette méthode autorise une immersion dans le terrain de l'expérience vécue. Mon processus de praticien-chercheur dans cette recherche particulière possède des similitudes avec la méthode heuristique, dans la mesure où ma démarche de recherche a été exploratoire,

collée à l'expérience tout en conservant l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes étudiés. Les travaux malheureusement réduits de Craig sur le sujet sont éloquents : « *La démarche euristique est un processus de recherche qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la preuve, sur le sens plutôt que sur la mesure, sur la plausibilité plutôt que sur la certitude, sur la description plutôt que sur la vérification* » (Craig, 1978, p. 43).

3 - 1. 6. L'analyse par théorisation ancrée

Dans cette recherche, l'analyse des données et le processus de construction théorique se sont nourris réciproquement : « *les idées émergent des données sont confirmées par d'autres données ; cela fait surgir de nouvelles idées qui, à leur tour, doivent être vérifiées dans les données déjà collectées* » (Morse et alii, 2002, cité par Bourhis, 2007, p. 67)

Pour Strauss et Corbin, il n'est pas concevable de s'engager dans une recherche en ayant déjà en tête le modèle final : « un chercheur ne commence pas un projet avec une théorie préconçue. Il débute plutôt par un champ d'étude qui permet aux données de faire émerger la théorie. » (Strauss et Corbin, 2004, p. 30). L'analyse par théorisation ancrée est une méthodologie d'analyse qualitative de données qualitatives, et s'accompagne d'un désir de produire une réelle théorisation à partir des données, théorisation qui va au-delà de la simple analyse descriptive (Demazière et Dubar, 1997, p. 33-35). C'est ce qu'expriment les fondateurs de cette méthodologie B. Glaser et A. Strauss, soutenus par A. Strauss et J. Corbin considérant que la théorisation ancrée est « non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. » (Strauss et Corbin, 2004, p. 28).

C'est bien dans cet état d'esprit que j'ai poursuivi mon analyse herméneutique : à partir de ma propre sensibilité théorique et expérientielle je décris d'abord ce que dit le sujet interrogé, puis je regarde ce que dit le texte au-delà de l'intention du sujet, et enfin je déploie ce que je tire de ce contenu au regard de ma propre expérience. C'est dans cette dernière étape qu'intervient l'analyse théorisante.

C'est une posture de conceptualisation qui tranche fondamentalement d'avec les postures couramment employées en sciences expérimentales. Ici c'est l'implication du chercheur qui est source de connaissance et qui donne aux données collectées leur aptitude à la théorisation.

Sans cette implication, il ne peut se dégager de signification, de sens, donc de connaissance, dans les contenus de vécus exprimés. En même temps, une distance doit être prise par rapport à ce qui est dit dans le texte initial et qui sert, avec ma propre expérience, de support de comparaison. Cela permet d'accéder à des informations, par association ou par contraste, qu'une analyse purement phénoménologique n'aurait pas non plus permis.

Cette double posture me rappelle le concept de neutralité active décrit par Bois et Austray (2007) qui place le praticien du sensible entre l'attitude active qui permet les réajustements perceptifs en relation avec la mouvance accueillie et un « laisser venir à soi » qui consiste à ne pas anticiper sur ce qui va advenir (Bois et Austray, 2007, p. 10). En s'inscrivant résolument dans l'émergence et notamment l'émergence sensible à partir des données collectées, elle participe également à mon sens de cette idée de la réciprocité actuante développée par Danis Bois dans sa thèse (2007) et plus récemment dans la revue Réciprocité : « *Ce mode traduit un rapport d'implication et d'influence réciproques entre le percevant et la chose perçue.* » (Bois et Austray, 2007, p. 11). Réciprocité actuante appliquée au chercheur et ses données : les données inspirent l'analyse autant que le chercheur les met en travail.

Sur cette base, je propose une représentation des mécanismes intervenant dans le processus de transformation vécu par les praticiens experts du sensible lorsqu'ils entrent dans un cursus de formation à la recherche.

Devis méthodologique :

La démarche méthodologique poursuivie est de type inductive, en ce sens qu'elle ne vise aucune démonstration ou réfutation d'hypothèse, mais plutôt « *l'élaboration d'énoncés généraux qui rendent compte du phénomène étudié* » (Dépelteau, 2005, p. 317) et éventuellement l'appréciation de l'importance relative de certains thèmes abordés dans la littérature (ibid, p. 324).

Le procédé d'investigation scientifique retenu est l'entretien. Plusieurs personnes sont interviewées, les entretiens sont intégralement retranscrits afin de permettre l'analyse des contenus « *manifestes et latents des réponses* » des personnes (ibid., p321).

3 - 1. 7. Les participants à la recherche :

Cinq praticiens-chercheurs en formation dans la même promotion que moi, ont accepté de se

prêter à l'exercice. Ils sont âgés de 41 à 53 ans, deux sont des hommes et 3 sont des femmes. Tous sont des experts de la somatopsychopédagogie (18 à 20 ans de pratique en moyenne), mais aucun n'a d'expérience de la recherche scientifique. Ils sont tous enseignants de cette méthode depuis plus de 15 ans, à plus de 80% de leur temps.

Le programme du Mestrado étant la psychopédagogie perceptive, son objectif de former à la recherche scientifique qualitative s'appuie sur des méthodes d'enrichissement sensoriel par la médiation du corps sensible. Ces conditions de travail favorisent le renouvellement de la réflexivité autour de l'expérience.

Les praticiens-chercheurs en formation s'entraînent donc progressivement à la maîtrise des questionnements de recherche autour et sur leurs compétences professionnelles en somatopsychopédagogie.

Pour des questions d'homogénéité des données, au départ je comptais ne retenir que trois des cinq entretiens pour l'analyse complète. En effet, après retranscription intégrale de tous les entretiens, il est apparu des hétérogénéités entre les données recueillies. Le premier entretien s'est avéré incomplet du fait du caractère encore « expérimental » du guide d'entretien. Un autre entretien avait été écarté car la personne interviewée était encore trop immergée dans son processus expérientiel, et faute de recul suffisant ne parvenait pas au même niveau de richesse réflexive que les trois entretiens présélectionnés.

Finalement, la qualité exceptionnelle des contenus de vécu présents de ces entretiens m'a poussé à changer ma stratégie d'analyse et à ne retenir que celui-là seule, en poussant son analyse le plus loin possible, tout en m'appuyant sur ma propre expérience dans ce cursus de formation.

Je me suis ponctuellement appuyée sur certains éléments qui m'ont été rapportés dans les deux autres entretiens finalement non analysés. Ils sont entrés dans le confortement des dynamiques réflexives qui animaient mes analyses herméneutiques. En particulier, ils m'ont permis de discerner dans le dire de mon sujet ce qui relevait de lui personnellement et ce qui relevait d'une expérience plus partagée en SPP ou comme enseignant de cette méthode.

3 - 1. 8. La collecte de données

L'objectif de cette recherche est d'identifier, selon une démarche compréhensive de sens, les contenus de vécu et leurs articulations entre eux lors d'un parcours de formation à la recherche, chez des praticiens expérimentés en Somatopsychopédagogie. Pour cela j'ai

conduit des entretiens auprès des personnes identifiées précédemment. Ces entretiens sont retranscrits intégralement et les lignes numérotées.

1) Méthodologie générale

La collecte des contenus de vécu s'est faite par entretiens individuels uniques. C'était la façon la plus légère pour les praticiens-chercheurs en formation de contribuer à cette recherche sans consacrer de temps supplémentaire significatif à celui qu'ils engagent déjà dans le cursus. D'aucun pourrait considérer que sur un tel sujet l'analyse de journaux de bord ou de récits de vie aurait fourni des résultats réflexifs plus fouillés, mais la réflexion spontanée suscitée par les questions et les relances en direct s'est révélée pleine de richesses, confirmant la pertinence de ce choix méthodologique.

J'ai retenu comme technique d'entretien celle de l'entrevue centrée, au sens de Dépelteau (2005, p. 324), c'est-à-dire centrée sur les thèmes qui intéressent ma recherche. Les entretiens sont conduits sur le mode semi-directif : La visée est en effet d'atteindre un certain niveau de profondeur de réflexion dans les réponses, donc de laisser une très large liberté de parole tout en canalisant les réponses dans le champ qui intéresse ma recherche. Ils sont donc organisés en questions et relances.

La démarche de questionnement semi-directif que j'ai retenue s'appuie, pour chaque thème intéressant ma recherche, sur trois dynamiques de paroles. Une question principale ouvre une phase libre où la personne a l'opportunité d'exprimer tout ce qui lui semble important concernant la question posée. Suit un moment de reformulation de ma part permettant d'assurer notre accord mutuel sur le sens exprimé par la personne, ou de clarifier un point que je n'ai pas saisi. Enfin, dans la gestion des relances sur des points qui me semblent oubliés ou pouvant mériter un approfondissement, j'utilise le principe de la directivité informative mise au point par Danis Bois (Bois, 2007, p.78), sauf dans les cas où des relances simples peuvent suffire à la personne pour rebondir et aller plus loin dans sa réflexion.

Plus généralement, c'est toute l'organisation des entretiens et l'ordonnancement des questions et des sujets de relance potentiels que j'ai construits à partir du modèle de la directivité informative, mais aussi du processus de transformation en sept étapes de Danis Bois (2007) évoqué dans le cadre théorique. En effet, sous l'hypothèse que les entretiens sont des temps de bilan réflexif spontané pour les personnes interviewées (elles en connaissent seulement le sujet général : l'expérience au contact de la recherche), je savais qu'il me faudrait

accompagner leur parole vers une expression inédite et des découvertes jaillissantes. Pour cela, j'ai conçu l'ordre des questions et des relances à travers la mise au point d'un guide d'entretien, en m'appuyant sur les quatre principes de la directivité informative que sont le travail des représentations, l'expérience externe, l'effet d'informations nouvelles, les connaissances issues de l'expérience de la personne.

2) *Le guide d'entretien et la logique des questions*

Le guide est articulé en 4 grandes questions thématiques assorties de relances possibles : la réflexivité en tant que praticien devenant chercheur, les découvertes faites au cours de l'expérience, les difficultés rencontrées et les voies de passage, le bilan en retour d'expérience (voir annexe 1).

Pour élaborer ce guide j'ai d'abord sollicité une réflexion tous azimuts auprès de deux personnes impliquées dans le cursus, sur les façons de questionner l'expérience. La centaine de questions qui ont jailli de notre « brain storming » couvraient toutes sortes de sujets intéressants ma question de recherche, depuis les motivations, en passant par les apprentissages ou les difficultés rencontrées, jusqu'aux acquis. Je les ai regroupées par thèmes, puis éliminé les redondances et complété certains sujets manquants. J'ai ensuite identifié les questions interrogeant directement ma question de recherche et les ai classées dans ces thèmes.

Une étape de simplification a nécessité un effort particulier. L'objectif était d'aboutir à un maximum de 10 questions principales abordant un nombre simple de thèmes permettant de structurer l'entretien. Pour cette étape, j'ai fait appel à ma propre expérience de scientifique originaire d'une sphère conceptuelle et épistémologique radicalement différente (positivisme, sciences du vivant, biostatistiques), en formation à la recherche qualitative et donc confrontée à des difficultés importantes de représentations et de compréhensions. Je me suis également appuyée sur des éléments collectés dans la littérature concernant les difficultés spécifiques au parcours des praticiens chercheurs en formation. J'ai conservé pour chaque thème une question principale et des sujets de relance s'ils n'étaient pas spontanément abordés en réponse à la question. Je suis arrivée à 7 questions principales et un ensemble de relances potentielles.

Les 7 questions se sont ainsi articulées en 4 grands volets mentionnés plus haut. L'ordonnancement des volets dans le déroulement de l'entretien a été choisi pour initier et accompagner une dynamique de parole. Ce qui a surtout compté c'est l'amorce : la première

question. Mais aussi le volet de synthèse qui permet de « boucler » ce qui a été dit et le conforter dans un regard plus global.

Pour commencer l'entretien, après avoir posé les questions rituelles descriptives sur la personne et son parcours, j'ai pris le parti d'entrer dans le sujet directement, en sollicitant la réflexion de la personne sur son vécu, ses motivations, ses représentations concernant la recherche. C'est le thème de la réflexivité. Il est engagé par une seule question qui interroge directement ma recherche : « Tu es un praticien formateur confirmé, as-tu découvert une différence – un processus de passage – entre la posture de praticien formateur et la posture de chercheur ? laquelle ? ». A travers cette question, j'ai le projet de faire entrer la personne dans une comparaison entre son état au moment de l'entretien et son état au début du cursus, avec l'idée que cela lui permettra de déployer un récit d'expérience autour du fait de se lancer dans ce parcours universitaire. Des relances sont prévues sur le rapport à la réflexion en tant que praticien, sur les représentations, les attentes et les motivations initiales à faire de la recherche. Elles sont listées dans la grille d'entretien.

Les deux autres thèmes principaux ont également une seule question thématique et des séries de relances. La première des deux concerne les découvertes faites au cours du cursus : « As-tu eu le sentiment d'avoir vécu des découvertes, surprises, emboîtements, au contact de la recherche, et que tu n'aurais pas rencontré autrement ? ». A travers cette question j'ai le projet de faire s'exprimer la personne sur ses surprises, sur ses victoires, et donc de l'amener sur le terrain de sa transformation telle qu'elle la perçoit. Généralement la personne s'exprime ici spontanément de ses voies de passages pour résoudre les difficultés qu'elle a rencontrées. Des relances sont disponibles pour stimuler la réflexion sur la description de ces découvertes et de leurs effets sur la personne, ou bien sur le rôle des différents outils pédagogiques mis en oeuvre pendant le cursus, ou enfin sur la question de recherche qui est généralement une mine d'or en matière de découvertes.

La suivante traite des difficultés rencontrées. C'est parfois apparu comme une relance car elle avait été partiellement développée à l'occasion de la question précédente. L'objectif est en effet ici d'amener la personne à cerner ce qui a été difficile et à le catégoriser, à la lumière des voies de passage que je fais toujours approfondir et détailler. Une relance est apparue presque systématiquement nécessaire : celle du temps, du rapport au temps. Curieusement ce n'est pas un sujet spontanément abordé, sauf par une personne. En revanche, lorsque la question est soulevée, elle apparaît comme une évidence de problématique difficile qu'il a fallu gérer. Et d'abondants contenus de vécus sont alors livrés. Des relances sont également prévues sur les

effets de ces difficultés et des voies de passage sur la pratique et la façon d'être, sur la part active de la personne dans le processus, et sur le rôle éventuellement perçu du cursus et des outils pédagogiques déployés dans le mécanisme de passage et de résolution des difficultés.

Enfin un dernier volet est abordé sous la forme d'un bilan-retour d'expérience. Il compte à lui seul 4 questions dont l'objectif est de revisiter l'ensemble de ce qui a été dit dans l'entretien pour d'une certaine façon permettre à la personne de valider son dire. La première des 4 questions est : « Peux-tu dire (confirme) aujourd'hui que le contact avec **la recherche t'a transformé**, personnellement, professionnellement ? ». On est exactement dans cette optique de consolidation des développements qui ont été fait, voire des découvertes faites en cours d'entretien (c'est arrivé). A cette occasion je fais confirmer les propos tenus sur la transformation de la pensée et des perceptions. C'est éventuellement le moment de le développer si cela n'a pas été fait avant. Ensuite, vient une question souvent brièvement répondue : « Est-ce que tu considères que **l'esprit de la recherche**, en général, est très éloignée de la pratique ? ». Elle fait souvent contraste avec des mise en évidence d'idées reçues initiales sur la recherche et qui ont été exprimées au début de l'entretien. C'est donc là le moment de conforter la nouvelle posture de parole et de vécu. Ensuite, je pose une question ayant trait aux éventuelles applications dans le quotidien professionnel ou personnel de la personne qui seraient susceptibles d'intervenir suite à cette expérience de recherche : « As-tu des **perspectives** nouvelles ? relances sur projets professionnels, personnels, familial ». En fait il m'est souvent arrivé de ne poser cette question que sous la forme d'une demande de précision ou de confirmation d'un dire antérieur, car la chose avait déjà été développé avant. Enfin, je termine par une question au ton ludique mais qui en dit long sur ce qui a marqué les personnes dans leur processus de transformation : « Face à des gens qui envisagent de faire cette formation, pourrais-tu donner 3 bonnes raisons pour la faire ? et 3 raisons pour ne pas la faire ? ». Même avec des réponses ciblées, on obtient des informations d'une richesse de contenu étonnant, qui vient souvent éclairer les mécanismes ou voies de passage, ou certaines ambiguïtés dans les propos.

Dans le cas particulier de l'entretien dont je vais conduire l'analyse, il s'avère que, passée la première question, je n'ai pas eu besoin de poser les questions thématiques des premiers volets, car les sujets étaient spontanément développés par la personne. Comme je commençais à bien connaître mon guide d'entretien, j'ai pu aisément repérer les points sur lesquels des approfondissements pouvaient être sollicités. J'étais dans une aisance nouvelle par rapport aux deux autres entretiens précédemment conduits et la personne était manifestement dans une attitude détendue et disponible au partage de son expérience. Le déroulé a donc été fluide

et facile. Les relances n'ont fait que pousser la personne dans une extrémité de réflexion afin qu'elle livre le maximum de son vécu conscient.

3) Déroulement de l'entretien

L'entretien commence par quelques questions fermées selon un mode relativement directif pour recueillir des informations de nature presque quantitative sur les personnes interrogées. Ces questions concernent l'âge, le parcours professionnel et l'ancienneté en somatopsychopédagogie. Dans l'ordre je demande à la personne son nom et son prénom, son âge, le nombre d'années au contact de la SPP, le ou les métiers et diplômes antérieurs et nombre d'années d'exercice professionnel hors de la SPP, le nombre d'années d'exercice professionnel en SPP, la part de l'activité d'enseignement dans la pratique professionnelle, et enfin l'objet de recherche actuel.

Puis suivent des questions ouvertes sur les thèmes de ma recherche, posées en mode semi-directif. Je m'appuie sur le guide d'entretien établi à cet effet et qui n'est visible que par moi. Pour chacun des 4 thèmes de questionnement je dispose de points vraisemblables de réponses sur lesquels je m'autorise des relances s'ils n'ont pas été spontanément abordés. Idéalement, aucune limite de temps n'est donnée à l'entretien mais il s'avère en pratique important de ne pas dépasser 1h30 pour rester dans une bonne disponibilité attentionnelle de la personne.

Comme nous l'avons vu dans la construction du guide d'entretien, l'ordre des questions, et le choix des relances sont envisagés pour guider progressivement l'expression de la personne à travers ses représentations vers des informations inédites pour elle.

Dans la gestion des relances, je prends appui sur des exemples que je sou mets à la personne et qui proviennent soit de ma propre expérience soit de la littérature soit d'entretiens antérieurs. Je peux proposer aussi des points de vue différents sur les propos exprimés pour pousser un peu plus loin la réflexion et je m'autorise à y revenir si nécessaire dans le cours de l'entretien. Il m'est ainsi plusieurs fois apparu pendant les entretiens que pour pénétrer le champ de l'expérience vécue, où se logent les connaissances nouvelles, inédites, il fallait engager une approche en plusieurs temps. Je pense que mon expérience en somatopsychopédagogie de quelques cinq années a parfois influencé certaines réserves dans les réponses et j'ai dû user de « stratégies » de détournement pour conduire la réflexion au-delà du connu pour la personne.

Je considère comme un gage de « réussite » lorsqu'en fin d'entretien, les interviewés me disent spontanément qu'ils ont appris quelque chose ou qu'ils ont trouvé l'exercice très

intéressant. Les trois personnes dont les entretiens ont été retenus ont appris quelque chose au cours de l'entretien, soit consciemment (verbalisé tel que) soit non verbalisé mais visible pour moi du fait de la transformation des arguments et des postures en cours d'entretien.

3 - 1. 9. Construction de l'analyse classificatoire :

La méthode retenue pour l'analyse des données s'appuie sur les principes de la théorisation ancrée développée par A. Strauss et J. Corbin (2004). Mais j'ai conscience également de ne pas en respecter totalement les principes puisque j'ai fait le choix de m'immerger dans le texte à partir d'une catégorisation *a priori*. Il s'agit d'une adaptation proposée par Danis Bois dans sa thèse (Bois, 2007) et qui permet une sorte d'analyse existentielle des journaux de recherche, récits d'expériences et entretiens de relances. Les données obtenues des entretiens sont des informations spontanées sur le thème de la question posée et d'autre part des informations réflexives selon les relances proposées. Ce sont en quelques sortes des morceaux de récits émergeant de la réflexion de la personne. Elles se prêtent donc à ce type d'analyse.

La démarche d'analyse que j'ai adoptée se décompose en trois temps et implique trois méthodes permettant de passer de l'organisation des données à leur interprétation théorisante. Elle s'apparente à une sorte d'approche herméneutique ancrée, car il s'agit de faire émerger dans les données textuelles initiales les pistes de réponses aux questions de recherche afin que celles-ci puissent être déployées à travers un éclairage heuristique dans une démarche théorisante visant la mise en évidence d'un modèle de fonctionnement.

1) Analyse classificatoire initiale

Cette étape sert d'appropriation et de mise en forme des données collectées. On tentera notamment de dégager des axes de sens et de questionnements susceptibles de faire apparaître le plus clairement possible les processus vécus.

Une première lecture des données collectées permet de consolider le guide d'entretien et les questions abordées. Cette classification a priori correspond à la structure thématique des questions posées et donc des données :

- contexte et conditions initiales de l'étudiant tel qu'il se raconte au moment de l'entretien (permet de soulever des pistes pour une exploration des "connaissances par contraste" au sens de Bois, 2007)

- Difficultés rencontrées au cours de la formation et de la conduite de la recherche (permet d'accéder aux conflits cognitifs et aux stratégies de transformation ou d'adaptation homéostatique adoptées, explicites ou implicites).
- Les voies de passage adoptées (permettant d'identifier ce qui a pu être facilitant pour l'étudiant, dans son environnement ou dans ses propres outils internes)
- Les découvertes et prises de conscience réalisées,
- Et les acquis reconnus au stade où l'entretien est conduit (ces deux dernières catégories sont souvent exprimées en miroir d'un contexte ou de conditions initiales ; elles révèlent le résultat d'une transformation)
- Les processus de transformation décrits (certaines questions ou relances poussant la réflexion au maximum de ce que l'étudiant pouvait exprimer, les réponses sont parfois très descriptives d'un processus en cours ; elles appartiennent bien à une thématique du questionnement conduit)

L'objectif est de saisir l'essence du contenu de l'expérience vécue, en lien avec la question de recherche et selon une démarche phénoménologique. Pour y parvenir, cette manière d'écoute renouvelée se place au plus près l'expérience telle qu'elle s'est exprimée.

2) Catégorisations émergentes

A ce stade de l'analyse, l'objectif est de construire une première « théorisation interprétative » des données. Elle est conduite selon le principe d'une analyse herméneutique et heuristique. C'est-à-dire que de nouvelles catégories émergent à la suite de ces premières analyses des entretiens. Elles sont directement issues des contenus de paroles, mais s'élaborent également à l'appui tant de mon expérience de praticien-chercheur en formation, que des informations rassemblées dans le cadre théorique ou de ma sensibilité de chercheur.

On est en effet vite confronté à l'insuffisance de la classification initiale pour explorer les contenus de vécus et en saisir toute la portée dans le cadre de la question de recherche. Très rapidement et à la lumière tant de l'analyse du cadre théorique que de mon expérience personnelle, émerge une deuxième classification. D. Bois, dans sa thèse (Bois, 2007), l'a appelée catégorisation émergente, c'est-à-dire que des catégorisations nouvelles émergent d'elles-mêmes depuis le contenu même des discours recueillis, par contraste avec les thèmes abordés (classification a priori). Dans le cas présent, ce processus d'émergence s'est déroulé

de façon itérative, selon une démarche inductive, un peu comme décrit par Demazière et Dubar (1999). Et deux catégorisations différentes en sont ressorties.

➤ Première catégorisation émergente :

Cette catégorisation est apparentée au processus de transformation perceptivo cognitif (PTPC) mis en évidence par D. Bois (Bois, 2007). Elle éclaire d'une dimension processuelle la lecture de la grille thématique initiale. Cette dernière était collée à la description d'un rapport à l'expérience de la recherche (les thèmes des entretiens). La nouvelle catégorisation y ajoute la perception d'un processus de transformation implicite ou explicite dans le discours. Pour cela, les éléments du modèle PTPC sont associés à la grille thématique initiale de la façon suivante :

- faits d'expérience => éléments de contexte et conditions initiales du praticien-chercheur en formation lorsqu'il entre au contact de la recherche
- faits de conscience => descriptions pures, généralement les difficultés, et les processus constatés au contact de l'expérience de la recherche
- faits de connaissance => certaines découvertes, les voies de passage, certaines difficultés ou processus, car elles sont porteuses d'un sens nouveau
- prise de conscience => découvertes, certaines voies de passage révélant une réflexion associée au sens nouveau identifié, cette réflexion pouvant être "immanente", c'est-à-dire imbriquée dans l'émergence de la découverte, parfois au moment même de l'explicitation pendant l'entretien.
- transfert dans la vie quotidienne => les acquis, certaines découvertes fondatrices, par l'expression de nouvelles postures intérieures, nouvelles perspectives, nouveaux projets.

➤ Deuxième catégorisation émergente :

Une deuxième catégorisation est apparue plus tardivement. Elle porte directement sur le contenu des discours et ne s'apparente plus à la structure de l'entretien ou aux thèmes abordés. Elle est alimentée par les résultats de l'exploration théorique et mon expérience personnelle au contact de cette nouvelle forme de recherche scientifique. Sept catégories en

émergent et concernent tous les types de rapports qui peuvent ébranler notre construction :

- le rapport au savoir, à la connaissance, en tant qu’objets extérieurs à soi, cibles d’une démarche
- le rapport au savoir-faire, aux compétences, qu’elles soient identitaires ou non
- le rapport au savoir-être, au fait et à la façon de se situer, le rapport au monde et à l’institution
- Les motivations et le rapport au sens dans l’expérience vécue
- Le rapport à la pensée, à la réflexion, aux représentations, incluant notamment les confrontations cognitives et transformations de la pensée et des représentations
- Le rapport à la perception, en particulier manuelle, et son lien éventuel à la transformation de la pensée
- Le rapport à la question de recherche, sous toutes ses formes et déclinaisons
- Apparaît une catégorie particulière, qui détaille le processus de passage de la difficulté à la découverte ou à l’apprentissage : je l’ai appelée « processus ». Elle n’appartient pas à la catégorisation du modèle de transformation proposé par Danis Bois, et n’est “reliable” à aucune des thématiques initiales. Elle a un caractère purement émergent car s’est avérée très informative.

➤ Synthèse et production des tableaux :

Une fois la phase de construction des catégories effectuée, les données recueillies sont réparties en tableau. Elles apparaissent sous la forme d’un tableau croisé à double entrée, une pour chacune des deux catégorisations émergentes.

Notons un cas particulier pour la catégorie « processus » qui relève selon moi d’une catégorie de contenu qui est apparu dans la deuxième vague d’émergence. Je ne l’ai pas classé avec les autres car elle n’est pas porteuse du même type d’informations. Elle s’apparente plus aux classes du modèle de la transformation en sept étapes de Danis Bois qu’aux classes de savoirs et de perceptions. Je l’ai donc classée, dans le tableau, le long des catégories de transformation : dans la verticale du tableau.

La lecture du tableau vierge permet déjà de visualiser le processus qui nous a conduit à formuler notre analyse et à construire une théorisation ancrée.

Tableau 1 : catégorisation retenue pour l'analyse des données collectées

Catégories de contenu catégories de transformation	Rapport au Savoir, à la Connaissance	Rapport au savoir-faire	Rapport au Savoir-être, se situer, rapport au monde, à l'institution	Motivations, rapport au sens	Rapport à la pensée, à la réflexion, aux représentations	Rapport à la perception	Rapport à la question de recherche
Contexte – fait d'expérience							
Difficultés (descriptions, faits de conscience)							
Voie de passage (descriptions, faits de connaissance)							
Processus (Description, Fait de conscience)							
Découvertes, prises de conscience, faits de connaissance							
Apports, acquis (transfert dans la vie quotidienne)							

Pour préserver l'anonymat des personnes qui ont accepté de se prêter à l'exercice, J'ai fait le choix de codifier leur nom. Je dispose donc des entretiens de A1, B1, C1, ainsi que celui de D1 qui a été réalisé en tout premier et auquel j'ai ponctuellement fait référence. Le volume retranscrit des entretiens était compris entre 19 et 27 pages par entretien. L'analyse classificatoire permet de les réduire à des tableaux de 7 pages en moyenne. L'entretien dont j'ai choisi de développer l'analyse détaillée est celui de A1. Sa classification est en annexe 2.

3 - 1. 10. Analyse phénoménologique thématique :

À partir de la classification en tableau de l'entretiens retenu, nous avons construit une analyse personnalisée. En effet, il apparaît que l'entretien avec la manière propre qu'a la personne de suivre son déroulement de pensée, contient des informations thématiques éparpillées qui

pourraient, sans un tri et un classement ne pas apparaître à l'attention.

Également, la structure des entretiens présente parfois des temps marqués d'interventions de l'intervieweur. Il convient de préciser ici que les personnes interviewées ont parfois manifesté certaines difficultés plus ou moins reconnues face à certaines questions. Des reformulations par l'intervieweur ont été nécessaires en cours d'entretien visant une généralisation du propos afin d'en dépersonnaliser la portée. De même, tous étant des enseignants experts en somatopsychopédagogie ils sont habitués à intégrer rapidement les théories en pleine évolution de cette discipline émergente. Il est parfois apparu une distance entre la réalité vécue et la formulation parfois théorisée. Là encore les reformulations ont permis de revenir au contenu premier du vécu intéressant la question de recherche. Cette abondance ponctuelle des interventions de l'intervieweur a produit parfois des raccourcis dans les réponses. Au cours de l'analyse classificatoire, et pour en aider la lecture, des fragments ont été importés dans les éléments de discours analysés. Ils sont alors mis entre crochets.

L'analyse phénoménologique est organisée selon les critères horizontaux de lecture du tableau, qui sont les plus proches de la structure de contenu de l'entretien. Il s'agit des critères classificatoires thématiques :

- Les éléments de contexte ou l'état initial de la personne
- Les difficultés rencontrées
- Les voies de passage
- Les découvertes et les acquis, regroupés en un seul volet

3 - 1. 11. Analyse conceptualisante :

L'analyse phénoménologique a donné lieu à un volume de données à partir desquelles j'ai dressé un premier résumé. Ce dernier temps analytique vise une conceptualisation ancrée des données. D'inspiration heuristique, il est consacré à l'analyse herméneutique des catégories ayant émergé au cours du travail de classification initial des contenus de vécu et conduit à une proposition de théorisation mise en discussion. Ce volet s'appuie sur l'interaction entre le chercheur que je suis et les données, dans laquelle je dois veiller à maintenir une posture à la fois structurée et ouverte à la nouveauté. Ce volet herméneutique d'inspiration heuristique est scindé en deux étapes.

Une première étape déploie une lecture des contenus de vécus exprimés par A1 selon les catégories dites émergentes, à la lumière de ma propre expérience, tant du rapport à la subjectivité que du rapport à la recherche. A ce stade, on commence à s'éloigner du strict vécu du sujet interrogé pour entrer dans ce qui fait sens, en tant que mes propres vécus et mon expertise peuvent conforter certaines intuitions de sens ou mettre en perspective les mécanismes de fonctionnement émergents. Les contenus de vécus sont analysés en regard des 8 catégories qui ont émergé au cours des processus de classification et que j'ai intitulés comme suit :

- Le rapport aux savoirs, à la connaissance
- Le rapport au savoir-faire, à la compétence
- Le rapport au savoir-être
- Les motivations
- La transformation de la pensée et des représentations
- Le rôle du projet de recherche, de la question de recherche
- Le rapport aux perceptions
- Un processus vécu

Dans la deuxième étape je propose une lecture conceptualisante des compréhensions tirées de la lecture « classificatoire » précédente. Là nous quittons franchement le texte pour entrer dans les concepts portés par les contenus de vécus et sous-jacents à l'analyse classificatoire précédente. Toutes les catégories émergentes ne sont pas intégralement reprises. En particulier, je n'ai pas développé celle relative à la question de recherche. La démarche théorisante qui a émergé était de forme un peu systémique, c'est-à-dire que se donnaient à ma compréhension des relations fonctionnelles, de causalité ou d'influence réciproques dans les différents domaines suivants :

- Dans le domaine des savoirs et des connaissances
- Dans le domaine du savoir-être
- Dans le domaine des savoir-faire et des compétences
- Dans le domaine des motivations
- Dans le domaine de la perception

- Dans le domaine de la pensée et des représentations
- Projet pédagogique d'apprentissage et de transformation

Le dernier domaine abordé est directement issu de la catégorie émergente appelée « processus » dans la première étape de cette analyse conceptualisante. C'était totalement inattendu et a donné une orientation tout à fait nouvelle au chemin d'analyse qui jusque là se dessinait progressivement. C'est aussi pour cela que j'ai conservé sa présentation en fin de partie.

Ces deux étapes m'ont semblé cruciales dans la conduite de la réflexion scientifique. J'ai vécu dans cette partie de l'analyse des données une émergence pas à pas d'une théorisation compréhensive et interprétative dont je ne me figurai aucun des pas suivants, même si ma réflexion tentait toujours de se projeter plusieurs pas en avant. Je me sens donc en parfaite fidélité avec cette remarque de vigilance adressée par Paillé et Mucchielli aux démarches qualitatives : « *En fait, la posture ne peut évoluer que si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle est faite d'ouvertures, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question de l'acquis* » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 49).

J'ai eu la sensation d'être en permanence dans une inconnue, une absence de savoir sur ce qui venait. Il m'a fallu constamment suivre des formes non linéaires de réflexion pour accéder à de nouvelles perspectives me sortant de ma façon habituelle de réfléchir et de travailler. C'était dans mon parcours de scientifique une nouveauté totale. Et je me rendais compte à mesure que le processus avançait que c'était une véritable méthodologie qui se déroulait et se donnait à moi. A travers cette méthodologie ainsi rencontrée, je reconnais la qualité d'une démarche scientifique.

Chapitre 4 - Analyse et interprétations des données

Analyse phénoménologique thématique :

4 - 1. 1. Les éléments de contexte rapportés :

A1 a très peu utilisé la référence à son état initial pour répondre aux questions posées. Les quelques éléments relevés concernent les motivations initiales, les représentations sur la recherche et le savoir-faire mis en jeu au départ du projet.

Ainsi A1 décrit ses motivations initiales comme étant celles d'un projet collectif : « Au départ la motivation elle était je me suis inscrit dans une dynamique collective. Y avait une opportunité à saisir et j'avoue que je me suis glissé dans le projet collectif (L212-215) ». Il évoque également son cadre de vie personnel et professionnel en grand changement qui a pénalisé son implication : « socialement ça s'inscrivait dans un changement de vie ça s'inscrivait aussi au point de vue de l'école (...) dans une restructuration. J'ai mis du temps à commencer à m'impliquer dans la recherche (L228-234) »

Les représentations initiales sur la recherche sont généralement contenues dans l'exposé des difficultés rencontrées. Cependant quelques unes sont explicites de la vision initiale d'un monde un peu lointain et mystérieux dans lequel A1 se voyait entrer : « *j'avais une idée que la recherche était quelque chose qui était isolée du terrain (L25)* ». Ou encore : « *Pour moi la recherche c'était réservé à une élite intellectuelle (L174)* ». Lorsqu'il exprime la vision qu'il a de son aptitude à faire de la recherche, il révèle aussi une représentation implicite : « *Honnêtement je ne me sens pas doué (...) j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé. (L507-509)* »

Dans le domaine des compétences et du savoir-faire mis en jeu, A1 exprime deux types de soucis, d'une part la dimension d'exigence et de rigueur que l'on rencontre dans la recherche : « *C'est-à-dire que une recherche c'était très stricte. Y avait des règles, y avait des lois, y avait des procédures, un codifié. (L220-222)* ». D'autre part l'enjeu individuel et collectif porté par cette formation : « *Il y a un projet collectif de validation de notre approche, de notre méthode. Et en tant qu'experts on était peut-être parmi les mieux placés pour le faire. (L226-228)* »

4 - 1. 2. Les difficultés rencontrées :

Les difficultés exprimées par A1 couvrent presque toutes les catégories de contenu que nous avons identifiées : savoir, savoir-faire, savoir-être, motivations, pensée et question de recherche.

