

SE FORMER PAR LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

**Christian GERARD,
Université de Nantes, France**

Se former par la recherche en alternance traduit le sens qui émerge de parcours de formation fondés sur l'« action-recherche » dans le contexte de la Formation Continue à l'Université. Ainsi, cette communication qui trouve ses origines dans des récits d'auteurs-acteurs s'étant formés par la recherche à l'université, s'efforce de montrer comment se former procède de soi-même, de la propension du sujet apprenant à s'engager dans des processus d'auto-formation, et de sa capacité à assumer les interactions avec son environnement. Cela conduit à énoncer que l'accompagnement qui s'exerce entre l'auteur-acteur d'une recherche et son accompagnateur n'est pas le résultat d'une injonction, voire d'un enseignement sur ce qui doit être fait ; en revanche l'action délibérée de l'auteur-acteur de la recherche à procéder de lui-même en interaction avec son réseau accompagnant, voire avec son milieu (ou plus largement avec son environnement) au sein duquel il est immergé. Une telle conception de l'accompagnement conduit à poser l'écoute, l'empathie, la congruence, l'interaction sociale, la dialectique, etc., comme stratégies et postures de relations d'accompagnement. Des fonctions d'accompagnement qui trouvent leur légitimité dans la confiance, le questionnement réciproque, la production de savoir, ainsi que dans l'ouverture aux autres et aux choses.

Notre communication a le projet d'associer en son sein trois niveaux de lectures :

- ◆ d'abord de fournir le témoignage, à partir de récits sur l'expérience et sur la pratique de formation par la recherche, du chemin très personnel que les personnes accompagnées ont parcouru ;
- ◆ ensuite, cette communication rend compte d'une visée théorique mettant en perspective les conceptions de l'accompagnement comme creuset méthodologique de la formation. Le projet est de nous distancier de l'expérience pratique éprouvée, de façon à mieux la comprendre. En fait, l'intentionnalité qui préside cette démarche est «de dire ce que nous faisons pour mieux comprendre ce que nous disons» afin de donner à percevoir autrement nos expériences d'accompagnement ;
- ◆ enfin le troisième niveau de cette contribution s'inscrit dans une perspective épistémologique.

Elle a le projet de situer la *pragmatique de l'accompagnement*, exercée dans un contexte social, comme trait d'union entre l'expérience sensible de l'apprenant, d'une part, et son bagage conceptuel, d'autre part. Nous faisons l'hypothèse qu'une personne qui se forme par la recherche co-construit son identité, son savoir, voire son autonomie dans le projet de mobiliser son action (ce qu'elle fait), en interaction avec ce qu'elle dit de ce qu'elle fait. Ce qui suppose que l'accompagnateur de la recherche sache « d'où il parle » d'un point de vue épistémologique pour comprendre le sens des stratégies qu'il opère en faisant.

C'est alors au travers de contextes expérientiels variés d'auteurs-acteurs de recherche qu'ont pris sens les niveaux pratique, théorique et épistémologique de notre contribution. La référence à des personnes qui viennent d'achever leur recherche et qui content la complexité de cette expérience de production rend le mieux compte de la singularité des parcours. Au travers de telles pratiques d'auto-formation, il émerge, comme le rappelait Epiménide, le crétois, « *qu'on ne se baigne jamais deux fois dans la même eau du fleuve* ». Se former en cherchant procède d'une singularité, d'une imprévisibilité, d'une incomplétude, en fait d'une vacuité que l'auteur-acteur de sa formation, ainsi que l'accompagnateur, sont conduits à assumer. Et c'est la position que nous cherchons à corroborer afin de restaurer les conceptions sur l'autonomie en formation.

