

## Quand la recherche tombe à l'eau... qu'est-ce qui reste ?

*When research has fallen through... what is left?*

*Cuando la investigación fracasa, ¿qué es lo que queda ?*

*Ausbildung durch Forschung und reflexive Praxis von zukünftigen Lehrern*

Stéphane Hanczyk

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/614>

DOI : 10.4000/rechercheformation.614

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 27-41

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Stéphane Hanczyk, « Quand la recherche tombe à l'eau... qu'est-ce qui reste ? », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/614> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.614

---

## QUAND LA RECHERCHE TOMBE À L'EAU... QU'EST-CE QUI RESTE ?

STÉPHANE HANCZYK\*

**Résumé** *La difficulté éprouvée par un chercheur pour produire une connaissance scientifique est une bonne occasion pour s'interroger sur les modalités de sa construction. À partir d'une étude de cas (son propre parcours de thèse, avec ses impasses, ses aléas, son bricolage et sa cuisine), l'auteur s'interroge sur la formation des doctorants, sa dimension heuristique, et explicite une dimension généralement occultée de ce qu'est la recherche au quotidien.*

**Mots clés :** *épistémologie, implication, formation à la recherche, réflexivité, explicitation, récit de vie.*

### INTRODUCTION

27

Les États généraux de la recherche ont réaffirmé quatre missions principales : *élaborer, diffuser, valoriser des connaissances scientifiques et former à et par la recherche* (rapport EGR, 2004, p. 16 ; Dortier, 2001). Une mission d'expertise vient en complément. Dans ses principes, la recherche désigne une activité collective spécifique exigeant en même temps d'explorer, de décrire, de problématiser, et parfois d'expérimenter un domaine de connaissances. Ne pas répondre favorablement à de tels enjeux revient à ne pas pouvoir soutenir sa recherche. Certes, on peut ne pas obtenir de résultats concluants dès lors que ceux-ci ne sont jamais garantis à l'avance, mais il y a bien un travail à produire quelles que soient les difficultés rencontrées. Que faire si, d'aventure, la recherche tombe à l'eau ? En quoi consistent les « restes »

---

\* - Docteur (mars 2007), qualifié en sciences de l'éducation (février 2008), laboratoire Expérice (Paris VIII et XIII), ater à Paris XII dans le DUT « Carrières Sociales », intervenant occasionnel au CNAM en formation d'adulte.

d'un chercheur infortuné dont la recherche contrariée et contrariante s'avère compromise ? C'est tout le paradoxe éprouvé par ceux qui persistent contre vents et marées, alors même que leur recherche devient aléatoire. Pour ma part, revaloriser la dimension formative se présenta comme un radeau de fortune pour répondre favorablement à cet enjeu : formaliser une recherche présentant un intérêt scientifique indéniable, autant dans sa rigueur – méthodologique et épistémologique – que dans sa pertinence.

## Seul maître à bord ?

Mon projet de recherche s'intéressait aux différences de statuts entre salariés et bénévoles susceptibles d'engendrer des dissensions dans les centres sociaux et socio-culturels. J'utilisais un jeu de cartes comme objet d'aide à la prise de décision et comme outil d'analyse des représentations de l'action. Ce dispositif éducatif ludique déclenche et catalyse des liens entre les participants. Il décontextualise leur conflictualité et facilite une réflexion collective sur les logiques d'action. C'était la base de ma recherche, son originalité, sa raison d'être et sa finalité : expérimenter une situation éducative inédite pour ces acteurs, l'étudier et resituer ses enjeux dans la spécificité du milieu associatif. Durant les séances de jeu, les prises de position des participants devaient permettre d'appréhender, de manière ludique, les particularités de leurs logiques d'engagement. Utilisé comme support de recherche, le jeu révélait, par le biais des modalités de son appropriation, des valeurs et des façons d'agir propres aux centres sociaux.

28

L'originalité du jeu se justifiait pour nourrir un questionnement sur l'intelligibilité de pratiques collectives de réflexion sur l'action en milieu associatif. Le lien entre jeu et apprentissage n'a cependant rien d'évident. Parvenir à une vision d'ensemble de ce dispositif s'avéra résolument utopique. J'ai compris à mes dépens que la pertinence d'une interprétation résulte non pas de sa conformité à des faits sociaux objectifs, « mais des circonstances intersubjectives et locales dans lesquelles elle s'insère » (Pharo, 1998, p. 189). Constatant une inadéquation entre mon projet de recherche, la disponibilité et l'intérêt des acteurs, je me suis recentré sur ce que j'étais en mesure d'étudier. J'ai réévalué la logique de faisabilité du dispositif éducatif et de recherche. Or, en réajustant mon intention initiale en dépit de son incertitude, j'en suis venu à questionner ce que signifie faire de la recherche pour un jeune chercheur : pourquoi et comment cherche-t-il ?