Se retrouver à faire de la recherche alors qu'il en a une représentation opposée à ses valeurs le met en difficulté dans son image : *« je ne me reconnaissais pas (...) vraiment là-dedans parce que j'avais une idée que la recherche était quelque chose qui était isolée du terrain (L24-25) »*

Il se découvre ébranlé dans ce qu'il considérait comme validé en lui, ses savoirs et sa compétence. Une référence est fréquemment faite à son manque de connaissances et la difficulté de l'apprentissage de la théorie : *« beaucoup de choses que j'ai découvert que je connais à l'intérieur de moi qui sont des choses que je valide comme étant une connaissance. Et confronter cette connaissance à la connaissance théorique des autres, ça pour moi ça a été une épreuve (L44-49) »* ; *« la difficulté pour moi aussi elle est d'ordre théorique (L300-301) »*. Il doute beaucoup de sa capacité et de sa compétence à faire de la recherche : *« ma difficulté vis-à-vis de moi de ne pas m'apercevoir comme quelqu'un de compétent dans ce domaine. J'ai eu des doutes sur ma compétence à faire ce type de travail. (L208-211) »*. La sensation que la tâche est insurmontable : *« Ce qui était décourageant pour moi c'était que ça me paraissait une montagne. La recherche oui c'était ... comme je te disais tout à l'heure est-ce que c'est fait pour moi (L483-485) »*.

Les représentations initiales qu'il a sur la recherche génèrent des difficultés pour prendre appui sur ses propres compétences : *« personnellement je ne me sens pas très doué pour ça, (...) je ne suis pas un intellectuel. Pour moi la recherche c'était réservé à une élite intellectuelle(...). (L172-174) »* ; *« le manque de connaissances théoriques m'a complexé. Je suis un peu complexé vis-à-vis de cette ... j'ai un peu un rejet de l'élite intellectuelle. J'ai un peu ce rejet là. J'ai une aversion même (...). Pour ma confiance, ça n'a pas été simple. Pour me sentir en confiance. (L355-362) »* ; *« j'ai une manière d'écrire moi et je ne me suis pas fait confiance dans ce type d'écriture dans la recherche. Je me disais c'est pas comme ça qu'il faut écrire dans la recherche c'est sérieux (L542-545) »*

Cette double confrontation dans le champ du savoir et du savoir-faire vient perturber son rapport à lui-même. La représentation qu'il se fait du praticien est perturbée dans l'expérience

même de sa pratique. Il doit trouver un nouvel équilibre : « *La posture elle est pas évidente à trouver, entre la théorie, la pratique et l'interaction entre les deux. J'ai eu moi des moments où je me trouvais trop intellectuel, trop loin de la réalité dans ma recherche. A un moment donné je me disais mais arrête tu penses, c'est devenu un truc de pensée et puis quand tu traite y a pu, ça ne, ça te sert à quoi ? tu vois. (...) J'avais l'impression de sortir de qui je suis, de m'identifier à quelque chose que je ne suis pas. De pas me reconnaître en gros (...) d'être un cerveau et quand je traitais, je m'apercevais quand je m'intériorisais je m'apercevais que tout ça c'était inutile. (L177-188)* ». « *[dans les difficultés rencontrées] il y a eu aussi pour moi comment introduire sa propre sensibilité dans la recherche, moi, comment je me ... (L207-208)* »

Il lui manque une vision globale de ce qu'est une recherche. Accéder à cela lui semble insurmontable et l'entraîne dans des phases de profond découragement, de rejet même : « *Moi j'ai besoin d'avoir une globalité pour comprendre pourquoi on me demande de faire une pertinence par exemple. Et au début j'ai eu du mal à comprendre ce que c'était que le déroulement global d'une recherche. (L396-398)* » ; « *Ce qui était décourageant pour moi c'était que ça me paraissait une montagne. La recherche oui c'était ... comme je te disais tout à l'heure est-ce que c'est fait pour moi (L483-485)* » ; « *même plus que ça ! envie d'arrêter ! oui je suis passé par tout, enfin la colère, rébellion, j'ai fait mon coping ! en vouloir aux professeurs (L471-474)* »

En évoquant l'exigence méthodologique de précision et de clarification de la question de recherche, A1 parle des impacts sur la clarification de sa pensée et de ses projets et semble faire un contraste implicite avec sa compétence professionnelle : « *Ça oblige à préciser sa pensée. Ça oblige à préciser et ça, ça a été difficile (...) Définir clarifier ce qu'on veut vraiment. Plutôt que de traiter un sujet, traiter une question c'est pas la même chose. (L242-245)* ». Il parle aussi d'une certaine insécurité dans laquelle cette procédure de questionnement l'a mis : « *au début on se rend compte qu'on a une recherche mais que une question de recherche c'est vraiment très précis. Ce qui a été difficile c'est d'avoir le sentiment que c'est jamais (...) clair quoi c'est jamais faut toujours préciser un peu plus, toujours un peu plus, toujours un peu plus (L250-254)* »

D'un point de vue pratique, la gestion du temps a été une source de difficulté : « *la gestion du temps entre le temps utile et le temps inutile. (L525)* » ; « *C'était ça la difficulté à gérer le temps, c'est-à-dire que entre les moments d'inspiration et puis le travail [professionnel] qui commence (L530-531)* ».

Pour A1 conduire une recherche sur le terrain de sa pratique est une mise à l'épreuve, du fait d'un face-à-face avec soi et d'un changement de statut : « ça oblige à se mettre à l'épreuve de son terrain et donc à découvrir des choses qu'on avait pas vu. Donc c'est un face-à-face. (L724-727) » ; « la difficulté c'est transformer son terrain de pratique en un terrain de recherche (...) de passer du statut avec le terrain de recherche, d'être avec (...) des praticiens et d'en faire des sujets de recherche. Où les questionnements, les mises en situations sont des terrains expérimentiels et pas des terrains de pratique (...) toujours quelque chose à se rappeler, qu'on est dans une recherche et pas dans une formation pratique (L730-736) ».

4 - 1. 3. Les voies de passages :

Pour faire face aux difficultés qu'il a rencontrées, A1 s'est beaucoup appuyé sur ses qualités personnelles. En particulier ses qualités de ténacité, persévérance, solidité et confiance en soi ont été un atout important dans le passage des étapes difficiles : « Je pense que pour pouvoir mener à bien une recherche il faut être persévérant, il faut être confiant, faut être travailleur (L324-325) ». La confiance est un élément important qu'il approfondit : « Ça m'a aidé, ma confiance, la capacité à prendre de la distance par rapport aux événements, la solidité que j'ai acquise avec tout depuis le temps que je travaille sur moi (...), je suis quelqu'un de persévérant, (...) de travailleur, je me suis appuyé sur ça (...) pour dire bon ben c'est une difficulté quoi, et puis ça va passer. ça n'empêche pas le doute par moments ... mais ces qualités-là m'ont aidé. (L328-333) ».

Il constate que le Sensible ne peut pas à lui seul résoudre toutes les problématiques, un effort personnel de lecture et d'assimilation est nécessaire : « je n'avais pas d'autres choix que de me former (...) Donc je m'y suis mis. J'ai bossé, je bosse. Et je continue. Je trouve que y a des voies de passage dans le sensible mais là le sensible il ne peut pas me faire lire l'approche qualitative. Je suis obligée de m'y mettre (L363-373) » ; « la voie de passage elle est simple. Faut s'y mettre quoi (L380-381) ».

Le Sensible l'a amené à conduire un travail sur lui qui le rend solide et lui apporte une capacité à relativiser dont il perçoit ici l'importance : « le sensible m'a permis de relativiser L348) » ; « [j'ai acquis une] capacité à prendre de la distance par rapport aux événements (L328-329) ». Grâce à cela il a acquis une solidité professionnelle et une dynamique de vie qui le mobilisent hors de la recherche. La recherche n'est pas un enjeu déterminant pour lui et cela lui semble aidant car permet une mise en perspective de l'expérience vécue : « Sur le

plan professionnel j'existe autrement que par la recherche, j'ai une valeur indépendamment de la recherche et avec le sensible j'ai des projets, j'existe indépendamment de ça. J'ai une valeur, (...). Le fait d'avoir pas de problème ça m'a permis, sans renoncer, ne pas en faire un enjeu. Le diplôme c'est pareil, c'est pas un enjeu important pour moi (L344-350) »

Le Sensible est en tant que tel une voie de passage privilégiée pour A1 et on sent dans son expression que c'est un référentiel de confiance pour lui au même titre que la confiance en soi évoquée plus haut. Il faut qu'il trouve un moyen de l'articuler avec cette expérience déroutante qu'est la recherche : *« dans la recherche avec le sensible, je me suis toujours posé la question comment puis-je m'appuyer, parce que personnellement je me sens pas très doué pour ça. (L171-173) »*. Trouver un moyen d'articuler cette théorie avec sa sensibilité, son rapport au sensible : *« ça a été important pour moi y compris dans la rédaction de toute ma partie théorique, comment je fais interagir le discours des autres, le discours de la méthode et ma propre sensibilité (L54-56) »*.

L'appui sur le Sensible est particulièrement tangible avec l'utilisation des introspections, dans lesquelles il trouve un outil d'aide à la synthèse et l'intégration de la théorie : *« le travail sur le corps comme des moments d'intégration de la théorie, des moments de ressourcement. (L627-628) »* ; *« les introspections qui ont été intéressantes pour moi, c'était comment utiliser l'introspection, donc la réflexion intérieure au contact du sensible, comme un prolongement de la réflexion du chercheur.(...) que ce ne soit pas des moments coupés de la recherche mais des moments où on peut synthétiser et faire appel à, revisiter ce qu'on a écrit, essayer de voir comment ça résonne(...), est-ce qu'il y a des synthèses qui viennent. (L630-636) »* ; *« quand je lis, le lendemain quand je fais une introspection, ce que je lis se synthétise en moi. (L639-640) »*. Et l'écriture en devient le révélateur : *« [l'écriture] c'est la partie où je me suis appuyé sur le sensible. (L169) »* ;

L'opportunité de présenter l'avancement de son travail en public a eu pour effet de stimuler un autre registre de sa confiance, une sorte de confiance externe, apportée par les autres : *« j'ai exposé un peu ma recherche au public et l'accueil que j'en ai eu m'a donné confiance (L539-540) »* ; *« le fait de parler devant tout le monde, je me suis rendu compte que en gros que la manière dont je fonctionnais était tout à fait recevable (...) ça m'a donné confiance. J'ai beaucoup écrit après (L546-549) »*. La rencontre avec Pierre Paillé est également venue stimuler ce registre de confiance, puisque c'est par lui qu'il accède à la compréhension de la cohérence globale de ce qu'est faire une recherche : *« c'était un moment important quand Paillé il a expliqué que pour lui ce qu'il regardait dans le projet de recherche c'était la*

cohérence. A un moment donné je me suis dit, ce n'est pas des parties, c'est un tout comme un processus (L406-408) » ; « Il a expliqué la méthodologie, c'est un méthodologiste quoi ! j'ai trouvé qu'il avait bien simplement présenté les choses. Ce que j'ai aimé chez lui c'est la simplicité de celui qui maîtrise (L419-421) ».

Pour gérer le temps qui était une pression importante et pour aider sa compréhension de la théorie de la recherche qualitative et de son sujet, il a utilisé sa pratique professionnelle, ses stages, ses cours, en mettant en discours et en discussions ce qu'il lisait : *« je me suis servi de mes stages. (...) j'essayais de faire un lien pour mieux comprendre, pour mieux assimiler les choses. J'ai essayé que ma recherche elle s'infiltré dans ma pratique professionnelle et que ce que j'apprenais au contact ou de la théorie ou des cours de méthodo et tout ça, que pourquoi pas ça puisse faire l'objet de discussions ou de cours ou d'échanges avec les étudiants. (L518-524) »*

Mais un volet majeur a été pour lui de trouver le sens, la cohérence globale et de détail de ce projet. Sa motivation n'est plus seulement celle d'un projet collectif, ses contours commencent à toucher l'intérêt personnel : *« le plus important pour moi ça a été plutôt le sens de la recherche (L27) » ; « parce que moi je fonctionne beaucoup avec des motivations. C'est quoi en fait ce qui me pousse (...) à faire de la recherche. Après tout pourquoi je veux faire de la recherche ? ça met en jeu tout ce que moi j'ai à gagner là-dedans ... donc ça a été un questionnement (L29-32) » ;* et prennent appui sur l'aspect pratique de la rédaction du mémoire, de la construction du projet de recherche : *« ce qui était important à un moment donné pour moi c'est quand j'ai compris la cohérence, que toutes les parties devaient être cohérentes les unes avec les autres, qu'un projet de recherche chaque partie était en fait quelque chose qui faisait tenir le tout. Quand on en prenait une ça avait une cohérence avec les autres (L401-405) ».*

Enfin, pour A1, la question de recherche doit rester *« porteuse »* (L237) malgré le fait de faire évoluer son projet de départ un peu global vers un sujet qui se précise au fil du temps. Et dans ce processus *« ce qui est important (...) c'est savoir faire des choix (L160-161) »*, *« ça oblige à vraiment préciser sa pensée (L242-243) »*. À travers le travail sur la question de recherche *« ce que ça vient bouger en soi c'est cette adaptabilité et ce laisser-faire et laisser la question évoluer et ne pas la retenir. (L270-272) »*.

Pour lui les difficultés sont une étape du processus à l'œuvre et il s'autorise d'y répondre par des phases de colères car elles participent de son processus de remobilisation : *« C'était mon processus ma manière de réagir, je me suis autorisé ça, ça fait partie de mes réactions.*

[elles] n'ont pas duré. C'était des processus d'adaptation. Après chacun a sa manière, moi il faut que je me mette un peu en colère pour me remobiliser. La révolte est porteuse pour moi. J'ai besoin pas de conflits, mais ça me mobilise, ça me donne un enjeu, je ne me mets pas en colère contre les autres, mais je me mets en colère pour pouvoir faire ça en disant « aller ! ». (L475-481) ».

La motivation de A1 à conduire ce projet de recherche est stimulée par sa rencontre avec le processus de transformation de la personne induit par le contact avec la recherche : « *Il n'y a pas de vraie recherche sans transformation sans difficulté L316-317* » ; « *s'il n'y avait pas eu ce processus de transformation qu'il y a pour le chercheur dans la recherche, ça ne m'aurait pas intéressé. Parce que là il y a un sens pratique pour moi en tant que ... C'est une expérience pour moi, ça c'est clair, une expérience de moi dans cette situation-là. L(351-354)* ». Cette motivation trouve aussi son ancrage dans la fierté qu'il tire de se voir capable de franchir cette épreuve : « *un mémoire de DEA quand même bravo, parce que je ne me sens pas doué (...) j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé. Donc je me dis que si j'y arrive ce sera un exploit pour moi (L506-509)* ».

4 - 1. 4. Découvertes et acquis : rencontres et apprentissages au contact de la recherche

Les découvertes sont plutôt des prises de conscience et les acquis ce qui est exprimé comme apprentissages au contact de la recherche. Parfois les deux sont imbriqués. Dans l'ensemble, A1 exprime ses découvertes sur deux grands plans, d'une part sur la recherche proprement dite avec ses attendus, ses savoir-faire, et d'autre part sur lui-même, découvrant au contact de la recherche certains de ses propres mécanismes de fonctionnement, notamment par rapport aux savoirs. Les acquis sont plus généralement des transformations de connaissances, de compétences ou de manière d'être.

1) Découvertes sur la recherche :

A1 découvre dans la recherche un contenu, un nouveau savoir : « *moi ce qui m'a le plus apporté c'est les cours sur la méthodologie de la recherche (L616-617)* ».

Il répète plusieurs fois sa découverte d'une « *sémantique* » de la recherche. A travers cette formulation, il parle d'une posture qui doit être consciente et accompagnée d'un discours

explicite : « *Il faut beaucoup plus expliquer dans la recherche beaucoup plus préciser ce qu'on veut, sa posture (...) y a toute une attitude dans la recherche qui consiste (...) à toujours préciser de quel point de vue on parle (L39-41)* ». Être conscient du point de vue depuis lequel on s'exprime et depuis lequel les autres s'expriment : « *la recherche c'est pas tenir à son point de vue, c'est savoir qu'on est dans un point de vue. Et ce point de vue, il oriente ce que je sens, ce que je perçois (L595-597)* ». Et cette conscience transforme l'écoute, puisque ce n'est plus tant le fond de ce qui est dit qui compte, que le mobile, la posture : « *la recherche mène à ça, à s'interroger, plutôt que sur ce qui est dit, de quel point de vue [l'autre] parle (L599-600)* ».

Cette rencontre avec la diversité des postures et des points de vue s'accompagne de la libération d'une certaine idée de la recherche : « *on voit qu'il y a des postures de recherche. Mais ces postures de recherche sont des points de vue. (L594-595)* » ; « *la découverte c'était qu'il pouvait y avoir plusieurs formes de recherche. Quand tu arrives (...) y a une idée que la recherche, ou la science, c'est ben tout savoir quoi ! (L602)* ».

C'est aussi la découverte de la posture interrogative du chercheur : « *je crois que le chercheur il se méfie de son interprétation même s'il la valide. Mais il a cette distance par rapport à ses propres connaissances. Non pas qu'il s'en méfie, mais il sait qu'il sait des choses, mais il ne sait pas forcément ce que l'autre veut dire. (L583-586)* »

Il conclut que « *la recherche c'est un processus qui évolue et qu'il faut laisser évoluer aussi (L296-297)* », expression qui révèle son nouveau regard sur la recherche, et parle implicitement d'une expérience de transformation personnelle au contact de la recherche.

Pour lui, l'intérêt de faire de la recherche est de changer de point de vue sur la recherche : « *se faire une autre idée de la recherche. Quand on est dedans on s'aperçoit que ce n'est pas ce qu'on croyait. (L714-717)* ». Et de rencontrer le processus de transformation qu'elle porte en elle : « *sentir que la recherche c'est un processus de transformation, mais pas seulement un processus de recherche de manipulation de choses ; mais la recherche elle forme, elle transforme. (...) on en sort grandi de toutes façons. (L714-721)* ».

Conduire un projet de recherche sur sa propre pratique, c'est une manière d'apprendre encore de son propre métier : « *c'est enrichissant aussi parce qu'on va découvrir peut-être plus profondément ce qu'on fait. Et puis comprendre un peu mieux. (L728-729)* ».

2) Découvertes de sa transformation

Au contact de la recherche, A1 prend conscience de son fonctionnement par rapport aux savoirs et des enjeux qu'il y met : *« je me suis aperçu qu'il y avait un enjeu entre comment je fonctionnais par rapport au savoir extérieur et par rapport au savoir en gros intérieur. Et comment je donnais de la valeur à notre travail, comment je faisais interagir ces deux types de savoir (L50-53) »*. Ce savoir intérieur est celui qui lui vient de son expérience et de son métier, qu'il valide et par lequel il se valide dans sa compétence. Le savoir de l'extérieur, celui des autres, jusque-là ne l'intéressait pas voire pouvait constituer une menace : *« Ça m'a fait prendre conscience de la différence qu'il y avait pour moi entre savoir des choses de façon expérientielle, à travers l'approche du sensible, beaucoup de choses que j'ai découvert que je connais à l'intérieur de moi qui sont des choses que je valide comme étant une connaissance. Et confronter cette connaissance à la connaissance théorique des autres. (L44-49) »*.

Il découvre comment ce positionnement intérieur par rapport aux savoirs s'était construit de façon auto-centrée et comment l'ouverture à l'extérieur le consolide, le positionne et l'enrichit : *« Quand on est pédagogue d'une méthode, on n'est pas obligé d'aller voir les autres, l'important c'est d'enseigner ça. Enfin de bien savoir enseigner ce que les gens viennent chercher. Or dans la recherche il était plus seulement question de bien connaître son domaine, mais comment ce domaine je le mets en valeur, je le mets en relief, je le précise, par rapport à la connaissance extérieure. (L58-62) »*.

En s'ouvrant à l'extérieur, il constate qu'il est devenu plus fort : *« la recherche m'a formé parce que aujourd'hui j'ai l'impression quand même d'avoir évolué et même être plus solide dans la connaissance même de la méthode par le contact avec le savoir extérieur. Ça m'a donné du poids. C'est comme si le contact avec les données d'autres domaines qui sont proches avaient donné du poids à moi, à la méthode que je veux enseigner (L74-79) »*.

3) Transformation de sa posture de praticien :

Il sent sa posture de praticien se transformer, d'abord par l'explicitation de son positionnement : *« ça m'a appris moi en tant que praticien à préciser à chaque fois de quelle position je parle pour aborder tel ou tel sujet (L42-43) »* ; *« j'ai trouvé que (...) ce qui changeait dans ma posture c'était le discours. Il y a une sémantique de la recherche... Et j'ai trouvé que ce n'était pas du tout la même chose quand on faisait de la recherche que quand*

on faisait de la pratique (L36-38) ».

La prise de conscience de la force apportée par les savoirs externes transforme implicitement sa posture d'enseignant : *« Quand on est pédagogue d'une méthode, on n'est pas obligé d'aller voir les autres (...) dans la recherche il était plus seulement question de bien connaître son domaine, mais comment ce domaine je le mets en valeur (...) par rapport à la connaissance extérieure. (L58-62) ».*

Il se sent plus ouvert en tant qu'enseignant et presque en tant que personne : *« Ce que j'acquiers au niveau de la pratique d'enseignant, c'est une plus grande ouverture d'esprit, un sentiment de pouvoir mieux présenter les choses dans un contexte plus global d'avoir le sentiment d'être moins clos sur sa connaissance. (L64-67) » ; « quand j'arrive devant les élèves j'ai l'impression que ce travail de recherche fait qu'ils ont en face d'eux quelqu'un qui est moins ancré sur ses positions. (L83-84) »* et du coup plus accessible et mieux disponible à ses étudiants : *« [quelqu'un] qui peut également accueillir beaucoup plus de points de vues (L85) » ; « et de pouvoir mieux comprendre mes étudiants qui viennent d'un autre univers (L67-68) ».*

Pour lui, la posture du chercheur n'est pas éloignée de celle du praticien : *« l'esprit de la recherche n'est pas éloigné de la pratique. Je pense même que c'est dommage que cette idée-là (la recherche est éloignée de la pratique, ndlr) soit si répandue chez les praticiens dont je suis un exemple. (L642-644) ».*

4) Transformation de sa pratique

Sa pratique d'enseignant s'est améliorée pour ce qui est de la transmission des savoirs théoriques : *« Je trouve [que je suis meilleur formateur]. Dans la transmission du savoir, la manière de transmettre le savoir, pas forcément dans la mise en dans la pratique. (L80-82) ».*

Sa rencontre avec la recherche a transformé sa pratique thérapeutique : *« quand je traite maintenant je suis pas seulement en train de traiter, en train d'aider, j'ai une posture de chercheur. C'est-à-dire que je suis ouvert à ce qui n'est pas là (L125-127) ».*

Il reconnaît une transformation de sa perception sous la main, qui n'est plus seulement un touché d'accompagnement, mais un touché qui change de posture, c'est-à-dire qui alimente sa recherche : *« à un moment donné mon toucher et ma recherche se sont croisés. (...) ce toucher devient un outil de recherche. C'est-à-dire que c'est pas seulement un toucher d'accompagnement, (...) mais ça devient un outil de recherche. C'est-à-dire qu'à travers la*

main je reçois des informations qui me donnent des réponses sur ma recherche, en tous cas qui orientent ma recherche. (L119-125) »

Son objectif d'enseignement est repositionné : « [faire en sorte que] *la recherche soit quelque chose qui soit un continuum de la pratique. (L647-648) »* ; « *en tant que formateur aujourd'hui c'est quelque chose qui dans mon esprit fait partie de la formation. Mes étudiants maintenant sont, c'est clairement explicité que il faut de la réflexion pour devenir praticien (L653-655) »*.

5) Transformation de ses perceptions, de sa réflexion :

La recherche transforme son rapport à ses certitudes, le rend plus solide et change son écoute : « *La recherche m'a donné moins de certitudes et en même temps plus de confiance plus de nuances dans le sens que les choses sont vraies selon des points de vue. (L590-593) »*. Tout d'abord, la recherche lui apprend à mettre en perspective le dire de l'autre, pour mieux entendre ce qui est dit : « *la recherche c'est pas tenir à son point de vue, c'est savoir qu'on est dans un point de vue (...) Et s'informer du point de vue, c'est important je trouve pour comprendre les autres. De quel point de vue il parle ? (L595-599) »*. Son attention est repositionnée sur le sens de ce qui est dit : « [la recherche a changé] *la distance face aux choses (...) par rapport à mes a priori sur les choses. Je suis plus sensible au sens des choses, au sens des mots par exemple. (L573-577) »*. C'est une plus grande conscience de lui dans son écoute de l'autre : « *La distance pour moi c'est plus m'intéresser à ce que veut dire l'autre, (...) qu'à ma compréhension des choses. (L580-582) »* qui permet à une posture d'écoute renouvelée d'émerger : « *ça m'a donné cette interrogation permanente mais qu'est-ce qu'il veut dire quand il dit ça (L579-580) »*

Au contact de la recherche, sa pensée et sa réflexion se transforment : « *ça m'a apporté un développement sur le plan de la qualité de la réflexion. C'est-à-dire le fait de réfléchir et puis de surtout de me confronter à un autre discours (L33-35) »* ; c'est une transformation par restructuration de la pensée : « *tout ça, c'est apprendre à réfléchir (L153-164) »* ; « *je pense que la recherche structure la réflexion, plus qu'elle ne fait réfléchir. (L133) »*.

Comme nous l'avons vu plus haut, la perception sous sa main se transforme au contact de la recherche. Plus précisément elle est, comme son savoir interne, repositionnée et renforcée : « *au niveau de ma main ce qui a changé, (...) c'est ma manière peut-être de donner du relief à ce que je ressens, plus que l'efficacité de la main. L(92-94) »*. Il explicite ce lien entre

évolution de sa perception et rencontre avec les savoirs extérieurs : *« ça m'a probablement transformé la manière dont je peux toucher la personne. Dans ce sens que cette recherche elle m'a fait prendre conscience mais plus d'une manière réfléchie qu'expérientielle, que ce que nous faisons était complètement inédit et novateur. Et effectivement au niveau de la main, ça éclaire (L96-100) ».*

L'apparition d'une réflexion sous la main libère une disponibilité panoramique aux informations émergentes : *« cette ouverture de la réflexion au niveau de la main, ça se traduit par une plus grande disponibilité à l'accueil de ce qui se passe sous ma main, de ce que j'accueille. C'est-à-dire plus de ... oui c'est ça plus d'ouverture au ressenti, c'est-à-dire moins de focalisation. (L108-111) »*

6) La recherche est une validation personnelle et professionnelle :

A1 reconnaît à cette expérience du DEA un rôle de validation, d'estampille professionnelle et personnelle : *« pour moi la recherche ce moment-là [le DEA] est une étape. Pour moi personnellement, je pense que si je passe, je me sentirai comme si j'avais un tampon, qui validera quelque chose pour aller plus loin. je ne sais pas où mais je sens ça tu vois. (L662-664) ».* Une estampille qui donne du poids, qui ouvre des portes auparavant fermées, qui libère une autorisation à s'exprimer librement : *« avoir cette expertise de chercheur va probablement je sens me donner du poids (...) dans la communication, avec des instances, avec d'autres personnes. On sent bien que c'est un passage obligé, que pour être reconnu, écouté différemment, quand tu l'as, quand tu es chercheur tu as une aura et une écoute qui est différente que quand tu n'as pas fait de recherche. Même pour soi-même, de pouvoir s'exprimer plus librement, parce que tu as fait tes preuves. (L678-684) ».*

Aller jusqu'au diplôme, c'est une étape ultime vers la reconnaissance d'une compétence, une manière de validation de soi, un positionnement : *« ça va me situer, ça va me donner un statut (L693) » ; « pour moi le fait de faire ce travail-là, je me sentirai plus habilité à être sur un niveau d'égalité avec d'autres gens. Donc je sens que je pourrai dire les choses, aller dans des univers qui aujourd'hui je ne me permets pas d'y aller parce que je n'ai pas ni cette culture ni cette validation pour me situer. (L687-691) »*

Mais la motivation profonde reste celle de la transformation de la personne : *« la recherche elle est intéressante quand elle modifie le chercheur c'est-à-dire ses certitudes, ses allants de soi (L72-74) ».*

4 - 1. 5. Résumé :

➤ Contexte, représentations initiales, a priori :

- ses motivations initiales sont celles d'un projet collectif, dans lequel sa place est justifiée par son ancienneté et son expertise dans une méthode qui démarre son ouverture à la recherche.
- son cadre de vie personnel et professionnel est en grand changement, ce qui pénalise son implication
- Il a de la recherche l'idée d'un monde un peu lointain et mystérieux dans lequel il se voit entrer avec inquiétude : Il ne se sent pas doué ni adapté à cela et la dimension d'exigence et de rigueur qu'il perçoit de la recherche est un obstacle qu'il pressent inévitable

➤ Difficultés

- L'idée qu'il se fait de la recherche est opposée à ses valeurs : mise en difficulté de l'image de soi
- Double confrontation dans le champ du savoir et du savoir-faire qui perturbe son rapport identitaire à lui-même : sa représentation du praticien est perturbée dans l'expérience même de sa pratique ; le manque de connaissances lui est un handicap et l'apprentissage de la théorie est dur.
- Beaucoup de doutes sur sa capacité et sa compétence à faire de la recherche. Ses représentations initiales sur la recherche rendent difficile l'appui habituel sur ses compétences initiales
- Manque de vision globale de ce qu'est une recherche, qui génère des phases de profond découragement. Sensation que la tâche est insurmontable.
- L'exigence de précision de la pensée et de la question de recherche a été une épreuve. Sentiment d'insécurité face à l'inachevé permanent de la question de recherche
- La gestion du temps a été assez stressante et a nécessité adaptations et vigilance.
- Conduire une recherche sur le terrain de sa pratique est un face-à-face avec soi et d'un changement de statut qu'il appréhende un peu

➤ Voies de passage

- S'appuyer sur ses qualités personnelles : ténacité, persévérance, solidité, confiance en soi. La confiance est un élément important qu'il approfondit.
- Prendre appui sur le Sensible, qui lui est un référentiel de confiance fondamental, pour l'articuler avec l'expérience de recherche. Les introspections sont un outil d'aide à la synthèse et l'intégration de la théorie. L'écriture en est le révélateur.
- Prendre conscience que le Sensible ne peut pas tout résoudre: un effort personnel est indispensable notamment pour la lecture et l'assimilation.
- Prendre appui sur sa pratique d'enseignant pour aider et consolider sa compréhension de la théorie. Solution qui sert aussi d'optimisation du temps.
- Stimulation de sa confiance « externe » : présenter l'avancement de son travail en public ; comprendre la cohérence globale d'une recherche avec Pierre Paillé.
- Face à la difficulté, savoir relativiser : Par son expérience du Sensible il considère les difficultés comme une étape ; la recherche n'est pas un enjeu majeur pour lui.
- Les phases de colères et de rébellion sont partie intégrante de son processus de remobilisation. Il s'autorise à les vivre.
- Stimulation de ses motivations personnelles : Trouver le sens, la cohérence globale et de détail de ce projet ; rencontrer ce processus de transformation induit par le contact avec la recherche ; fierté de se voir capable de devenir chercheur
- La question de recherche doit rester « *porteuse* » même si elle se transforme. Il faut apprendre à faire des choix, préciser sa pensée, accepter de laisser évoluer la question sans la retenir, faire confiance à sa dynamique d'évolution

➤ Découvertes et acquis

- Découvertes sur la recherche elle-même : la méthodologie de la recherche ; les points de vue et la posture de parole qui transforment l'écoute ; la recherche est plurielle ; la posture interrogative du chercheur ; la recherche porte en elle un potentiel de transformation de la personne ; elle peut permettre d'apprendre de son propre métier ; la posture du chercheur n'est pas éloignée de celle du praticien.
- Ces découvertes sur la recherche sont des motivations fortes pour en faire
- Découvertes de sa propre transformation au contact de la recherche : transformation de

son rapport aux savoirs par confrontation de son savoir intérieur qu'il valide avec le savoir extérieur qui jusque-là ne l'intéressait pas ; l'ouverture à l'extérieur le consolide, le positionne et l'enrichit.

- Transformation de sa posture de praticien : posture de parole explicite ; solidité de son enseignement par la mobilisation possible des savoirs externes ; ouverture d'esprit et capacité d'élargir les argumentations ; meilleure écoute et disponibilité à ses étudiants
- Transformation de sa pratique : se sent meilleur dans la transmission des savoirs théoriques ; sa posture en traitement adopte celle d'ouverture du chercheur ; la perception sous la main alimente la question de recherche ; objectif pédagogique intègre la réflexivité comme compétence du praticien.
- Plus précisément, la recherche transforme son rapport à ses certitudes, le rend plus solide et change son écoute ; sa pensée et sa réflexion se transforment.
- La perception sous la main est, comme le savoir interne, repositionnée et « mise en relief » par la rencontre avec les savoirs externes. Apparition d'une main réflexive qui s'accompagne d'une disponibilité panoramique aux informations émergentes.
- La recherche est une validation : la formation elle-même et le diplôme apportent la reconnaissance d'une compétence, une manière de validation de soi, un statut.

Analyse à partir des catégories émergentes

4 - 1. 6. Analyse classificatoire

1) Le rapport aux savoirs, à la connaissance

A travers l'expérience de la recherche, A1 vit une situation de confrontation forte entre ses savoirs d'origine expérientielle, que l'on appellera savoirs internes, et les savoirs rencontrés dans le cadre de la théorie de la recherche qualitative avec notamment les notions d'épistémologie, et que j'appellerai ici savoirs externes.

Les savoirs internes de A1 sont construits sur son expérience personnelle et pratique du Sensible : « *savoir des choses de façon expérientielle, à travers l'approche du sensible, beaucoup de choses que j'ai découvert que je connais à l'intérieur de moi qui sont des choses*

que je valide comme étant une connaissance (L45-47) ». Nous savons que dans l'expérience du sensible la personne est amenée à établir un rapport intime très particulier avec son intériorité, développant ainsi une capacité aigüe de reconnaissance de ce qui fait « soi », le « sentiment d'existence » mis en évidence par Danis Bois (2007). Cette reconnaissance de ce qui fait « soi » devient, comme l'exprime A1, une connaissance interne, expérientielle, sur laquelle se construit une dimension identitaire de l'être : je reconnais cela en moi, je me reconnais dans cela, c'est un savoir qui m'appartient et qui me construit, je le partage avec ceux qui en ont fait l'expérience.

Or dans sa rencontre avec la recherche, A1 est confronté à un nouveau savoir, qui de plus n'est pas nécessairement expérientiel pour la personne qui l'a développé et formalisé. Ce savoir est avant tout théorique pour A1, tant parce qu'il a le sentiment qu'il l'est pour l'auteur que parce qu'il n'a pas encore de fondement ou de sens vécu pour lui : *« confronter cette connaissance [la sienne ndlr] à la connaissance théorique des autres ça pour moi ça a été une épreuve (L47-49) ». On sent bien que la difficulté tient d'abord au fait que A1 ne reconnaît pas, ne valide pas cette connaissance externe qu'il considère comme non expérientielle. Mais c'est aussi parce que ce savoir est comme une langue étrangère, une terra incognita, un monde qui n'aurait pas de prise avec le sien. Sans le DEA qui l'oblige à faire l'effort d'entrer dans le contenu de ce savoir, A1 passerait son chemin et même, lui tournerait le dos.*

A1 n'aime pas et même rejette ce qui n'est pas expérientiel, tout ce qui est intellectuel, ou produit par la pensée : *« j'ai un peu un rejet de l'élite intellectuelle. (...) J'ai une aversion même (rire) parfois (L355-357) ». Ce rejet est fondé sur le sentiment d'infériorité dans lequel son manque de connaissance le plonge : « le manque de connaissances théoriques m'a complexé. Je suis un peu complexé vis-à-vis de cette ... ». On est dans le mécanisme classique des systèmes de valeurs à travers lesquels insidieusement l'on juge et l'on se juge. Dans ce système, se situent les représentations à travers lesquelles s'expriment ses valeurs de terrain et de réalité : « j'avais une idée que la recherche était quelque chose qui était isolée du terrain (L24-25) ». Et à travers elles également, se révèlent ses repères, ses sécurités et ses peurs, notamment la peur de se perdre (rapport identitaire), la déstabilisation profonde de « la » confiance qui est alors exprimée comme une sécurité, un repère.*

Ce rejet de l'élite intellectuelle et des savoirs qu'il « juge » théoriques est un acte de sauvegarde, de protection. Il intervient presque en renforcement de la validation de son savoir expérientiel et de ce qui le définit lui dans son identité et ses valeurs. Le savoir théorique qu'on lui demande d'apprendre apparaît fondamentalement hors de ses valeurs. Il n'y adhère

pas et n'en veut pas. C'est une provocation, une vraie difficulté que d'aller à la rencontre de ce savoir externe qui vient bousculer son système de compréhension et de conception, sa représentation du monde, son image de lui-même. C'est une perturbation forte de son équilibre interne, une menace.