S'enracinant dans les origines sensibles de personnes ayant éprouvé en chair et en os la recherche en formation à l'Université, notre communication vise à faire émerger une *pragmatique de l'accompagnement* redevable à quatre fondements : le contexte auto-référentiel, le bagage conceptuel, le creuset méthodologique et la construction de la problématique. Ainsi, cette contribution qui se fonde sur notre histoire d'enseignant/chercheur nous conduit à nous interroger sur ce que recèle une culture de l'auto-formation dès lors qu'elle s'inscrit dans la perspective des Nouvelles ingénieries de la formation.¹ La prégnance d'un tel questionnement redevable aux paradigmes systémique et de la complexité, incarnés entre autres par Jean-Louis Le Moigne, Georges Lerbet, Edgar Morin, s'est construite dans le temps au creux de notre intentionnalité à comprendre cette complexité pour en dévoiler, chemin faisant, *l'enseignabilité* qui préside les pratiques professionnelles d'accompagnement des adultes en formation par la recherche.

Cela dit, en même temps que ces pratiques professionnelles d'accompagnement nichent intrinsèquement les prémices de conceptions éducatives et de stratégies de formation, fondées sur la singularité des stratégies exhibées par la personne se formant, elles supposent après J.-L. Le Moigne, un nouvel entendement épistémologique.² En fait si la formation par la recherche en alternance, au sens où nous l'entendons dans l'ouvrage que nous avons co-signé avec J.-P. Gillier, se pose en rupture avec une épistémologie positiviste s'appuyant sur un « déjà là » (C. Gérard, 1999, p221-225), nous sommes prêts à admettre que cet entendement procède d'une pragmatique de l'accompagnement.

I - 1 Immersion dans des expériences de formation vécues et éprouvées

Pour fonder le sens de notre position, il nous est apparu pertinent de camper sur la singularité des propos tenus par trois titulaires d'un DESS qui viennent d'achever leurs travaux, auprès de qui nous avons demandé d'écrire sur les processus de problématisation qu'ils ont mis en œuvre pour conduire leur recherche et soutenir leur mémoire à l'Université. Nous envisageons ici, de façon succincte, de partir de ces quelques propos pour fournir le sens de cette communication.

❖ I - 1.1 Représentations de A sur sa recherche

Au-delà de l'intérêt qu'a eu pour moi mon immersion dans trois terrains d'observation, je voulais ajouter que cette recherche m'a aussi beaucoup apporté sur le plan personnel. En prêtant une telle attention à ce qui se vit dans un environnement, j'ai appris à aiguïser davantage mon regard, et à ne pas m'en tenir à mes premières impressions. Cette posture ne va pas de soi, car il faut s'efforcer de laisser ses préjugés « aux vestiaires » et élargir ses angles d'appréhension.

C'est pourquoi, dans un travail de recherche en sciences humaines, la méthodologie reste essentielle, car c'est grâce à elle que nous pouvons tisser des liens entre le corpus que nous dégagons du terrain et les théories qui l'éclairent. En effet, les méthodes utilisées sont (avec les concepts) autant de clés qui nous aident à voir et comprendre ce qu'il y a derrière les portes du social ; elles nous prémunissent contre toute présupposition hâtive et sont aussi en ce sens des garde-fous nécessaires.

❖ I - 1.2 Représentations de B sur sa recherche

Lorsque j'ai mené ma recherche, j'ai réalisé une étude par le fait que j'ai analysé et compris des phénomènes. Il ne s'agissait plus là de reproduire des contenus en provenance de cours ou de différentes lectures, mais de construire quelque chose qui m'appartenait à la fois, à partir de mes expériences, des contenus qui m'avaient été transmis et des lectures que j'avais faites. Je me trouvais devoir passer du modèle didactique où « il ne s'agissait plus de consommer des enseignements... », au modèle maïeutique où « *je devenais agent de ma propre éducation par l'interaction permanente entre mes actions et ma réflexion* » (H. Desroche, 1990. p29). Autrement dit, il s'agissait à partir de mon vécu de réfléchir sur mes pratiques. Mais de quelles pratiques parlait-on ? Celles que j'avais utilisées lors de mes activités professionnelles antérieures ? Celles que je mettais en œuvre au quotidien ? Ou, celles que l'on m'avait fournies au cours de mes divers enseignements ? Ou bien encore, celles que je devais découvrir pour conduire ma recherche ?