Sans perdre de vue les objectifs relatifs à la production de connaissances et de méthodologie, mon questionnement s'est ainsi transformé en une réflexion épistémologique sur l'apprentissage de la recherche *par* la recherche : évolution de

l'objet de recherche, accompagnement et implication du chercheur, place des acteurs, choix des outils de recueil des données, modalités de l'observation et de l'analyse, statut de l'objectivité et de l'intersubjectivité, critères de formalisation de la recherche.

- Première leçon : l'accès régulier au terrain est une irremplaçable source d'approvisionnements de données et de questionnements. Il était difficile de poursuivre sans objet clairement établi, mais l'absence de terrain condamnait ma recherche. Se confronter au terrain permet de prendre conscience de l'écart entre l'envisagé et le réalisable, la théorie et la pratique, le dire et le faire... Il s'agit d'accepter que la recherche se réalise ainsi que le chercheur parvient à l'effectuer. Faute de quoi, comme le navire égaré dans la brume, le chercheur risque de s'épuiser à poursuivre un projet théorique irréalisable.

### **Avis de coup de vent : faire avec et non pas contre...**

Dans le sillage d'une pensée nietzschéenne (*Tout ce qui ne le tue pas le rend plus fort...*), tirer profit des difficultés rencontrées consistait à mettre en avant les errances et les aléas, tant méthodologiques qu'existentiels, de cette recherche. Ainsi, quand mon objet de recherche initial sombra, j'embarquai prestement dans un canot de survie : la formation à la recherche par la recherche. Ce n'était pas précisément un nouvel objet, c'était plutôt « une thèse à l'intérieur de la thèse », sans quoi je n'aurais pu mener cette recherche à son terme.

Dès la première année, ma recherche fut « sabordée » sans ménagement. J'avais embarqué dans cette aventure suite à un DEA enthousiasmant qui me donnait l'assurance de naviguer en sûreté sur des eaux connues. Je déchantais rapidement en heurtant un récif : les droits d'utilisation du jeu n'étaient pas clairement définis, sa diffusion était donc inenvisageable. Il devenait absurde de promouvoir l'utilisation d'une ressource éducative alors que, à l'issue des séances, les participants ne pourraient plus s'en servir. L'utilité sociale de ma recherche et sa faisabilité étaient condamnées. Je n'ai jamais vraiment réussi à colmater la brèche ouverte par ce récif, alors que je n'étais encore qu'au début de mes peines.

En se complexifiant, cette recherche devint paradoxale : son intérêt fut aussi son écueil. Dans des conditions limites d'une production de connaissances, réaliser cette recherche représentait un apprentissage inattendu, exigeant et éprouvant. À l'évidence, sans le désengagement des partenaires initiaux, ce projet de recherche n'aurait pas été aussi contraignant. Mais puisqu'il reposait sur un dispositif éducatif ludique expérimental, il était inenvisageable d'observer ces acteurs au quotidien, ni même de procéder à des entretiens personnalisés. Les déconvenues furent de plusieurs

ordres. Face au désintérêt ou à l'indisponibilité de mes contacts, mon réseau de relations prenait l'eau de toutes parts : la planification des séances de jeu exigeait des négociations préalables longues et souvent infructueuses ; le recueil des données était difficile quand j'assurais, souvent seul, leur animation ; enfin, il me fut très difficile de mobiliser ces acteurs pour remplir un questionnaire en dépit de leur bienveillance. Les différentes versions raccourcies n'eurent guère plus de succès. L'hétérogénéité des données recueillies rendit les analyses riches mais fort complexes.

Au niveau familial et social, les répercussions de mes errances furent mouvementées. J'ai mal vécu cette situation en marge des rythmes sociaux, tout en ayant été largement dépendant d'eux. À la longue, ce travail solitaire, sans bureau, sans collègues, fut d'une écrasante solitude professionnelle. Par ailleurs, la naissance de mes deux enfants durant cette période a bouleversé la gestion prévisionnelle de mon travail. Mon défi quotidien était de créer une atmosphère de travail avec des conditions matérielles, temporelles et intellectuelles inappropriées. Je partageais mon temps entre les centres sociaux – terre d'accueil de ma recherche – et mon entourage familial et amical, – terre d'accueil du chercheur. Mais ne sachant ni où, ni quand, ni combien de temps je pourrais travailler, l'incertitude et l'indétermination de ce cadre de travail complexifièrent d'autant cette recherche. De fait, l'impermanence et l'opacité de mon travail, son avancement incertain, son objet indécis, étaient difficiles à assumer et à faire reconnaître : la recherche est une activité professionnelle dont l'intérêt, les finalités et les enjeux ne se résument pas aisément.

30

- Deuxième leçon : en dépit d'un engagement constant et optimiste, la recherche prend du temps, beaucoup de temps pour s'adapter à ses aléas, les contourner, rebondir et continuer. Elle implique motivation, persévérance, et parfois, comme Épictète, d'accepter que « la liberté consiste à vouloir que les choses arrivent, non comme il te plaît, mais comme elles arrivent ». Tirer parti de mes déboires et de mes déconvenues raffermi ma volonté, de même que « le fait de se battre pour survivre » modifia complètement l'état d'esprit du naufragé (Robertson, 1973, p. 262 ; voir aussi, Lemius, 2000).