L'exercice imposé par le cursus de formation va nécessiter le double effort d'oser plonger dans l'expérience, s'ouvrir à un nouveau langage, une autre représentation du monde et risquer les excès d'immersion avec cette sensation de ne plus se reconnaître, de perdre son identité. L'effort est intense. On est loin des facilitations du sensible dans lesquels l'effort est dans l'attente de l'émergence. Comme le dit A1, ce n'est pas le Sensible qui va lire à sa place. Il faut faire, lire et assimiler, prendre le temps de comprendre, recommencer, le temps pour le contenu de prendre forme et sens. Tous les appuis et relais sont bons : A1 utilise ses stages de formation pour mettre en discussion ce qu'il est en train de découvrir. Ça l'aide à affiner sa propre compréhension et par les réactions des étudiants, à comprendre les ressorts de ces significations.

Et c'est par la mise en pratique de ces nouveaux savoirs, que A1 s'ouvre à eux : en les portant au sein de sa réalité à lui, de son terrain, ses étudiants, il en fait l'expérience. L'expérience est la voie de sa compréhension, de son appropriation. Elle permet qu'un sens peu à peu se dévoile, une cohérence se révèle : « *aller trop dans la théorie et se perdre et sentir ce que ça fait au niveau du sensible. C'est pas forcément enivrant. Jusqu'au moment où la jubilation elle vient quand je lis. Vraiment à un moment donné j'arrive à comprendre le sens de cette feuille, et ça prend du sens pour moi (L376-380)* ». C'est une nouvelle vision, une nouvelle compréhension qui se fait jour. Tandis que dans la phase de confrontation l'écriture était bridée, voire bloquée, avec l'apparition de cette cohérence elle devient fluide et facile : « *là à partir de ce moment là je suis capable d'écrire (L380)* ».

Cette cohérence, ce sens, se fondent sur un contenu, celui de la découverte des postures de parole qui lui ouvre de nouveaux horizons de compréhension et d'écoute :

- accéder à ce que l'autre veut dire au-delà de ses propres schémas de compréhension à lui, en prenant en compte le lieu depuis lequel chacun s'exprime : se sentir moins ancré sur ses positions, plus accueillant des points de vue des autres et de ses étudiants en particulier (L85).
- prendre conscience que ces lieux ne sont pas en opposition ou en conflit, mais qu'ils sont des points de vue éclairant plusieurs facettes d'une même question : avoir moins de certitudes et plus de confiance par le fait même de reconnaître l'existence d'une

réalité aux multiples facettes (L590)

- s'enrichir de ces points de vue, saisir l'intérêt de l'échange pour étayer ses propres arguments : mieux mettre en valeur la méthode qu'il enseigne (L50-60), mieux comprendre sa propre pratique (L728),

Devenir meilleur dans son écoute et sa compréhension de l'autre abonde son registre de valeurs de spécialiste de l'accompagnement de la personne. Simultanément, en validant l'autre il se valide, reconstituant au passage les repères d'une assurance personnelle nouvelle.

Ces nouveaux savoirs théoriques prennent progressivement une dimension d'expérience. Ils sont intégrés au vécu, car ils transforment le regard que l'on porte sur le monde. La rencontre de A1 avec la notion de postures épistémologiques a en ce sens été déterminante, structurante, dans sa démarche. C'est un nouveau savoir qu'il a assimilé au contact de la recherche en particulier qualitative. Il en ressort avec le sentiment d'être « grandi », et on sent dans cette formulation que, les nouveaux savoirs ont été intégrés au champ des valeurs personnelles. Sa vision du monde est transformée : elle passe d'un système bipolaire, gouverné par un système d'oppositions de savoirs, à un système multipolaire où tous les systèmes de savoirs et de compréhensions peuvent coexister et s'éclairer mutuellement du moment qu'ils sont explicités. En se situant dans sa posture de parole, A1 précise son système de savoirs et permet ainsi aux autres d'y accéder, d'échanger. Il s'ouvre aux autres en même temps qu'il les ouvre à lui. Il passe d'une logique d'opposition et de défense à une logique d'échange et d'enrichissement.

2) *Le rapport au savoir-faire, à la compétence*

Dans le champ des savoir-faire et des compétences, on trouve ce qui relève des compétences propres de la personne et celles qu'elle va devoir acquérir, ainsi que tout l'interfaçage que cet apprentissage va générer, de mobilisation des ressources internes ou externes de la personne, de gestion de l'image d'elle-même que ses compétences actuelles ou à venir lui renvoient, de ressorts de motivations conscients ou non qui vont intervenir. Tout cela aboutit aux effets de ces nouvelles compétences tels qu'ils sont perçus, ou parfois même aux effets du processus d'apprentissage lui-même.

En termes de contenus, A1 s'est assez peu exprimé sur les savoirs. Comparativement, le champ des savoir-faire et des compétences a été abondamment évoqué, développé, expliqué. Cette différence pourrait paraître à première vue caractéristique du praticien. Le rapport aux

savoir-faire dépasse en fait probablement assez largement la problématique du praticien pour toucher, chez tout un chacun, la construction de l'identité et de la valeur que l'on s'accorde. Tandis que le savoir enrichit les postures de l'être et nourrit éventuellement les savoir-faire, les savoir-faire sont une sorte d'extension de l'identité dans le domaine social de l'être et vient concerner l'image de soi. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans le discours de A1. On perçoit en effet des notions de valeur, d'éthique, dans la façon dont il s'exprime sur sa compétence professionnelle. La reconnaissance qu'il a de lui se fonde sur le fait qu'il va au contact des gens et de leurs difficultés. Ses représentations initiales de la recherche étaient justement qu'il la voyait coupée de la réalité. Il préfère d'ailleurs une recherche de terrain à une recherche théorique, malgré les compétences supplémentaires à acquérir : une telle recherche va « au contact des données ». Elle a du sens, elle est cohérente dans son système de valeur, dans l'image qu'elle lui renvoie de lui. Ce lien à l'image de soi, aux valeurs, est la dimension identitaire de la compétence professionnelle, cet endroit où l'on se reconnaît « quelqu'un de bien ».

Dans son tâtonnement à travers l'expérience de la recherche A1 se voit obligé d'acquérir un nouveau savoir-faire, une nouvelle compétence. D'une part, il doit constater, comme on l'a vu pour la confrontation à la théorie, qu'il n'a pas d'autre choix que de s'y mettre. Mais également, l'image de lui-même qui est fortement appuyée sur son savoir-faire de praticien (thérapeute et enseignant) est mise à l'épreuve dans cette situation : « *il y a eu aussi (...) ma difficulté vis-à-vis de moi de ne pas m'apercevoir comme quelqu'un de compétent dans ce domaine (L208-210)* ». Etre confronté à son incompétence va être un aiguillon dans l'effort qu'il va déployer.

Il trouve une dimension expérientielle profonde à la situation : « *je pense qu'une fois que je l'aurait fait [aller au bout du DEA, ndlr], il y aura quelque chose qui se libérera. (...) je suis dans la phase de celui qui passe les étapes (...) je ne me sens pas encore chercheur (...) je sens que j'ai des manques, il n'y a pas d'autres choix que d'aller au contact pour passer les étapes. C'est des étapes initiatiques pour moi donc (...) il y a une phase vraiment de difficulté, difficulté étant le moment où je mobilise mes ressources (L493-501)* ». Et c'est lorsque la difficulté devient insurmontable qu'il rencontre face au doute de sa compétence un ressort en lui qui reconnaît la faisabilité de l'exercice, dépassant l'ancienne image de soi : « *à la fois j'ai des doutes sur ma capacité d'être chercheur, à la fois je sens en moi que c'est possible. Donc je me maintiens dans le c'est possible (L502-503)* ». Il peut alors y consacrer l'effort et l'énergie nécessaires. C'est une affaire d'image de soi mais aussi d'itinéraire intérieur à trouver pour que l'apprentissage puisse se faire.

En tant qu'enseignant d'un domaine sur lequel il se considère expert, il lui importe d'être en mesure d'apporter aux étudiants le meilleur de ce qui se fait sur le sujet. Cette motivation d'une compétence renouvelée est probablement importante pour A1, même s'il ne l'a jamais exprimée dans ces termes. On la reconnaît toutefois lorsqu'il raconte comment il utilise ses stages pour soumettre à ses étudiants ce qu'il a appris de la théorie de la recherche. Ou comment il se sent transformé par la recherche dans sa posture d'enseignant : il se sent meilleur dans la transmission du savoir, il se sent plus ouvert, moins centré sur ses certitudes, mieux à même de comprendre les questionnements de ses étudiants. Il a même fait glisser ses objectifs d'enseignements de façon explicite vers le développement d'une réflexivité chez les étudiants pour qu'ils puissent devenir de bons praticiens.

La compétence à acquérir tourne autour d'une forme de questionnement, de curiosité vers des savoirs externes, d'apprendre à se situer par rapport à autre chose que sa seule expérience, de construire et mener à bien un projet de recherche structuré et cohérent, collecter des données selon une procédure particulière. Elle lui apparaît parfois inaccessible : il perçoit la distance à parcourir, l'investissement à fournir, il parle d'une barre un peu haute. Et la tâche lui semble parfois insurmontable. L'apprentissage a nécessité une réforme de l'image de soi et parfois de ses mécanismes de fonctionnement, se surprendre dans des exagérations (n'être plus que pensée, être chercheur et perdre le praticien en soi, ...), en vivre les tensions, trouver les zones d'équilibres permettant sa propre construction dans cette nouvelle compétence. C'est dans la persévérance de l'expérience vécue, dans sa vie intérieure comme dans sa pratique professionnelle, que s'est logé l'effort face à l'épreuve.

Comme on le verra plus loin, cet effort a pris appui sur des qualités personnelles. Mais un travail important consenti par A1 a été de trouver les moyens de s'appuyer sur ses propres compétences, sur ce qu'il a de plus solide et fiable en lui, sa sensibilité, son rapport au sensible. Il a cherché comment faire et a expérimenté les situations, les différents effets, pour retenir à chaque étape, ce qui le mettait dans une cohérence interne, même lorsque ce n'était pas le plus agréable ou le plus intéressant. Et le signe pour lui de cette cohérence interne était, notamment lors de ses introspections sensorielles, l'amplification de la résonance du sensible en lui sous l'effet de ces expériences (lectures, postures, pensées, traitements). Il s'est également confronté de façon presque cognitive à l'image de lui-même qu'il voyait changer à travers ses postures ou ses pensées, sous l'effet des lectures de la théorie de la recherche qualitative et les interrogations scientifiques de sa question de recherche. Il était l'observateur de sa propre expérience, une compétence et même une posture que l'on apprend à déployer au contact du sensible, et qu'il a mise en œuvre comme un « self-coaching », guidant ses choix

et ses compréhensions.

Selon A1, l'expérience aurait été facilitée si le laboratoire de recherche avait abouti de plus longue date ses principaux modèles de recherche. Malheureusement, les premiers mémoires de DEA sont sortis tardivement et la thèse de Danis Bois s'est finalisée en cours de cursus. Cette remarque appartient au même registre que le paragraphe précédent : trouver des appuis et des références connues pour s'accompagner dans l'épreuve.

Deux étapes ont été déterminantes dans son accès aux compétences requises et dans sa propre reconnaissance de ses compétences : les interventions de Pierre Paillé exposant la méthodologie de la recherche qualitative et le fait d'exposer l'avancement de son travail lors des journées scientifiques devant un public averti composé notamment de scientifiques extérieurs au cursus. Pierre Paillé lui a permis de comprendre la cohérence d'ensemble du projet de recherche et du mémoire, ce qui pour lui était un obstacle majeur à son avancement dans l'apprentissage. Soumettre l'état de sa réflexion à d'autres lui a permis de prendre conscience de la pertinence de sa réflexion. Cela a libéré sa confiance en lui donc son expression écrite.

3) *Le rapport au savoir-être*

A1 s'engage dans ce cursus de recherche avec une image assez négative de ses compétences ou ses capacités d'y arriver puisqu'à deux reprises dans l'entretien il revient sur le sujet : « *personnellement je me sens pas très doué pour ça, (...) je ne suis pas un intellectuel. (L172-173) ; Honnêtement je ne me sens pas doué. (...) j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé. (L507-509)* ». Les termes sont insistants et répétitifs. Il est dans un schéma personnel soumis à une idée préconçue selon laquelle pour faire de la recherche il faut une compétence spéciale, être cultivé et avoir des aptitudes particulières, d'ordre intellectuel probablement. Cette image est directement liée au rejet qu'il a de l'élite intellectuelle, et dont nous avons parlé plus haut. Ainsi son opposition intime au fait de faire une démarche scientifique apparaît ancrée non seulement dans ses représentations du savoir et de la recherche mais aussi dans l'image qu'il a de lui-même.

Sous l'influence de cette image, il se met dans une posture initiale qui semble avoir induit certaines difficultés assez spécifiques : trouver une posture d'articulation entre la théorie et la pratique, se découvrir fonctionner en pur cerveau sans cohérence avec son intériorité sensible, se surprendre à s'identifier à quelque chose qu'il n'est pas, avoir la sensation de se perdre, de

ne plus se reconnaître.

Mais ses qualités personnelles, sa manière d'être, ses postures personnelles, ont été une aide considérable dans cette épreuve. Il manifeste ainsi une représentation très dynamique de la difficulté puisque pour lui il s'agit d'étapes, de stimulations, de facteur de remobilisation de son potentiel. C'est une résilience forte qui lui est propre et qu'il a parfaitement identifiée. C'est presque une valeur, construite dans son histoire personnelle de combat pour vaincre les obstacles de la vie et qu'il convoque implicitement lorsqu'il parle de l'aptitude du « vrai » chercheur à mobiliser d'autres ressources que le savoir pour affronter la difficulté. Il a identifié les ressources qu'il a en propre et qui peuvent lui servir dans la gestion de ces confrontations. Même si elles n'empêchent pas le doute, elles sont autant de qualités qu'il estime nécessaires pour faire de la recherche : capacité à prendre de la distance, être persévérant, confiant, travailleur et solide intérieurement.

Le fait d'avoir des centres d'intérêt hors de la recherche et des enjeux professionnels indépendants lui semblent nécessaire pour préserver l'équilibre de son implication. Savoir relativiser est une nécessité qui lui permet de ne pas être collé à l'événement et de se réserver la possibilité de le refuser s'il venait à dépasser ses capacités d'encaissement.

Il a de la recherche l'idée d'un monde un peu lointain et mystérieux dans lequel il se voit entrer avec inquiétude : Il ne se sent pas doué ni adapté à cela et la dimension d'exigence et de rigueur qu'il perçoit de la recherche est un obstacle qu'il pressent inévitable

4) *Les motivations*

Dans l'ensemble de son discours, A1 a exprimé parfois de façon implicite un enjeu important sur ses motivations. À deux reprises, il nous dit que sa motivation initiale était celle de participer à un projet collectif et à travers cela de saisir une opportunité de contribuer à valider aux yeux du monde, par la science, la pertinence de son domaine d'expertise qu'est la somato-psychopédagogie. À plusieurs reprises il nous rappelle que pour pouvoir avancer il a besoin de comprendre où il va ou tout au moins pourquoi il doit le faire. Avoir une vision, une compréhension globale est nécessaire pour lui et va constituer un aiguillon cognitif tout au long du processus, le mettant en observateur de sa propre expérience, pour comprendre. Et face à ses incompréhensions, colères et rébellions sont ses moyens de remobiliser sa motivation dans le projet.

Il va également chercher les ressorts de sa motivation dans ses compétences personnelles qu'il met alors au service de ce projet. Lorsqu'il nous dit que la recherche ne peut se faire sans

qualités personnelles particulières qui vont au-delà du savoir, et que ces qualités-là il les avait au départ, on perçoit bien le mécanisme de validation interne (finalement il est capable de faire de la recherche) et la recherche d'un registre de confiance pour assurer sa solidité dans le processus. Cela lui permet ensuite de se maintenir dans le « c'est possible » qu'il évoque lorsqu'il est confronté à ses doutes.

De même, lorsqu'il parle des difficultés, on comprend qu'elles sont pour lui des stimulations. Par tempérament personnel il est aiguillonné par les difficultés et non abattu. Les difficultés deviennent par là même un support de motivation.

Enfin A1 découvre que la recherche emporte avec elle un processus de transformation de la personne, du chercheur. Et c'est une motivation fondamentale pour lui, puisqu'il nous dit que sans cela il n'aurait pas poursuivi.

Dans ses motivations moins directement exprimées on en perçoit une qui s'appuie sur une distanciation d'avec la recherche. Il s'agit de ses centres d'intérêts et de valorisation personnels et professionnels, qui sont très importants pour lui. Le fait qu'ils soient hors de la recherche l'aide à pondérer l'enjeu de réussite de sa démarche vis-à-vis de la recherche et donc à garder une certaine distance dans son rapport à ce projet. Il y a également son besoin de cohérence qui s'exprime plusieurs fois à travers le besoin de comprendre la globalité de la recherche. Il y revient plusieurs fois. Tout d'abord, il parle de cohérence globale de toutes les parties du mémoire et du rôle des parties les unes par rapport aux autres. Et puis il évoque sa découverte du sens de la recherche grâce à l'intervention de Pierre Paillé, lorsqu'il comprend que c'est un processus d'ensemble que doit traduire le mémoire et donc le projet de recherche.

Je considère que ces emboîtements sont des supports de motivation car ils donnent sens à l'expérience en établissant un lien avec ses mécanismes internes de compréhension : articulation entre le détail et le global, rôle d'une partie dans un processus, etc...

5) La transformation de la pensée et des représentations

Comme nous l'avons vu dans le registre du rapport à soi, et du rapport aux savoir-faire, A1 s'inscrit dans une certaine image, consolidée par son statut d'expert qu'il se reconnaît. Cette image est collée à un système de représentations et de valeurs qui ont valeur identitaire et le situent. Et ce positionnement est en particulier opposé à la recherche : Pour le praticien, le terrain est un choix de métier, investi d'un engagement personnel qui alimente un ensemble de valeurs personnelles et devient une référence identitaire. Ainsi, il exprime bien ses idées

initiales sur la recherche comme étant coupée du terrain (alors qu'il est homme de terrain), comme étant réservée à une élite intellectuelle, dont il ne fait pas partie puisqu'il est d'origine populaire. Et peut-être parce qu'il s'est vécu en difficulté dans ses propres apprentissages académiques ou parce qu'il accompagne des personnes en difficulté, il n'admet pas cette ségrégation qu'il attribue à la recherche. Il va jusqu'à trouver que la pensée elle-même coupe du terrain, probablement du fait que la fasciathérapie et le Sensible sont un terrain d'expertise fondé sur les perceptions, donc en premier abord opposables à la pensée et à la réflexion.

Il ne se reconnaît donc pas dans l'image qu'il a de la recherche et il se fait une idée des attendus de la recherche laissant peu de place à ses propres qualités. Ainsi pour l'écriture : *« c'était aussi une difficulté c'est que j'ai une manière d'écrire moi et je ne me suis pas fait confiance dans ce type d'écriture dans la recherche. Je me disais c'est pas comme ça qu'il faut écrire dans la recherche c'est sérieux, je ne sais pas pourquoi, c'est cette espèce de truc, il faut écrire des mots (L542-545) »*. On va bien que ces représentations sont imbriquées dans un système de valeurs et les alimentent. Elles vont constituer un obstacle important et des difficultés fortes pour A1 dans l'expérience de la formation à la recherche.

Dans ses exercices de lecture, d'écriture et de pratique auprès de ses propres étudiants ou patients, il se retrouve pris dans une sorte de grand écart cognitif entre la théorie qu'il lit et la pratique qu'il maîtrise, entre les pensées qu'il se découvre et les perceptions qui lui sont familières, entre la réflexion et la réalité : *« La posture elle est pas évidente à trouver, entre la théorie, la pratique et l'interaction entre les deux. J'ai eu moi des moments où je me trouvais trop intellectuel, trop loin de la réalité dans ma recherche (...) J'avais l'impression de sortir de qui je suis, de m'identifier à quelque chose que je ne suis pas. De pas me reconnaître en gros (...) d'être un cerveau et quand je traitais, je m'apercevais quand je m'intériorisais je m'apercevais que tout ça c'était inutile. (L177-188) »*.

Sa voie de passage personnelle étant l'expérimentation, il se lance et observe. Il met en pratique sur son terrain : auprès de ses étudiants auxquels il soumet ses lectures et ses compréhensions, auprès de ses patients et de lui-même lorsqu'il traite ou s'intériorise et se découvre pensant. Il recherche à chaque pas, à préserver sa cohérence interne, ce qui va faire sens et préserver son intégrité, le sentiment de qui il est. Il a d'ailleurs bien ce cri du cœur lorsqu'il dit *« à un moment donné je me disais mais arrête, tu penses, c'est devenu un truc de pensée et puis quand tu traite y a plus ... ça ne ... ça te sert à quoi ? (L179-181) »*. Il doit trouver un équilibre dans cette nouvelle posture réflexive qui se développe, loin de l'excès des premières expériences. Il reconnaît dans l'exercice de la recherche un processus potentiel de

transformation de la personne, porteur de vraies difficultés : « *j'ai tendance à penser qu'il n'y a pas de vraie recherche sans transformation sans difficulté. (L316-317)* ». C'est d'ailleurs ce qui l'intéresse à poursuivre l'expérience jusqu'au bout.

Pour surmonter ces difficultés, il va s'appuyer sur son expérience du sensible et évaluer étape par étape ce qui est porteur de sens et de transformation pour sa recherche et ce qui est une simple attractivité intellectuelle. Mais l'aptitude à la remise en question, à la réflexion intérieure lui semble un préalable indispensable pour le praticien qui veut se lancer dans l'expérience : « *Dans une recherche il faut à mon avis être déjà un praticien réflexif. (...) On se pose des questions, soit à travers des insatisfactions, soit à travers des découvertes mais il y a la réflexion qui est là, on veut aller plus loin. (L134-139)* ». Ce qui va aider la transformation de la pensée et des représentations, c'est également la rencontre avec d'autres chercheurs, en l'occurrence les intervenants extérieurs dans la formation.

Avec sa capacité d'analyse intérieure, A1 parvient à distinguer les différents registres de réflexion qui sont mis en jeu dans les exercices imposés du cursus pédagogique. Il a ainsi clairement repéré que ce qui est mobilisé de réflexion en lui n'est pas du même ordre selon qu'il doit faire une analyse de données, tirer du sens, lire un document, ou rechercher une information. La compétence sollicitée mobilise un registre de réflexion particulier et la recherche en provoquant l'apprentissage de plusieurs domaines de compétences, enrichit et structure la réflexion. Il reconnaît donc bien que la recherche développe des compétences nouvelles qui en entraînant la réflexion l'étoffent et la structure dans différents registres d'expression.

6) *Le rôle du projet de recherche et de la question de recherche*

Dans ce processus de transformation au contact de la recherche, la question de recherche et par conséquent le projet de recherche lui-même, jouent un rôle déterminant. La question de recherche est le focus par lequel la rencontre s'opère, le sas, la voie d'accès. Or elle va parfois se modifier plusieurs fois. Elle doit rester « *porteuse* » pour le chercheur en tant que personne. Et pour cela il doit apprendre à faire des choix, préciser sa pensée, accepter de laisser évoluer la question sans la retenir, faire confiance à sa dynamique d'évolution. Il passe par des phases d'élargissement puis d'entonnoir. Mais au final, il y a toujours un phénomène de convergence vers la question de recherche finale. Et là, il y a comme un « *emboîtement* » qui est ressenti, un emboîtement de cohérence.

Compte tenu du caractère concernant et impliquant de la question de recherche pour la personne qu'est le praticien, les questionnements scientifiques et les savoirs externes à

assimiler viennent bouleverser des savoir-faire et savoir-être qui étaient structurants auparavant. C'est tout un référentiel de soi, qui est ébranlé et qui repose sur des valeurs, sur l'image de soi, les représentations qu'on a de soi, du praticien et de ses compétences, nos a priori sur la recherche, les appuis et facilitations habituelles qui ne fonctionnent plus. Par ailleurs, pour A1 conduire une recherche sur le terrain de sa pratique c'est un face-à-face avec soi et la mise en branle inconfortable d'un changement de statut.

Quand les fondations d'un immeuble personnel et professionnel se mettent ainsi à trembler, c'est l'adaptation et l'adaptabilité de toute la personne qui est en jeu. Il est indispensable d'en respecter le tempo, le processus, même si dans ces confrontations, le goût personnel de A1 pour le processus de transformation est alors stimulé. Dans son expérience, les ressources mobilisées pour accompagner ce processus se fondent sur la confiance, pour aller ensuite rechercher ses propres qualités personnelles qui deviendront de nouveaux appuis. Enfin et surtout, prendre appui sur le Sensible, qui lui est un référentiel de confiance fondamental, pour l'articuler avec l'expérience de recherche, a été spontané et salvateur. Les introspections sont un outil d'aide à la synthèse et l'intégration de la théorie. L'écriture en est le révélateur.

Pour A1, dans le champ des nouveautés externes rencontrées dans la prise en main de son projet de recherche, la méthodologie de recherche est ce qui lui a « le plus apporté ». D'une certaine manière c'est le versant pratique de la recherche qui parle au praticien, la voie du « comment je fais » et « comment je me positionne », qui par contraste vient questionner comment je faisais ou ne faisais pas et comment je me positionnais explicitement ou implicitement avant. C'est une voie expérientielle de rencontre avec la recherche, qui lui fait dire qu'au final la posture du chercheur n'est pas si éloignée de celle du praticien. Il se sent même un peu chercheur à présent dans sa posture et son écoute de praticien.

Enfin, le projet de recherche doit suivre un certain protocole, qui comporte des exigences de précisions qui ne peuvent être évitées. Cela implique un effort personnel indispensable notamment pour la lecture et l'assimilation, qui libère et consolide une ouverture à l'extérieur et se faisant enrichit A1 personnellement et professionnellement, puisque c'est grâce à cela qu'il se reconnaît une plus grande ouverture d'esprit, une meilleure capacité à élargir les argumentations, une meilleure écoute et une plus grande disponibilité à ses étudiants, mais aussi un élargissement de ses objectifs pédagogiques d'enseignant avec un enrichissement des savoirs à transmettre, par exemple la posture de réflexivité comme compétence du praticien.

7) *Le rapport aux perceptions*

La première analyse a mis en évidence que l'expérience de la recherche, par la rencontre avec

les savoirs externes a chez A1 transformé l'acuité perceptive de sa main de praticien, pour faire émerger au sein de sa main sensible une sorte de main réflexive. Ce processus tient essentiellement à l'émergence d'un nouveau rapport de sens. Il précise en effet que ce n'est pas tant l'efficacité de sa main qui a changé que sa capacité et sa « *manière peut-être de donner du relief à ce [qu'il] ressent.* ». Et cette émergence, il la relie à sa prise de conscience au contact de la recherche de l'originalité et du caractère inédit de la somatopsychopédagogie. Prise de conscience qui selon lui « éclaire » sa main.

Cette réflexivité perceptive dans son touché se retrouve dans sa réflexivité intellectuelle et dans toute sa posture d'accueil. Il constate que la recherche n'est pas qu'une affaire de savoirs, mais bien au contraire est avant tout une affaire de mise en questionnement, de mise en perspective et d'ouverture. Cette dynamique a commencé par ébranler ses certitudes, mais au final a construit un référentiel élargi de compréhension qui le repositionne en lui-même en le rendant plus solide, plus confiant et l'ouvre à une écoute décentrée de lui-même. « *la recherche c'est pas tenir à son point de vue, c'est savoir qu'on est dans un point de vue (...) Et s'informer du point de vue, c'est important je trouve pour comprendre les autres. De quel point de vue il parle ? (L595-599)* ». Simultanément c'est aussi son attention qui est repositionnée vers ce qui est dit et non dans ses propres a priori. Cela lui confère une plus grande sensibilité à ce qui est dit, au sens des mots, des choses, en aiguisant là aussi son acuité perceptive par un enrichissement de nuances.

Son rapport au sens signifiant est ainsi touché. On voit comme le lien est proche entre sens perceptif et sens signifiant dans la dynamique du Sensible et il me semble pertinent de souligner ici cette dimension de transformation par la recherche.

8) *Un processus vécu*

Au cours de l'entretien A1 développe spontanément une analyse des processus qui l'ont conduit à travers les voies de passage vers les découvertes et les acquis, vers le dépassement des difficultés. Ceci révèle à mon sens une belle maturité dans la capacité d'observation du scientifique impliqué en première personne.

Evoquant donc son processus de transformation au contact de la recherche, A1 s'exprime selon deux regards différents qui se mêlent. Celui de l'étudiant en formation à la recherche qui observe ce qu'il vit et les mécanismes qu'il met en œuvre pour faire face aux épreuves et celui de l'enseignant chercheur qui explore et analyse le sens global de ce qui est vécu pour en percevoir la ligne directrice, la visée pédagogique.

➤ Le regard de l'étudiant en formation à la recherche

Comme étudiant, en formation à la recherche, A1 repère ses confrontations et les mécanismes qui le poussent inexorablement à l'action qui lui rechigne : entrer dans la théorie et accepter de l'assimiler, poursuivre le chemin chaotique de la question de recherche et laisser faire son évolution.

Il commence donc par constater que ce qu'il connaît, son référentiel, ses repères de fonctionnement de vie qu'est le sensible, sont insuffisants. Il doit se jeter à l'eau, se mettre au travail, pour que le travail d'assimilation s'engage : *« y a des voies de passage dans le sensible, mais là, le sensible ne peut pas me faire lire l'approche qualitative (rire) je suis obligé de m'y mettre (...). il y a tout ce que tu connais au contact du sensible, y a des choses que le sensible ne te donne pas. Et là tu n'as pas le choix de t'y mettre. (L371-375) »*

Il constate alors en lui les effets de l'expérience vécue tant dans la théorie qu'il faut lire que dans les oscillations incessantes de la question de recherche. Et passer à l'action, c'est « oser faire l'expérience », avec son cortège de difficultés : *« Quitte à en payer le prix des fois, à aller trop dans la théorie et de se perdre et de sentir ce que ça fait au niveau du sensible ; c'est pas forcément enivrant. (L375-377) »*. S'y mêlent des tâtonnements, des excès qui peuvent aller jusqu'à donner le sentiment de perdre son âme, mais vient ce moment particulier de l'emboîtement du sens : *« Jusqu'au moment où la jubilation elle vient quand je lis. Vraiment, à un moment donné j'arrive à comprendre le sens de cette feuille. Ça prend du sens pour moi. Ça je sens bien. Là, à partir de ce moment là, je suis capable d'écrire. (L378-380) »*. C'est en vivant l'expérience que peuvent venir le plaisir d'une compréhension nouvelle et se libérer la capacité de l'écrire.

Comme l'expérience est confrontante, il cherche des outils internes de régulation, qu'il va trouver dans son expérience du sensible et en particulier l'introspection. Il les met en pratique sur ses deux grandes difficultés, l'assimilation de la théorie et la précision de sa question de recherche : *« je me suis entraîné, par l'introspection enfin toute la pratique du sensible, à essayer que le sensible devienne un lieu d'intégration et de filtre à ce qui était essentiel à ma recherche. Ça m'a aidé à cibler ma question de recherche. (L188-191) »*.

Il développe ses propres indicateurs pour valider ses choix et repérer l'aboutissement de l'assimilation attendue :

- Dans ses introspections, il s'appuie sur la résonance du sensible à ses pensées pour en définir la pertinence et opérer ses choix : *« [Il y avait] ce qui était dans ma pensée raisonnait dans mon sensible et venait amplifier mon sensible et tout ce qui*

n'amplifiait pas mon sensible, même si je trouvais ça intéressant intellectuellement je laissais tomber. (L193-196) ».

- En se libérant, l'écriture est un indicateur de la bonne intégration de la théorie et de la pertinence du choix effectué : *« de cette intégration des données théoriques avec le sensible, c'est de là que je pouvais avoir une écriture jaillissante et spontanée parce que je sentais qu'il y avait une intégration des données (L191-193) ».*

A1 voit dans cette expérience de devenir chercheur un processus de transformation de l'être qu'il qualifie d'initiatique, c'est-à-dire qui le concerne lui dans qui il est, qui se déroule selon un schéma précis et complet qu'il faut suivre jusqu'au bout, qui provoque des difficultés progressives et fondatrices (il les qualifie de « vraies ») nécessitant de mobiliser ses ressources profondes, toute sa potentialité : *« Aujourd'hui (...) je ne me sens pas encore chercheur. C'est-à-dire (...) tant que je n'aurais pas fait toutes les étapes, je ne me sentirai pas chercheur. Ça c'est clair. Là je sens que j'ai des manques, et il n'y a pas d'autres choix que d'aller au contact pour passer les étapes. C'est des étapes initiatiques pour moi. Je le sens ça. Donc évidemment quand c'est des étapes initiatiques, il y a une phase vraiment de difficulté. Difficulté étant pour moi le moment où je mobilise mes ressources ... qui sont ma potentialité (L495-502) ».*

On voit bien que A1 a fait le choix d'accepter l'expérience et de la vivre avec toutes ses ressources. D'une part il va aller chercher en lui les moyens d'adapter ses propres outils de développement personnel et d'autre part il se met en état de mobiliser tout de lui pour se rendre disponible à l'expérience. Cette impression de vécu total donnée par son propos est confirmée par deux commentaires qu'il fait et qui parlent d'une vigilance nécessaire pour accompagner ces démarches :

- D'une part accepter les conséquences de son choix de se fier à la résonance de la théorie sur son rapport au sensible, c'est-à-dire accepter d'abandonner des éléments de théorie qui l'intéressaient, mais qui ne résonnaient pas : *« pour moi ça a été un point d'appui. (...) j'ai eu des choix, j'aurais gardé des choses, mais j'ai essayé de rester au contact du sensible pour construire ma partie, de l'écriture L(197-199) ».*
- D'autre part maintenir sa posture intérieure disponible à l'expérience malgré les difficultés rencontrées et les confrontations vigoureuses : *« A la fois j'ai des doutes sur ma capacité d'être chercheur, à la fois je sens en moi que si ! c'est possible. Donc je me maintiens dans le c'est possible. Je ne sais pas comment, mais je fais confiance et puis ... ça va y aller ! (L502-504) »*

La notion de confiance déjà abordée plus haut reparaît ici, implicite et explicite. C'est un ressort qui semble essentiel chez A1 que de pouvoir s'abandonner à cette confiance dans le sensible et dans le processus de transformation. Cela révèle aussi une grande connaissance de ses indicateurs internes. Notamment savoir distinguer les difficultés qui mobilisent un processus de transformation de l'être et qui sont donc potentiellement constructives, de celles que je qualifie d'« inutiles » au sens où ce sont des difficultés qui doivent seulement être refusées pour préserver la cohérence fondamentale de la personne à son projet de vie.

➤ Le regard de l'enseignant-chercheur

En tant qu'enseignant A1 voit à travers l'expérience qu'il vit les composantes d'une pédagogie transmise par ce cursus de formation à la recherche. Une pédagogie qui accompagne un processus de transformation, au sens où en formant à l'esprit de la recherche elle transforme l'étudiant dans ses modes de réflexion, et dans laquelle A1 détecte une méthodologie : « *au début je ne l'avais pas bien compris ça que c'était un processus ... tu pars de quelque chose et puis tu sens pas seulement une écriture mais l'esprit du chercheur qui se développe, à travers des parties qui sont en fait que des points de repères, mais on doit avoir ... le développement de la pensée du chercheur. (L409-412)* ». Comme nous allons le voir, elle se révèle jusque dans la prise de conscience qu'un enjeu sous-jacent à la construction du projet de recherche se loge dans l'existence même du processus de transformation.

– Une méthodologie pédagogique

Ainsi il prend d'abord conscience que l'objectif pédagogique de la méthodologie de recherche n'est pas l'aboutissement du projet de recherche dans son contenu, mais la formation à l'esprit de la recherche et qu'elle passe donc par la réforme de la réflexion : « *Là où la recherche est intéressante quand elle est bien menée et bien accompagnée c'est qu'elle aide à structurer. Autrement dit quand la recherche, enfin quand la méthodologie de recherche est une méthodologie qui aide à la réflexion, à conduire une recherche, c'est comme si y a une formation à l'esprit de la recherche. Y a quelque chose qui fait que y a un autre enjeu que de faire une recherche mais pour moi ça a été une manière de réfléchir, de structurer sa réflexion (L140-146)* ».

Cette pédagogie est reconnue par le fait qu'elle est décomposable en exercices élémentaires : « *Je pense que indépendamment de réfléchir, réfléchir c'est un terme vaste, y a des sous catégories là-dedans, que la recherche met en évidence. (L149-150)* ». Certains sont plus faciles que d'autres : « *Et je me suis rendu compte qu'il y avait des domaines dans lesquels*

j'étais plus ou moins habile (L151-152) ». En aparté, notons que dans ce processus analytique A1 révèle une autre forme de voie de passage pour faire face à ses difficultés : repérer des espaces de compétences dans un univers dans lequel il se vit a priori comme incompetent. Mais pour revenir à ces exercices élémentaires qui conduisent à la réforme de la pensée, ils sont dans l'ensemble repérables par la difficulté qu'ils emportent avec eux : « De faire des choix, de poser son attention sur des choses, de comparer, de catégoriser, d'analyser, tout ça à mon avis c'est pas forcément spontané chez moi. (L146-148) ». Mais tout particulièrement, il les reconnaît par la façon dont ils mobilisent sa réflexion de façon différenciée : « analyser des données, catégoriser tout ça, je sens à l'intérieur de moi que c'est pas seulement faire quelque chose, c'est en moi qui est mobilisé une manière de réfléchir qui n'est pas la même que tirer du sens, qui n'est pas la même que de lire et de chercher des informations (L152-155) ». Ainsi, cette méthodologie vise à apprendre à réfléchir à partir d'exercices de choix, d'analyses, de catégorisations, de comparaisons, ainsi que des exercices d'attention particuliers.