Pour ce faire, j'avais besoin de lire, d'aller sur le terrain et d'écrire. Ces trois éléments devaient permettre de faire émerger un objet de recherche. Je suis effectivement allée lire des ouvrages en espérant que les idées des auteurs suffiraient à produire mon thème de recherche, mais en vain. Je suis, par conséquent, allée sur le terrain, afin de voir comment d'autres personnes avaient fonctionné pour produire leur recherche.

En fait, mon objet d'étude devait émerger à partir de ce qu'avaient produit les autres, qu'ils soient des auteurs ou des étudiants en DESS. Toutefois, toute cette production aussi louable soit elle n'était guère significative pour moi, je ne pouvais continuer ainsi. J'éprouvais toujours le sentiment de ne pas

¹ Thème du colloque organisé par l'ATDUEPS DURF (Association des titulaires du Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale et du Diplôme Universitaire de Responsable de Formation), les 22,23/06/2001. Université François-Rabelais à Tours.

² Cf. Editorial de l'InterLettre MCX-APC. n° 5. 12/2000.

savoir ce que je cherchais. La recherche m'a permis de découvrir une autre méthode. Celle de sortir²³ du modèle scolaire courant ou pré-programmé (ibid. p24) pour aller vers un modèle où je devais m'engager. Je ne pouvais comprendre et analyser ce que je cherchais qu'à partir du moment où une partie des données m'appartenait et en même temps je ne pouvais les comprendre que si je m'en éloignais.

En ce qui concerne ma démarche, le processus s'est inversé. Je ne suis pas partie de ce qui m'appartenait, mais de ce que possédaient les autres. Ce qui a eu pour effet de m'enfermer dans une espèce de spirale dépourvue de sens. Je me sentais comme « exclue » de cette recherche, je n'avais pas opéré « ce retour réflexif ». La recherche que j'ai conduite m'a permis de prendre conscience que ce que j'avais accumulé comme connaissances, comme savoirs, et comme expériences avait toute son importance dans une recherche et que ma formation passait aussi par-là.

❖ I - 1.3 Représentations de C sur sa recherche

Les moments de la recherche je les traduirais par une médiation du sentiment de bien-être, une guidance : le soutien à la ré-élaboration de repères, à une temporalité et à la reconstruction d'une géographie (des savoirs) à contours (des territoires, des limites dont la pertinence est finalement postulée, choisie), une médiation de la signification : le soutien à la construction de sens, une médiation d'une conscience de l'incertitude et de l'incomplétude, une médiation de la transcendance (qui dépasse le domaine de l'expérience) : le soutien à une réflexivité, à la création de liens entre ses savoirs et la vie, l'agir (vie du terrain, événements...)

Dans le cours de cette aventure, il y aurait dans l'idée de se former par la recherche, l'idée de transcender que je définis comme le fait d'aller au-delà de l'expérience et des savoirs formels, et je rajoute au-delà des déterminismes. A cet égard, le terme se (trans) former nous semble donc plus apte à illustrer ce qui se réalise lors de ce voyage. Je ne suis pas très loin de l'idée de transgression, celle d'avoir trop longtemps concédé et « négocié » avec les modèles éducatifs perpétués (école, entreprise) et de saisir la liberté presque vitale de dire autre chose autrement. Transgression et angoisse ont fonctionné de paire, et la question de la légitimité est plus encore présente aujourd'hui à l'écriture de cette contribution.