## **Composer avec les éléments : l'apprentissage de la recherche... au risque de la recherche**

À quoi bon naviguer sur une mer si houleuse ? Pour sortir de ce paradoxe entre une contrainte de production et les difficultés liées à la faisabilité de cette recherche, je recentrais sa formalisation sur l'explicitation des conditions de production de connaissances scientifiques. Du coup, la finalité de la démarche scientifique ne résidait plus seulement dans l'atteinte d'un résultat. Cette préoccupation me conduisait à réfléchir sur les manières de lier dans l'écriture :

- *l'état d'esprit du chercheur*: sa motivation, ses doutes, sa manière d'être, de penser, et d'agir ;
- *le processus de la recherche*: son déroulement quotidien avec ses aléas, ses impasses, son bricolage ;
- *les résultats de la recherche*: ses conclusions, ses constats mis en valeur et en lumière.

Au début, gérant mal l'adversité, je me suis rapidement épuisé et démoralisé. Comme avec l'eau potable qu'il faut rationner en pleine mer, j'ai d'abord tenu sur mes réserves... de motivation. J'ai finalement dû apprendre à me ressourcer en chemin et, comme les navigateurs solitaires, à surveiller les conditions de faisabilité de mes objectifs, à maintenir mes efforts en vue de les atteindre, et à récupérer rapidement pour être en mesure de continuer à le faire. J'ai développé mes capacités d'endurance pour assumer des conditions de recherche quasi autarciques. Pour ce faire, le recul réflexif fut un carburant, une raison d'être, un exutoire salutaire. Je ne cherchais pas tant à effectuer une recherche avec un objectif clair et précis qu'à trouver les moyens de ne pas l'abandonner. Je m'engageais résolument dans l'exploitation de toutes les dimensions heuristiques d'une explicitation du quotidien de ma recherche. Deux axes furent ainsi questionnés :

1. la démarche de recherche : qu'est-ce qu'on fait quand on fait de la recherche ?
2. l'élaboration d'une connaissance scientifique : sous quelles conditions et modalités se construit-elle ?

Le premier axe fut un remède efficace contre le découragement en m'incitant à :

- « *louvoyer pour maintenir le cap* » : ouvrir mon référentiel théorique, y inclure plusieurs thématiques (postures, jeu, action, cadre d'analyse...);
- « *trouver des repères pour faire le point* » : multiplier et adapter les outils de recueil de données, les biais d'analyses et de construction des données, les modalités de jeu et d'observation des séances de jeu ;
- « *tenir un journal de bord pour rendre compte* » : développer une posture réflexive accompagnant la rédaction par un travail d'explicitation des arrière-plans, du caractère informel et indéterminé de la recherche.

31

Le deuxième axe me conduisit à réfléchir sur :

- les diverses formes d'accompagnement (types de guidance), d'échanges (modalités et négociations des partenariats) et d'engagement (facteurs de motivations et d'implications) du chercheur et des acteurs participant à la recherche : questionner le rôle et la place des acteurs impliqués dans la conception, l'animation et l'appropriation du dispositif éducatif, le cumul des statuts (doctorant, expert, ingénieur, formateur) et les rapports avec mon directeur ;

- les processus d'organisation et de construction d'une connaissance scientifique (outils de recueil de données, modalités d'observation et d'analyse, rigueur et pertinence de l'analyse, style d'écriture) ;
- la rationalité post-formelle et les conditions de formalisation de situations éducatives collectives, inédites et ludiques (historicité et paradigme, objectivité et intersubjectivité, singularité de l'action, pluridimensionnalité, complexité, relativité, interactivité, interdépendance).

• Troisième leçon : « *Homme libre, toujours tu chériras la mer* ». Ce ressourcement, puisé chez Baudelaire, se traduit par l'acceptation des aléas de ma recherche comme autant d'opportunités de penser autrement sa finalité et son objet. La recherche est pavée de bonnes intentions, de désillusions, de déconvenues, d'errances, et parfois, de bonnes surprises. L'apprentissage de la recherche par la recherche relève de l'éducation informelle. Il n'est pas précisément un objectif pédagogique, c'est plutôt la conséquence d'une pratique de recherche. Son évaluation délicate prend alors une ampleur particulière lors de la soutenance.

### **« Une main pour soi, une main pour le bateau » : que faire de soi dans l'écriture de la recherche ?**

Comme le marin expérimenté utilise les vents et les courants favorables avant qu'ils ne lui soient contraires, puis tire des bords ou attend la renverse, l'habile chercheur appuie sa recherche sur des données pertinentes et concordantes, puis exploite comme il peut leur hétérogénéité, leur lacune, leur partialité pour porter un regard critique sur son travail et nuancer ses analyses. Mais indépendamment des modalités rencontrées, ce travail prend forme à mesure qu'il rend compte du chemin parcouru. Carte marine ou thèse, cette traçabilité n'est pas anodine, elle est une manière d'inviter l'autre au voyage.