– Des étapes dans un processus d'apprentissage

Et dans le déroulé vécu de cette méthodologie, A1 a repéré des étapes d'apprentissage. On commence d'abord par s'inscrire dans un projet de recherche, puis on se rend compte qu'il y a une méthode pour conduire ce projet, puis que cette méthode se déroule par étapes : « *au début, il y a faire de la recherche, après tu apprends qu'il y a une méthode et puis après tu apprends qu'il y a des étapes. (L387-389) ».*

Les étapes lui permettent de passer d'une vision morcelée du projet à une compréhension globale du déroulement de la recherche : « *Quand j'ai commencé, je n'avais pas de vision globale de ce que c'était de faire une recherche. C'est-à-dire que j'ai eu l'impression au début d'avoir les morceaux et de pas avoir une approche globale. (...) Donc il y a à la fois le codifié, qui oriente et contraint. Mais ce qui a été difficile pour moi c'est encore une fois de comprendre la sémantique qu'il y a derrière. Et comment la pertinence personnelle le lien avec l'analyse de données. Moi j'ai besoin d'avoir une globalité pour comprendre pourquoi on me demande de faire une pertinence par exemple. Et au début j'ai eu du mal à comprendre ce que c'était que le déroulement global d'une recherche. (L389-398) ».* Je repère dans ses propos deux sortes de liens implicites qu'il fait à ses propres références et qui peuvent en soi constituer des étapes. Tout d'abord le lien entre la méthodologie de la recherche et le mouvement codifié de la gymnastique sensorielle, qui sont tous deux des exercices d'entraînement encadrant l'apprentissage d'une expressivité, d'une créativité, c'est-à-dire le

mouvement libre pour la gymnastique sensorielle et l'écriture pour la recherche. Par ailleurs lorsqu'il fait le lien entre la pertinence et l'analyse de données, je décèle qu'il repère l'articulation entre les exercices élémentaires de la méthodologie de recherche et les parties du mémoire qu'il doit produire. Enfin, comme nous l'avons vu au début de ce sous-chapitre, il considère comme une étape du processus le fait de repérer que ces étapes font partie du processus d'apprentissage : « *au début je ne l'avais pas bien compris ça que c'était un processus ... tu pars de quelque chose et puis tu sens pas seulement une écriture mais l'esprit du chercheur qui se développe, à travers des parties qui sont en fait que des points de repères, mais on doit avoir ... le développement de la pensée du chercheur. (L409-412)* ».

– La question de recherche est un support pédagogique

Dans ce processus, le travail de la question de recherche intervient comme support des apprentissages : : « *La question de recherche elle lance un axe. Et je pense que les difficultés aujourd'hui n'étaient pas un problème c'était le processus. C'est-à-dire que ça aboutit à quelque chose. (L262-263)* ». Dans l'expérience de la question de recherche se logent des étapes fondatrices du processus d'apprentissage : accepter que la question de recherche soit changeante sans savoir où ce changement nous mène, se détacher du but de la recherche pour affiner le déroulement, s'abandonner à l'émergence.

Changer de question de recherche, osciller autour de l'axe qu'elle représente sont partie intégrante de sa construction et de la consolidation de la réflexion : « *je suis passé par plusieurs axes autour de cette question. Mais en même temps je m'aperçois que aujourd'hui ça m'aide parce que tout ce que j'ai fait qui paraissait hors sujet me servent. (L263-266)* ». Accepter qu'elle reste mouvante jusqu'au bout, dans une sorte d'instabilité qui a son but propre : « *même aujourd'hui je ne suis pas sûr que ma question de recherche elle va pas changer encore. Avec mes données et tout ça est-ce que je vais pas être obligé de remodifier quelque chose. (L268-270)* ». Ce but nous échappe mais accepter de s'y fier appartient au processus de réforme de la pensée : « *si j'avais quelqu'un à conseiller ... si tu vas à gauche à droite fais confiance laisse faire c'est même peut-être ton propre processus de recherche qui est en train de se faire. Et que ça va quelque part mais on ne sait pas toujours forcément où. (L273-275)* ».

Distinguer le but du déroulement dans le projet de recherche est important, car c'est une démarche de recherche que l'on apprend, les recherches en DEA étant rarement des découvertes totales et fondatrices pour la science. Par ailleurs, la maturation de la question de recherche relève clairement de la clarification de la pensée et de la motivation : « *on a un but*

à la question de recherche qui nous vient, on a vraiment quelque chose qui est clair dans l'objectif, mais on ne connaît pas le déroulement, qui va nous mener à cette ... (...) On a quelque chose vers quoi on tend pour se poser une question même si elle n'est pas claire on la formule pas forcément très clairement. Et y a un déroulement, un processus, qui va vers ... à un moment donné c'est « oui c'est ça ». (L278-284) ».

Se laisser modeler par l'évolution de la question de recherche oblige à accepter de s'abandonner à l'inconnu : « Cette épreuve-là m'a montré que ce processus-là il était quelque part producteur de quelque chose. C'était pas des erreurs. C'était un processus qui était en train de se faire et comme j'étais dans le nouveau je me suis dit attends est-ce que t'es bien fait pour ça, est-ce que ... c'est toutes les questions qui vont avec tu vois et en gros quand même ça produit quelque chose au bout du compte (L289-294) ». J'ai le sentiment que dans cette acceptation de l'inconnu se trouve une forme de renoncement aux idées que l'on a sur ses propres motivations.

Il en conclut : « Je pense que la recherche est un processus qui construit la pensée (L155-156) »

4 - 1. 7. Analyse conceptualisante

Dans ce chapitre je souhaite franchir un pas supplémentaire dans l'analyse du contenu de vécu de A1 en extrapolant ce qui me semble relever d'une sorte de schéma, de mécanisme général. Pour y parvenir, je prendrai appui sur les symétries, complémentarités ou parfois oppositions, que je trouve entre ses propos et mes propres vécus au cours de cette expérience de formation à la recherche qualitative sur le Sensible.

1) Dans le domaine des savoirs et des connaissances

A1 est une personne qui fonde l'acquisition de ses savoirs de façon quasi-exclusive sur l'expérience. Dans ce système, le rapport à la connaissance est gouverné par la protection des convictions, et s'inscrit dans le registre de l'opposition et de la défense. Dans le processus d'appropriation d'une expérience se construit un système de valeurs.

Tout d'abord : en validant les savoirs tirés de l'expérience, la personne met en œuvre un mécanisme qui transforme l'expérience en savoirs expérientiels puis en savoirs internes. Faisons ici un parallèle avec la théorie constructiviste de Piaget qui dans le rapport à une connaissance nouvelle fait se succéder les phases d'assimilation, d'accommodation et

d'équilibration (Pierre Gréco, *in* Encyclopaedia Universalis, 1995, vol18, p295-298). Ce que j'appelle la transformation de l'expérience en savoirs expérientiels correspondrait à la phase d'assimilation de Piaget, c'est-à-dire sans transformation des représentations. Les savoirs que je qualifie d'internes sont distants des savoirs expérientiels dans ce sens qu'ils ont en plus une dimension identitaire, éloignée de l'expérience. Ils sont porteurs du soi, de tout ce qui construit la personne, dans la transformation de ses représentations pour adapter ces nouveaux savoirs à son intériorité. Je les mets en parallèle de ce que Piaget appelle l'accommodation.

Dans ce mécanisme d'accommodation se loge une forte dimension identitaire, au sens où ce savoir valide la personne autant que la personne le valide. Ce mécanisme identitaire sera d'autant plus fort qu'elle accorde à l'expérience source de ces savoirs le sentiment d'avoir fait à travers elle l'expérience de soi, au sens du Sensible de l'expression.

Ce que je découvre ici, c'est que dans ce processus de construction de soi à partir d'un vécu interne, d'une expérience interne, ce qui vient de l'extérieur n'a pas de place si on ne peut pas le vivre dans son intériorité. Or l'adhésion à ces savoirs internes, le pouvoir identitaire qu'on leur accorde, alimentent un système de valeurs qui sert de filtre. Le savoir externe non expérimenté n'est pas reconnu et n'est pas validé. Même plus, il est rejeté. Et dans ce processus de filtre, de rejet, une certaine forme du rapport identitaire se forge, se consolide.

Il me semble qu'on est pratiquement dans ce cas de figure avec A1 : avant qu'il ne change de fonctionnement, il n'était pas possible pour lui que les connaissances d'autrui puissent être des savoirs expérientiels et donc devenir des savoirs internes, encore moins quand ces savoirs lui apparaissaient comme non « expérenciés », c'est-à-dire que les auteurs n'en auraient pas *fait l'expérience* au sens des valeurs de A1. Il y avait dans son système de gestion de l'information une catégorisation implicite de l'expérience, en particulier de l'expérience sensible, en faisant une expérience strictement corporelle, interne, et notamment pas intellectuelle. Je le schématise sous la forme d'un système bipolaire dans lequel le pôle identitaire interagit avec l'extérieur par le biais des représentations dans un mécanisme fondé sur l'opposition et la protection. Dans ce système, expériences et vécu corporel sont fusionnés, de même que les valeurs identitaires sont peu différenciées des représentations (figure 3, schéma A).

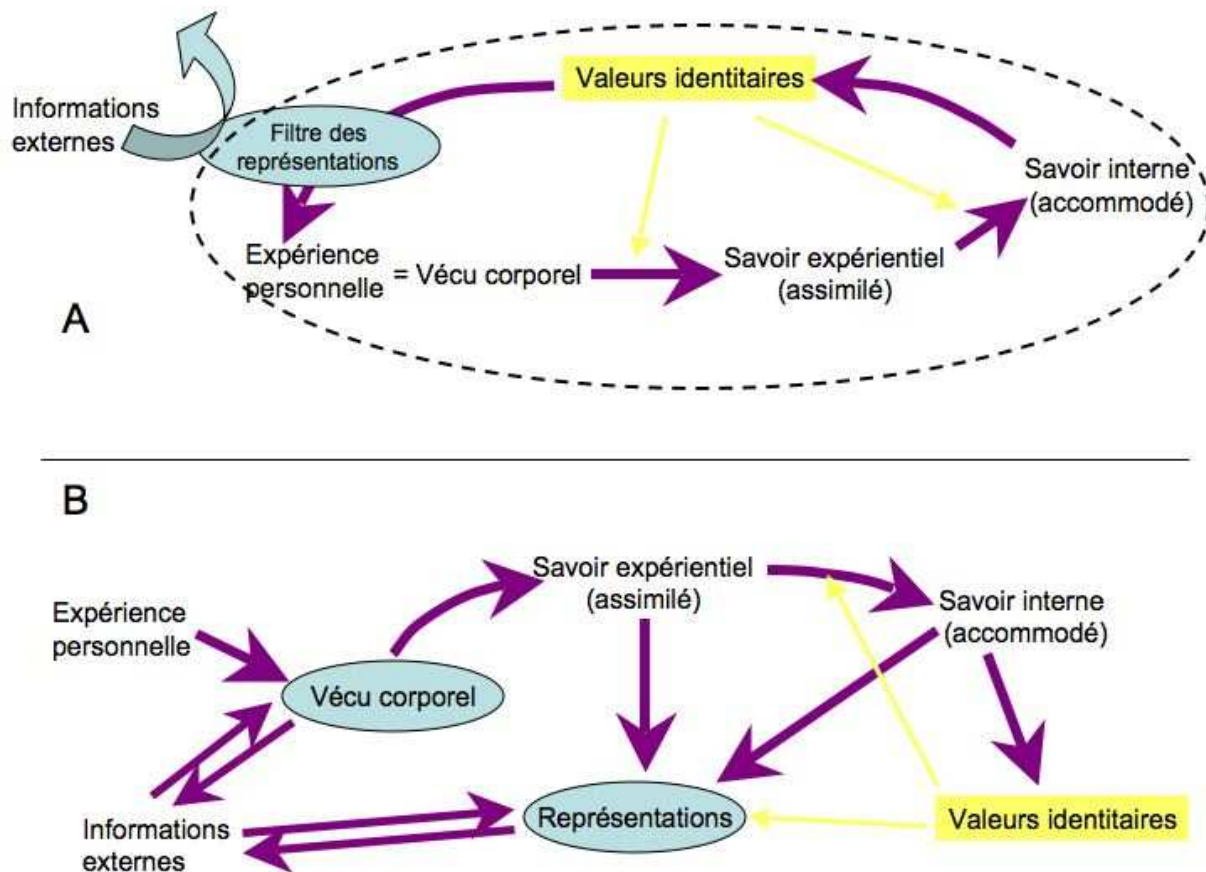


figure 3 : schématisation du rapport aux connaissances. Dans un cas (A, système bipolaire), la personne fonctionne en circuit fermé alimentant ses savoirs par ses expériences personnelles strictes et filtrant les entrées de l'extérieur par ses représentations. Dans l'autre cas (B, système multipolaire) la personne ouvre sa construction interne aux informations externes et interagit avec le monde par plusieurs voies.

Au contact de la recherche et donc d'une rencontre imposée avec des informations externes, il va se produire une sorte de réorganisation des représentations de l'expérience pour que la connaissance intellectuelle puisse accéder au rang d'expérience. Faire l'expérience d'un savoir intellectuel. Ressentir en soi les effets du sens que peut prendre un savoir intellectuel que l'on n'a pas produit soi-même, un savoir externe. Et ce savoir externe peut devenir appropriable.

Ce mécanisme m'interpelle, car étant issue du monde de l'intellectualité « pure », j'étais dans une dynamique opposée à celle de A1 : avide de savoirs intellectuels, de savoirs externes, puisqu'il n'y avait que ceux-là qui existaient pour moi. J'appartenais à ce monde qui ne reconnaît pas l'expérience intérieure comme source d'apprentissage. En rencontrant le mouvement interne et la dynamique du Sensible, j'ai découvert le monde du sens corporéisé, c'est-à-dire sentir en moi que le mouvement que je perçois fait sens, qu'il est porteur d'une sensation qui emboîte un sens, une signification, dans mon système de représentations et de compréhension du monde. Et plus encore, sentir ce que cela me fait lorsque cela fait sens.

Les propos de A1 m'ont fait découvrir le lien entre les deux systèmes : on peut refuser un savoir intellectuel parce qu'il n'a pas de sens dans le référentiel perceptif et vécu de soi ; et on peut faire l'expérience intérieure, corporelle, d'un savoir intellectuel. Je me demande d'ailleurs si ce n'est pas dans cette résonance interne, corporelle, voire sensible, du savoir intellectuel que se loge le véritable processus d'apprentissage. Car le savoir est alors reconnu (assimilé au sens de Piaget) puis approprié (accommodé) par la personne dans son intériorité. Selon la proposition de mécanisme que je fais ici, c'est dans l'étape de transformation des représentations que se situerait alors la phase d'équilibration de Piaget.

En tout cas, il m'apparaît une dimension identitaire très forte dans l'ancrage corporel, dans la sensation corporelle. C'est encore plus prégnant au contact du mouvement interne et du Sensible, puisque, au-delà de l'expérience corporéifiée, on est amené à faire réellement l'expérience de soi, reconnaissance de soi, validation de soi, en tant que soi, un être en lien avec l'essence même de la vie. Les représentations que nous nous forgeons au contact de nos expériences, parce qu'elles ont un ancrage corporel même non conscient, emportent avec elles une dimension identitaire.

J'ai le sentiment que les valeurs de la personne s'échafaudent au contact des représentations et deviennent identitaires au contact des perceptions internes plus ou moins conscientisées. C'est cette absence de conscientisation qui peut rendre les valeurs aveugles, et fermer la personne à d'autres expériences que celles entrant en cohérence avec elles. Or lorsque A1 fait l'expérience en lui, dans son corps, du sens d'un savoir externe, il fait en conscience l'expérience d'une nouveauté qui n'a pas de liens avec ses représentations, mais qui résonne avec certaines valeurs intimes identitaires, que sont ses mécanismes de perception internes dans lesquels il se reconnaît et se valide.

C'est en devenant expérience corporelle que l'information externe peut atteindre les valeurs identitaires par les stades de savoir expérientiel et savoir interne. Et dans ce processus les représentations associées aux savoirs concernés peuvent être transformées : un savoir externe, notamment intellectuel, peut être source d'expérience corporelle, peut faire sens dans mon expérience interne et donc enrichir ma vision du monde (figure 3, schéma B).

Dès lors, le mécanisme initial, que j'ai appelé bipolaire (figure 3, schéma A), s'appuyant sur des mécanismes d'opposition et de défense entre savoirs internes expérimentés et savoirs des autres, évolue vers un mécanisme multipolaire où tous les systèmes de savoirs et de compréhensions peuvent coexister et s'éclairer mutuellement, du moment qu'ils sont explicités.

Ce qu'il faut noter c'est que l'expérience qui semble fondatrice dans le processus de passage de la situation A à la situation B pour A1, c'est que ce n'est pas une information quelconque, mais la rencontre avec la notion de posture de parole, découverte au contact de l'épistémologie. En se situant dans sa posture de parole, A1 précise son système de savoirs, sans avoir besoin de se protéger derrière ses valeurs. Il permet ainsi aux autres d'accéder à ses savoirs et d'échanger. Il s'ouvre aux autres en même temps qu'il les ouvre à lui. Il passe d'une logique d'opposition et de défense à une logique d'échange et d'enrichissement et il se sent grandi par l'expérience.

2) *Dans le domaine du savoir-être*

Le savoir-être chez A1 est fondé sur une image de soi en rapport fort avec sa compétence. Cette image au départ n'est pas valorisable au contact de la recherche, elle est affublée d'un sentiment d'infériorité face à cette expérience (il ne se sent pas doué, pas cultivé pour cela, en d'autres termes, il considère qu'il n'a pas le niveau).

Dans ses mécanismes identitaires interviennent des fonctions de certitudes (avoir le sentiment de sortir de qui on est, s'identifier à quelque chose que l'on n'est pas etc...), auxquelles participent également les a priori de lui-même vis-à-vis de la recherche.

Ces certitudes me semblent être de la même famille que les valeurs « aveugles » par manque de conscience d'elles-mêmes, et les représentations qui en découlent. Et c'est autour de ce système partiellement « borgne » que la personne – je généralise car je me reconnais et perçois une dimension générale dans ce fonctionnement – construit sa façon de se situer. Et de là, s'échafaudent sa posture, ses attitudes, ses qualités d'être.

Au départ A1 se reconnaît un ensemble de qualités qu'il estime d'ailleurs nécessaires pour faire de la recherche. Mais s'il se reconnaissait une certaine capacité d'écoute, il en découvre une nouvelle dimension lorsqu'il ôte le filtre de sa propre compréhension : entendre l'autre dans la posture de parole exprimée et non sur le fond. Il prend conscience que le fond potentiellement s'oppose à d'autres fonds notamment ses croyances, alors que c'est dans l'intention portée par le fond que la demande de la personne eut être entendue. Cela se traduit par le sentiment d'être plus ouvert, d'avoir moins de certitudes, se sentir moins ancré dans ses positions.

Je fais ici un lien entre les certitudes et les représentations, avec en filigrane les valeurs identitaires que j'ai qualifiées plus haut d'aveugles.

L'expérience de la pertinence intime des savoirs externes, en venant installer la notion vécue

et expérimentée de points de vue, chamboule l'équilibre interne entre savoirs internes, image de soi, valeurs, représentations et certitudes.

L'épistémologie et la notion de point de vue, dès lors qu'un sens expérientiel en a été vécu (à travers l'expérience de la recherche), font porter l'attention de A1 sur ses certitudes et implicitement sur les mécanismes d'aveuglement de ses propres valeurs. On parle en SPP d'angles morts. Intégrer la notion de point de vue et de posture de parole transforme ses représentations et au-delà, sa façon de se situer. En transformant sa posture d'écoute et donc les qualités qu'il se reconnaît acquérir, il transforme l'image qu'il a de lui-même. En se resituant, il change son rapport au monde.

3) Dans le domaine des savoir-faire et des compétences

Je me suis rendu compte, à travers mon expérience de cette formation à la recherche, à quel point le savoir-faire est facteur d'identité et à quel point on est attaché à nos savoir-faire. Selon Drouard dont j'ai développé le modèle d'apprentissage dans le cadre théorique, c'est l'image sociale qui est en jeu. Je crois pour ma part que cette image sociale construite sur notre compétence alimente un registre de confiance en soi extrêmement important au sein de l'image de soi et des systèmes de valeurs internes que l'on s'est construit.

Lorsque, praticien expérimenté, validé et reconnu socialement pour la qualité de ses compétences, l'on se retrouve brusquement sur les bancs de l'école et plus particulièrement à devoir questionner le fondement même de ces compétences qui nous valorisent tant, c'est une déstabilisation profonde qui s'engage. Une zone de confiance de soi est mise à mal.

Mon expérience dans ce domaine particulier est un peu atypique, mais tout aussi signifiante et illustrative il me semble. Parce que je venais du monde de la recherche (expérimentale et positiviste), j'avais d'une certaine manière la certitude d'avoir une compétence a priori pour conduire cette démarche de formation. J'étais très confiante sur le fait que j'y arriverai. Je savais que ce serait difficile sans trop savoir où cela pourrait bien l'être ! Or en apprenant la démarche qualitative, je me suis rendu compte que mon savoir-faire initial m'empêchait d'accéder à cette nouvelle expertise scientifique. Il a fallu que j'accepte de ne pas savoir conduire une démarche de recherche pour pouvoir accéder à l'expérience de la recherche qualitative. Faire abstraction de ce que je savais faire pour entrer dans l'inconnu total d'une méthodologie qui n'avait pour moi, aucun sens. Accepter de la vivre pas à pas, dans un aveuglement total. Cela a été une étape très douloureuse mais fondatrice dans mon processus expérientiel de formation à la recherche qualitative.

C'est en regard de cette expérience, que résonne en moi l'expérience rapportée par A1. Et c'est sur ce double support que je souhaite proposer une analyse du mécanisme en jeu dans le processus de transformation des savoir-faire.

Ce qui m'a particulièrement intéressé dans les propos de A1, c'est la lucidité qu'il révèle sur ses mécanismes de gestion de la déstabilisation, ses voies de passage en quelques sortes. Une lucidité qu'il sait ensuite valoriser, utiliser. Elle a été très éclairante pour accompagner mon propre processus. Ma première conclusion sera déjà à ce stade de l'analyse, que le type de savoir-faire importe peu dans le processus de passage de praticien à chercheur. C'est le fait qu'il y ait savoir-faire initial et que la personne soit soudainement propulsée dans un espace sans savoir-faire, qui est à la fois porteur de nouveauté et d'expérience, donc de formation.

Apparaissent chez A1 comme chez moi l'enjeu d'oser faire l'expérience, oser se jeter à l'eau, et poursuivre l'effort jusqu'au bout de l'expérience. C'est certainement un gage de réussite, même s'il ne suffit pas. Car dans la perte de savoir-faire, il y a une forte confrontation à l'image de soi et une tendance naturelle à ce que des auteurs appellent l'homéostasie, c'est-à-dire ne pas entrer dans le déséquilibre, trouver un moyen de contourner la difficulté en préservant son équilibre interne.

Il y a toute une phase de tâtonnement dans laquelle on va rechercher en soi des éléments de sécurisation pour entrer dans l'expérience. A1 parle de la nécessité de rester soi, d'introduire sa propre sensibilité dans la recherche pour faire face à l'insurmontable. Pour cela il va expérimenter de mettre en lien la chose la plus fondamentale qu'il connaisse en lui et qu'il appelle la résonance du Sensible – qui s'inscrit dans le champ des perceptions expérientielles internes – avec ce travail de recherche qu'on lui demande de conduire. En d'autres termes, au cœur de tous ses registres de confiance, il y a celle de son expérience fondatrice du Sensible et qu'il reconnaît dans la résonance qu'elle produit en lui et dans son être. C'est elle qui est moteur de son savoir-faire et de son savoir-être. C'est sur ce ressort fondamental qu'il s'appuie pour entrer dans l'expérience. Il dénote ainsi d'une extraordinaire confiance dans cette résonance du Sensible, puisqu'il décide de lui soumettre totalement ses critères de choix, d'orientation et de synthèse. C'est à travers ce processus qu'il découvre le sens qui se donne, dans le vécu corporel, des savoirs externes qu'il a accepté de lire.

J'ai parlé tout à l'heure de la notion d'effort dans le fait de se lancer dans l'expérience. Il y a l'effort de soutenir l'expérience jusqu'à son terme, bien sûr. Mais il y a aussi l'effort de surpasser ses a priori, convictions, représentations, certitudes, quant au fond de ce qu'on nous demande de faire, étape par étape. Par exemple, lorsque lire n'est pas votre fort et qu'en plus

vous n'adhérez pas au principe même des théories écrites comme facteur d'apprentissage, il y a un effort interne à fournir pour se mettre à la lecture. Comme le dit très justement A1, ce n'est pas le Sensible qui va vous faire lire. Il faut qu'il s'y mette. De même lorsqu'il arrive au stade de la collecte des données, il doit faire un nouvel effort pour oser affronter et questionner son propre terrain et sa propre pratique, avec une technique et une méthodologie qui ne sont pas la sienne. Il doit passer de l'entretien expérientiel et existentiel à l'entretien de recherche et mettre en pratique des outils de catégorisation et d'analyse dans lesquels il ne se sent aucune expertise. Il se sent face à quelque chose d'immense, plus grand que l'assimilation de la théorie qui déjà lui était apparue comme une montagne. Il doit là encore se jeter à l'eau et entrer dans l'inconfort et l'inconnu.

Mon effort à moi n'était pas dans le registre de la lecture, mais bien dans la pratique, et dans mon cas particulier, dans ce moment où j'ai accepté de ne pas savoir, ne pas savoir faire de la recherche, et tenter sans relâche de me mettre à distance de ma propre pensée, tout en explorant la posture impliquée. Comme A1, je suis passée par toutes sortes d'excès, et par la sensation que l'épreuve était insurmontable ; et comme lui je suis passée par des phases de colères, de découragement et de révolte même, contre les professeurs. Comme il a su aller puiser à la source de sa confiance et de sa sécurité intérieure qu'est le sensible, j'ai été chercher à la source de ma sécurité intérieure, ma confiance dans la vie qui me transforme. Mais comme lui, cette confrontation majeure qui nous accule à la source et à l'essentiel de ce qui nous forge, cela n'a jamais remis en question l'engagement dans l'expérience. C'est un critère important, il me semble, dans cette démarche de formation à la recherche qualitative que cette notion d'engagement, car elle porte en elle cette posture en première personne, cette implication dans le processus, le déroulement et le contenu de la recherche elle-même.

Et puis soudainement le déclic se fait, l'expérience prend sens, un processus de compréhension nouveau s'enclenche. Chez A1, c'est l'expérience du sens des savoirs théoriques externes qui ensuite relance une dynamique de motivation pour affronter l'étape de la collecte des données ; chez moi c'est l'expérience de l'analyse herméneutique et la perception de ma pensée se réformant en profondeur, qui me révèle à ma propre transformation.

Comprendre le sens global de la démarche était indispensable pour A1. Je me rends compte à posteriori que ne pas le cerner participait de ma propre réserve, de ma propre hostilité à m'engager dans l'expérience. Mais ce que nous avons l'un comme l'autre rencontré, s'il s'agit bien d'un sens global de la démarche, est plutôt celui emporté par le processus de

transformation au contact de la recherche qualitative.

Les repères de cette transformation sont un changement de l'image de soi à travers des compétences nouvelles qui viennent enrichir les qualités personnelles (ouverture d'esprit, écoute renouvelée), un changement de posture personnelle et professionnelle qui se décentre du domaine d'expertise initial et s'ouvre à l'inconnu, jusque dans la posture du thérapeute qui se trouve enrichie d'une nouvelle forme d'accueil : être disponible à « ce qui n'est pas là », pour reprendre l'expression de A1. Le changement est également perçu dans le champ de la pensée et de la réflexion, puisque A1 considère maintenant nécessaire de faire passer auprès des étudiants en formation de fasciathérapie la nécessité d'introduire la réflexivité dans les compétences du thérapeute.

En fait la pensée et la réflexivité sous-tendent la totalité du processus d'accès à de nouvelles compétences, puisque c'est pas à pas que le tâtonnement se déroule avec vigilance et circonspection. Et si le tâtonnement s'inscrit dans le champ de la perception d'une cohérence interne, la réflexivité est constamment à l'œuvre pour repérer les avancées, comparant, évaluant, négociant, chaque nouveau pas. Et curieusement ces évaluations et négociations ne se font pas a priori mais a posteriori, lorsque l'acquis se révèle soudainement, en une prise de conscience d'un nouveau savoir-faire, une nouvelle expertise, contrastant avec les précédents (connaissance par contraste).

C'est alors véritablement que la compétence nouvelle peut être considérée acquise, car elle a été alors représentée, conceptualisée, par la réflexion.

4) Dans le domaine des motivations

Dans ce registre, A1 a évoqué des motivations directes liées au fait de participer à un projet collectif et de contribuer à faire valoir par la science la pertinence de son champ d'expertise et de passion qu'est la Soma-Psychopédagogie. Il se reconnaît un levier de motivation personnelle dans sa gestion des difficultés : être aiguillonné par la difficulté à surmonter ; se rebeller contre l'institution, comme moyen de se remobiliser. Et son besoin de comprendre semble également support de motivation.

Deux aspects apparaissent de façon plus implicite dans le registre des motivations. Je vais les développer car ils ont résonné avec ma propre expérience et ils me semblent à la source de la construction du mécanisme des motivations explicites.

Tout d'abord, A1 parle du fait que ce projet de recherche n'est pas 'tout' pour lui et qu'il a des essentiels ailleurs, dans sa vie personnelle et professionnelle où il trouve des supports de

validation importants et des projets futurs mobilisants. En l'entendant parler, j'ai constaté que pour ma part je mettais un enjeu personnel énorme dans ce projet de recherche : il était essentiel pour moi de réussir. J'ai pris conscience de l'obstacle que cela représentait dans ma capacité à accepter un certain inattendu, à m'adapter au nouveau mode de réflexion et de pensée que j'étais en train de percevoir. Ce déclic est arrivé à peu près au même moment que le constat désespérant de mon absence de savoir-faire dans le domaine de recherche des sciences qualitatives. S'est alors joué pour moi une négociation intérieure au bout de laquelle je me suis trouvée vaincue, abandonnant tout, y compris l'idée de réussite. La douleur fut intense et l'étape décisive. Il m'a fallu plusieurs mois pour m'en remettre. Ce fut une prise de conscience importante que de réaliser l'importance de cette distance à préserver entre soi et l'événement que l'on vit, si intéressant et motivant soit-il. J'ai a posteriori le sentiment que c'est cette distance qui préserve un certain équilibre dans les motivations de vie et qui assure la pérennité de la motivation requise pour le projet en cours. Motivation et aveuglement ne font pas bon ménage. Dans cette recherche qualitative impliquée, en première personne, une distance d'équilibre doit être préservée, pour mieux distinguer et articuler motivation, implication, passion, recherche.

Ensuite, A1 évoque l'enjeu de trouver la cohérence globale du projet pour pouvoir se lancer dans le projet ou poursuivre les étapes. Nous avons vu plus haut que ce besoin de compréhension global était un aiguillon cognitif important le poussant vers la recherche de la solution et donc à travers le parcours d'obstacle demandé. Comme A1 parle plusieurs fois de cet enjeu, il m'apparaît qu'au-delà de la compréhension, c'est finalement la notion de cohérence qui serait centrale en matière de motivation chez A1. Et cela fait sens pour moi.

Dans la recherche de cohérence qu'exprime A1 et telle qu'elle fait écho à ma propre expérience, je vois une sorte de quête d'articulation signifiante entre la théorie et la pratique, entre les parties et le global, le détail et le général, entre le savoir et le perçu. A travers cette errance, se trouve une recherche d'un sens pouvant relier le Sensible qui est profondément incarné et expérimenté, à la science qui est concepts et théories. Se loge là, de mon point de vue, une quête existentielle du praticien du Sensible qui se lance dans l'expérience de la recherche. Et lorsque ce sens est trouvé, un mécanisme d'adhésion s'enclenche permettant de stimuler une motivation personnelle qui peut supplanter la motivation de groupe initiale qui était somme toute peu concernante.

En parallèle, la quête de sens contenue dans la recherche de cohérence vient solliciter l'homéostasie, c'est-à-dire que c'est dans ses valeurs personnelles et dans le caractère

supportable ou adéquate de la temporalité du projet que la personne va négocier avec elle-même et assurer sa cohérence interne, donc sa capacité à s'investir.

Avec ces deux pôles de construction, la recherche de cohérence met en jeu les valeurs personnelles, et donc les représentations. Elle les expose, les mettant ainsi potentiellement en mouvement,. La gestion de la cohérence interviendrait alors dans le processus de transformation de la personne, peut-être même comme voie de passage vers la transformation des idées, de part son rôle de régulateur.

5) Dans le domaine de la perception

A partir du discours de A1, on pourrait presque définir la perception dans le domaine du sensible comme une sorte de résultante de l'introspection sensorielle, de la vie réflexive intérieure et des sensations associées au touché, tant dans le fait de toucher que d'être touché, qu'il s'agisse du touché manuel ou plus généralement du touché de relation. C'est comme un équilibre thérapeutique ou pédagogique, qui s'est établi entre les voies de circulation des informations, celles venant de l'intériorité sensible du praticien, celles venant du patient ou de l'élève sous la main du praticien, celle venant de la posture intérieure et de la réflexivité du praticien, en tant que praticien et en tant que personne touchée.

Lorsque la recherche et les réflexions associées à la question de recherche entrent dans ce système, l'équilibre est d'abord perturbé par tout ce qui a été décrit plus haut : peur de devenir un cerveau, de ne plus être soi etc... Puis l'équilibre se faisant, il se reconstruit différemment. La recherche et ses composantes sont intégrées dans un nouvel équilibre :

- A travers une posture du praticien qui devient disponible à ce qui n'est pas là, qu'il qualifie être une posture de chercheur, la main s'ouvre à la réflexion et révèle un accueil perceptif moins focalisé.
- Le touché gagne en relief et en significations pour le praticien. Il lui apporte des informations sur sa recherche et lui fait réaliser l'originalité de cette méthode de touché. Une étudiante interviewée me disait même spontanément que sa perception avait été transformée par la transformation de sa pensée, gagnant en précision, en détails et en amplitude.
- Un continuum s'établit entre une réflexion interne sensible et les réflexions cognitives produites par l'activité de recherche. Le lieu de la résonance au Sensible dans le corps devient un lieu possible de l'intégration de la théorie, le lieu où les significations vont se développer et d'où pourront émerger les synthèses.

La mise en activité de ce lieu de résonance ne se fait pas sans effort. A1 a dû trouver en lui l'articulation entre ces différentes formes de sensibilité, pour ensuite autoriser la pénétration de la réflexion et des savoirs au sein de cet équilibre initial connu et confortable. Mais c'est bien le travail sur la perception intérieure et les résonances du sensible qui permet à A1 de valider l'intégration des connaissances théoriques comme nouvelles sources de savoirs internes. Ce repositionnement dans son rapport au savoir transforme le statut de sa pensée et de sa réflexion et permet l'élargissement panoramique de sa perception et donc du touché, pour ensuite laisser émerger la reconnaissance d'une nouvelle posture au praticien. Une posture que A1 qualifie de posture de chercheur, et qui est tout simplement « ouverte à ce qui n'est pas là ».

Enfin, une conscience aigüe de l'originalité et de la force de ce touché et de cette approche proposée par le Sensible, peut se déployer. Avec cette conscience et sa perception renouvelée, le praticien constate qu'il touche l'autre différemment.

6) *Dans le domaine de la pensée et des représentations*

En préalable, je souhaite préciser que je fais la distinction entre pensée et représentations dans le sens où je vois dans la pensée une dynamique et un processus alors que les représentations sont pour moi des images fixes, des idées saisissables. La pensée peut donc manipuler des représentations, elle peut aussi être immanente ou construite.

A travers le discours de A1 on voit apparaître un certain schéma d'organisation de la pensée, des représentations et des valeurs identitaires en relation avec le fonctionnement de la personne mobilisé par l'expérience de recherche. Je vais tenter de l'explicitier.