J'ai envie de dire également que ce qui est vécu pendant une recherche est profondément en lien avec l'histoire et l'existence humaine. L'expérience de la recherche est de l'ordre de la séparation, de l'écart, de la fusion, de la solitude, de la (re)naissance. Les angoisses existentielles y trouvent leur place, celle de ne rien dire qui n'ait déjà été dit et alors de ne pouvoir exister ; l'angoisse de ne pouvoir (re)trouver au cours de l'épreuve une « cohérence cognitive » qui permette de suspendre le travail de modélisation et d'atteindre de nouveau une quiétude (temporaire) ; enfin l'angoisse de ne pas être compris au terme du travail d'écriture.

Le temps et l'espace d'une recherche constituent un espace-temps d'accélération du processus d'individuation. On découvre des mondes qu'il est (enfin) possible d'investir en partie et pour un temps. Un territoire, en l'occurrence notre capacité de lecture s'élargit avec une amplitude qui nous semble, au bout du voyage, somme toute minime. La sensation éprouvée est tout de même celle d'avoir pris de « l'ampleur ». Une identité s'est actualisée et potentialisée. Car, « comprendre, c'est se saisir interpellé par des possibilités d'être », souligne J.-L. Legrand, (1992, p112). Dit autrement, accroître le volume de sens que nous prêtons à un objet du monde, c'est aussi accroître le volume que nous nous accordons à nous-mêmes. Il y aurait là, en transformant l'expression de M. Maffesoli, (1991), « un éclatement de l'autre dans soi ».

C'est un moment (pour certain, le moment) où l'on prend la parole, une parole (probablement) maintenue jusqu'alors dissimulée, tout autant pour soi que pour les autres ; qui s'est renouvelée tout en restant cependant finalement fondamentalement elle-même. Car la recherche aboutie à une (re) production de soi-même. Là, réside la souffrance du chercheur (A. Ehrenberg, 1998). Là, résident les limites de se former par la recherche. Comme tout voyage, l'expérience est unique et inédite..., mais l'on revient à son pays..., ou peut-être fallait-il un jour (s'autoriser à) partir pour pouvoir revenir ; s'autoriser, c'est devenir un peu plus l'auteur de sa propre vie.

I - 2 Rechercher sur les moments de l'accompagnement

S'adossant à ces récits et à partir de regards réflexifs portés par une quarantaine de personnes ayant soutenu leur mémoire, nous avons cherché à comprendre le sens des théorisations qu'elles ont opérées sur leur expérience de personnes s'étant formées par la recherche dans le cours de ces cinq dernières années. C'est en cela que leurs témoignages ont nourri nos représentations sur les processus d'accompagnement que nous nous efforçons de fonder sur deux axes qui cherchent à exprimer, en harmonie, la cohésion des stratégies exhibées par la personne qui se forme par la recherche :

◆ l'axe vertical discrimine des moments où le stagiaire fait primer la contractualisation, respectueux d'une éthique par rapport à lui-même et par rapport aux autres, et les moments où il exhibe le versus de la modélisation, s'autorisant à se représenter ou/et à mettre en œuvre des actions, d'ordres pédagogique et didactique, susceptibles de l'aider à avancer dans sa recherche ;

◆ l'axe horizontal qui situe les moments où le stagiaire est centré sur lui-même (cherchant à s'isoler pour écrire, à affiner sa problématique, par exemples), et le moment où, à l'inverse, il privilégie les rencontres soit avec d'autres personnes ou/et soit avec des champs théoriques jusque là peu explorés.