32

Science et communication sont deux activités étroitement liées. Plus ou moins aventureuse, voire périlleuse pour les « décrocheurs », la recherche est une expédition dont les fruits ne peuvent être l'apanage du chercheur. Empreinte de sa personnalité, sa vocation reste impersonnelle. Les résultats se communiquent inévitablement à la communauté scientifique pour éprouver leur validité tout en assurant leur diffusion (Roland, 2004, 1 ; Rapport EGR, 2004 ; Dortier, 2001). Par contre, ils ne se restituent pas aisément, ni même nécessairement, à ses acteurs, de même qu'ils ne sont pas toujours rendus accessibles au grand public.

Idéalement, il s'agit de communiquer ses résultats en précisant le processus, et mieux encore, l'état d'esprit, la motivation, l'intention qui ont guidé et rendu possible leur

construction. Cela revient à rendre compte « d'un cheminement en entrecroisant style narratif et descriptif » (Guigue, 1998, p. 199). Communiquer la recherche est un enjeu qui implique des changements au niveau des connaissances produites, de la manière de les produire, du contexte dans lequel elles sont produites, des modes d'organisation des connaissances, des systèmes d'évaluation et de reconnaissance, et des mécanismes contrôlant leur qualité.

Cette restitution a néanmoins tendance à se focaliser sur les connaissances produites au travers des résultats obtenus : « L'accent est mis sur le produit fini, le processus ayant rendu possible son élaboration étant comme oublié » (Guigue, 1998, p. 198). Ainsi, ce qui échappe pour l'essentiel à cette communication, c'est la manière dont le travail a été accompli, vécu, enduré, éprouvé. De même, les états d'âme et les parcours de chercheurs sont occultés, par principe ou par précaution, parce qu'ils ne cadrent pas avec la représentation qu'ils se font de la science (Roland, 2004, 2). L'épuration de la dimension intersubjective soigneusement poursuivie durant l'écriture est caractéristique du statut, de la place que le chercheur se sent autorisé ou contraint d'avoir dans sa recherche. L'écriture demande au jeune chercheur de se placer d'emblée dans un dispositif de formalisation et de présentation de sa recherche, dont il ne choisit pas les critères de légitimité et d'accréditation. Or, s'il est important de réfléchir sur la manière d'écrire un texte, il convient d'abord de « s'interroger sur la prise de parole autorisée » (Lani-Bayle, 2002, p. 91).

Le doctorant suit un processus de socialisation à travers l'écriture de sa thèse. L'emprunt du « nous » ou d'une formulation impersonnelle est plus statutaire que méthodologique (Alain, 2005, p. 203 ; Roland, 2004, 2). Son usage n'est pas réfléchi. Il correspondrait à la représentation « attendue » d'une écriture scientifique que le doctorant s'efforce de suivre et de reproduire, car l'emploi du « je », sans être véritablement interdit, est peu recommandé. À l'exception des quelques « confidences » et anecdotes qui transparaissent dans les explications du contexte de la recherche, bien peu, sinon rien d'autre, ne permet d'appréhender cette dimension subjective. L'écriture de l'itinéraire de recherche offre, pour le chercheur, la possibilité de se sentir plus libre de s'exprimer en expliquant son parcours personnel et professionnel. Il s'agit toutefois d'une forme particulière d'écriture, qui « tisse des liens entre l'espace privé et l'espace public de la recherche » (Bréant, 2005, p. 111).

Cet effacement discret de soi caractérise l'écriture scientifique (Musillo, 1994 ; Donnay et Charlier, 2002). Comme les préoccupations d'ordre méthodologique s'articulent et reposent sur des conceptions hétérogènes de la scientificité et des visions du monde (Ardoino, 1998, p. 233), l'usage du « je » renvoie donc à une question de paradigme scientifique qui concerne autant la posture épistémologique du

chercheur que ses choix en matière de recueil de données. Longtemps, les méthodes de recueil de données ont conduit à « minorer les données subjectives [apportées par le sujet lui-même] » (Weill-Fassin, Rabardel, Dubois, 1993, p. 16), à laisser sciemment de côté « les dimensions de l'activité jugées non directement fonctionnelles », ressortissant, entre autres, à l'intersubjectivité (Faïta, 1995, p. 79), à occulter « les aspects dynamiques, constructifs et interactionnels des échanges » (Grusenmeyer et Trognon, 1995, p. 45), et parfois à rejeter les approches qui rendent compte de leurs significations (Giust-Desprairies, 1993).