La recherche permet une structuration de la pensée, son entraînement dans un nouveau monde de fonctionnement. L'apprentissage induit par les exercices et obligations du cursus produit une mise en expérience, un terrain d'expérience qui va progressivement articuler le monde des valeurs identitaires et de l'image de soi au monde des pensées qui se transforment. Cette articulation se fait par le biais de l'expérience et des perceptions. Se percevoir pensant. Sentir en soi l'effet du sens cognitif d'un savoir théorique.

Dans cette articulation, les représentations apparaissent comme le lieu de la négociation de l'apprentissage, le lieu de l'interface entre la pensée mise en œuvre et déployée par la recherche et le référentiel identitaire de la personne. En fait, pour émettre cette hypothèse je m'appuie sur mon propre vécu dans ce processus de transformation de la pensée. J'ai en effet eu la douloureuse expérience de constater à quel point j'étais collée à ma pensée, à ce que je

pensais, au point même de ne pas voir que je m'identifiais totalement à elle dans tous mes fonctionnements.

Nous avons vu plus haut que c'est le vécu corporel intérieur qui alimente les représentations mais aussi les informations externes dès lors que l'interaction peut exister. A l'interface, on voit bien que se loge la réflexion, la pensée plus ou moins consciente, automatique ou réflexive de la personne. Elle a une capacité forte d'alimenter les représentations directement. On comprend dès lors l'attachement possible aux représentations, plus ou moins fort et plus ou moins aveugle selon le degré d'adhésion que l'on a à sa propre pensée. Leur transformation engage alors la transformation de la personne puisque avec elles c'est tout un référentiel identitaire qui bouge.

On aboutit alors au schéma proposé en figure 4, qui met en relation le système pensée-représentations-perceptions au sein du fonctionnement de la personne dans son rapport à l'expérience de la recherche.

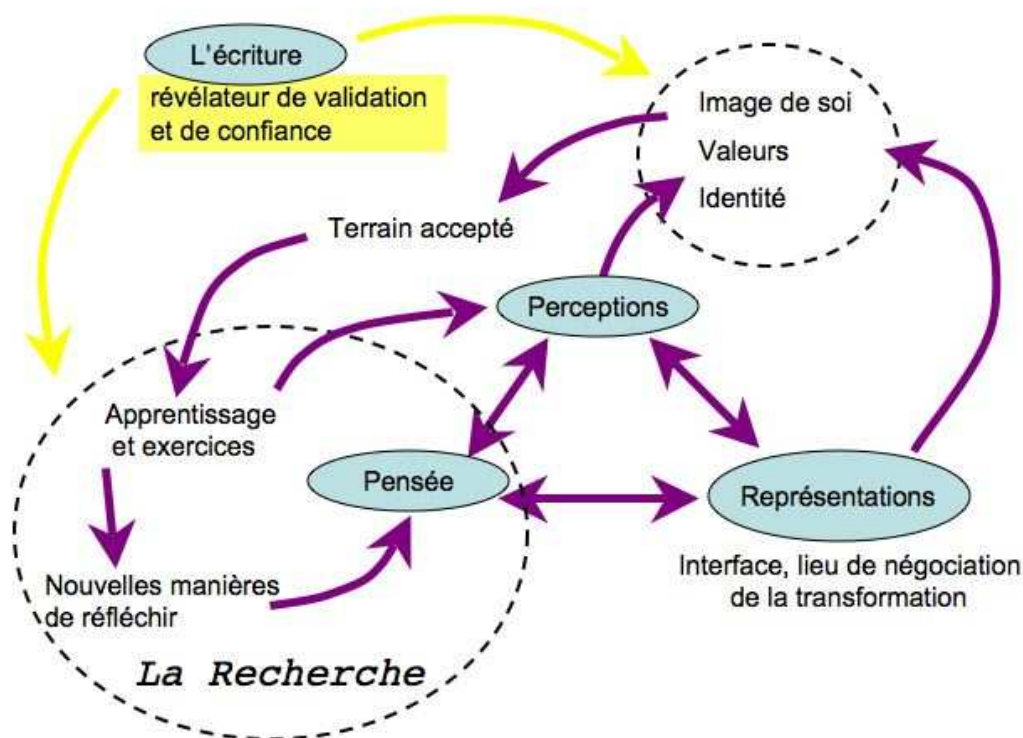


figure 4 : Proposition de schématisation des relations intervenant dans le processus de transformation des représentations au contact de la transformation de la pensée.

Les perceptions qu'elles soient conscientes comme dans le cas de l'apprentissage de l'expérience du sensible, ou moins consciente chez une personne non avertie, sont toujours liées à une expérience. Elles me semblent déterminantes dans la construction du rapport

identitaire. Du coup je ne suis pas loin de croire que c'est une modification des perceptions ou du rapport aux perceptions qui permet la transformation des réflexions et donc de la pensée, ainsi que Danis Bois l'a mis en évidence dans le principe de la modifiabilité perceptivo-cognitive

En tous cas, dans ce système l'écriture est une sorte de révélateur de l'état de blocage ou de confiance dans lequel se trouve l'étudiant dans son processus d'apprentissage : comme nous l'avons vu dans les compétences, l'écriture pour être libérée doit s'appuyer sur une confiance en soi rétablie et une validation des compétences nouvelles ou renouvelées. Tant que le doute est là et la confiance perturbée par l'incompréhension et la nouveauté perturbatrice, l'écriture reste bloquée dans le sens de son impulsion n'est pas jaillissante, productive, connectée, impliquée. L'écriture m'apparaît donc comme un révélateur de l'état d'accordage entre la pensée, les perceptions et les représentations.

Je confirme dans ma propre expérience cet indicateur d'une transformation aboutie. Dans cet accordage, on fait véritablement l'expérience de l'emboîtement d'une nouveauté dans un système qui s'est réorganisé pour lui faire une place. Tant que cet accordage n'était pas là, ma pensée était accaparée par les sensations d'incohérences, d'insécurité, la recherche de sens et d'équilibration. Dès qu'elle a été dégagée de ces quêtes presque obsessionnelles, elle devenue disponible à l'émergence de l'écrit.

7) Projet pédagogique d'apprentissage et de transformation

Dans la façon dont A1 repère une pédagogie dans l'expérience de formation qu'il vit, je retrouve presque tous les éléments constitutifs d'une fiche pédagogique sous-tendant le projet de formation : objectif pédagogique, exercices élémentaires à visées spécifiques, démarche pédagogique, mise en pratique.

L'objectif pédagogique est de former à l'esprit de la recherche et plus largement de permettre une mise en questionnement des idées reçues et donc de réformer le mode de réflexion automatique ou spontané.

Les exercices élémentaires qui seront proposés à travers un travail d'écriture, de réflexion, d'analyse, de catégorisation, de comparaison etc... visent à proposer un panel variable de difficultés permettant à chaque étudiant de reconnaître au sein de l'expérience globale des espaces de facilités. Cette dimension est essentielle pour préserver la mobilisation de l'élève, car uniquement confronté à du difficile, il baisserait les bras et renoncerait à l'effort nécessaire. Bien sûr ce sont des étapes qui vont éliminer ceux qui n'y trouvent pas d'espaces

de facilité. Les exercices ont également pour vocation de mettre en mouvement les mécanismes de la pensée, selon des modalités spécifiques. Comme le dit très lucidement A1, la part de soi et de la pensée qui est mobilisée dans un exercice de catégorisation n'est pas la même que celle qui est mobilisée dans une phase de synthèse ou dans une recherche de sens. Dans la succession des exercices, ce sont comme des mécaniques qui sont « dérouillées », mises en mouvement isolément et progressivement de façon articulée entre elles. Et dans chacun de ces exercices élémentaires se logent des gradations de difficultés propres permettant d'accéder à la fluidité recherchée du mouvement. On peut aisément ici faire le parallèle avec le mouvement codifié qui s'appuie sur les mouvements de base et leur articulation entre eux par le biais des mouvements circulaires. L'objectif ultime étant d'avoir mis la totalité de la personne dans une mobilité d'elle qui lui permet d'accéder à sa propre création, à l'expression de sa créativité.

La démarche pédagogique est construite selon un principe de progressivité, même si tous les exercices sont proposés dès le départ. On fait simultanément l'apprentissage de la sémantique, du vocabulaire spécifique de cette science et de ses fondements théoriques, en même temps que l'on apprend à la mettre en écriture et à la situer dans notre perspective personnelle. Et si l'étape d'assimilation de la théorie ne se fait pas aisément dans le cas de A1, elle s'étalera à travers les autres exercices pratiques qui alimentent la méthodologie, le « codifié » de la recherche, jusqu'à ce que le déclic, l'emboîtement se fasse pour l'étudiant. Dans mon cas, c'était l'écriture scientifique en première personne qu'il m'a fallu assimiler, intégrer. Un apprentissage aussi douloureux que celui de A1, et si je schématise, je dirais que le mien concernait l'implication personnelle et la libération de l'intime, le sien l'ouverture de l'esprit et de son intériorité vers l'extérieur. Des trajectoires en apparence opposées mais qui ont trouvé leurs voies de résolution dans les mêmes processus pédagogiques. On parle souvent en somatopsychopédagogie du principe du boléro de Ravel, pour l'analogie imagée faite à la progressivité selon laquelle le pédagogue va exercer des sollicitations attentionnelles croissantes chez l'étudiant. C'est une progressivité particulière puisque c'est en même temps l'étudiant qui se la construit en accédant par étape à de nouveaux espaces de facilité. Le maintien de l'attention sur tous les exercices à la fois permet que l'étudiant ne relâche pas son processus, évitant la juxtaposition d'expériences au profit d'une véritable construction originale fondant les vécus en une nouveauté émergente. Mais dans la démarche pédagogique, A1 repère des étapes qui lui semblent déterminantes dans le succès du projet : il y a d'abord une phase d'engagement de l'étudiant dans la dynamique de recherche, même si cela se fait dans un certain aveuglement de débutant ; elle est suivie de la découverte que cette

dynamique se déroule non pas spontanément mais selon une méthodologie rigoureuse et enfin, que dans l'accès à cette méthodologie, il y a des étapes, un processus d'assimilation. Je reconnais dans mon propre vécu la pertinence de cette analyse dans le sens où je vois comme il m'a fallu au cours des premiers questionnements rester à chaque pas, engagée dans la recherche. Et je vois un ressort important dans cette notion d'engagement. Car elle emporte avec elle l'acceptation du processus de transformation qui va se mettre en œuvre à travers la méthodologie qui se dévoile et les étapes proposées pour la vivre.

La démarche pédagogique de cette formation à la recherche sur le sensible est, à l'appui des exercices élémentaires, de relier et d'articuler : relier la technique de libération du mouvement gestuel à celle de la recherche, de la pensée. Tout est axé autour de la libération de la créativité par la mise en œuvre d'un codifié qui articule les règles du mouvement interne du geste à celles de la pensée et des idées. Et même si la pensée ne se libère pas totalement, une forme de mouvement libre est atteinte dans la production du mémoire. C'est là aussi que se loge un autre axe de la démarche pédagogique : articuler les exercices élémentaires de la méthodologie de la recherche à la production du mémoire et à toutes ses parties élémentaires. Ainsi dans l'écriture des pertinences, il y a l'aptitude à se situer personnellement, scientifiquement et socialement dans le déroulement d'un questionnement. C'est à la fois un exercice d'appropriation, mais également de contextualisation, double regard du scientifique qui articule sa subjectivité et ses enjeux avec ceux qu'il perçoit dans le monde social et scientifique qui entoure sa question de recherche et l'influence. De même dans la collecte de données sur le terrain de la pratique, se loge chez le praticien cette confrontation à lui-même, à sa propre compétence ou à l'idée qu'il en a : oser aller questionner cela, concrètement, pratiquement, avec des questionnaires, auprès de personnes qui sont habituellement ses interlocuteurs professionnels ; changement de posture, dévoilement, humilité, peut-être, mais aussi partage, ouverture, échange. Source d'enrichissement. Enfin, dans la catégorisation et la conceptualisation, on rencontre la mise en pratique d'une méthode d'exercice de la pensée, dans la totalité du déroulement de sa créativité, passant de la proximité au texte de l'analyse phénoménologique à l'analyse conceptualisante et au modèle qui parachève le jumelage de la pensée dans son ancrage au terrain d'une certaine réalité et dans sa liberté intérieure d'expression et de création.

Le support de tout ce projet pédagogique est la question de recherche, la conduite de la recherche et le mémoire qui en résultera. Bien sûr on pourra m'objecter que l'on est en cursus universitaire scientifique de 3^e cycle, et qu'il est donc normal de conduire une recherche. Mon propos se positionne au-delà de cette première évidence. J'ai pris conscience,

probablement par contraste avec mon expérience passée de conduite de projets de recherche, tant comme étudiante que comme chercheur scientifique professionnel, qu'apprendre à faire de la recherche ne se réduit pas à la seule pratique d'une gymnastique intellectuelle, d'un exercice de style validé par les pairs. Il y a, derrière les outils mis en pratique, des modèles de formatage de la pensée et une adhésion plus ou moins consciente à des systèmes de croyances. De croyances scientifiques. Je constate en ayant plongé dans cette formation spécifique à la recherche qualitative que la pratique du projet de recherche permet très concrètement de se mettre à l'épreuve de l'apprentissage et de la transformation de soi dans nos systèmes de pensée. Et fondamentalement, je retiens trois axes déterminants de cet apprentissage :

- accepter la mouvance permanente de la question de recherche jusque dans la phase ultime d'analyse des données, voire de la rédaction. Il y a dans ce processus une confrontation forte aux représentations, aux croyances, aux systèmes de sécurisation interne de l'étudiant, et semble-t-il du chercheur, puisqu'il m'est arrivé de lire que le chercheur en science qualitative passe par des phases de profonde remise en question y compris de lui-même. Et j'en ai fait moi-même la douloureuse expérience. Je n'avais pas compris que la question de recherche est une démarche de questionnement, pas un acquis. Et ce questionnement emporte une rigueur qui peut et doit toujours se réappliquer, tant que la cohérence d'ensemble n'est pas atteinte. Même alors, dans la présentation finale (la présentation orale des résultats de la recherche) elle se poursuit encore, pour en affiner la clarté et la justesse. Lâcher ses zones de confort et ses sécurités, pour entrer dans la création, dans la nouveauté, dans la production de connaissances véritablement nouvelles pour soi. Bien sûr, ici nous en sommes au stade de l'apprentissage, et pas encore de la production effective de connaissances nouvelles. Disons cependant que pour la personne qui vit ce processus, les connaissances rencontrées ont véritablement valeur de nouveauté. Et c'est là je crois que se loge le support pratique de la réforme de la pensée, des représentations et des apriori, le support concret de l'intégration de cette transformation.
- Se détacher du but de la recherche et de son contenu pour entrer dans le processus et son déroulement. Plus que le résultat tangible, c'est le processus accepté et mis en œuvre par l'étudiant qui démontre l'effectivité de la pédagogie de la recherche, et le succès de la transformation, si tant est que l'on puisse parler de succès dans un processus de transformation. Lâcher les enjeux personnels de production de connaissance a été une étape fondatrice dans mon propre processus d'acceptation de

cette démarche de recherche scientifique que je ne connaissais pas. Dans les propos qu'il m'a été donné d'analyser, et notamment chez A1, j'ai trouvé cette reconnaissance d'une démarche qui transcende le fond de la recherche elle-même. Dans cette mutation du regard, je vois une sorte d'ancrage de l'engagement de la personne, qui de praticien réflexif devient observateur impliqué dans la réflexion sur sa pratique et sur lui-même. C'est comme une maturité de la posture qui se dévoile.

- Se laisser modeler par la question de recherche. C'est un peu une combinaison des deux axes précédents, et en même temps la résultante du codifié de la recherche. On accepte d'entrer dans un modèle de pensée qui est mouvant (la question change et peut changer sans remettre en question la pertinence scientifique de la démarche), mais plus encore, on accepte de se laisser transformer par cette mouvance et cette "instabilité" en s'appliquant le processus et la méthodologie, sans plus s'attacher au produit intellectuel qui en sortira. C'est une forme de confiance profonde qui est donnée à un référentiel, un système, que l'on ne connaît pas encore, posture très sollicitante et parfois inquiétante pour l'étudiant qui découvre cette démarche pour la première fois. Mais elle lui permet aussi d'entrer dans un contact particulièrement détaillé avec sa subjectivité, à la rencontre d'une dimension plus "essentielle" de ses motivations. Il gagne en lucidité et en clarté de son positionnement personnel dans sa question de recherche, et plus largement dans son projet.

Cette sorte de fiche pédagogique me semble bien résumer le cadre d'expérience dans lequel se trouvent les étudiants que j'ai interviewés et moi-même.

8) Résumé :

- Dans les rapports aux savoirs, une personne construite sur des expériences vécues dans son corps et qui entre en contact avec la recherche, avec des savoirs externes, doit parvenir à vivre une expérience corporelle au contact d'un savoir théorique avant de pouvoir l'accepter. Dès lors, ses représentations peuvent se transformer et son fonctionnement initial bipolaire opposant ses savoirs internes aux savoirs du monde, peut s'ouvrir à un fonctionnement multipolaire fondé sur l'interaction et l'enrichissement mutuel.
- Concernant le rapport à soi et au monde, la personne interagit avec elle-même et avec l'extérieur par l'intermédiaire de son image de soi et de sa vision du monde, qu'elle alimente par ses actions, perceptions et qualités d'être. Certaines de ces représentations sont érigées en certitudes et servent d'obstacle ou de protection contre

les déstabilisations externes. Elles sont en lien directe avec les valeurs identitaires. Lorsqu'elles sont ébranlées par une expérience irréfutable vécue corporellement et concernant des registres de valeurs, comme la notion de point de vue, c'est l'image de soi qui est atteinte. S'en suit un changement immédiat de comportement et la prise de conscience par contraste des certitudes antérieures qui induisaient les comportements.

- Chez le praticien, le rapport aux savoir-faire touche les registres de la confiance en soi ainsi que celui des certitudes. L'apprentissage de la recherche le propulse en situation d'incompétence et ébranle ses espaces de sécurité et de confiance. Cette déstabilisation est porteuse en puissance d'expérience transformatrice. Elle est extrêmement intense et accule la personne à aller puiser à la source de ses ressorts intérieurs : le processus du sensible dans la transformation de la personne pour A1 et la confiance dans la vie qui transforme pour moi. Le premier s'appuie sur des solutions pour passer la tourmente, il est acteur dans la tourmente. Le second souffre en attendant que ça passe. Lorsque de l'autre côté de la tempête le sens se fait et s'intègre de façon cognitive, c'est une nouvelle compétence qui est reconnue et appropriée. L'image de soi se revalorise instantanément. L'enrichissement des savoir-faire et du savoir-être repositionne la personne dans son rapport au monde.
- Les motivations pour le projet changent au cours de l'expérience. Notamment, elles viennent progressivement s'attacher à des leviers personnels lorsqu'il n'y en avait pas au départ. Mais également, elles se clarifient et se conscientisent. La clarification permet d'équilibrer une distanciation juste au projet pour préserver cohérence interne et implication du praticien chercheur. Chez A1 et moi, une motivation fondamentale est celle du processus de transformation mis en jeu. Ce double processus d'appropriation et de clarification des motivations donne à la personne les moyens et l'énergie pour aller au bout de l'expérience. L'intérêt pour la question de recherche est un levier important.
- Le rapport aux perceptions est métamorphosé par l'entrée de la réflexion et de la pensée dans le système. Cette transformation se situe dans la posture du praticien qui intègre celle du chercheur, se rendant disponible à ce qui n'est pas là, gagnant ainsi une écoute inédite. Elle se situe sous la main qui devient réflexive, gagnant en précision en amplitudes et en signification. Elle se situe dans le rapport au sensible qui s'inscrit dans un continuum réflexif d'émergence.
- La pensée est en relation avec les représentations et avec les perceptions et ces deux

dernières sont également en relation fonctionnelle entre elles. Le triangle ainsi formé est à l'interface du pôle identitaire de la personne et du pôle de l'expérience de la recherche qui vient transformer la pensée en même temps qu'elle impacte les perceptions. Dès lors les représentations changent et le rapport identitaire doit se restructurer en un nouvel équilibre.

- Le processus d'apprentissage sous-jacent au projet pédagogique tel que nous avons pu le percevoir A1 et moi même se fonde sur l'objectif non pas de produire une recherche mais de former la personne à l'esprit de la recherche et donc au questionnement de ses idées. Il repose sur des exercices élémentaires qui doivent guider en douceur l'étudiant vers la mise en mouvement, la structuration de sa réflexion. Comme le mouvement codifié prépare une gestuelle créative, les exercices sont reliés à la construction du projet de recherche et aux différentes parties du mémoire. Tous les exercices sont mis simultanément à disposition de l'étudiant mais il devra passer par tous pour parvenir au résultat. Dans cette construction progressive et adaptée du projet, l'étudiant doit cependant passer par les phases successives d'engagement dans la dynamique de recherche, découvrir qu'il existe une méthodologie pour le faire et que celle-ci respecte des étapes d'assimilation. La question de recherche est le support de cet apprentissage. A travers elle on est confronté à nos croyances et nos formatages intellectuels, à nos représentations et nos impatiences, à nos ambitions et nos besoins de reconnaissance. Il s'agit d'apprendre à accepter la mouvance incessante de la question de recherche, se détacher du but de la recherche pour entrer dans le processus, se laisser modeler par la question de recherche et non l'inverse.

Propositions de modèles et discussion

Lorsque je rassemble toutes ces conceptualisations ponctuelles pour tenter de dresser un modèle de fonctionnement général je vois se dégager deux sortes d'approche. L'un serait plus systémique et apparenté aux schématisations proposées par Hervé Drouard (2006) dans son analyse des liens agissant entre les différentes formes de savoirs au sein du processus d'apprentissage par la recherche. L'autre s'attache plus à une vision dynamique du processus d'apprentissage de la recherche au sein du processus de transformation de la personne et en ce sens il s'inscrit dans le modèle en sept étapes proposé par Danis Bois (2007).

4 - 1. 8. Apprentissage et transformation : vers un modèle de rapports aux savoirs

Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à l'analyse du cadre théorique de ce projet, le modèle de Drouard fonde le processus d'apprentissage dans les interactions entre les savoirs, entre savoirs-connaissance, savoir-être et savoir-faire. En fait sa proposition va au-delà puisque son modèle tente de se généraliser à un espace au sein duquel se situerait l'étudiant. Ainsi, en situation d'apprentissage de la recherche, l'étudiant interagit avec le savoir (théorique) qu'il doit apprendre et avec sa profession qu'il poursuit et à travers laquelle il se réalise, il se met en action. Ensuite, Drouard intègre dans son modèle une relation entre profession et savoirs qui est relativement autonome du sujet et qui pourrait correspondre à la contextualisation de la recherche. C'est-à-dire comment la profession influence le monde des savoirs et comment les savoirs qui vont se construire pourront améliorer et enrichir la profession. A partir de là, il sectorise les différents effets de la recherche sur ces trois pôles d'influence :

- Sur la profession : comment les savoirs construits influencent le champ professionnel et comment l'expérience de la recherche a transformé la pratique professionnelle du sujet
- Sur les savoirs : quels sont les effets sur les savoirs des acquis de l'expérience professionnelle (il dit « social » car il s'intéresse au cas des assistantes sociales en formation à la recherche) et quelle est la position du sujet dans la production des savoirs
- Sur le sujet : mettre en évidence les effets de la recherche et des acquis professionnels sur le développement personnel du sujet et identifier les effets psychologiques des acquis cognitifs.

Dans ce modèle, Drouard ne s'intéresse pas au vécu de la personne, il le constate au détour d'une question. Mais il ne peut pas en déduire un mécanisme d'apprentissage. Ce n'était probablement pas son objectif. Par contre, ce que son modèle nous raconte ce sont les enjeux du praticien-chercheur étudiant et du contexte dans lequel il évolue au cours de son parcours de formation à la recherche.

Par ailleurs son modèle polarise les types de recherche, distinguant la recherche scientifique de la recherche professionnelle et de la recherche sur soi. Dès lors, on ne peut pas visualiser les effets sur le développement de soi de la conduite d'une recherche scientifique ayant trait à

sa profession. On peut simplement les localiser.

Sans prétention, car mes résultats ne sont qu'exploratoires et fondés sur deux expériences principales, je propose de transposer ce schéma pour mettre en évidence les interactions entre savoirs. On n'est plus dans un espace géographique comme dans le schéma initial de Drouard, mais dans l'espace des savoirs et des rapports aux savoirs de la personne. L'espace géographique est limité donc à la personne, c'est-à-dire le praticien-chercheur étudiant, en interaction avec un espace extérieur.

Quand on entre dans le monde des rapports, on entre dans celui de la subjectivité et des représentations. Tous les mécanismes que nous avons mis en évidence dans le chapitre précédent font intervenir d'une manière ou d'une autre le rapport aux représentations, plus ou moins aveugles, et aux valeurs personnelles, comme filtre de l'apprentissage, mais également comme support de la transformation de la personne.

Dans l'expérience de la recherche, le praticien du sensible entre en contact avec des savoirs extérieurs à lui et à son monde. Il doit passer d'un mode de communication binaire ou bipolaire d'opposition, à un mode multipolaire d'interaction. C'est une étape fondamentale dans la capacité à poursuivre la recherche à son terme. En effet, dans ce processus, les représentations qui étaient assimilables aux valeurs personnelles et qui filtraient ce qui était acceptable pour la personne, deviennent accessibles à l'interaction et donc à la transformation. Les valeurs s'avèrent finalement pas si menacées et poursuivent leur rôle de garant de l'intégrité de la personne en interagissant avec les représentations dans l'intériorité de la personne.

Son image d'elle-même et sa vision du monde forgent à la personne une identité au sein de laquelle elle fonctionne en confiance et en sécurité. Les représentations et plus encore les valeurs ont donc ce rôle important de préserver la sécurité intérieure de la personne. C'est dans cet espace là que l'on rencontre les certitudes. Ce sont ces représentations plus ou moins aveugles, que l'on pourrait aussi appeler des angles morts et qui reflètent plus une peur implicite qu'un savoir effectif, ou même objectif. D'ailleurs lorsqu'une expérience vient déstabiliser une certitude, la personne se retrouve très ébranlée. Et en particulier, la notion d'épistémologie qui emporte avec elle l'idée de posture ou de point de vue, va jouer un rôle particulièrement important dans l'ébranlement des certitudes. Car au contact de ce savoir, l'étudiant ne peut que progressivement prendre conscience que ses certitudes étaient des points de vue. La difficulté vient lorsque ces certitudes sont non soutenables car fondés sur des peurs. Lâcher ses certitudes c'est s'exposer à la peur. Mais la prise de conscience vient

lorsque la peur est déjà prête à s'exposer et à disparaître. Le processus peut être long. En tous cas, en transformant ses certitudes au contact de la compréhension de la notion de point de vue et de posture de parole, l'étudiant va voir se transformer ses valeurs personnelles et ses représentations. C'est exactement ce que nous dit A1 lorsqu'il exprime qu'il se sent plus ouvert moins campé dans ses certitudes plus solide dans ses savoirs.

Le savoir-faire du praticien alimente directement son image de lui-même et son rapport au monde. En tant qu'expert, il est reconnu par ce savoir-là, qui contribue lui aussi à son espace de confiance et de sécurité. Lorsqu'il est propulsé en situation d'incompétence, comme dans le cas de la recherche, il perd son espace de sécurité et se trouve très déstabilisé, sans référentiels de savoirs pour s'orienter, se comporter, fonctionner. Cette déstabilisation est porteuse d'un fort potentiel de transformation, car la personne va se trouver en situation d'ouverture extrême pour trouver un sens à ce qu'elle vit, lui donner une orientation, une direction, retrouver des commandes compréhensibles au pilotage d'elle-même dans l'expérience. Elle va chercher tous azimuts. C'est à ce moment-là que la personne doit faire appel à ses moteurs profonds, son assurance interne profonde, les ressorts de ce qui la construit : le Sensible pour A1, la confiance dans la vie pour moi. L'un sera acteur accompagnant du processus de transformation, l'autre sera spectateur désemparé. Dans ce processus, l'un comme l'autre fait appel à un savoir-faire profond, un savoir-faire de l'être dans son rapport à l'épreuve. Le fait de parvenir de l'autre côté de la tourmente est certainement valorisant pour l'image de soi et clarifie les formes de savoirs, de motivations, et d'implication de la personne.

A ce stade, on commence à voir se dessiner un premier schéma d'interaction entre tous ces savoirs, les représentations et les éléments identitaires de la personne (figure 5).

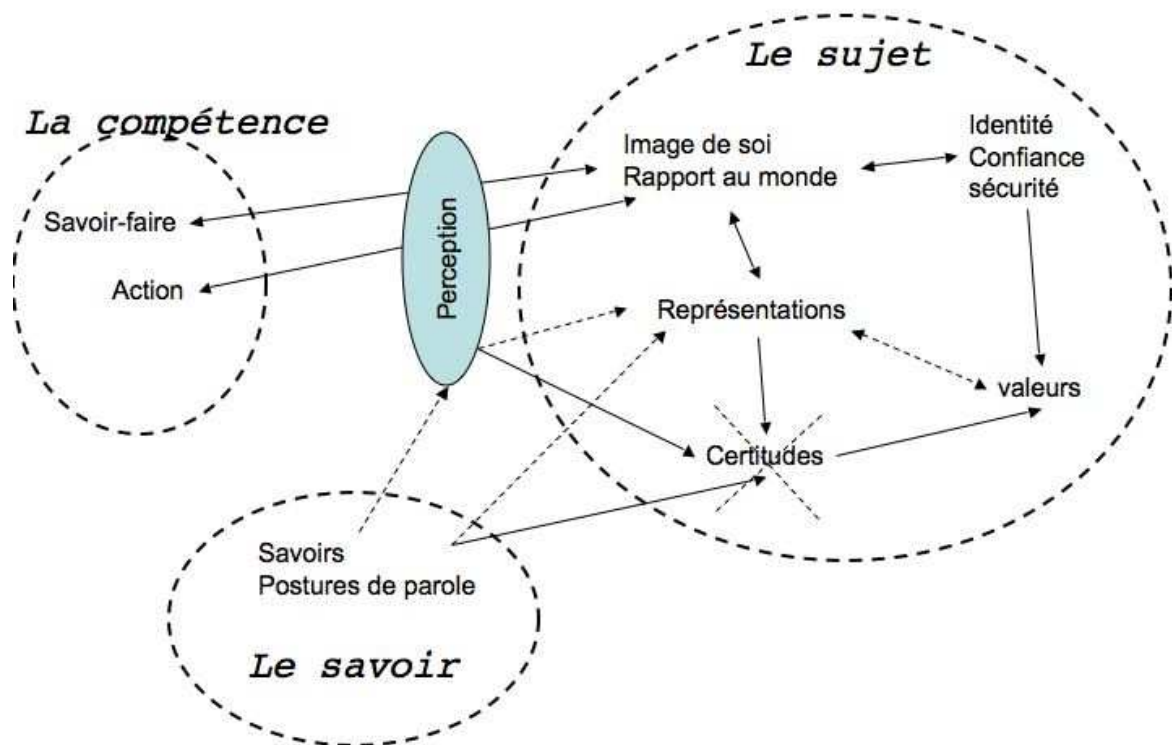


figure 5 : représentation des mécanismes internes du praticien dans son rapport aux savoirs et aux compétences, en situation d'expérience de la recherche et mise en évidence de la place particulière des certitudes.

J'ai volontairement resitué dans ces échanges le sujet, la profession (compétences) et les savoirs pour faciliter les analogies de lecture avec le modèle de Drouard. Toutefois, ce que j'ai appelé ici compétence englobe aussi une manière d'être, un mode d'action.

Il apparaît dans ce schéma que lorsqu'une certitude est détruite, les savoirs entrent en relation avec les représentations et les représentations avec les valeurs. De même, au contact de la recherche, un savoir peut devenir source d'expérience détruisant ainsi sinon une certitude du moins certaines représentations. Le schéma se simplifie. Un peu à l'image de ce que l'on ressent, dans l'intériorité de soi : plus de légèreté, moins de lourdeur et de complexité obscure.

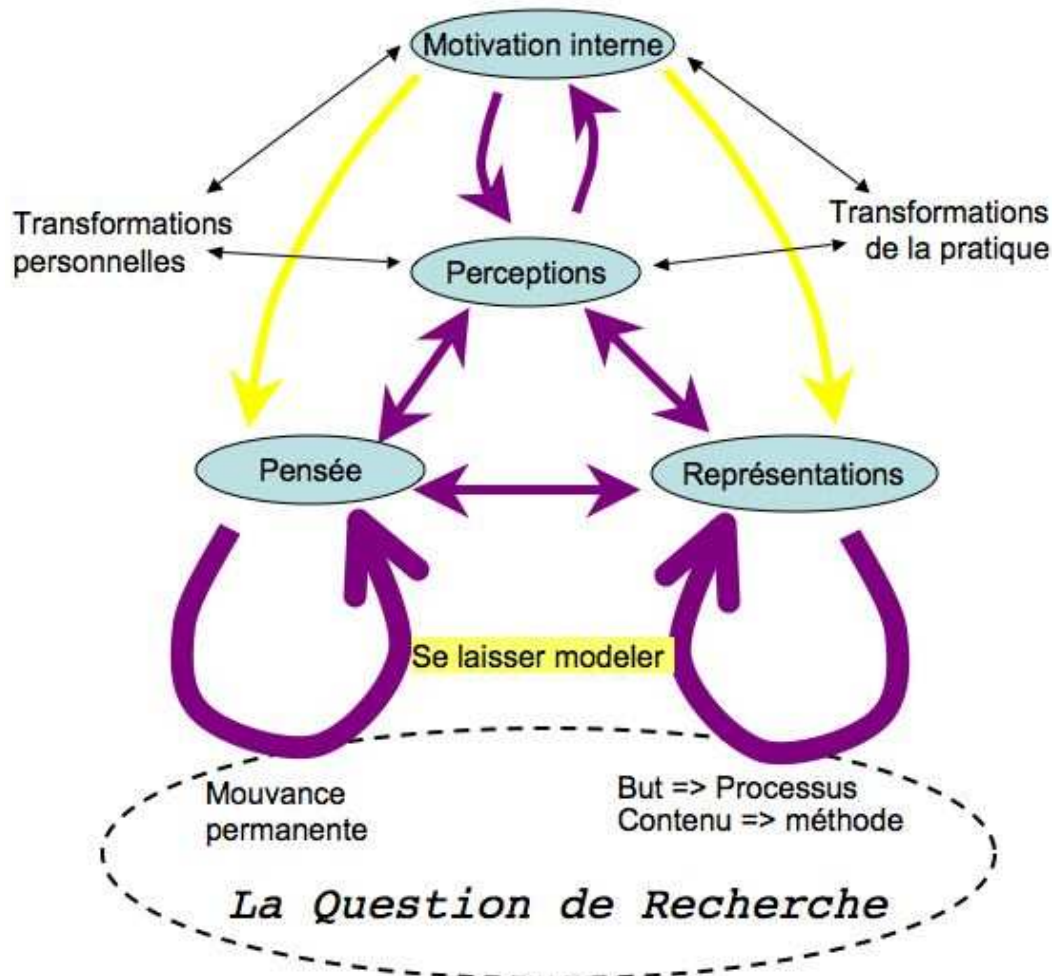


Figure 6 : relation entre motivations, transformation et question de recherche via le processus d'interaction pensée-représentations-perceptions

C'est un tout autre schéma qui fait intervenir les motivations, la transformation des perceptions et de la pensée au contact de la recherche. Dans une approche systémique, le modèle pédagogique détecté par l'analyse des contenus de vécus pourrait emporter la compréhension du processus à l'œuvre : tout d'abord l'engagement de la personne à faire de la recherche, au début un peu en aveugle, mais ensuite par l'évolution de la motivation ; ensuite la découverte que la conduite d'une recherche requiert une méthodologie précise et impérative, il faut apprendre un codifié ; enfin ce codifié engage un processus d'assimilation par étapes. Ce mécanisme en trois étages s'articule avec la question de recherche qui est le support pratique de l'expérience : confronter nos croyances et nos formatages dans un questionnement toujours inachevé, lâcher l'enjeu du contenu et donc de ses besoins de reconnaissance pour entrer dans le processus, et enfin se laisser transformer par la question. Dans ce système, le rapport entre pensée, perceptions et représentations, n'a pas de place alors qu'il me semble central dans le processus de transformation dans le cadre de l'apprentissage de la recherche.

La figure 6 ci-dessus propose une articulation entre la question de recherche, le triangle de transformation pensée-perception-représentation, et les motivations. C'est un modèle très incomplet, dans lequel le cadre d'expérience de la formation à la recherche se retrouve imparfaitement. Mais il propose une visualisation vraisemblable de l'intervention des motivations dans le maintien du processus d'apprentissage et de confrontation à la question de recherche.

Dans une telle approche de type systémique, on a le sentiment de comprendre certains mécanismes de fonctionnement ou de causalité. Mais on ne perçoit pas de dynamique à l'ensemble. On est à chaque fois dans des photographies figées sur un angle de vue permettant d'englober une partie des interactions. On n'a aucune lisibilité des mécanismes de découvertes et d'obstacles qui peuvent conduire à un moment donné, à la libération de la créativité du chercheur.