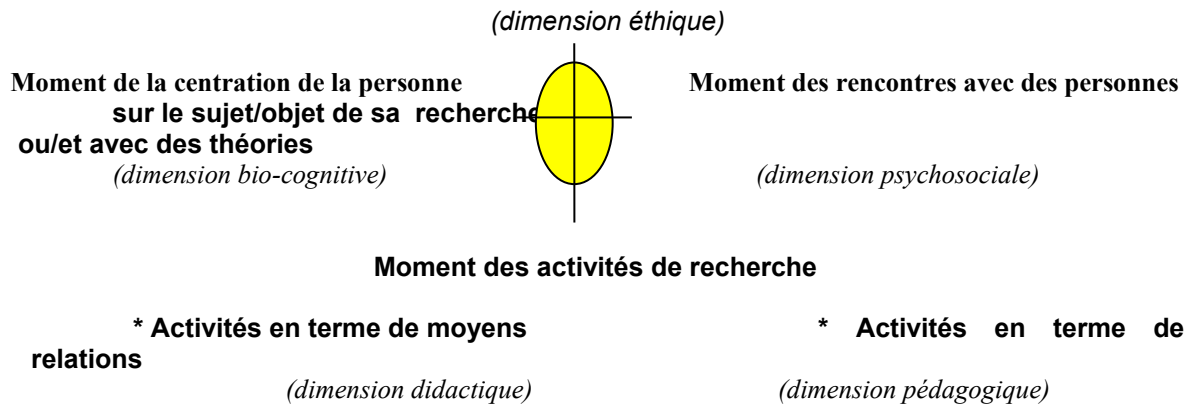


Fig. 1 : Un regard sur les moments de la recherche

En interaction avec la modélisation ci avant, nous nous autorisons maintenant à conjecturer les quatre moments de la formation par la recherche :

1) Une dimension éthique qui renvoie à une « contractualisation » bouclée sur le chercheur lui-même. En effet, il apparaît de façon électorale qu'une des conditions incontournables à la formation par la recherche soit fondée dans cette fonction auto-référentielle qui témoigne d'un haut niveau d'autonomie de la personne. Ainsi, en ces instants, chemin faisant, se construit en soi-même une intégration de la problématique de la recherche. Cet espace/temps n'est pas donné ; en revanche, il constitue une singulière construction qui s'élabore en interaction aux autres moments.

2) Des dimensions pédagogique et didactique qui apparentent des activités de recherche dont le sens procède du système de formation mis en œuvre. Ainsi, dans cette perspective de formation qui intègre le projet d'accompagnement s'exercent deux visées :

- ◆ la visée pédagogique qui exhibe une perspective relationnelle et qui pose le sens des rapports interpersonnels, voire avec M.-J. Avenier « d'une ingénierie des pratiques collectives » (2000) ;
- ◆ par ailleurs, la visée didactique qui traduit le sens des stratégies d'apprentissage mobilisées par le formé dans de pareilles circonstances, d'une part, ainsi que la singularité des stratégies d'accompagnement développées par l'accompagnateur de la recherche, d'autre part.

De telles conceptions procéderaient, comme le souligne J. Clénet, « d'une armature conceptuelle redevable à l'autonomie, à l'auto-organisation et à l'apprentissage » (2001). Il est alors de notre position de penser que l'accompagnement suppose que nous ré-interrogeons le sens de la pédagogie et de la didactique à l'aune de cette pragmatique d'accompagnement incarnée par cette nouvelle conception de la formation.

3) Une dimension bio cognitive habilitant le moment où la personne se formant se centre sur le sujet/objet de sa recherche. Une telle dimension cherche à poser d'une certaine façon (sans doute avec D. Sibony, (1991), sans doute avec G. Lerbet, (1995b) d'une autre, « l'origine bio cognitive » comme le creuset incontournable à toutes pratiques de formation par la recherche. Un tel mode de formation suppose que la personne qui se forme opère une *décentration* par rapport à elle-même, ce qui requiert paradoxalement qu'elle s'adosse à elle-même. De là pourrions nous percevoir dans le *contre* bachelardien une double acception : celle de s'adosser à soi-même pour paradoxalement mieux s'y opposer, voire s'en décentrer.