Écrire à la première personne requiert un travail d'explicitation de l'implication du chercheur dans sa recherche. Son emploi interroge très directement les conditions de validité du discours scientifique, qui se trouve, en effet, « constamment imbriqué dans des considérations sociopolitiques ou idéologiques » (Weiss, 2002, p. 159). L'activité de recherche est une pratique sociale comme les autres, où « il est question, comme ailleurs, de pouvoir, de capital, de rapports de force... » (Bourdieu, 1994, p. 96). Et le minimum requis serait d'avoir conscience du débat et des enjeux qu'il véhicule.

L'utilisation du « je » est impliquante, parfois même militante puisqu'il s'agit de se positionner à l'égard des questions d'objectivité et de subjectivité. Or, l'implication du chercheur et la considération témoignée aux acteurs de la recherche font que l'objet de la recherche « n'existe qu'à travers le sens co-construit » (Giust-Desprairies, 1993, p. 149). En procédant ainsi, le chercheur s'expose. Mais en prenant conscience de son inhérente subjectivité, il est conduit à accepter et à respecter celle des autres, bref, à ne pas oublier que « toute communication est une traduction » (Schotte, 1997, p. 321). Pour autant, l'usage du « je » ne l'oblige pas à faire état de (sa) subjectivité. Il est possible de concilier, tout en les distinguant soigneusement, *expression à partir de soi* – par l'utilisation du « je » – et *expression de soi* – en témoignant sa propre subjectivité.

La formalisation de la recherche est ainsi l'apprentissage d'un double processus de décentration, celui, de prime abord, d'une *écriture de soi* à une *écriture à partir de soi*, et celui, par ailleurs, d'une pratique d'écriture pour soi à une pratique d'écriture en écho, en réponse, en dialogue et en confrontation à une communauté – en l'occurrence scientifique. Cet apprentissage est un rappel constant de l'effort à fournir dans la démarche scientifique pour assumer sa subjectivité, l'objectiver pour prendre conscience de son existence (sans la renier ni l'occulter), et la maintenir soigneusement hors de la mise en écriture de la recherche (Musillo, 1994). Écrire résulte donc d'un processus de décision pour fonder la légitimité de ce qui est formalisé : comment la logique de recherche s'articule-t-elle à une logique d'exposition de la recherche ? Ce processus requiert de combiner trois catégories d'attitudes (Estrades

et Jacobi, 1990, p. 67) : *la conformité* (trouver un code commun d'écriture entre le doctorant et son directeur) ; *la normalisation* (accepter et adopter, au moins partiellement, les codes universitaires d'écriture) ; *l'innovation* (quitter la posture et le statut d'étudiant et acquérir une qualité d'écriture soutenable officiellement). Le chercheur est conduit à interroger sa démarche d'écriture en reconsidérant ce qui en fait l'objectivité, donc la manière dont elle se construit, et par conséquent la manière d'en rendre compte par l'écriture. Trois dimensions sont ainsi mises en question sur le style convenable qui donne un caractère de recevabilité à l'écriture :

- *la subjectivité du chercheur* : implication rendue ou non explicite ;
- *l'objet de son discours* : validité du travail au regard de la méthodologie employée, de la qualité des analyses, des invariants qu'il dégage ;
- *la finalité du travail de recherche* : nature du savoir produit et intérêt pour la communauté scientifique et la société plus généralement.

Autant dire que l'élaboration d'un document écrit n'est pas un exercice aussi banal qu'il semble l'être, tant les exigences « de validation universitaire » peuvent représenter parfois de réelles contraintes (Boutinet, 2003 ; Kaddouri, 2005). D'ailleurs, à de rares exceptions près, les mémoires soutenus en université cherchent à reproduire « une orthodoxie universitaire ». Former et se former à l'écriture, « c'est donc entrer dans un cadre constitué de règles, de normes, d'académisme, tout en apprenant à jouer avec eux » (Angel et Verrier, 2002, p. 25).

- Quatrième leçon : une réflexion sur la formalisation de la recherche est conditionnée par des représentations de la science et de la scientificité, notamment par un discours sur l'objectivité. Puisque l'écriture est un médium nécessaire pour légitimer la recherche, le style d'écriture manifeste la représentation que le chercheur s'en fait. Le fruit de cette réflexion se traduit par une posture et une méthodologie de recherche spécifiques, mais également par une formalisation appropriée intégrant ces représentations. J'ai ainsi intégré la contrainte de la linéarité de l'écrit à la pluridimensionnalité des approches thématiques, méthodologiques et analytiques, effectuées pour modéliser et comprendre cette expérimentation. Je me suis laissé guider par le résultat des analyses plutôt que de suivre un plan préétabli. Une démarche d'explicitation de l'activité de recherche en approfondit la compréhension. Mes analyses forment ainsi un tout, elles se font écho, se répondent ou s'interpellent implicitement d'un chapitre à l'autre.

## **De retour sur la terre ferme, faire l'inventaire : qu'apprend-on en faisant sa thèse ?**

L'intérêt pour la formation des chercheurs est récent. La situation globale des formations doctorales commence tout juste à changer. Nombre de problèmes persistent comme le manque de véritables structures de formation (le mode du compagnonnage reste, par conséquent, le modèle emblématique) et l'hyperspécialisation qui entraîne « une pensée mutilée et mutilante et une rigidité intellectuelle peu compatible avec une science en mouvement » (Fave-Bonnet, 2004, p. 6-7).