4 - 1. 9. Transformation de la pensée par la recherche : une dynamique d'émergence de la personne

Comme nous l'avons vu plus haut dans le cadre théorique, Danis Bois propose un modèle du processus de transformation de la personne qui se déroule en 7 étapes intervenant de façon successive. On est ici, à mon sens dans une approche dynamique du processus, qui permet d'appréhender les effets sur la personne des différentes étapes, parce qu'elle s'attache à mettre en relation les découvertes et les obstacles dans une dynamique évolutive. Et non d'envisager les liens entre les pôles réflexifs, affectifs ou sociaux des personnes, qui reste intéressant car permet d'éclairer et généraliser les comportements affinitaires. Mais qui n'offre pas véritablement de regard sur les mécanismes de transformation à l'œuvre.

Les premières étapes du processus en 7 étapes de Danis Bois sont les plus importantes puisque ce sont elles qui fondent le démarrage, l'enclenchement du processus. Il s'agit tout d'abord du fait d'expérience, c'est-à-dire du cadre au sein duquel va se déclencher l'expérience transformatrice. Le fait de conscience est le signal premier, l'expérience fondatrice que la conscience relève et qui va provoquer le début de changement. Il est suivi du fait de connaissance par lequel la personne tire un premier sens à cet événement. La prise de conscience qui suit résulte du contraste qui apparaît soudain à la conscience de la personne entre ses mécanismes antérieurs et le sens nouveau révélé qui libère un potentiel d'action avant impossible car inconcevable et inimaginable.

L'expérience de formation à la recherche qualitative sur le sensible produit un processus de transformation de la pensée qui s'organise chez la personne au sein du processus en sept étapes selon le schéma indiqué en figure 7.

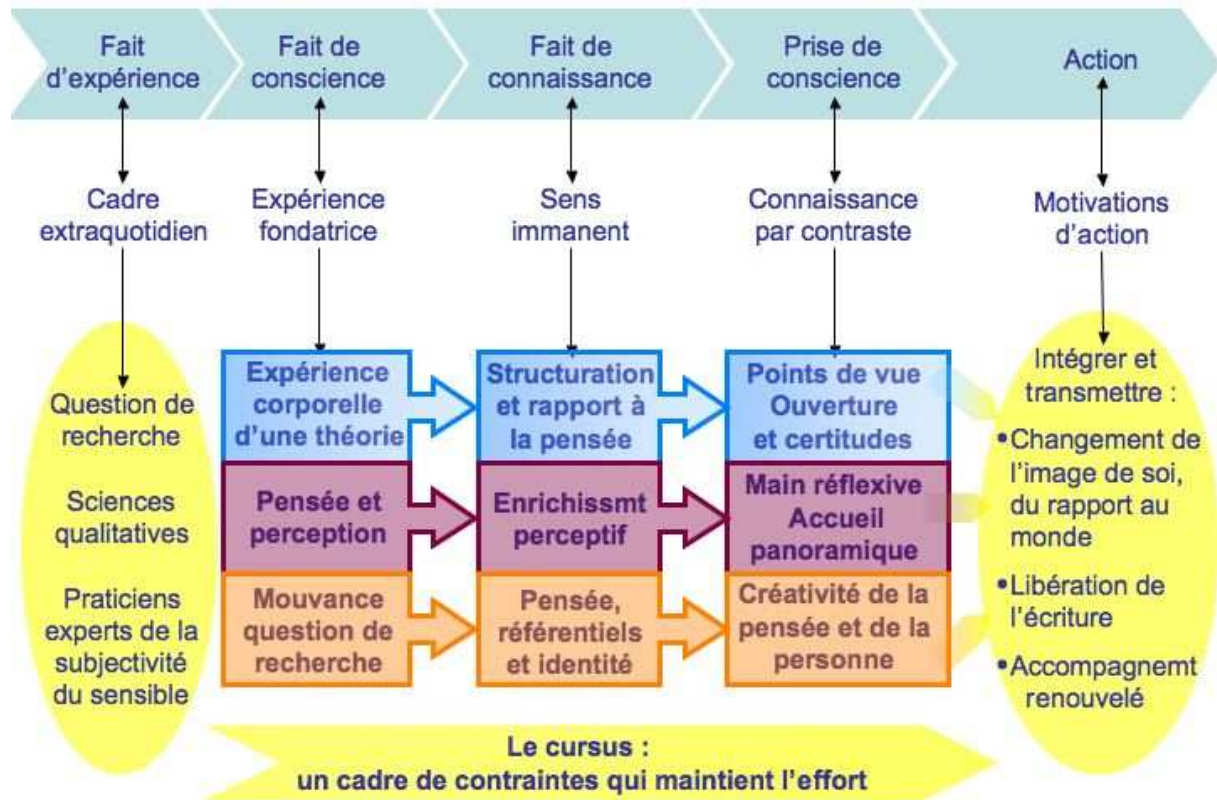


Figure 7 : Proposition de schéma du processus de transformation de la pensée du praticien du sensible confronté à l'expérience du questionnement de recherche en science qualitative.

1) *Le fait d'expérience :*

En guise de cadre d'expérience extraquotidien permettant l'avènement d'un fait d'expérience, nous avons la formation au CERAP. Il s'agit d'un extraquotidien pour les personnes interviewées, puisqu'étant expertes du sensible et enseignantes d'un cursus privé elles sont ici placées dans un inhabituel total :

- intégrer un cadre institutionnel académique avec ses règles et ses exigences strictes et adaptées à la gestion de nombreuses autres formations que celle du Mestrado de Psychopédagogie Perceptive, ayant des obligations légales de validations qui dépassent le cadre du seul établissement de formation ;
- s'engager dans une formation et devoir apprendre, ne plus savoir ;
- lire et assimiler des théories dont certaines peuvent n'avoir pas été expérimentées par

leurs auteurs et donc se lancer dans un exercice intellectuel “pur” dont l’apprentissage du sensible les avait peut-être un peu éloigné ;

- apprendre une méthodologie de conduite de réflexion scientifique et l’appliquer au terrain de leur pratique, de leur expertise, afin de l’intégrer totalement.

Dans ce contexte, il me semble que le fait d’expérience qui sera le déclencheur de la découverte, se loge dans la question de recherche ou plutôt dans la conduite de la question de recherche, en tant que support, lieu d’ancrage de toutes les dynamiques de découvertes qui vont suivre. C’est dans le cadre de la gestion de cette question de recherche, que la personne est très concrètement mise à l’épreuve de ses représentations et de ses certitudes. Endurer la mouvance permanente de la question de recherche a été pour trois des 5 personnes interviewées et pour moi une zone de difficulté parfois très forte. Par son effet déstabilisateur, elle pousse, voire accule, la personne à lâcher ses idées personnelles, ses a priori initiaux, afin que sa réflexion devienne disponible à la nouveauté réflexive qui se présente. Il y a bien sûr dans cette démarche un très fort accompagnement de l’étudiant. Tant pour qu’il ne s’installe pas dans l’exploration scientifique de ses propres convictions, que pour soutenir la permanence de la sollicitation cognitive et qu’il expérimente cette dynamique et cette rigueur de questionnement jusqu’à son terme. Ce but peut s’atteindre lorsque le praticien-chercheur étudiant commence à accepter de passer le fond de sa recherche au second plan du processus d’apprentissage en cours. S’attacher au processus plus qu’au fond de la production scientifique semble avoir été une étape décisive pour A1 et pour moi dans la libération de l’écriture et donc de l’exercice de formation et de transformation de la pensée. Et le maintien permanent de ce cadre de contrainte et de cette présence questionnante permanente de l’équipe pédagogique du cursus permet d’atteindre à cette notion que je trouve très joliment exprimée par A1 : se laisser modeler par sa question de recherche. Là, on accède à sa propre créativité et du coup au renouvellement de ses motivations profondes. Le fond de la recherche peut alors être exploré avec goût et enthousiasme, sans envahir de ses enjeux le processus de formation et de transformation en cours.

C’est aussi dans cette étape particulière du fait d’expérience emporté par la gestion de la question de recherche que se loge à mon sens la question de l’effort. Faire l’effort de se jeter à l’eau pour faire l’expérience, se lancer dans l’inconnu pour découvrir que l’on sait un peu nager quand même ; et poursuivre l’effort jusqu’à l’autre rive même si l’on se voit piètre nageur, car en avançant une fluidité se libère et une aisance dans les mouvements permet de retrouver le goût de cet environnement initialement hostile. Dans cet acte, se vit selon moi un

moment assez crucial de reconnaissance que les mécanismes connus en soi ne suffisent plus pour gérer cette situation inconnue. Pour certains, cette étape peut passer inaperçu car leur goût de l'inconnu et de la nouveauté est plus fort. Mais je crois cependant que cette confrontation à un moment de décision « j'y vais, j'ose, je le fais » existe à un stade quelconque du déroulement de la question de recherche. Car en elle se joue un enjeu de transformation des représentations : accepter de lâcher ce que l'on croit. Pas seulement une fois, mais de façon soutenue dans toute la durée du projet.

Enfin, la situation de non-voir pour le praticien-chercheur en formation, normalement expert dans son domaine, est une situation de déstabilisation profonde. Un total « inhabituel », un vrai cadre extraquotidien. La déstabilisation est d'autant plus grande que la personne doit conduire une recherche sur son terrain d'expertise. Situation paradoxale s'il en est, comme le dit très justement Kohn : « *Engager une recherche à partir et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale.* » (Kohn, 1986, p.810). Et ce paradoxe est un lieu potentiel de déclenchement des découvertes et des processus de changement qui vont suivre.

C'est dans cette situation que l'étudiant va pouvoir faire l'expérience nouvelle, inédite, qui va libérer ses croyances et lui permettre d'accéder à une nouvelle connaissance, intégrable dans ses systèmes de pensée et qui permettra la construction de nouvelles représentations. Et dans ce processus, il va tâtonner, chercher des solutions intermédiaires entre ses facilités, ses acquis, et cet inconnu qui le désarme.

2) *Le fait de conscience :*

Le fait de conscience est l'expérience première qui va déclencher le processus de changement. c'est là que l'expérience d'une nouveauté se produit. C'est à la fois le moment et le phénomène déclencheurs. Mais il ne s'agit pas encore de découvertes. On est à l'amont de la découverte. Et les propos des personnes interviewées ne permettent pas toujours de spontanément identifier ces phénomènes. Mais nous avons dans notre bagage de données, une matière très riche en expériences fondatrices.

Tout d'abord, la rencontre avec la pensée d'autrui, écrite, conceptuelle, que l'on lit par obligation, parfois avec récalcitance, et qui rencontre le corps comme premier vecteur d'expression. Le processus pour parvenir à un sens perçu et signifiant est laborieux et certainement variable selon les personnes. Face à cet inhabituel, cet inconfort rendu obligatoire par l'implication dans un cursus de formation, les premières réactions avant

l'émergence du fait de conscience, sont le rejet. Les oppositions intérieures sont multiples : repousser les temps de lecture, refuser les sens qui se donnent et qui sont hors des schémas de compréhension habituels, boulimies de lecture mais sans rien retenir, saturation d'information. Chacun va ensuite développer ses stratégies pour travailler l'inconfort : tester, observer, décortiquer, trouver dans quel sens regarder pour que cela prenne sens, etc... C'est dans toute cette étape que A1 va mettre en œuvre son expérience du Sensible pour percevoir en lui comment l'information reçue, la théorie externe, vient résonner avec ce qui l'anime lui, dans son intériorité. Il découvre qu'un texte peut prendre sens pour lui. Il reconnaît et valide l'existence de ce sens lorsqu'il reconnaît la résonance en lui de la théorie concernée. Ça a été une étape difficile pour A1 qui se découvrait envahi de réflexions portées par les théories qu'il avait lues, se sentait parasité, pensant en permanence, phénomène pour lui éthiquement inacceptable. J'ai pour ma part attendu que le temps passe, je me saturais d'information sans capacité à synthétiser quoique ce soit. C'est lors de l'entretien avec A1 que j'ai entendu cette expression, cette possibilité de sentir en soi la résonance d'une théorie avec le sensible : j'ai reconnu immédiatement la perception en soi d'une théorie, d'une pensée lue : je la vivais depuis des mois sans la valider, je l'avais même vaguement rejetée, jugée ridicule, insignifiante. Mon esprit formaté à un certain mode de raisonnement ne faisait pas le lien avec le monde du vécu, corporel. Et dans ce cursus, j'ai « ruminé » ces informations épistémologiques sans qu'elles prennent sens, rejetant les perceptions associées, dans une errance qui me faisait douter de la validité de ma démarche. Lorsque A1 a prononcé ces mots, j'ai senti que je sentais les effets de ces pensées dans mon corps et qu'ils étaient porteurs d'un sens, d'une saveur, d'une profondeur qui me touchait. C'était une totale surprise. Un mot posé dessus leur a donné une réalité, leur a permis de devenir un vécu conscient et observable. C'était une information manquante dans mon processus de transformation.

Le fait de conscience est pour moi à la fois cette information manquante et cette perception nouvelle, existante mais pas encore reconnue et qui fait son chemin vers la conscience. C'est le moment où on se sent penser. Une étudiante interviewée me disait qu'elle se sentait penser différemment et que sa pensée devenait plus « foisonnante ».

Ce fait de conscience particulier de la rencontre entre le corps et la pensée me paraît primordial non pas parce qu'il serait plus important que les autres. Mais tout d'abord parce qu'il est spécifique de cette formation scientifique appliquée au sensible et emporte avec lui la rencontre avec la littérature scientifique. Par ailleurs, il apparaît dans le déroulé du cursus assez logiquement comme une première étape, un incontournable démarrage pour l'étudiant dans son processus d'apprentissage de la démarche scientifique. Une étape essentielle dans le

processus d'apprentissage proposé par le CERAP. Je crois même que pour la plupart des étudiants que j'ai interviewés ce fait de conscience porte en lui le fondement du processus de transformation de la pensée. Sa mise en œuvre en début de formation permet à chacun de le laisser se construire et se déployer dans toutes les oppositions requises, avec tout le temps nécessaire selon les référentiels et les sensibilités de chacun.

Un autre phénomène déterminant que je considère comme un fait de conscience essentiel dans le processus de transformation à l'œuvre dans ce cursus, est la rencontre avec une pensée s'activant dans l'acte même de perception. Une grande part de l'expérience décrite par A1 concerne ce phénomène. Il a au début été profondément déstabilisant, puis a été apprivoisé par lui selon ses propres stratégies d'accompagnement. Mais il apparaît clairement dans le discours des personnes interviewées que la pensée vient à un moment ou un autre, rencontrer les processus de perception. C'est décrit un peu comme un télescopage par A1 qui se sent envahi et déformé. D'où l'idée de fait de conscience. Une autre personne interviewée m'a spontanément parlé de cette découverte d'une libération et d'un affinement extraordinaire de la perception (la personne que j'ai interviewée en premier et dont je ne prévoyais donc pas de retenir l'entretien par défaut de cohérence technique par rapport aux autres entretiens). D'autres ne vivent pas cette rencontre comme fondatrice mais reconnaissent « simplement » son existence et parlent d'un gain incontestable d'amplitude et de précision sous la main. Comme pour plusieurs personnes elle s'est avérée déterminante, et que pour plusieurs autres, il y a des signes de prises de conscience (phénomène postérieur au fait de conscience dans la dynamique temporelle de la transformation), je fais l'hypothèse qu'il s'agit là d'un fait de conscience important lié au cursus de formation, dans la rencontre entre la pensée et la perception.

Enfin, un troisième phénomène m'a paru déterminant dans les données analysées. C'est celui de la malléabilité de la question de recherche, de sa mouvance thématique et conceptuelle permanente dans le temps, qui ôte tout cadre sécurisant aux croyances. Être confronté à cette mobilité de questionnement est indispensable à la construction de la pensée scientifique. J'ai trouvé un jour une interview d'une scientifique de l'INRA, biologiste, qui parlait du métier de chercheur et qui disait : « *Les qualités à développer quand on veut s'engager dans une filière de recherche sont des qualités d'ouverture d'esprit, être capable de discuter, écouter, lire, remettre en cause ce que l'on croit savoir. Tout le monde n'a pas ces qualités. Certaines personnes ont du mal à vivre avec cette permanence d'idées instable et c'est une chose qu'on voit très vite chez les étudiants qui viennent débiter un stage avec nous* ». Il ne s'agit pas ici de débattre sur l'inné ou l'acquis dans la rencontre avec cette mobilité permanente, mais de

reconnaître qu'il y a bien une rencontre avec une instabilité qui est porteuse de création de connaissance. Et que c'est par là que se produit la vraie construction du chercheur. Ce qui était inattendu pour moi c'est que la question de recherche soit mouvante. Car dans mon cursus de scientifique, la question de recherche était posée au départ comme le cadre thématique à l'intérieur duquel on allait dérouler un processus de questionnement. Mais là, c'était le cadre qui était mobile en permanence. Et cette mobilité est une démarche scientifique. Mes représentations étaient mises à rude épreuve.

Je découvre ici que dans le rapport au fait de conscience se négocient beaucoup d'autres événements intérieurs, dont notamment l'engagement de la confiance, ou plutôt de certains registres de la confiance. Et probablement, dans l'émergence du fait de conscience, se joue déjà la poursuite de l'expérience transformatrice ou non.

3) *Le fait de connaissance*

Le fait de connaissance est la première étape signifiante qui suit l'émergence d'un fait de conscience. C'est le fait de conscience qui prend sens, qui apprend quelque chose à la personne.

L'expérience corporelle des lectures sur les théories épistémologiques, premier fait de conscience identifié au point précédent, prend sens. Elle apprend à A1 par exemple, l'existence de points de vues. C'est une révolution dans sa vie comme nous continuerons de le voir plus loin. Pour y parvenir, il a généralisé son exploitation du sensible, passant au crible de sa perception toutes les théories qu'il lisait et tentait d'assimiler, pour distinguer les informations qui déclenchent une résonance et celles qui n'en déclenchent pas. Et il accepte de se plier à ce tri de pertinence pour séparer ce qui serait une pure curiosité intellectuelle et ce qui aura du sens dans la conduite de sa recherche. Et se joue probablement à ce stade la sensation d'avoir « la pensée qui se range » comme me disait une autre des personnes interviewées. Dans mon expérience, c'est le moment où, dans la rencontre avec la démarche scientifique qualitative et avec le monde de l'épistémologie, je dois revenir à ce qui fonde mes croyances et les questionner. Ayant rencontré un sens nouveau en moi, le fait qu'une pensée puisse résonner dans mon corps un peu comme lorsque mon corps et tout de moi s'anime au contact du sensible, c'est tout mon rapport à la pensée qui s'ébranle. Je commence même à développer des maux de crâne. Je suis retournée à mes cours de philosophie, à toutes sortes d'écrits et de réflexions existentielles que j'avais abondamment lues par le passé. Et je mets en pratique ma nouvelle expérience : l'observation de la résonance en moi de ces relectures et

donc d'un sens nouveau qu'ils peuvent peut-être emporter.

Le sens emporté par la rencontre entre la pensée et la perception se loge précisément dans la découverte que la perception s'affine, se précise, se détaille. Elle prend de l'amplitude, du relief. Parce qu'elle est reliée à un champ théorique signifiant, elle élargit son espace de validation, l'assise de sa validation : ce que je perçois n'est plus seulement vrai parce que je l'ai senti, mais c'est aussi vrai parce qu'une réflexion théorique vient entrer en résonance avec cette perception et l'amplifie. C'était un propos frappant d'une des personnes que j'ai interviewées, et qui me disait : « *je vois bien que c'est de la connaissance qui ouvre mon monde perceptif (D1 – L316-317)* » ; « *à partir du moment où la pensée s'ouvre, tout s'ouvre en même temps (D1 – L357-358)* ». C'est cette même personne qui me décrit comment elle se rend compte que l'expérience du cadre de la recherche, du codifié de la recherche, au lieu d'être une fermeture comme elle se le représentait au départ, au contraire, donne de l'ampleur à sa pensée. C'est elle qui parlait de pensée foisonnante. Se sentir penser prend sens et, au sein d'une méthodologie de recherche, affine et structure cette pensée qui s'enrichit de connaissances nouvelles significatives. Et en même temps qu'elle s'enrichit et se structure, la perception sous la main s'enrichit et s'affine.

L'interaction avec une question de recherche sans cesse revisitée a été une difficulté pour tous les étudiants interviewés. Cette difficulté est vécue de façon plus ou moins violente selon les personnalités, mais on sent bien dans les propos de chacun que c'est un domaine de soi qui est mis en mouvement, qui est concerné. J'ai parlé plus haut de rapport à la sécurité. Je crois en effet que pour qu'une pensée se réforme, il faut qu'elle soit mise en déséquilibre total, jusque dans ses ancrages identitaires. Avec la persistance de l'insécurité, on finit par déplacer son attention de sa pensée vers l'insécurité, pour découvrir le sens corporel de cette insécurité, et les attachements que l'on a à ces pensées. C'est à cet endroit du processus de transformation que je découvre pour ma part que l'on peut être *en rapport* avec sa pensée, donc situé à une certaine distance d'elle et non collé à elle, identifié à elle comme je l'étais. La plupart des étudiants interviewés disent à ce stade qu'ils ne comprennent plus rien, que ça change tout le temps. C'est en même temps le moment où l'on doit distinguer ce que l'on veut de ce qui fait science, préciser et distinguer sa pensée, sa motivation, son intérêt personnel. Passer d'une préoccupation générale à des questionnements détaillés et significatifs. Et curieusement, cette étape de l'entonnoir, comme l'ont qualifiée tous les étudiants interviewés, aide à discerner, discriminer, affiner, la connaissance que l'on a de son terrain d'expertise. Elle aide à la structuration de la pensée, mais également à la reconnaissance de la dimension pratique de la recherche.

Il me semble que c'est à ce stade du processus de transformation que les représentations et les croyances commencent à s'émousser, qu'elles sont véritablement mises à l'épreuve de l'expérience signifiante.

4) La prise de conscience

Les prises de conscience ont été très abondantes chez tous les étudiants interviewés. C'est en effet la réponse à cette question que je posais des découvertes faites au contact de la recherche.

Pour rester dans le domaine des trois phénomènes initiateurs de transformation que j'ai identifié au départ et qui me semblent être les clés essentielles des changements rencontrés, les prises de conscience concernent la découverte de la notion de points de vue, de main réflexive et d'écoute panoramique, et de libération de la créativité de la pensée.

Pour A1, la rencontre avec l'épistémologie s'est faite par tout un travail d'appropriation qui s'est échelonné dans les faits de conscience et de connaissance développés précédemment. Mais au final, elle a été source de découvertes profondes et totalement révolutionnaires pour lui, allant jusqu'à transformer son système de croyances et de valeurs. En effet, découvrir l'existence des postures de parole et des points de vue scientifique l'a conduit à prendre conscience qu'il existait une diversité de « vérités » scientifiques, et donc de réalités, et au-delà, que la réalité multiple avait un sens pratique et quotidien puisqu'elle emportait avec elle la diversité légitime des points de vue individuels. Tout étant une question d'explicitation de la posture selon laquelle la parole était exprimée. « dire de quel point de vue on parle et alors tout est understandable ». On ne verse pas pour autant dans le relativisme absolu épinglé par Jolibert (2006). En effet, il ne s'agit pas de reconnaître aux représentations individuelles une force de loi générale dans le fond qu'elles portent et qui entraîne ensuite selon lui un amorphisme de la pensée : « à chacun sa propre vision du monde, à chacun ses idées. Il n'y a pas de savoir qui l'emporterait par un effort de rigueur et de visée universelle ; il n'y a pas de vérité au singulier, ni comme donnée, ni même comme visée idéale régulatrice de la recherche intellectuelle. » (Jolibert, 2006, p2). Il s'agit plutôt de reconnaître la posture de parole de l'autre pour pouvoir ensuite interagir avec lui. On ne s'attache pas au fond de ce qui est dit et qui serait porteur de vérité, mais à l'intention qui est portée par le fond et qui sollicite l'interaction. C'est là que se loge la sensation d'ouverture d'esprit et de transformation de la capacité d'écoute exprimée par A1 : savoir entendre l'autre depuis le lieu d'où il parle et non sur le fond de ce qu'il dit car c'est le fond que l'on passe inévitablement

au crible de nos référentiels et de nos compréhensions. C'est une véritable révolution intérieure qui s'opère avec cette prise de conscience, et s'en suit toute une série de transformation dans l'image de soi, la manière d'être à soi, à sa profession, aux autres, au monde.

Sous la main, la transformation de la pensée, son foisonnement et sa structuration, se traduit par une perception affinée, aiguisée. Et même au-delà. Et c'est là que je positionne la véritable prise de conscience. Lorsque A1 parle de la pensée et de la réflexion du chercheur qui entrent dans sa main et qui donnent à son touché une dimension et une disponibilité panoramiques, on atteint la rencontre effective entre pensée et perception, entre démarche scientifique et acte pédagogique ou thérapeutique, acte d'écoute et de disponibilité. C'est toute la posture de l'accompagnant qui est renouvelée : « *quand je traite maintenant je suis pas seulement en train de traiter, en train d'aider, j'ai une posture de chercheur. C'est-à-dire que je suis ouvert à ce qui n'est pas là (L125-127)* ». Une autre personne interviewée me disait : « *pour moi c'est la grosse surprise, la répercussion du champ cognitif sur le champ perceptif. (D1 – L354-355)* ». Développer ses connaissances pour transformer et enrichir sa pensée et se rendre compte que cela enrichit simultanément le champ de la perception.

Enfin, la libération de la créativité de la pensée s'exprime par la capacité, à un moment donné, de traiter fluidement la question de recherche dans une cohérence d'ensemble. C'est la libération de l'écriture dont j'ai parlé plus haut et qui en est le révélateur. Cette libération a nécessité la mise à distance de soi par rapport à ses pensées évoquée dans les faits de connaissance. On prend alors conscience que l'on peut se situer soi, par rapport à sa pensée et par rapport à ses croyances. Et ces référentiels de croyances peuvent même, à mesure qu'ils sont identifiés, tomber en désuétude. Dans l'expérience de la recherche, et par l'apprentissage d'une méthodologie de réflexion scientifique, c'est toute une expérience de clarification et de structuration de la pensée qui vient éclaircir le paysage des allants de soi, des attachements aveugles, des valeurs profondes, des certitudes et donc même, des peurs. Si bien que l'on ressort avec le sentiment d'être grandi, d'être plus solide professionnellement et plus disponible et plus ouvert à la fois. Je crois que dans c'est à cette étape précise que peut se produire la transformation des valeurs personnelles.

5) *La mise en action*

La dernière étape que j'ai pu identifier de ce processus de transformation au contact de la recherche est celui de la mise en action, c'est-à-dire de traduction dans l'action des effets des

transformations manifestées dans les étapes précédentes.

J'ai été frappée par le rôle qu'a joué l'écriture chez moi, dans la manifestation de l'accomplissement du processus. En effet, dans l'achèvement ou plutôt dans l'intégration du processus de transformation produit au contact de cette recherche sur le sensible, je dois constater que l'écriture, dont j'ai dit plus haut qu'elle était une des trois principales manifestations de l'étape de mise en action, émerge lorsque la pensée se reconstruit, se restructure.

Au contact de cette expérience de recherche, mes représentations, qui constituaient l'assise de valeurs intimes et de référentiels essentiels pour moi, ont été fortement bousculées. Je dirais même qu'elles ont volé en éclats, parfois soudainement, parfois pas à pas, me laissant un long moment dans un état de vide, de suspension, d'interrogation. Plusieurs événements dans ma vie ont simultanément convergé pour renforcer ce processus de transformation à l'œuvre et je me suis retrouvée en fin de recherche engagée dans une longue période d'errance, incapable d'écrire, de mettre en mots, ce qui venait de se produire.

Je suis ainsi passée par un arrêt maladie de 2 mois pour épuisement professionnel qui m'a permis de faire l'expérience d'un vide intérieur total dans lequel tout mouvement est une nouveauté, toute action un pas dans l'inconnu. Ni déprimée ni découragée, j'ai simplement vécu au quotidien l'expérience d'avancer, grandir, dans l'inconnu et j'y ai découvert une saveur et un sens inattendus. C'est possible de fonctionner dans l'inconnu ; La plus petite et la plus insignifiante de nos actions peut être portée par tout un système de représentations, de compréhensions sous-jacentes habituelles et dont nous n'avons aucune conscience ; Une fois les peurs passées, être dans l'inconnu est porteur d'une jubilation intense, d'un plaisir total qui traverse tout le corps et devient le sens lui-même de l'action qui se donne à faire.

Puis j'ai perdu le sommeil, sans raison particulière, du jour au lendemain, et me suis retrouvée sans ressort à observer pendant 6 semaines ma vie qui s'enfuyait. Quatre mois de séances de thérapie manuelle hebdomadaires ont ensuite été nécessaires pour amorcer la reconstruction.

Pour que l'écriture se libère, il m'a fallu attendre que toutes ces étapes de reconstruction d'un sens intime, incorporisé, incarné, s'accomplissent. J'ai d'abord perçu l'impulsion du jaillissement de l'écriture. Et c'est au moment où j'ai pu me mettre physiquement en mouvement, c'est-à-dire m'engager dans des pratiques de mouvements gestuels codifiés, que j'ai vraiment senti les mots recommencer à se former dans mon cerveau. C'est par la pratique du mouvement codifié que ma pensée a repris forme.

Conclusion

Ce travail est à présent achevé. L'objectif était d'identifier les défis rencontrés par les praticiens du sensible qui deviennent chercheurs, les confrontations et voies de passage mises en oeuvre au cours du processus de rencontre avec la recherche scientifique. Plutôt que de proposer une conclusion académique, j'ai fait le choix de présenter dans les grandes lignes, ce que ce projet m'a apporté, ce que j'en ai appris et ce que cela me semble porter d'enseignement général. La démarche me semble plus vivante et j'ai pu constater qu'elle balaye toutes les mises en évidences du travail analytique.

Tout d'abord, par mon passé de scientifique biologiste, j'ai à travers ce projet fait l'expérience d'une profonde déstabilisation de la manière de conduire une recherche. Moi qui venais avec la tranquillité assurée de celui qui sait déjà, la tranquillité aussi de tous les cadres imposés par la recherche positiviste, j'ai découvert un espace de recherche qui se place volontairement dans le champ de tous les possibles, du moment que ces possibles sont présentés, expliqués, argumentés. Critiquer sa propre posture, exposer ses craintes, raconter l'origine d'un questionnement, sont partie prenante de cette démarche. Le « je » appartient totalement au contenu de la recherche. Qu'elle porte sur moi ou sur d'autres, cette recherche me concerne et son résultat me transforme, en tant que personne et en tant que chercheur. Mon regard de scientifique à la fin de cette recherche n'est plus le même qu'au début. C'est un peu ce qu'indique Pierre Paillé dans son ouvrage sur les méthodes qualitatives, comme un des critères d'appréciation de la qualité d'une recherche qualitative : elle est fonction du degré d'implication du chercheur, en première personne, et du degré de transformation de son regard, voire peut-être de sa posture de scientifique et de personne humaine.

Cette première transformation concerne le champ des référentiels et des croyances. Et je me suis retrouvée, comme d'autres de mes co-chercheurs en situation d'errance où l'on se sent parfois très seul, en rébellion même, selon les tempéraments, contre le cadre d'enseignement qui nous "impose" cette réforme intérieure. C'est pour mieux découvrir au bout du processus que cette colitude était très illusoire, et que l'équipe pédagogique était très vigilante aux confrontations qui avaient lieu et à la façon dont on les gérait.

Le processus de transformation des référentiels et de la pensée est mêlé et ce que j'en ai vécu

est assez radical. Cette radicalité est peut-être le fait de mon tempérament entier, qui se donne totalement à toute expérience que je vis et dans laquelle je m'engage. Si c'est le cas, c'est un bénéfice supplémentaire pour moi des résultats de cette recherche ! J'ai cependant montré plus haut à quel point la recherche scientifique dans le cadre de, et sur, l'expérience du Sensible provoque chez le praticien-chercheur la transformation de ses référentiels de pensée et de croyance. Lorsque j'ai interrogé mes collègues co-chercheurs, je n'avais pas encore vraiment pénétré cette expérience là. Je n'avais pas alors pleinement conscience de ce qu'ils pouvaient exprimer. Mon processus s'est déroulé plus tard, d'abord au cours de l'analyse des résultats puis surtout de la rédaction finale, celle du premier chapitre exposant ma démarche personnelle et mes motivations, ainsi que cette conclusion.

Cette transformation s'est faite à travers un passage par une exploration intense de l'inconnu en moi et pour moi. Et notamment au cours, ou grâce à, un arrêt maladie pour épuisement professionnel. Mon tempérament entier a probablement une dimension un peu trop extrémiste. Si bien que j'étais entrée « à fond » dans cette démarche de recherche nouvelle pour moi, à une époque de changement total de ma vie personnelle, professionnelle et affective. Sans en prendre la mesure, je m'étais précipitée dans la nouveauté sur tous les plans, y compris celui de mes repères scientifiques, mes savoirs et mes facilités. Mon nouveau cadre professionnel s'est avéré beaucoup plus difficile que prévu, par la charge de travail surhumaine à assumer. Il m'a fallu deux ans pour rendre les armes, baisser le pavillon, sortir le drapeau blanc, renoncer à savoir faire sur tous les fronts. Deux mois d'arrêt maladie m'ont entraînée dans l'expérience de l'inconnu au quotidien : je ne savais plus décider d'un geste et le dérouler sans que cela me plonge dans un abîme de perplexité. Et curieusement, j'ai aimé cette période. Elle fut une découverte, celle d'une saveur inattendue dans le vécu de ce perpétuel inconnu. Je me suis rendue compte que c'était possible de vivre dans l'inconnu et que j'aimais ça ! Et comme mon projet de recherche, et plus particulièrement écrire ma posture personnelle, était également un inconnu, il me suffisait de me mettre dans la saveur de l'expérience pour que la transformation des fondements qui lui faisaient obstacle puisse s'opérer. Cela a pris plusieurs mois d'accompagnement ainsi que l'intervention parallèle d'expériences personnelles entraînant une réforme profonde de mes valeurs humaines, probablement rendue possible par ce contexte de transformation en plein cours. J'ai en tous cas pu constater que cette aventure en conscience dans l'inconnu avait abouti pour moi à un important remaniement de mes systèmes de représentations, de mes croyances, de mon rapport à mes valeurs. Ce fut déterminant dans l'aboutissement de ce travail d'écriture.

Et puis j'ai fait l'expérience de la réforme de ma pensée. C'était mon projet initial, mon espoir

ou mon vœux en venant participer à ce programme de recherche universitaire, comme je l'ai dit en introduction de ce mémoire. C'est ce que j'ai rencontré. On pourrait s'en tenir là. Mais il s'avère que mes co-chercheurs interviewés ont également été confrontés à la transformation de leur pensée, alors qu'ils n'en avaient pas formé le vœux au départ. Il y a donc quelque chose de particulier dans le fait même de cette démarche de recherche. La recherche scientifique est une pratique de la pensée. Mais le modèle positiviste est un modèle qui applique des méthodes systématiques et reproductibles. L'originalité n'y concerne pas le champ de la pensée. Dans les démarches qualitatives, on se rapproche beaucoup de ce champ, de par l'implication en première personne du chercheur. La particularité de la recherche scientifique qualitative autour de l'expérience du Sensible est d'intégrer dans le processus compréhensif l'apprentissage à partir de l'expérience intérieure. Lorsqu'il est entraîné à cela, par son expérience, professionnelle notamment, au contact du Sensible, le chercheur perçoit en cours de ce processus les modifications de sa pensée. Le rapport à l'information théorique est transformé ainsi que le rapport aux savoirs externes. Ces informations s'intègrent progressivement dans une globalité de perception qui donne du relief et de la précision au système compréhensif précédent et l'enrichit. Cela n'a pas seulement pour conséquence d'enrichir la liste des auteurs à citer. Mais ils témoignent véritablement de l'enrichissement des dimensions du cadre de perception et de compréhension du monde, intérieur et extérieur. Le détail cognitif qu'apporte la connaissance théorique vient en effet s'ajouter comme une dimension supplémentaire dans le plan sensible de la personne. Ce niveau cognitif, en se mêlant au système de pensée préexistant, le réforme et induit la révision des référentiels de croyances, elle-même porteuse d'une transformation de la pensée. C'est comme si naissait ainsi une forme particulière de pensée sensible scientifique, par l'intégration du plan cognitif au plan sensible, par la rencontre des savoirs externes et des savoirs internes dans une connaissance qui devient appropriée dans la globalité du corps et de la biographie de la personne sensible.

Dans mon expérience personnelle, moins expérimentée à la pensée sensible que mes collègues co-chercheurs, cette pensée s'est d'abord incarnée, corporéisée. Elle s'est associée à un champ perceptif qui la complète, si bien qu'elle ne fonctionne plus comme avant. Je distingue aujourd'hui une pensée réflexive sensible et une pensée imanente, émergeant de l'expérience du Sensible. Sans avoir encore une grande expérience de cette deuxième catégorie de pensée, je peux la reconnaître par sa fluidité particulière, sa consistance, sa fugacité, sa puissance, et une origine physique que je ne peux pas localiser, donnant l'impression qu'elle émerge d'une globalité corporelle. Par contre, la transformation de ma

pensée réflexive est assez claire. Avant elle se déroulait uniquement dans mon cerveau, et même dans les lobes frontaux comme j'ai pu l'expérimenter par la suite. Elle émerge aujourd'hui autant de mon corps et de ma matière corporelle que d'une zone informe de synthèse logée quelque part à la frontière de la matière, notamment cérébrale, et que je peux presque localiser par la particularité du mouvement qui s'y déploie. Ces perceptions associées au déroulement de ma pensée réflexive sont très nouvelles et me font découvrir une dimension physiologique de la pensée que je ne connaissais pas. Je peux par exemple percevoir une saturation qui m'échappait presque toujours auparavant. J'étais alors dans un système de gestion d'envies, et donc de volonté visant à forcer et maîtriser l'apprentissage, totalement coupée de l'idée même d'une physiologie de la chose. Je perçois aujourd'hui avec précision l'activité de mon cerveau, les régions cérébrales en travail ainsi que les tensions ou distorsions selon les types de pensées qui me traversent, le type de réflexion mobilisé, cognitif pur, intégré ou corporel. Enfin, la question de la mémoire s'est aussi élargie pour moi, avec la découverte que l'intégration d'une connaissance théorique ne se fait plus seulement au niveau cérébral mais mobilise la totalité de la matière de mon corps, voire différentes parties selon les types de connaissances concernées.

Simultanément, et tous les praticiens-chercheurs interviewés le confirment, le touché s'affine au contact de cette transformation. Ils font tous le lien, direct ou non, entre la transformation de leur pensée et la transformation de leur touché. Celui-ci gagne en détail en précision, presque chirurgical pour certains, plus globalisant pour d'autres car intégrant la connaissance, comme ressource, comme contexte et comme phénomène en action dans la personne traitée. Ils se sentent tous plus performants et plus compétents. Ils se reconnaissent également une meilleure écoute dans la main et dans leur être, principalement parce que leurs référentiels de savoirs et de connaissances s'est transformé et élargi : « il existe autre chose que ce que je sais, d'autres concepts, d'autres points de vue que les miens ». Cela change toute la posture du praticien et de la personne derrière le praticien.

Enfin, la réforme de toutes les réformes a finalement été pour moi celle de l'écriture, celle qui révèle la mise en action de ces transformations, celle qui offre des mots à la validation de cette nouveauté générale. Il m'a fallu pour ma part passer par une étape de mise en mouvement physique gestuel avec l'aide du mouvement codifié, que je ne pratiquais pour ainsi dire pas ou plus. Je n'ai pas été prête tout de suite à cette pratique et je n'ai pas pu « décider » de m'y mettre. Il m'a fallu respecter un long temps de maturation interne dont j'ignorais les détours. Mais j'ai pu observer, en même temps que mon corps se réveillait dans ses articulations et ses orientations physiques, les effets de ces mouvements sur mes

perceptions cérébrales et l'émergence d'une fluidité de mots qui se donnaient avant que je les pense. C'était très nouveau et très cohérent avec tout ce que mes analyses de données m'avaient appris. La phase de rédaction finale qui bloquait depuis si longtemps s'est libérée et en un mois les rédactions manquantes étaient achevées.

Ce mémoire s'achève. J'aurais aimé pouvoir pousser les analyses plus loin, confirmer les analyses tirées des dires d'une personne et de mon expérience personnelle par la prise en compte d'un plus grand nombre d'interviews. Mais l'ampleur du travail n'était pas compatible avec le projet d'un Mestrado. Quoiqu'il en soit, l'étude des processus de transformation ne fait pour moi que commencer. Cette recherche a mis en lumière l'intervention de tout un pan du rapport à l'inconnu que j'aimerais pouvoir approfondir. Il y a peut-être aussi, entre tous ces paramètres de transformation mis en évidence ici, une dynamique processuelle spécifique de cette transformation et qui mériterait d'être approfondie, notamment dans une perspective pédagogique d'enseignement et d'accompagnement.

Bibliographie

- Albarello Luc, 2004 : *Devenir Praticien-Chercheur – Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Edition de Boeck. 138p.
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*. Mémoire de D.E.A., université Paris VIII. Sous la direction de J.-L. Le Grand
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? dans, *Pratique de formation, corps et formation*, université de Paris 8, coordonné par C. Delory-Momberger, pp. 51- 64
- Berger, E. (2006a). *La somato-psycho-pédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Paris : Point d'appui
- Berger, E (2006b), Réduction phénoménologique et époque corporelle : psychophénoménologie de la pratique du point d'appui, *Expliciter*, N°67 octobre, pp. 45-50
- Bois Danis (2001). *Le sensible et le mouvement*, Paris : Point d'appui
- Bois Danis (2005). *Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives, Université de Séville.
- Bois Danis (2006). *Le moi renouvelé*, Paris : Point d'Appui
- Bois Danis, Rugira Jeanne-Marie (2006) *Relation au corps et récit de vie*, dans Elizeu Clementino de Souza *Autobiographie, Histoire de vie et formation*, Porto Alegre, Salvador EDUNEB, pp.31-46
- Bois Danis (2007) : *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo cognitif à médiation du corps sensible*, thèse de doctorat européen, université de Séville, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel Lopes Gorriz.
- Bois Danis et Humpich Marc, 2007 :

- Bourgeois, E., (2004). Préface. In Albarello, L. *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Paris : De Boeck, pp. 5-8
- Bourhis Hélène, 2007 : *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Tesina de l'Université Moderne de Lisbonne. 128p.
- Censig Doris, 2007 : *La Somato-psychopédagogie et ses dimensions soignantes et formatrices - L'expérience dans sa dimension soignante et formatrice vécue par des patients en somato-psychopédagogie*. Tesina de l'Université Moderne de Lisbonne. 138p.
- Craig, P.E. (1978). *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching*. Doctoral Dissertation at Boston University of Graduate School of Education. Chapitre de méthodologie traduit par Ali Haramain, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1988, doc inédit.
- Cortois B et Pineau Bernard, 1991 : *la formation expérientielle des adultes*, éd. La Documentation Française, Paris, 348p.
- Demazière Didier et Dubar Claude, 1999 : *Analyser les entretiens biographiques*, Paris : Nathan, 343p
- Dilthey, W. (1947a). Origines et développement de l'herméneutique (1900). *Le monde de l'esprit, I*. Paris : Aubier Montaigne.
- Dilthey, W. (1947b). Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896). In *Le monde de l'esprit, T.1* (pp. 247-318). Paris : Aubier Montaigne.
- Dilthey, W. (1988). L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit. Œuvres complètes T. III. Paris : Cerf.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. I. Paris : Cerf.
- Douglas, B. G. & Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry ; the internal search to know. *Journal of humanistic Psychology*.
- Drouard Hervé, 2006 : *Former des professionnels par la recherche – initier à la démarche scientifique*, édition L'Harmattan, 225p.
- Etherington Kim, 2004 : *Becoming a Reflexive Researcher – Using Our Selves in Research*, Jessica Kingsley Publishers, 284p.
- Gardou Charles, 1995 : *La gestion mentale en question*, Edition Erès, 412 p
- Giraudoux et Viel (2005)

- Jolibert Bernard, 2006 : *Science, religion, philosophie : une confrontation salutaire* ; IUFM de la Réunion, 17p.
- Josso Marie-Christine, 2004 : *Expérience de vie et formation*, édition pédagogique personnelle, CD de 12 chapitres.
- Kohn, R. (1986) : La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), pp. 817-826.
- Kuhn Albert, 1983 : *La structure des révolutions scientifiques*, édition Champs Flammarion, 249p.
- Lanaris Catherine, 2001 : *Changer et connaître : la recherche-formation, une voie privilégiée de changement de la pratique éducative*. Chapitre seize in *Mondialisation, Politiques et pratiques de recherche*, Coord. Lise Corriveau et Witold Tulastewicz, éd. CRP.
- Large Patrick, 2007 : *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie - Qu'en disent des Praticiens d'expérience ?* Mestrado en Psychopédagogie Perceptive. Université Moderne de Lisbonne. Décembre 2007. 132 p + Annexes.
- Le Grand J.-L. (1989). La bonne distance épistémique n'existe pas. *Éducation permanente* n° 100-101, pp. 109-121.
- Lincoln Y.S., 1995 : *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research*. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), pp. 275-289.
- Liu Michel, 1997 : *Fondements et pratiques de la recherche action*. Edition L'Harmattan. 351pages
- Marc Edmond et Picard Dominique (1984) : *L'école de Palo Alto. Communication, changement, thérapie*. Ed. Retz.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design Methodology and Applications*. Beverly Hills : Sage
- Mucchielli Alex, 2004 : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 2^e éd. 304 p.
- Paillé, P. et Mucchielli A. (2005). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Piaget Jean, 1968 : *L'épistémologie génétique*, collection Que sais-je ? PUF.
- Riopel Martin, 2005 : *Epistémologie et enseignement des sciences*, support de cours,

Université de Montréal. 10p.

Robert Jones, 2005 : *Understanding the nature of Empathy*, Master of Arts in Counselling and Psychotherapy, University of East London, 64 pages

Savoir-Zajc L., 1990 : *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Actes du colloque de la Société de recherche de l'Abitibi-Témiscamingue (SOREAT), Rouyn, pp. 49-66.

Spinoza : *Traité de la réforme de l'entendement*

Varela F., 1989, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil

Vermersch Pierre, 1996 : *Avez vous lu Jean Claude Piguet ?* In *Expliciter* n°13 février 1996, 12-16

Vermersch Pierre, 1999 : *Pour une psychophénoménologie*. In *Psychologie Française*, 1999, 44 (1) 7-19

Vermersch Pierre, 2000 : *Approche du Singulier*. In *L'analyse de la singularité de l'action*. J.-M. Barbier. Paris, PUF : pages 239-256.

Vermersch Pierre, 2004 : *Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psychophénoménologie*. In *Expliciter*, 57, 35-46

Vermersch Pierre, 2005 : *Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psychophénoménologie*. *Expliciter* n°62 novembre 2005, 47-57

Sites internet : wikipedia.fr ; devoir-de-philosophie.com,

Dictionnaires : *Petit Robert* édition 1990 ; *Encyclopédia universalis* 23 volumes, édition 1995

Annexes :

Annexe 1 : grille d'entretien

Annexe 2 : Classification de l'entretien

– Grille d'entretien :

Axes		enjeu
Intro – approche réflexive	Tu es un praticien formateur confirmé, as-tu découvert une différence / un processus de passage / entre la posture de praticien formateur et la posture de chercheur ? laquelle ?	processus de passage
	<p>Relance :</p> <p><u>Réflexion sur ta pratique</u> ? intérêt, apport, comment ?</p> <p><u>Apport de la recherche</u> à la réflexion sur ta pratique ?</p> <p>sentiment d'avoir <u>appris à réfléchir</u>, transfo manière de réfléchir ? part due à recherche ? impacts / pratique, manière d'être à soi, au monde?</p> <p>sentiment que <u>réflexions existentielles</u> ont changé ? en quoi ?</p> <p>D'après toi <u>faut-il faire de la recherche</u> pour être bon formateur ?</p> <p><u>représentations</u> science, recherche scientifique ? avant ? maintenant ?</p> <p><u>motivations</u> initiale pour faire de la recherche ? et aujourd'hui ?</p> <p><u>attentes</u> ? ont-elles changé ?</p> <p><u>place</u> du mestrado dans ta vie ? avant, maintenant ?</p> <p><u>objet de recherche en arrivant</u> ? en as-tu changé ? pourquoi ?</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Représentations</p> <p>Motivations</p> <p>Attentes</p>
découvertes	As-tu eu le sentiment d'avoir vécu des découvertes, surprises, emboîtements, au contact de la recherche, et que tu n'aurais pas rencontré autrement ?	Nouveautés par la recherche
	<p>Relances :</p> <p>de quelle <u>nature</u> (relance : cognitive, perceptive, intellectuelle, ...) ?</p> <p>attribué à <u>quoi</u> (relances : cours, groupes, pratiques, lectures) ?</p> <p><u>répercussions</u> sur ta pratique, ta manière d'être à toi, au monde ?</p> <p>rôles des <u>intervenants</u> extérieurs ? qui ? (jeanne marie, pierre paillé)</p> <p><u>supports de cours</u> : utilité, sens, pertinence des (dans ton processus) ?</p> <p>rôle <u>introspections</u> dans cadre du cursus sur qualité de ta recherche ?</p> <p>rôles des interactions en <u>groupes</u> ?</p> <p>la <u>QdR, l'OdR</u> : source de découvertes, surprises ? en quoi?</p>	<p>Découvertes</p> <p>Conséquences</p> <p>Rôles des outils pédagogiques</p> <p>Et de la QdR</p>
Difficultés et voies de passage	Selon toi qu'est-ce qui a généré le plus de difficulté entre le fait de trouver le sujet de la recherche, l'acquisition des connaissances du champ théorique, la phase d'écriture, le respect du codifié de la recherche ?	Difficulté max choix ciblé
	<p>Relances :</p> <p><u>le plus de travail, le plus d'énergie</u> ? (lectures, théorie, cours, QdR, envergure sujet, volume données, profondeur de l'analyse, ...)</p> <p>régulations, <u>résolutions offertes</u> ? (déclics, facteurs déblocage, moment)</p> <p>rôle des <u>pratiques</u> ? pour apprendre à faire de la recherche, ton projet ?</p> <p>meilleure <u>analyse</u> sur ces pratiques ? (recoupement réflexivité)</p> <p>phases de <u>découragement</u> ? à quoi est-ce que tu les attribues ?</p> <p>gestion du <u>temps</u> : difficulté ? (interactions vie perso et prof)</p> <p><u>méthode de travail</u> ? rythmes porteurs ou improductifs ?</p> <p>ton <u>expérience de praticien</u> a-t-elle été une aide ?</p> <p>Quelles sont les <u>ressources que tu as du déployer</u> pour passer du statut de praticien à celui de chercheur ?</p> <p>qu'as tu le sentiment d'avoir <u>acquis</u>, par le biais de ce mestrado ?</p> <p><u>recherche sur le terrain</u> de ta pratique : enrichissement ou difficultés?</p>	<p>Difficultés</p> <p>Voies de passage</p> <p>Effet pédagogie</p> <p>Difficultés</p> <p>Temps</p> <p>Méthode travail</p> <p>Part active</p> <p>Effet praticien terrain</p>

Bilan	Peux-tu dire (confirme) aujourd'hui que le contact avec la recherche t'a transformé, personnellement, professionnellement ? <i>Relances : impacts yc sous main, lien transfo de la pensée et transfo des perceptions</i>	
	Est-ce que tu considères que l'esprit de la recherche, en général, est très éloignée de la pratique ?	recoupement
	As-tu des perspectives nouvelles ? relances sur projets professionnels, personnels, familial	perspectives
	Face à des gens qui envisagent de faire cette formation, pourrais-tu donner 3 bonnes raisons pour la faire ? et 3 raisons pour ne pas la faire ?	Ouvertures pour les prochains

Renseignement praticien en début d'entretien :

Nom

Age

Années méthode

Avant MDB : Profession et diplômes précédents

Années d'exercice professionnel dans la méthode

Activité d'enseignement (part collectif / individuel)

Nombre d'étudiants par semaine

Objet de recherche actuel

– *Classification d'entretien*

Catégories Mode	Savoir, Connaissance	savoir faire	Savoir être, se situer, rapport au monde, à l'institution	Motivations, sens	Pensée, réflexion, représentations	Rapport à la perception	Question de recherche
Contexte – fait d'expérience		<p>[la recherche] c'était un domaine auquel je n'ai jamais été (...) en contact dans les années précédentes et dans lequel mes formations antérieures ne m'avaient pas préparé (L9-11)</p> <p>C'est-à-dire que une recherche c'était très stricte. Y avait des règles, y avait des lois, y avait des procédures, un codifié. (L220-222)</p> <p>Il y a un projet collectif de validation de notre approche, de notre méthode. Et en tant qu'experts on était peut-être parmi les mieux placés pour le faire. (L226-228)</p> <p>Honnêtement je ne me sens pas doué. Enfin pas seulement je ne me sens pas doué, mais j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé tu vois. (L507-509)</p>	<p>Honnêtement je ne me sens pas doué. Enfin pas seulement je ne me sens pas doué, mais j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé tu vois. (L507-509)</p> <p>personnellement je me sens pas très doué pour ça, je suis pas très, je ne suis pas un intellectuel, hein. ((L172-173)</p>	<p>Au départ la motivation elle était je me suis inscrit dans une dynamique collective. Y avait une opportunité à saisir et j'avoue que je me suis glissé dans le projet collectif (L212-215)</p> <p>Si ça avait été un projet personnel (...) j'aurais peut-être attendu un ou deux ans que je mature, parce que en plus socialement ça s'inscrivait dans un changement de vie ça s'inscrivait aussi au point de vue de l'école (...) dans une restructuration. J'ai mis du temps à commencer à m'impliquer dans la recherche (L228-234)</p>	<p>je ne me reconnaissais pas (...) vraiment là-dedans parce que j'avais une idée que la recherche était quelque chose qui était isolée du terrain (L24-25)</p> <p>Pour moi la recherche c'était réservé à une élite intellectuelle (L174)</p> <p>Quand tu arrives si on veut faire de la recherche, il y a une idée que la recherche, ou la science, c'est ben tout savoir quoi ! et là on entre dans un truc hohhh on va faire de la recherche tu vois il y a un mythe quoi. Et moi ça avait mythifié la recherche. (L603-606)</p>		
Difficultés	Ça m'a fait prendre conscience de la différence qu'il y avait pour moi entre savoir des choses de façon	ce qui a été difficile pour moi c'est de vraiment savoir ce que c'était que faire une recherche, avec tout ce	La posture elle est pas évidente à trouver, entre la théorie, la pratique et l'interaction entre les deux. (L177-178)	j'avoue que je me suis glissé dans le projet collectif et j'ai mis du temps à m'impliquer dans la recherche	je ne me reconnaissais pas (...) vraiment là-dedans parce que j'avais une idée que la recherche était quelque		Oui [la question de recherche a été source de difficulté] parce que on toujours tendance à vouloir traiter tout

<p>expérientielle, à travers l'approche du sensible, beaucoup de choses que j'ai découvert que je connais à l'intérieur de moi qui sont des choses que je valide comme étant une connaissance. Et confronter cette connaissance à la connaissance théorique des autres. Ça pour moi ça a été une épreuve (L44-49)</p> <p>[dans les difficultés] la tendance, la possibilité plutôt, parce que j'étais observateur de moi-même aussi, à pouvoir basculer dans la théorie et de se perdre en fait dans une théorie qui semble à un moment donné déconnectée d'une réalité. (L204-206)</p> <p>la difficulté pour moi aussi elle est d'ordre théorique (L300-301)</p> <p>Le manque de connaissance que j'ai trouvé quand même peu à peu, en tant que praticien c'est une difficulté ça de pas avoir la [connaissance]. Y a des sujets ça va : le cadre théorique, ma question de recherche ça c'est pas un</p>	<p>que ça comporte comme questionnement (L18-20)</p> <p>Parce que j'ai senti dans la recherche y avait le risque de donner plus de poids au chercheur qu'au praticien. (L176)</p> <p>[dans les difficultés rencontrées] il y a eu aussi pour moi comment introduire sa propre sensibilité dans la recherche, moi, comment je me ... (L207-208)</p> <p>Et puis il y a eu aussi pour moi c'était important c'est ma difficulté, que je t'ai dit, ma difficulté vis-à-vis de moi de ne pas m'apercevoir comme quelqu'un de compétent dans ce domaine. J'ai eu des doutes sur ma compétence à faire ce type de travail. (L208-211)</p> <p>Y a une différence entre avoir une question, pouvoir réfléchir dessus, faire une recherche, et puis être dans un cadre de recherche. C'est-à-dire que une recherche c'était très stricte. (...) Et moi à un moment donné j'ai senti quand</p>	<p>à un moment donné je me disais mais arrête tu penses, c'est devenu un truc de pensée (...) je pense que c'est une étape aussi. J'avais l'impression de sortir de qui je suis, de m'identifier à quelque chose que je ne suis pas. De pas me reconnaître en gros. (...) D'être un cerveau et quand je traitais, je m'apercevais quand je m'intériorisais je m'apercevais que tout ça c'était inutile. (L180-188)</p> <p>[dans les difficultés rencontrées] il y a eu aussi pour moi comment introduire sa propre sensibilité dans la recherche, moi, comment je me ... (L207-208)</p> <p>Si ça avait été un projet personnel ç'aurait peut-être été différent. J'aurais peut-être attendu un peu, d'être plus mature. Je pense. J'aurais peut-être attendu un ou deux ans que je mature, parce que en plus socialement ça s'inscrivait dans un changement de vie ça s'inscrivait aussi au</p>	<p>(L214-215)</p> <p>j'ai eu l'impression au début d'avoir les morceaux et de pas avoir une approche globale. Par exemple j'ai mis du temps à comprendre ce que c'était que faire une pertinence, j'ai mis du temps à comprendre ce que c'était que le cadre théorique, comment on le construisait. Donc il y a à la fois le codifié, qui oriente et contraint. Mais ce qui a été difficile pour moi c'est encore une fois de comprendre la sémantique qu'il y a derrière. Et comment la pertinence personnelle le lien avec l'analyse de données. Moi j'ai besoin d'avoir une globalité pour comprendre pourquoi on me demande de faire une pertinence par exemple. Et au début j'ai eu du mal à comprendre ce que c'était que le déroulement global d'une recherche. (L390-398)</p> <p>[phases de découragement ?] oh ben oui ! même plus que ça ! envie</p>	<p>chose qui était isolée du terrain (L24-25)</p> <p>personnellement je me sens pas très doué pour ça, je suis pas très, je ne suis pas un intellectuel, hein. Pour moi la recherche c'était réservé à une élite intellectuelle, sans me dévaloriser même si ça a pu être pour moi une difficulté. (L172-174)</p> <p>La posture elle est pas évidente à trouver, entre la théorie, la pratique et l'interaction entre les deux. J'ai eu moi des moments où je me trouvais trop intellectuel, trop loin de la réalité dans ma recherche. Et à un moment donné je me disais mais arrête tu penses, c'est devenu un truc de pensée et puis quand tu traite y a pu, ça ne, ça te sert à quoi ? tu vois. Je pense que c'est une étape aussi. J'avais l'impression de sortir de qui je suis, de m'identifier à quelque chose que je ne suis pas. De pas me reconnaître en gros (...) d'être un cerveau et quand je traitais, je m'apercevais quand je m'intériorisais je</p>	<p>(L240-241)</p> <p>Ça oblige à préciser sa pensée. Ça oblige à préciser et ça, ça a été difficile (L242-243)</p> <p>Définir clarifier ce qu'on veut vraiment. Plutôt que de traiter un sujet, traiter une question c'est pas la même chose. On peut traiter un sujet comme moi le toucher psychotonique mais il fallait préciser : quoi comment avec qui ... donc ça oblige à ce qui s'appelle la technique de l'entonnoir, à préciser vraiment ce qu'on veut chercher. (L245-249)</p> <p>au début on se rend compte qu'on a une recherche mais que une question de recherche c'est vraiment très précis. Ce qui a été difficile c'est d'avoir le sentiment que c'est jamais (...) clair quoi c'est jamais faut toujours préciser un peu plus, toujours un peu plus toujours un peu plus ... et tu te dis à un moment donné bon ben c'est infini ce truc là quoi (rire) tu vois ? (L250-256)</p>
--	---	---	--	--	--

	<p>problème ça m'intéresse c'est lié directement lié à ma pratique. Mais tout ce qui concerne les postures ou la méthodo, la culture qui va avec approche qualitative épistémologie, ça c'est dur. Encore aujourd'hui pour moi c'est pas simple je ne suis pas sûr d'avoir compris (L301-309)</p> <p>le manque de connaissances théoriques m'a complexé. Je suis un peu complexé vis-à-vis de cette ... j'ai un peu un rejet de l'élite intellectuelle. J'ai un peu ce rejet là. J'ai une aversion même (...) Pour ma confiance, ça n'a pas été simple. Pour me sentir en confiance. (L355-362)</p> <p>Ce qui était décourageant pour moi c'était que ça me paraissait une montagne. La recherche oui c'était ... comme je te disais tout à l'heure est-ce que c'est fait pour moi (L483-485)</p>	<p>même la distance, l'investissement que ça demandait, les compétences qu'il fallait. Et je me suis dit ouh là est-ce que la barre est pas trop haute par rapport à mes compétences ? (L218-224)</p> <p>Ça a été probablement une difficulté pour nous c'est d'être à la fois dans une situation où le modèle était aussi en train de se mettre en place et qu'on a erré avec les professeurs. Ce qui fait aussi partie d'une recherche. Mais peut-être ce qui a fait qu'on retardé un peu notre enfin l'écriture était plus tardive. Moi je trouve que l'écriture a été tardive (L424-428)</p> <p>Je me rends compte en fait que c'est vraiment une autre très grosse partie [les données]. Donc je suis face à ça, là, et je me dis ouh là ! gros morceau là, qui arrive ! je pense qu'on peut très bien faire une recherche théorique, mais c'est pas du tout la même chose que de faire une recherche en allant au contact des</p>	<p>point de vue de l'école avec d'autres objectifs qui concernent plutôt l'organisation de l'école. Donc ça s'est inscrit dans une restructuration. J'ai mis du temps à commencer à m'impliquer dans la recherche (L228-234)</p>	<p>d'arrêter ! oui je suis passé par tout, enfin la colère, rébellion, j'ai fait mon cooping ! en vouloir aux professeurs (L471-474)</p> <p>Ce qui était décourageant pour moi c'était que ça me paraissait une montagne. La recherche oui c'était ... comme je te disais tout à l'heure est-ce que c'est fait pour moi (L483-485)</p>	<p>m'apercevais que tout ça c'était inutile. (L177-188)</p> <p>j'ai tendance à penser que y a pas de vraie recherche sans transformation sans difficulté. (L316-317)</p> <p>Ça c'était aussi une difficulté c'est que j'ai une manière d'écrire moi et je ne me suis pas fait confiance dans ce type d'écriture dans la recherche. Je me disais c'est pas comme ça qu'il faut écrire dans la recherche c'est sérieux, je ne sais pas pourquoi, c'est cette espèce de truc, il faut écrire des mots (L542-545)</p>		<p>la clarification, le processus de clarification [de la question de recherche a été une difficulté] (L315)</p>
--	---	---	--	--	---	--	--

		<p>données. Ne serait-ce que là, être en situation de mener une interview, je trouve que c'est une autre manière de faire, c'est une autre compétence. Je suis face à quelque chose que j'ai l'impression d'aller vers quelque chose que je pfiou que je ne maîtrise pas du tout là encore. Tu vois c'est ... ça m'apparaît encore une étape (L462-470)</p> <p>Ce qui était décourageant pour moi c'était que ça me paraissait une montagne. La recherche oui c'était ... comme je te disais tout à l'heure est-ce que c'est fait pour moi (L483-485)</p> <p>Après il y a la gestion du temps entre le temps utile et le temps inutile. Y a des fois je me rends compte que c'est pas pareil quand je me forçais à lire et quand j'avais envie de lire. Y a toute une façon de. Ou quand je me forçais à écrire parce qu'il fallait écrire parce que j'avais du temps. Ce qui est compliqué avec moi, comment je fonctionne c'est que j'ai du mal par</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p>exemple à écrire. ça me prend l'écriture c'est pas quelque chose de. C'était ça la difficulté à gérer le temps, c'est-à-dire que entre les moments d'inspiration et puis le travail qui commence c'est plutôt ça pour moi, partir en stage alors que j'étais dans une phase d'écriture et là tu romps un cycle. C'est surtout dans ces moments là que c'est difficile. (L525-533)</p> <p>[faire une recherche sur son terrain] c'est à la fois une difficulté parce que ça oblige à se mettre à l'épreuve de son terrain et donc à découvrir des choses qu'on avait pas vu. Donc c'est un face-à-face. Ça peut être inconfortable. (L 724-727)</p> <p>la difficulté c'est transformer son terrain de pratique en un terrain de recherche. Ça peut-être une difficulté de passer du statut avec le terrain de recherche, d'être avec des sujets des praticiens et d'en faire des sujets de recherche. Où les questionnements, les</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p>mis en situations sont des terrains expérimentiels et pas des terrains de pratique. Au niveau de là, y a toujours quelque chose à se rappeler, qu'on est dans une recherche et pas dans une formation pratique. (L730-736)</p>					
Voie de passage	<p>ça a été important pour moi y compris dans la rédaction de toute ma partie théorique, comment je fais interagir le discours des autres, le discours de la méthode et ma propre sensibilité (L54-56)</p> <p>Je me suis dit que de toutes façons, je n'avais pas d'autres choix que de me former (...) je me suis dit que j'étais capable, je le ferai, j'y arriverai. Donc je m'y suis mis. J'ai bossé, je bosse. Et je continue. Je trouve que y a des voies de passage dans le sensible mais là le sensible il ne peut pas me faire lire l'approche qualitative. Je suis obligée de m'y mettre (L363-373)</p> <p>Mais ça oui, la voie de passage elle est simple. Faut s'y mettre quoi, je ne vois pas trop ... je</p>	<p>[l'écriture] c'est la partie où je me suis appuyé sur le sensible. (L169)</p> <p>C'est-à-dire moi dans la recherche avec le sensible, je me suis toujours posé la question comment puis-je m'appuyer, parce que personnellement je me sens pas très doué pour ça. (L171-173)</p> <p>il [Paillé] a expliqué la méthodologie. C'est un méthodologiste quoi ! j'ai trouvé qu'il avait bien simplement présenté les choses. Ce que j'ai aimé chez lui c'est la simplicité de celui qui maîtrise. (L419-421)</p> <p>ce qui a été aidant c'est d'avoir les travaux des uns et des autres, la thèse de Danis, de voir des travaux déjà faits. (L421-423)</p> <p>j'ai pas moins travaillé</p>	<p>Difficulté pour moi c'est une étape, je m'arrache, j'ai toujours été comme ça moi toute façon. Rien n'est facile enfin je n'ai jamais eu l'impression que c'était facile donc tu vois après c'est la manière qu'on a de réagir face à ça. C'est une épreuve mais bon (...) je sais pas combien y en a qui réussissent mais c'est là qu'on voit le vrai chercheur aussi celui qui recule pas devant la difficulté, celui qui s'arrache, qui fait preuve d'autres qualités que savoir. (L317-324)</p> <p>Je pense que pour pouvoir mener à bien une recherche il faut être persévérant, il faut être confiant faut être travailleur (L324-325)</p> <p>Ça m'a aidé. Ma confiance, la capacité à prendre de la distance</p>	<p>le plus important pour moi ça a été plutôt le sens de la recherche (L27)</p> <p>parce que moi je fonctionne beaucoup avec des motivations. C'est quoi en fait ce qui me pousse (...) à faire de la recherche. Après tout pourquoi je veux faire de la recherche moi ? je veux dire ça met en jeu tout ce que moi j'ai à gagner là-dedans ... donc ça a été un questionnement (L29-32)</p> <p>indépendamment des compétences, savoir écrire, la connaissance, savoir, (...) il y a d'autres compétences et là je les avais avant par contre. Ça, ça m'a aidé. (L325-328)</p> <p>pour moi la recherche c'est quelque chose en plus c'est pas l'essentiel de la vie. Donc tu peux</p>	<p>Dans une recherche il faut à mon avis être déjà un praticien réflexif. Je ne vois pas comment on peut faire une recherche en passant du statut de praticien à praticien chercheur. Je pense qu'entre les deux il y a un questionnement qui est là donc il y a déjà une réflexion. On se pose des questions, soit à travers des insatisfactions, soit à travers des découvertes mais il y a la réflexion qui est là on veut aller plus loin. (L134-139)</p> <p>j'ai tendance à penser que y a pas de vraie recherche sans transformation sans difficulté. (L316-317)</p> <p>[ce qui a été important dans ces découvertes] c'est plus le contact avec d'autres chercheurs [les</p>	<p>évidemment le travail sur le corps comme des moments d'intégration de la théorie des moments de ressourcement. Parce qu'on a besoin en tant que chercheur de se ressourcer, des fois on est fatigué, des fois on est déconnecté, on est désaccordé. Donc tous ces moments-là sont importants pour s'accorder avant un cours, pour être plus présent. (L627-630)</p> <p>après les introspections qui ont été intéressantes pour moi, c'était comment utiliser l'introspection, donc la réflexion intérieure, au contact du sensible, comme un prolongement de la réflexion du chercheur. C'est-à-dire que ce ne soit pas des moments coupés de la recherche mais des moments où</p>	<p>Ce qui est important pour une question, savoir faire des choix sur qu'est-ce que je mets dans mon texte. Qu'est-ce qui est inutile ? qu'est-ce qui met en valeur ce que je vais dire ? comment je fais comment j'utilise une citation ? tout ça je trouve c'est apprendre à réfléchir (L160-164)</p> <p>Ce qui a été important c'est le retour, c'est d'avoir une question de recherche qui soit porteuse, ça c'est important. J'avais un projet un peu global, mais ça s'est précisé au fil du temps. (L236-238)</p> <p>Donc je trouve que à travers la question de recherche, ce que ça vient bouger en soi c'est cette adaptabilité et ce laisser-faire et laisser la question</p>

<p>lis quoi ! (L380-382)</p> <p>Je trouve qu'il [Paillé] a été aidant, parmi tous les intervenants. En tous cas, c'est celui que j'ai trouvé le plus ... indépendamment des formateurs principaux hein, (...) parce que dans une recherche je trouve que il a expliqué la méthodologie. C'est un méthodologiste quoi ! j'ai trouvé qu'il avait bien simplement présenté les choses. (L416-420)</p> <p>Moi ce qui m'a le plus apporté c'est les cours sur la méthodologie de recherche. C'est-à-dire qu'en tant que praticien expert, (...) je trouve que c'était plus important pour moi d'insister sur la méthodologie de recherche que de comprendre la méthode. C'était parce que je savais où étaient mes manques. à la limite j'aurais même préféré qu'il y ait plus encore de cours de methodo mais bon (...) en tant qu'expert, on veut aller tout de suite au coeur du sujet. Et non moi plus encore de travail sur vraiment l'esprit de</p>	<p>professionnellement. J'ai pas changé mon emploi du temps. Mais en même temps je me suis servi de mes stages. Donc ce que je lisais je le mettais en stage enfin j'essayais de faire un lien pour mieux comprendre, pour mieux assimiler les choses, intégrer les choses. Donc j'ai essayé que ma recherche elle s'infilte dans ma pratique professionnelle et que ce que j'apprenais au contact ou de la théorie ou des cours de methodo et tout ça, que pourquoi pas ça puisse faire l'objet de discussions ou de cours ou d'échanges avec les étudiants. ça c'était ma manière à moi de gérer le temps, d'optimiser mon temps. (L517-525)</p> <p>les conférences des journées scientifiques ça a été un moment important pour moi dans le processus d'avancée. parce que je me suis, j'ai exposé un peu ma recherche au public, de façon publique et l'accueil que j'en ai eu m'a donné confiance. Y</p>	<p>par rapport aux événements, la solidité que j'ai acquise avec tout depuis le temps que je travaille sur moi enfin tout ça, je suis quelqu'un de persévérant, je suis quelqu'un de travailleur je me suis appuyé sur ça. Tu vois ? pour dire bon ben c'est une difficulté quoi, et puis ça va passer. ça n'empêche pas le doute par moments ... mais ces qualités-là m'ont aidé. (L328-333)</p> <p>Sur le plan professionnel j'existe autrement que par la recherche j'ai une valeur indépendamment de la recherche et avec le sensible j'ai des projets, j'existe indépendamment de ça. J'ai une valeur, (...) le sensible m'a permis de relativiser. Le fait d'avoir pas de problème ça m'a permis, sans renoncer, ne pas en faire un enjeu. Le diplôme c'est pareil, c'est pas un enjeu important pour moi (L344-350)</p> <p>[colères] C'était mon processus ma manière de réagir, je me suis</p>	<p>prendre de la distance par rapport aux choses. (L342-344)</p> <p>je crois que s'il n'y avait pas eu ce processus de transformation qu'il y a pour le chercheur dans la recherche, ça ne m'aurait pas intéressé. Parce que là il y a un sens pratique pour moi en tant que ... C'est une expérience pour moi, ça c'est clair, une expérience de moi dans cette situation-là. L(351-354)</p> <p>progressivement je me suis dit tiens les morceaux il y avait une cohérence, ce qui était important à un moment donné pour moi c'est quand j'ai compris la cohérence, que toutes les parties devaient être cohérentes les unes avec les autres, qu'un projet de recherche chaque partie était en fait quelque chose qui faisait tenir le tout. Quand on en prenait une ça avait une cohérence avec les autres (L401-405)</p> <p>c'était un moment important quand Paillé il a expliqué que pour</p>	<p>intervenants]</p>	<p>on peut synthétiser et faire appel à, revisiter ce qu'on a écrit, essayer de voir comment ça résonne, est-ce que c'est ok, est-ce qu'il y a des synthèses qui viennent. (L630-636)</p>	<p>évoluer et ne pas la retenir. (L270-272)</p> <p>je me rends compte moi aujourd'hui j'ai lâché l'idée et ça a débouqué quelque chose pour moi lâché l'idée que la recherche était comment dire que les données étaient définitives, que la question de recherche était fixe. Là aujourd'hui je me laisse évoluer dans ce ... hein ? y a en moi quelque chose qui a changé là-dedans (L284-289)</p> <p>ce dont j'ai pris conscience trop tardivement pour la rédaction de mon mémoire c'est que la grosse partie de la recherche n'est pas la première partie jusqu'à là théorie, mais la quête de données. En fait je me suis rendu compte que c'était ça le coeur de la recherche. Mais moi je n'ai pas compris au début que c'était ça. Ou j'ai pas entendu, ou c'est moi qui ait mal compris. Et aujourd'hui il me semble qu'il faut passer beaucoup plus de temps là-dessus que sur la partie théorique. Mais moi je me suis</p>
--	---	--	---	----------------------	---	--