Si les conditions de l'apprentissage sont réunies, la recherche est formatrice quel que soit l'avenir professionnel du doctorant, y compris donc pour les « décrocheurs », même s'ils éprouvent plus de difficultés à s'en prévaloir et à la faire reconnaître. Au-delà des compétences rédactionnelles (techniques, grammaticales ou stylistiques), l'activité d'écriture met en œuvre des compétences qui sont autant de qualités attendues d'un jeune chercheur : conceptualiser et avoir une vision globale ; identifier les enjeux ; anticiper, organiser son travail et se soucier de sa qualité ; faire preuve d'une écoute active, proposer des réponses constructives aux idées d'autrui, intégrer leurs propositions... (Roland, 2004, p. 3). Repérer les principaux problèmes épistémologiques, théoriques et méthodologiques, que pose la conduite d'un projet de recherche, analyser son objet de recherche en lien avec son contexte d'émergence, prendre conscience de ses investissements socioaffectifs et des surdéterminants (institutionnels, sociaux, personnels...) à sa pratique de recherche, sont aussi des compétences qui manifestent que le doctorant est en mesure de construire et de « mettre en œuvre une démarche de recherche en la communiquant explicitement » (Kaddouri, 2005, p. 104). La formalisation de la recherche se réalise par la maîtrise de ces différentes qualités.

36

Le chercheur confirmé se caractérise par la maîtrise du sujet de recherche, et au-delà, par la maîtrise du champ de connaissances le concernant. Faire de la recherche consiste à savoir gérer l'incertitude, la tension, la solitude, le travail en équipe, la controverse, la hiérarchie (Melyani, 2001 ; Latour, 2001 ; Louvel, 2005). Dans la formation à la recherche, la conception pédagogique sous-jacente est « celle de l'apprentissage sur le tas » (Laot, 2004, p. 1). En formation *par* la recherche, il s'agit de savoir élaborer des connaissances. Pour le jeune chercheur, les modalités de cet apprentissage sont importantes, puisque « ses représentations, ses valeurs et ses pratiques futures seront fortement influencées par cette expérience initiale » (Fave-Bonnet, 2004, p. 11-12). Un travail réflexif a d'ailleurs pour mérite « de faire apparaître les actes de recherche comme des actes professionnels comme les autres » (Barbier, 2003, p. 159). Deux conceptions de la supervision existent : la

« professionnalisante » met l'accent sur l'acquisition d'outils méthodologiques ; la « développementaliste » favorise « l'épanouissement global de l'étudiant » (Voyer, 1992, p. 101). Toutefois, la dimension formative de la recherche, bien que reconnue, reste sous-estimée et insuffisante à elle seule. La production de connaissance prime sur l'apprentissage.

- Cinquième leçon : l'acquisition d'un savoir-faire professionnel fut manifeste à l'issue de ma recherche. L'usure mentale, la démotivation, la solitude, la dévalorisation de l'image de soi et une perte de confiance personnelle représenteraient les points saillants, mais sombres, d'une lecture développementaliste. L'« épanouissement » demeure donc tout relatif, même si l'expérience fut néanmoins, comme l'écrivait Baudelaire pour sa jeunesse, « traversée çà et là par de brillants soleils ». À cet égard, le cadre étroit de la supervision ne tient pas compte de l'ensemble des personnes qui, d'une parole, d'une attention, d'un coup de main occasionnel, d'un entretien ou d'un questionnaire, rendent possible la recherche. À tous, je dois beaucoup pour la présence réconfortante, les soutiens subtils, les encouragements ou les mises en garde.

## **Partir pour mieux revenir : l'appel de la mer, l'engagement dans la recherche**

De même que le mal de mer, si terriblement indisposant, ne décourage pas le marin de reprendre le large, l'envie d'en finir, qui caractérise le contexte final de rédaction, ne signifie pas l'arrêt de la recherche. En tout état de cause, la soutenance devrait donner l'impression non pas que le doctorant abandonne, mais qu'il a envie de se lancer dans d'autres recherches. L'apprentissage du lâcher prise permet de se déprendre de l'implication et de la justification. La maîtrise d'une écriture scientifique est un apprentissage dont l'enjeu dépasse le cadre de la thèse. Il s'agit, à travers elle, d'obtenir une reconnaissance et d'entrer dans une communauté. Cet apprentissage a valeur initiatique (Laot, 2004 ; Melyani, 2001). Le doctorant passe dans un univers où il se sent reconnu et autorisé à produire du savoir.

37

L'« attitude de chercheur » semble bien être un prérequis. C'est manifestement dans la capacité à conclure, à se déprendre de sa recherche, que se joue cette reconnaissance. Rompre sans corrompre, finir sans ternir, autrement dit, que la rupture n'ait pas le sens d'une déchirure, mais d'une transition, de même que le retour au port n'est jamais qu'une escale pour le marin. Voilà bien l'enjeu de cet apprentissage : être capable de dissocier l'engagement dans *une* recherche et l'engagement dans *la* recherche, donc rendre manifeste la capacité à en faire d'autres. Dit autrement, l'activité de recherche du doctorant est un acte professionnalisant à double titre :

- méthodologiquement, il s'agit d'être capable de poursuivre une recherche, donc de savoir rendre compte des modalités et des résultats obtenus dans la poursuite d'un objectif de production de connaissances scientifiques ;
- épistémologiquement, il s'agit d'acquérir un état d'esprit scientifique, en étant capable d'explicitier de manière réflexive le déroulement quotidien de la recherche.

En écho à la métaphore marine évoquée par le titre, il me « reste » de cette expérience éprouvante trois attitudes qui m'ont permis de « garder espoir » :

- « ne jamais quitter le navire », donc persévérer, ne pas abandonner, tenir bon ;
- « maintenir le navire à flot », donc vérifier et entretenir constamment le matériel, d'où être particulièrement attentif à la faisabilité de sa recherche, s'adapter sans cesse à son déroulement louvoyant et aux diverses situations rencontrées ;
- « apprendre à nager », se préparer à l'éventualité d'un abandon forcé de la recherche car l'issue reste incertaine (1), donc revenir à l'essentiel : connaître sa position, embarquer avec soi, eau, vivres et équipements en vue d'un probable rationnement, attendre les secours ou rejoindre la terre ferme par ses propres moyens, rester motivé et humble devant la tournure que prennent les événements (2). Transposé à la recherche, cela consiste à se recentrer sur soi en se préoccupant de l'utilité de la recherche pour le chercheur lui-même.

À la fin, un chapitre de ma thèse explicite mon périple. Il n'y a pas eu de naufrage, mais sept ans d'errance. Autant dire, l'ayant obtenu, que j'ai fini par rejoindre la terre ferme. À l'évidence, il ne s'agit pas d'un *mundus novus* car l'exploit d'un Christophe Colomb ne se renouvelle pas tous les jours. En l'occurrence, la découverte des centres sociaux n'est pas récente. Plusieurs travaux ont déjà amplement défriché le terrain. L'accent mis sur le jeu comme dispositif de recherche est certes original, mais mériterait d'autres développements. Toutefois, sa nouveauté vient de l'accent mis sur la dimension expérientielle de cette recherche, mais sans exploiter cette aventure aussi loin que Christine Josso (3) a pu le faire. Ce qui déborde la recherche,

1 - L'employabilité d'un docteur, *a fortiori* d'un doctorant, n'est pas toujours reconnue à juste titre ni rémunérée en conséquence. Voir les rapports sur le sujet : S. Louvel, 2005 ; J.-F. Giret, 2005 ; Le « Rapport sur les conditions illégales des jeunes chercheurs », Confédération des jeunes chercheurs (CJC), mars 2004 ; La Commission du débat national, 2006 ; Le « Rapport final de l'Université à l'Emploi », octobre 2006 ; Le Rapport des États généraux de la recherche, 2004 ; Le Rapport « Formation doctorale enjeux, bilan, propositions », 1995 ; les recommandations de la confédération des jeunes chercheurs (CJC), 2006.

2 - En matière de survie, le sens du ridicule est salutaire, car « il aide le naufragé à rire quand il affronte une situation *a priori* impossible », Roberston, 1973, p. 266.

3 - C. Josso, *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'âge D'homme, 1991.

l'expérience acquise à ses marges, représente autant de savoirs d'actions. Même lorsqu'elle peine à aboutir, elle n'en reste pas moins une source d'expérience indéniable pour le chercheur. Néanmoins, en cas de voie d'eau importante et de naufrage probable, il revient au marin, comme au chercheur, d'aménager les conditions de sa survie. Le capitaine n'a pas l'obligation de couler avec son navire, mais d'être le dernier à le quitter après avoir tout essayé pour éviter de le faire. J'ai lutté pour ne pas abandonner, mais cette possibilité m'a hanté jusqu'à la fin car, paradoxalement, elle représentait une issue de secours salutaire et une alternative réconfortante les jours de découragement.

Ultime leçon d'humilité, la recherche, comme la mer, n'est pas à la mesure de l'homme, qui cherche, se cherche et recherche, mais toujours elle l'environne. Il n'en parcourt qu'une étendue limitée, et surtout, les vagues ont tôt fait d'effacer son sillage quand elles ne le contraignent pas à rentrer au port de gré ou de force: « *An neb ne zent ket ouz ar stur ouz ar garreg a raio sur* » (Celui qui n'obéit pas à la barre, obéira sûrement aux rochers [proverbe breton]).

## BIBLIOGRAPHIE

ALAIN M. (2005). « Apprentissage de l'écriture dans une démarche de recherche », in G. Le Meur [dir.] *Construire ma recherche : Joffre Dumazedier : chercheur-accompagnateur*, Lyon : Chronique sociale.