	<p>la recherche. c'est-à-dire les cours, expliquer l'interaction, très tôt commencer le travail de recherche (L616-626)</p>	<p>compris parce qu'il y avait dedans la salle entre guillemets des scientifiques. Et que j'ai aussi validé ma manière de m'exprimer dans la recherche. (L537-541)</p> <p>en fait, il a fallu que je trouve mon style pour écrire. Pour que l'écriture soit facile. Et le fait de parler devant tout le monde, je me suis rendu compte que en gros que la manière dont je fonctionnais était tout à fait recevable (...) ça m'a donné confiance. J'ai beaucoup écrit après (L545-549)</p> <p>le fait de présenter en public ses travaux je trouve c'est important je conseille à tout le monde de pouvoir communiquer l'état de ses travaux, avec ses questionnements. Parce que l'interaction est ... on peut le faire avec un son directeur de recherche, on peut le faire comme on le fait nous, en groupes, mais devant un public ça affirme mieux ça (L549-555)</p>	<p>autorisé ça, ça fait partie de mes réactions. Ces réactions n'ont pas duré. C'était des processus d'adaptation. Après chacun a sa manière, moi il faut que je me mettes un peu en colère pour me remobiliser. La révolte est porteuse pour moi. J'ai besoin pas de conflits, mais ça me mobilise, ça me donne un enjeu, je ne me mets pas en colère contre les autres, mais je me mets en colère pour pouvoir faire ça en disant « aller ! ». (L475-481)</p>	<p>lui ce qu'il regardait dans le projet de recherche c'était la cohérence. A un moment donné je me suis dit, ce n'est pas des parties, c'est un tout comme un processus. (L406-408)</p> <p>Y a vraiment quelque chose à trouver dans la recherche (L488)</p> <p>Quand je me vois je me dis pfiou si je m'étais dit que j'allais faire un mémoire un DEA quand même bravo quoi. Parce que honnêtement, je ne me sens pas doué. Tu vois, enfin pas seulement je ne me sens pas doué, mais j'ai pas la culture, je ne suis pas quelqu'un de cultivé tu vois. Donc je me dis que si j'y arrive ce sera un exploit pour moi (rire) hein, c'est clair pour moi (L505-510)</p>			<p>trop concentré sur la partie théorique. (L436-442)</p> <p>Le fait d'avoir bien préciser la question, même construire le cadre théorique ça oriente, le type par exemple de question qu'on veut poser en entretien. Ça oriente déjà les données. Le type de données qu'on veut recueillir pour les explorer. Donc ça, ça a un avantage. (L458-461)</p> <p>Moi je me suis beaucoup appuyée. Et ça je pense que l'introspection est importante, pour réfléchir profondément à sa question, se la poser intérieurement, en saisir les enjeux, laisser venir. Moi je sais que quand je lis, le lendemain quand je fais une introspection, ce que je lis se synthétise en moi. Et donc ça m'aide à bien m'approprier le sujet. (L636-640)</p>
Processus	À un moment donné il	Et donc je me suis	Aujourd'hui je me sens	au début, il y a faire de	Là où la recherche est	À la fois la question de	

<p>Description Fait de conscience</p>	<p>y a tout ce que tu connais au contact du sensible, y a des choses que le sensible ne te donne pas. Et là tu n'as pas le choix de t'y mettre. Quitte à en payer le prix des fois. à aller trop dans la théorie et de se perdre et de sentir ce que ça fait au niveau du sensible ; c'est pas forcément enivrant. Jusqu'au moment où la jubilation elle vient quand je lis. (L373-378)</p> <p>Vraiment à un moment donné j'arrive à comprendre le sens de cette feuille. Et ça prend du sens pour moi. Ça je sens bien. Là, à partir de ce moment là, je suis capable d'écrire. (L378-380)</p>	<p>entraîné, par l'introspection enfin toute la pratique du sensible, à essayer que le sensible devienne un lieu d'intégration et de filtre à ce qui était essentiel à ma recherche. Et ça m'a aidé à cibler ma question de recherche à construire ma et de cette intégration des données théoriques avec le sensible, c'est de là que je pouvais avoir une écriture jaillissante et spontanée parce que je sentais qu'il y avait une intégration des données. (L188-193)</p> <p>Ça veut dire pour moi que ce qui était dans ma pensée raisonnait dans mon sensible et venait amplifier mon sensible et tout ce qui n'amplifiait pas mon sensible, même si je trouvais ça intéressant intellectuellement je laissais tomber. (...) Donc pour moi ça a été un point d'appui. Et pourtant j'ai eu des choix, j'aurais gardé des choses, mais j'ai essayé de rester au contact du sensible pour construire ma partie, de</p>	<p>encore, je ne me sens pas encore chercheur. C'est-à-dire chercheur tant que je n'aurais pas fait toutes les étapes, je ne me sentirai pas chercheur. Ça c'est clair. Là je sens que j'ai des manques, et il n'y a pas d'autres choix que d'aller au contact pour passer les étapes. C'est des étapes initiatiques pour moi. Je le sens ça. Donc évidemment quand c'est des étapes initiatiques, il y a une phase vraiment de difficulté. Difficulté étant pour moi le moment où je mobilise mes ressources. qui sont ma potentialité, à la fois j'ai des doutes sur ma capacité d'être chercheur, à la fois je sens en moi que c'est possible. Donc je me maintiens dans le c'est possible. Je ne sais pas comment je ne sais pas, mais je fais confiance et puis ... ça va y aller ! (L495-504)</p>	<p>la recherche après tu apprends qu'il y a une méthode et puis après tu apprends qu'il y a des étapes. Quand j'ai commencé, je n'avais pas de vision globale de ce que c'était de faire une recherche. C'est-à-dire que j'ai eu l'impression au début d'avoir les morceaux et de pas avoir une approche globale. Par exemple j'ai mis du temps à comprendre ce que c'était que faire une pertinence, j'ai mis du temps à comprendre ce que c'était que le cadre théorique, comment on le construisait. Donc il y a à la fois le codifié, qui oriente et contraint. Mais ce qui a été difficile pour moi c'est encore une fois de comprendre la sémantique qu'il y a derrière. Et comment la pertinence personnelle le lien avec l'analyse de données. Moi j'ai besoin d'avoir une globalité pour comprendre pourquoi on me demande de faire une pertinence par exemple. Et au début j'ai eu du mal à comprendre ce que</p>	<p>intéressante enfin quand elle est bien menée et elle est bien accompagnée c'est qu'elle aide à structurer. Autrement dit quand la recherche, enfin quand la méthodologie de recherche est une méthodologie qui aide à la réflexion, à conduire une recherche, c'est comme si y a une formation à l'esprit de la recherche. Y a quelque chose qui fait que y a un autre enjeu que de faire une recherche mais pour moi ça a été une manière de réfléchir. de structurer sa réflexion. De faire des choix, de poser son attention sur des choses, de comparer, de catégoriser, d'analyser, tout ça à mon avis c'est pas forcément spontané chez moi. J'allais dans la masse qu'on appelle la réflexion. Je pense que indépendamment de réfléchir, réfléchir c'est un terme vaste, y a des sous catégories là-dedans, que la recherche met en évidence. Et je me suis rendu compte qu'il y avait des domaines dans lesquels j'étais plus ou</p>		<p>recherche elle lance un axe. Et je pense que les difficultés aujourd'hui n'étaient pas un problème c'était le processus. C'est-à-dire que ça aboutit à quelque chose (L262-264)</p> <p>Evidemment je suis passé par plusieurs axes autour de cette question. Mais en même temps je m'aperçois que aujourd'hui ça m'aide parce que tout ce que j'ai fait qui paraissait hors sujet me servent. (L264-266)</p> <p>même aujourd'hui je ne suis pas sûr que ma question de recherche elle va pas changer encore. Avec mes données et tout ça est-ce que je vais pas être obligé de remodifier quelque chose. (L268-270)</p> <p>À la limite, si j'avais quelqu'un à conseiller ... si tu vas à gauche à droite fais confiance laisse faire c'est même peut-être ton propre processus de recherche qui est en train de se faire. Et que ça va quelque part mais on de sait pas toujours</p>
---	---	---	---	---	---	--	--

		l'écriture. (L193-199)		<p>c'était que le déroulement global d'une recherche. (L387-398)</p> <p>au début je ne l'avais pas bien compris ça que c'était un processus ... tu pars de quelque chose et puis tu sens pas seulement une écriture mais l'esprit du chercheur qui se développe, à travers des parties qui sont en fait que des points de repères, mais on doit avoir ... le développement de la pensée du chercheur. (L409-412)</p>	<p>moins habile. (L140-152)</p> <p>Par exemple j'en suis pas à ce stade-là mais analyser des données, catégoriser tout ça, je sens à l'intérieur de moi que c'est pas seulement faire quelque chose c'est en moi qui est mobilisé une manière de réfléchir qui n'est pas la même que tirer du sens, qui n'est pas la même que de lire et de chercher des informations. Et je pense que la recherche est un processus qui construit la pensée. (L152-156)</p>	<p>forcément où. (L273-275)</p> <p>on a un but à la question de recherche qui nous vient on a vraiment quelque chose qui est clair dans l'objectif, mais on ne connaît pas le déroulement, qui va nous mener à cette ... (L278-280)</p> <p>On a quelque chose vers quoi on tend pour se poser une question même si elle n'est pas claire on la formule pas forcément très clairement. Et que y a un déroulement, un processus, qui va vers ... à un moment donné c'est « oui c'est ça ». (L281-284)</p> <p>Cette épreuve-là m'a montré que ce processus là il était quelque part producteur de quelque chose. C'était pas des erreurs. C'était un processus qui était en train de se faire et comme j'étais dans le nouveau je me suis dit attends est-ce que t'es bien fait pour ça, est-ce que ... c'est toutes les questions qui vont avec tu vois et en gros quand même ça produit</p>
--	--	------------------------	--	--	--	--

							quelque chose au bout du compte (L289-294)
Découvertes, prises de conscience, faits de connaissance	Ça m'a fait prendre conscience de la différence qu'il y avait pour moi entre savoir des choses de façon expérientielle, à travers l'approche du sensible, beaucoup de choses que j'ai découvert que je connais à l'intérieur de moi qui sont des choses que je valide comme étant une connaissance. Et confronter cette connaissance à la connaissance théorique des autres (L44-49) je me suis aperçu qu'il y avait un enjeu entre comment je fonctionnais par rapport au savoir extérieur et par rapport au savoir en gros intérieur. Et comment je donnais de la valeur à notre travail, comment je faisais interagir ces deux types de savoir (L50-53)	La visée n'est pas la même dans la sémantique. C'est-à-dire qu'il faut beaucoup plus expliquer dans la recherche beaucoup plus préciser ce qu'on veut sa posture (L39-40) Quand on est pédagogue d'une méthode, on n'est pas obligé d'aller voir les autres, l'important c'est d'enseigner ça. Enfin de bien savoir enseigner ce que les gens viennent chercher. Or dans la recherche il était plus seulement question de bien connaître son domaine, mais comment ce domaine je le mets en valeur, je le mets en relief, je le précise, par rapport à la connaissance extérieure. (L58-62) [faire une recherche sur son terrain] c'est enrichissant aussi parce qu'on va découvrir peut-être plus profondément ce qu'on fait. Et puis comprendre un peu mieux. Et puis on est en terrain connu, en terrain d'expertise.	j'ai trouvé que (...) ce qui changeait dans ma posture c'était le discours. Il y a une sémantique de la recherche... Et j'ai trouvé que ce n'était pas du tout la même chose quand on faisait de la recherche que quand on faisait de la pratique (L36-38) [Ça change une forme d'écoute] Ah oui (L586) la découverte par exemple c'est qu'un chercheur il ne cherche pas des réponses. Mais il cherche. En tous cas dans la démarche qu'on a, on a de moins en moins de certitudes, enfin moi j'ai de moins en moins de certitudes. La recherche m'a donné moins de certitudes et en même temps plus de confiance plus de nuances dans le sens que les choses sont vraies selon des points de vue. (L588-593)		la recherche c'est un processus qui évolue et qu'il faut laisser évoluer aussi (L296-297) on voit qu'il y a des postures de recherche. Mais ces postures de recherche sont des points de vue. Et la recherche c'est pas tenir à son point de vue, c'est savoir qu'on est dans un point de vue, en gros. Et que ce point de vue, il oriente ce que je sens, ce que je perçois. Et donc, ce que disent les autres, à un moment donné, c'est d'un point de vue. Et s'informer du point de vue, c'est important je trouve pour comprendre les autres. De quel point de vue il parle ? et ça je trouve que la recherche mène à ça, à s'interroger, plutôt que sur ce qui est dit, de quel point de vue il parle (L594-600) la découverte c'était qu'il pouvait y avoir plusieurs formes de recherche. (L602)	à un moment donné mon toucher et ma recherche se sont croisés. (...) ce toucher devient un outil de recherche. c'est-à-dire que c'est pas seulement un toucher d'accompagnement, un toucher de libération, un toucher qui accompagne un processus, mais ça devient un outil de recherche. C'est-à-dire qu'à travers la main je reçois des informations qui me donnent des réponses sur ma recherche, en tous cas qui orientent ma recherche. (L119-125) Et donc quand je traite maintenant je suis pas seulement en train de traiter, en train d'aider, j'ai une posture de chercheur. C'est-à-dire que je suis ouvert à ce qui n'est pas là (L125-127)	

		(L728-729)					
Apports, acquis	<p>[la recherche a changé] la distance face aux choses. Là je parle de la distance par rapport à mes a priori sur les choses. Je suis plus sensible au sens des choses, au sens des mots par exemple. Je me suis rendu compte que quand j'entends parler les étudiants quand ils parlent ça m'a donné cette interrogation permanente mais qu'est-ce qu'il veut dire quand il dit ça. Donc la distance pour moi c'est plus m'intéresser à ce que veut dire l'autre, mais c'est pareil avec un auteur, qu'à ma compréhension des choses. C'est-à-dire qu'à un moment donné je me dis il faudrait prendre du temps pour bien savoir ce qui est dit. Et donc je crois que le chercheur il se méfie de son interprétation même s'il la valide. Mais il a cette distance par rapport à ses propres connaissances. Non pas qu'il s'en méfie, mais il sait qu'il sait des choses, mais il</p>	<p>Ce que j'acquière au niveau de la pratique d'enseignant, c'est une plus grande ouverture d'esprit, un sentiment de pouvoir mieux présenter les choses dans un contexte plus global d'avoir le sentiment d'être moins clos sur sa connaissance, tu vois ? et de pouvoir mieux comprendre mes étudiants qui viennent d'un autre univers (L64-68)</p> <p>Je trouve [que je suis meilleur formateur]. Dans la transmission du savoir, la manière de transmettre le savoir, pas forcément dans la mise en dans la pratique. (L80-82)</p> <p>[faire en sorte que] la recherche soit quelque chose qui soit un continuum de la pratique. Et pas quelque chose où on fait une espèce de soupe comme ça. (L647-649)</p> <p>en tant que formateur aujourd'hui c'est quelque chose qui dans mon esprit fait partie de la formation. Mes</p>	<p>y a toute une attitude dans la recherche qui consiste à un moment donné à toujours préciser de quel point de vue on parle... Donc ça, ça m'a appris moi en tant que praticien à préciser à chaque fois de quelle position je parle pour aborder tel ou tel sujet (L41-43)</p> <p>la recherche elle est intéressante quand elle modifie le chercheur c'est-à-dire ses certitudes, ses allants de soi, la recherche m'a formé parce que aujourd'hui j'ai l'impression quand même d'avoir évolué et même être plus solide dans la connaissance même de la méthode par le contact avec le savoir extérieur. Ça m'a donné du poids, c'est comme si le contact avec les données d'autres domaines qui sont proches avaient donné du poids à moi à la méthode que je veux enseigner (L72-79)</p> <p>quand j'arrive devant les élèves j'ai l'impression que ce</p>	<p>[une bonne raison de faire de la recherche] c'est se faire une autre idée de la recherche. Quand on est dedans on s'aperçoit que ce n'est pas ce qu'on croyait. Ce serait aussi de sentir que la recherche c'est un processus de transformation, mais pas seulement un processus de recherche de manipulation de choses ; mais la recherche elle forme, elle transforme. Une autre bonne raison c'est qu'on en sort grandi de toutes façons et puis on est bien accompagné. (L714-721)</p>	<p>ça m'a apporté un développement sur le plan de la qualité de la réflexion. C'est-à-dire le fait de réfléchir et puis de surtout de me confronter à un autre discours (L33-35)</p> <p>je pense que la recherche structure la réflexion, plus qu'elle ne fait réfléchir. (L133)</p> <p>l'esprit de la recherche n'est pas éloigné de la pratique. Je pense même que c'est dommage que cette idée-là soit si répandue chez les praticiens dont je suis un exemple. (L642-644)</p> <p>la recherche elle est intéressante quand elle modifie le chercheur c'est-à-dire ses certitudes, ses allants de soi, (L72-74)</p>	<p>au niveau de ma main ce qui a changé, je dirais que ce n'est pas ma main forcément mais c'est ma manière peut-être de donner du relief à ce que je ressens, plus que l'efficacité de la main. L(92-94)</p> <p>d'avoir fait cette recherche, en tous cas là où j'en suis, ça m'a probablement transformé j'allais dire la manière dont je peux toucher la personne. Dans le sens où cette recherche elle m'a fait prendre conscience mais plus d'une manière réfléchie qu'expérientielle, que ce que nous faisons était complètement inédit et novateur. Et effectivement au niveau de la main, ça éclaire (L96-100)</p> <p>cette ouverture enfin de la réflexion au niveau de la main, ça se traduit par une plus grande disponibilité à l'accueil de ce qui se passe sous ma main, de ce que j'accueille. C'est-à-dire plus de ... oui c'est ça</p>	

	<p>ne sait pas forcément ce que l'autre veut dire. (L573-586)</p>	<p>étudiants maintenant sont, c'est clairement explicité que il faut de la réflexion pour devenir praticien (L653-655)</p>	<p>travail de recherche fait qu'ils ont en face d'eux quelqu'un qui est moins ancré sur ses positions. Mais qui peut également accueillir beaucoup plus de points de vues (L83-85)</p> <p>pour moi la recherche c'est là ce moment-là [le DEA] est une étape. Pour moi personnellement, je pense que si je passe, je me sentirai comme si j'avais un tampon, qui validera quelque chose pour aller plus loin. je ne sais pas où mais je sens ça tu vois. (L662-664)</p> <p>avoir cette expertise de chercheur va probablement je sens me donner du poids (...) dans la communication. Avec des instances, avec d'autres personnes. C'est-à-dire on sent bien que c'est un passage obligé, que pour être reconnu, écouté différemment, quand tu l'as, quand tu es chercheur tu as une aura et une écoute qui est différente que quand tu n'as pas fait de recherche. Même pour soi-même, de pouvoir</p>			<p>plus d'ouverture au ressenti, c'est-à-dire moins de focalisation. (L108-111)</p> <p>Et donc quand je traite maintenant je suis pas seulement en train de traiter, en train d'aider, j'ai une posture de chercheur. C'est-à-dire que je suis ouvert à ce qui n'est pas là (...) et c'est aussi ce que j'essaye de transmettre aux étudiants (L125-129)</p>	
--	---	--	--	--	--	--	--

SCIENCE VS. POST-NORMAL SCIENCE

Par Beth Dempster, 1998

In Toward a Post-Normal Science: New (?) Approaches to Research – Fiche de reflexion for Doctoral Degree. Université de Waterloo – Canada.

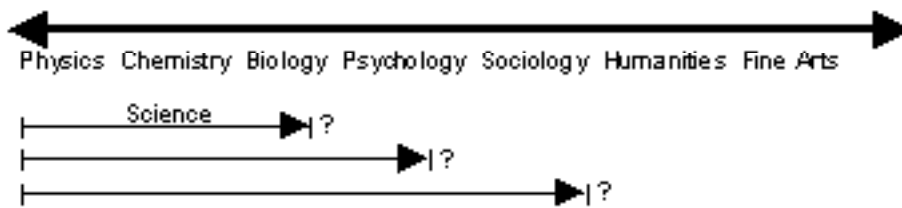
Funtowicz and Ravetz (1992, 1993, 1994) describe the notion of post-normal science as complementary to, but different from, conventional science. Given these statements, it seems sensible to begin a critique of post-normal science by questioning:

– What is science?

- * Is it a particular body or type of knowledge?
- * Is it a process defined by a particular method or way of thinking?
- * Can it be pursued by an individual or does it require a group?
- * Can anybody do it, or does it require special training, knowledge, or values?
- * Are there any subjects, phenomena, or areas of interest outside of the domain of science?

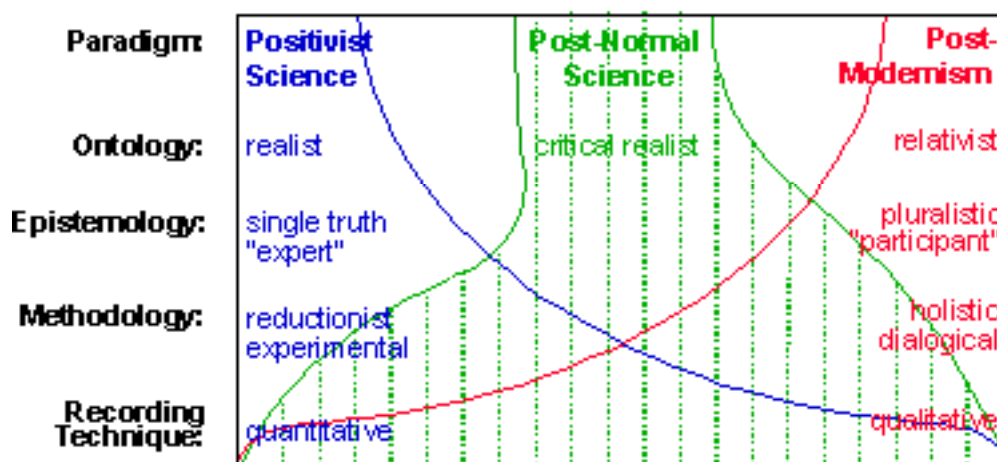
The answers to these questions are, not surprisingly, quite diverse and involve considerable discussion among philosophers and scientists. Many different definitions are possible. Most authors agree on pursuits which are definitely science and others which are definitely not science. There are two common continua used to draw distinctions: science vs. religion, and science vs. arts. The latter - a disciplinary continuum - is illustrated in Figure 4. There is considerable discussion, however, over the question of how far to the right the designation as "science" is valid.

Figure 4
Disciplinary continuum



Along similar but different lines, Figure 5 contrasts positivist science, post-normal science, and post-modernism. This illustration includes more detail, referring back to the philosophical aspects of research noted earlier. However, although Funtowicz and Ravetz defend application of the term 'science,' they also note that some would contest this designation.

Figure 5 - Comparison of positivist science, post-normal science and post-modern paradigms



I use 'post-modern' as a catch all phrase indicating a variety of 'alternate' approaches. As I discuss the issues here, the distinction between both 'sciences' and post-modernism is greater and more significant than the difference between various post-modern approaches. In consequence, I apply very general descriptions and relations that may not be accurate on a more precise level. For example, not all positivists are necessarily realists (Smith 1983).

Aspects lower on the list in Figure 5 are in some sense derived from those that are higher and must therefore be compatible with the 'higher' levels. Belief in a single, objective truth, for example, rests

on the ontological position that reality exists 'out there,' driven by natural laws that are independent of the researcher (Guba 1990, Creswell 1994). In contrast, the relativist position holds that socially constructed multiple realities exist, each resulting from the interaction between individuals and their worlds (Thompson 1989, Guba 1990, Creswell 1994). Such an understanding of reality is incompatible with belief in a single objective truth. As illustrated, however, compatibility at the lower levels is achieved across a wider range of possibilities. A fundamentalist realist, for example, recognizing that some information cannot adequately be captured in numbers may, consequently, use qualitative representations. Conversely, although a researcher who holds a pluralist perspective may be less likely to place faith in the possibility for quantitative data and analysis to adequately represent phenomena, the epistemological position does not preclude its use (Smith 1983, Thompson 1989).

Although neither of these contrasting continua provide a response to the questions regarding science, they do provide some starting points for discussion. Responses can be sought in different ways, each of which can lead to understanding the notion of post-normal science. I consider the following:

- * Kuhn's description of science;

- * Different philosophical aspects of inquiry

- o considering the nature of reality and knowledge presumed and investigated by these different disciplines

- o considering the linkage between these and the methods used and validated

– Kuhn's Interpretation of Science

Led by the counter reference to normal science articulated by Funtowicz and Ravetz, it is worthwhile to consider the ideas of Kuhn (1970). His seminal work, *The Structure of Scientific Revolutions*, provides a particular interpretation of the process, practice, and evolution of science. Although originally published more than 25 years ago (1962, with postscript in 1970), the book still provides an insightful and readable argument. Kuhn's valuable contribution is to apply both philosophical and historical analysis. He couples an evolutionary perspective with an argument against the common notion that science is a cumulative process. For example, referring to Aristotelian dynamics, phlogistic chemistry, or caloric thermodynamics, he notes that:

If these out-of-date beliefs are to be called myths, then myths can be produced by the same sorts of methods and held for the same sorts of reasons that now lead to scientific knowledge. If, on the other hand, they are to be called science, then science has included bodies of belief quite incompatible with the ones we hold today... [This] makes it difficult to see scientific development

as a process of accretion. (Kuhn 1970, p 2-3)

Throughout the book he uses similar historical comparisons to elucidate the generative factors in science, factors hard to recognize in study of current practice because they are so neatly hidden by their familiar and fundamental nature. Hindsight provides an instructive lens.

[Those who are familiar with my work on poietic systems can follow the discussion presented below through a digression that places the arguments within the context of poietic systems instead. The digression provides a good example of the distinctions between autopoietic and synpoietic systems and the importance of the different characteristics. In return, it also provides a good description of the difference between normal and post-normal science. The digression leads back to the end of this section.]

Kuhn's basic thesis, garnered from a combined philosophical and historical analysis, is that science progresses through cycles: "normal science" followed by revolution followed again by normal science and then again revolution. His thesis generated debate in the philosophy of science community (see e.g., Lakatos and Musgrave 1970) and, for some scholars (e.g. Polkinghorne 1996), remains a contentious point.

Kuhn is perhaps best known for his use of the term paradigm - a term which typically refers to a world view or basic set of beliefs that guides action (e.g. Thompson 1989, Guba 1990, Creswell 1994). It is in this sense that I will use it through this discussion, acknowledging that it is open to a variety of interpretations (Masterman 1970, Guba 1990) and remains a somewhat problematic concept.

In discussing the evolution of science, Kuhn describes "pre-paradigm" periods prior to development of normal science. This stage is observable in the behaviour that is characteristic of immature sciences.

In the absence of a paradigm or some candidate for paradigm, all of the facts that could possibly pertain to the development of a given science are likely to seem equally relevant. As a result, early fact-gathering is a far more nearly random activity than the one that subsequent scientific development makes familiar (Kuhn 1970, p 15).

As individuals chase after particular problems and issues, gradually developing methods, models, and tools for interpreting real world phenomena, specific communities develop. These communities eventually develop clearly defined paradigms. Kuhn notes Aristotle's *Physica*, Newton's *Principia* and *Optiks*, and Lyell's *Geology* as examples of works that defined the paradigms for particular sciences at particular times. Each work was "sufficiently unprecedented to attract an enduring group of adherents away from competing modes of scientific activity" and "sufficiently open-ended to leave all sorts of problems for the redefined group of practitioners to resolve" (ibid. p 10). The

paradigm then provides a focal point for exploration. They help to define the limits of the questions asked, the models and exemplars used, the criteria determining who can 'belong' to the community, and the criteria determining what knowledge is accepted and validated.

'Normal science' means research firmly based upon one or more past scientific achievements, achievements that some particular scientific community acknowledges for a time as supplying the foundation for its further practice (Kuhn 1970, p 10).

Normal science - textbook science - is primarily a puzzle-solving activity. "Normal science, the activity in which most scientists inevitably spend almost all their time, is predicated on the assumption that the scientific community know what the world is like" (ibid. p 5). Research proceeds as scientists ask questions, make observations, interpret answers, and develop theories, all within the context of a particular paradigm and using particular examples and models. It reinforces belief in the paradigm "by extending the knowledge of those facts that the paradigm displays as particularly revealing, by increasing the extent of the match between those facts and the paradigm's predictions, and by further articulation of the paradigm itself" (ibid. p 24).

Eventually, however, anomalies arise; "normal problems" resist solution by known procedures, or equipment designed for a particular purpose produces unexpected outcomes. "*When the profession can no longer evade anomalies that subvert the existing tradition of scientific practice - then begin the extraordinary investigations that lead the profession at last to a new set of commitments, a new basis for the practice of science*" (ibid. p 6). Kuhn calls these "scientific revolutions." "*They are the tradition-shattering complement to the tradition-bound activity of normal science*" (ibid. p 6) and involve the generation of new paradigms through more open and wide-ranging techniques. During the revolutionary period constraints are released, leaving the scientific community open to altering the direction of questioning, to re-interpret the same information from a new perspective, and to allow new members into the community even if they hold different norms and exemplars.

Although normal science seems to be restricted - even dangerously so - it is critical to recognize its importance. This closure allows scientific communities to build up complex information that would be more difficult to achieve with the haphazard process involved in revolutionary periods. Kuhn's descriptions and examples emphasize the value of normal science.

When the individual scientist can take a paradigm for granted, he need no longer, in his major works, attempt to build his field anew, starting from first principles and justifying each concept introduced. That can be left to the writer of textbooks. Given a textbook, however, the creative scientist can begin his research where it leaves off and thus concentrate exclusively upon the subtlest and most esoteric aspects of the natural phenomena that concern his group. (Kuhn 1970, p 20)

[The] restrictions, born from confidence in a paradigm, turn out to be essential to the development

of science. (Kuhn 1970, p 24, and also see p 17, 20, 34)

However, there are also concerns.

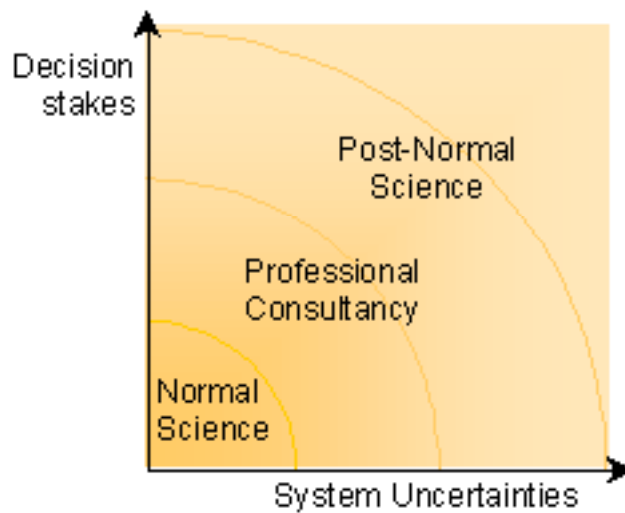
A paradigm can, for that matter, even insulate the community from those socially important problems that are not reducible to the puzzle form, because they cannot be stated in terms of the conceptual and instrumental tools the paradigm supplies. Such problems can be a distraction, a lesson brilliantly illustrated by several facets of seventeenth-century Baconianism and by some of the contemporary social sciences. One of the reasons why normal science seems to progress so rapidly is that its practitioners concentrate on problems that only their own lack of ingenuity should keep them from solving. (Kuhn 1970, p)

This single paragraph provides a clue as to why Funtowicz and Ravetz (e.g. 1992, 1993) chose the term post-normal science. They argue for development and application of a more open science in specific contexts such as in situations involving high risks and uncertainties. Of particular importance they advocate expanding the peer community by encouraging inclusion of different perspectives, types of knowledge, and validation processes.

– Post-Normal Science

As noted, post-normal science claims to be different from conventional science. Funtowicz and Ravetz (1992, 1993) use Figure 6 to illustrate their perception of the relationship. The two axes represent the two key factors noted in the introduction: recognition of the value laden character of science and of the uncertainties inherent in complex systems. While the authors agree that conventional, applied science is appropriate in situations with low levels of uncertainty and risk, they argue that it is not suitable when either decision stakes or system uncertainties are high. These situations require post-normal science which emphasizes recognition of the value laden context of science and of the uncertainties inherent in complex systems.

**Figure 6 - Typology of approaches to science
(Funtowicz and Ravetz 1992)**



* **Normal science** refers to the use of standard scientific techniques and procedures for gathering, sorting, processing, and applying information. It relies on a peer review process for ensuring the quality and validity of results and is appropriate for situations with high levels of certainty and low levels of risk.

* **Professional consultancy** applies science through 'experts' and professionals. It is suitable for situations involving less certainty, where some 'art' is required for application. Error is a matter of personal judgment based on competence and the responsibility for ensuring quality and validity is extended to include the recipients of the results - the clients.

* In **post-normal science**, the community responsible for ensuring quality and validity is extended even further to include all stakeholders. These stakeholders are relied upon for quality assurance, but also for extending the knowledge base (in both content and kind) and for problem definition. Funtowicz and Ravetz argue the necessity of this expansion in situations where the decision stakes and system uncertainties are both high - situations where "the traditional domination of 'hard facts' over 'soft values' has been inverted" (1993, p750).

To quote Funtowicz and Ravetz:

The problem situations that involve post-normal science are ones where, typically, facts are uncertain, values in dispute, stakes high, and decisions urgent. Because applied science and professional consultancy are inadequate, something extra must be added onto their practice which bridges the gap between scientific experts and a concerned public. This is post-normal science, comprising a dialogue among all the stakeholders in a problem, regardless of their formal qualifications or affiliations. For the quality assessment of the scientific materials in such

circumstances cannot be left to the experts themselves; in the face of such uncertainties, they too are amateurs. Hence there must be an extended peer community, and they will use extended facts, which include even anecdotal evidence and statistics gathered by a community. Thus the extension of the traditional elements of scientific practice, facts, and participants creates the element of a new sort of practice. This is the essential novelty in post-normal science. In this way we envisage a democratization of science, not in the sense of turning over the research labs to untrained persons, but rather bringing this relevant part of science into the public debate along with all the other issues affecting our society.

Some people are uncomfortable with the idea that this new sort of practice is science. But science has continuously evolved in the past, and it will evolve further in responding to the changing needs of humanity. We are showing that the traditional problem-solving strategies of science, the philosophical reflections on them, and the institutional, social, and educational contexts need to be enriched to solve the problems that our science-based industrial civilization has created. To experience discomfort at the discovery of the uncertainties inherent in science is a mark of nostalgia for a secure and simple world that will never return. (Funtowicz and Ravetz 1992, p 254-5)

Their comments lead back to the question of what science is, so I turn to consideration of philosophical aspects, which in turn, lead on to reconsideration of post-normal science, incorporating former considerations.

– References (extrait) :

Funtowicz, S. O. and J. R. Ravetz 1990 *Uncertainty and Quality in Science for Policy* Kluwer Academic Publishers

Funtowicz, S. O. and J. R. Ravetz 1992 *Three Types of Risk Assessment and the Emergence of Post Normal Science in Social Theories of Risk*, S. Krimsky and D. Golding, eds.

Funtowicz, S. O. and J. R. Ravetz 1993 *Science for the post-normal age* *Futures* 25(7): 739-755

Funtowicz, S. O. and J. R. Ravetz 1994 *Emergent Complex Systems* *Futures* 26(6): 568-82

Kuhn, Thomas S. 1970 *The Structure of Scientific Revolutions* University of Chicago Press