ANGEL R., VERRIER C. (2002). « L'écriture en formation, entre dégagement de sens et création stylistique », *Pratiques de formation*, université de Paris VIII, n° 44.

ARDOINO J. (1998). « Entre bilan et commentaires ou de l'ingénieur et du clinicien », in J. Py, J. Baillé, A. Somat, *Psychologie sociale et formation professionnelle, propositions et regards critiques*, Rennes : Presses universitaires, p. 231-242.

BARBIER J.-M. (2003). « Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées », in J.-M. Barbier [dir.], *Valeurs et activités professionnelles : séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM (CRF)*, Paris : L'Harmattan, p. 115-166.

BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Le Seuil, cité par W. Lahaye, J.-P. Pourtois (2002), « Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation », in J. Donnay, M. Bru [éd.], *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 48-57.

BOUTINET J.-P. (2003). « Études, mémoires et thèses au risque de l'écriture », in G. Le Bouèdec, S. Tomamichel [dir.], *Former à la recherche en éducation et formation*, Paris : L'Harmattan, p. 177-193.

BREANT F. (2005). « Écrire et présenter son itinéraire de recherche: un moment clinique », *Éducation permanente*, n° 162, p. 101-113.

DONNAY J., CHARLIER E. (2002). « Les dits et les non-dits de la recherche pédagogique », in J. Donnay, M. Bru [éd.], *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Belgique : De Boeck, p. 61-87.

DORTIER J.-F. (2001). « Qu'est ce qu'un chercheur ? », *Revue Sciences Humaines*, Hors-série, n° 31, p. 48-53.

ESTRADES J., JACOBI D. (1990). « Écrire un mémoire : prescrire ou guider ? », *Éducation permanente*, n° 102, p. 63-75.

FAÏTA D. (1995). « Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières », *Connexions*, n° 65, p. 77-98.

FAVE-BONNET M.-F. (2004). « Formation des doctorants, formation des jeunes chercheurs », congrès AECSE-CNAM, 31 août, p. 6-7.

GIRET J.-F. (2005). « De la thèse à l'emploi », *Bref*, n° 220, Marseille : Céreq.

GIUST-DESPRAIRIES F. (1993). « Réflexion épistémologique sur la multiréférentialité », *Pratiques de Formation*, n° 25-26, p. 145-151.

GRUSENMEYER C., TROGNON A. (1995). « L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif. L'exemple de la relève de poste », *Connexions*, n° 65, p. 43-62.

GUIGUE M. (1998). « Décrire, enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche », in D. Apotheloz, F. Audigier, D. G. Brassart et al., *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 193-209.

KADDOURI M. (2005). « La formation à la recherche : rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action, in C. Landry, J.-M. Pilon [dir.], *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 101-116.

LANI-BAYLE M. (2002). *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Lyon : Chronique sociale.

LAOT F. (2004). « Des usages sociaux de la thèse dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail social », congrès AECSE-CNAM, 30 août.

LATOUR B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*, INRA [2<sup>e</sup> éd.].

LEMIUS B. (2000). « Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 49, p. 83-91.

LOUVEL S. (2005). « Le monde des chercheurs », *Revue Sciences humaines*, n° 157, p. 38-41.

MELYANI M. (2001). « Les itinéraires de thèse par rapport à l'action autoformatrice : de l'initiation à la décantation. », in *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Québec, Montréal : Éditions Nouvelles. Site : <http://membres.lycos.fr/autograp/>

MUSILLO I. (1994). « La place de l'observateur », in *L'approche systémique dans le social une méthode pour comprendre un outil pour agir*, actes des 2<sup>e</sup> journées francophones des 13-14 octobre, Montrouge : Fondation pour la recherche en action sociale, p. 187-193.

- PHARO P. (1998). *Sociologie de l'esprit : conceptualisation et vie sociale*, Paris : PUF.
- Rapport des États Généraux de la Recherche. (2004). Site : <http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese-finale-EG.pdf>
- ROBERTSON D. (1973). *Survivre, l'extraordinaire odyssée de la famille Robertson*, Paris : Albin Michel.
- ROLAND M.-C. (2004). 1. « Définition » ; 2. « Normes et pratiques ; 3. « Le discours sur les compétences ». Site : <http://www.reflexives-lpr.org/profession.aspx?item=28>
- SCHOTTE J.-C. (1997). *La raison éclatée, pour une dissection de la connaissance*, Paris Bruxelles : De Boeck.
- VOYER J.-P. (1992). « Impromptu sur les thèses et leur supervision », *Recherche et Formation*, n° 12, p. 101-115.
- WEILL-FASSINA A., RABARDEL P., DUBOIS D. (1993). *Représentation pour l'action*, Toulouse : Octarès.
- WEISS J. (2002). « Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ? », in J. Donnay, M. Bru [éd.], *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 159-170.