4) Une dimension psychosociale qui situe l'interaction sociale, le rapport à l'autre, tant au niveau personnel qu'au niveau de la confrontation des théories, comme des moments déclencheurs, générateurs, constructeurs d'une recherche. Beaucoup de personnes ont souligné combien l'échange entre stagiaires, la rencontre avec l'accompagnateur de recherche, le moment des séminaires où le travail de recherche est présenté au groupe, ont constitué des aides précieuses. Nous émettons pour notre part l'hypothèse que le fait de verbaliser sa recherche, de la présenter, de l'énoncer en assumant les risques d'incomplétude qu'elle recèle, avec toute l'incertitude qu'elle suppose, constitue un vecteur enseignable à quiconque souhaite s'investir dans l'accompagnement d'une pratique de formation par la recherche.

Nous sommes conduits à avancer, au terme de ces travaux, que se former par la recherche suppose de rompre avec des représentations sur les stratégies d'apprentissage qui peuvent apparaître classiques à certains égards car fondées sur la linéarité, la transmission, le modèle enseigné, etc. En revanche, au travers de la variété des propos tenus par les titulaires du DESS, nous avons perçu combien la recherche supposait une rupture entre les positions acquises par l'expérience du stagiaire et la construction d'une problématique qui procède de la distanciation que le chercheur opère, en élaborant

son bagage conceptuel, par rapport à ce creuset « expérimentiel ». Ce n'est que plus tard dans le cours²⁵ de la formation que les stagiaires intègrent le sens de cette rupture. Se former par la recherche, c'est assumer le paradoxe d'un *contre* qui pour mieux s'opposer à l'expérience suppose de bien s'adosser à elle et à soi-même.

II - ENTRE ENGAGEMENT ET DISTANCIATION : LA PRAGMATIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Le sens des processus de formation par la recherche procède autant d'engagement que de distanciation. Que nous soyons adultes en formation, que nous soyons accompagnateur de ces recherches, nous sommes investis dans des démarches singulières. Celles là s'apparentent à la complexité des processus cognitifs exhibés par quiconque est engagé dans de pareilles aventures. Engagement et distanciation, nourris de la féconde réflexion de N. Elias, (1983), nous conduit à inscrire notre projet collectif dans le courant d'une épistémologie constructiviste.³ Cela pourrait vouloir dire, dans la perspective des Nouvelles Sciences de l'Education,⁴ et dans le champ particulier de la Formation Continue, un projet qui ne saurait nier, sans s'y réduire, la dimension auto-référentielle de la personne qui apprend et qui construit sa singulière autonomie.

II - 1 L'engagement aux origines de l'accompagnement

De là où nous parlons, à savoir de nos origines, au sens de D. Sibony, (1991), notre projet est d'orienter notre position vers les processus qui fondent la production de savoir. Il nous amène à énoncer, après F.-J. Varela, (1989), cette position comme il suit : « *à la fois cette intelligible construction procède d'un amont personnel auto-référencé et, paradoxalement, d'une commande* ». Ce postulat nous invite à voir l'accompagnement de la recherche comme projet pertinent à explorer. Au creux de l'enchevêtrement autonomie/commande, au creux du maillage des processus d'engagement et de distanciation, s'apparente, selon nous, un couplage structurel. Ainsi, de cette origine, se lit la problématique de la recherche que nous communiquons en n'éludant pas le témoignage d'adultes en formation qui viennent d'en éprouver l'expérience.

Cette position nous conduit à admettre la formation par la recherche comme particulièrement avérée dans le vécu de stagiaires conduit à produire des savoirs à l'Université. Les démarches de formation habilitées ici, via une alternance intégrative, fondent une pragmatique de l'accompagnement. Nous posons l'hypothèse que ces démarches de formation créent les conditions de l'enchevêtrement de deux processus majeurs. Ces processus apparentés à la modélisation systémique (J-L. Le Moigne, 1999) d'une part, et à la production de savoir (G. Lerbet, 1984, 1993) d'autre part, habilitent l'action de modéliser comme le creuset de cette construction autonome.

Dans le fil de cette construction, nous avons été amenés, au travers d'échanges avec des collègues investis dans l'accompagnement des recherches, d'une part, et avec des stagiaires ayant achevé leur recherche et soutenu leur mémoire acceptant de témoigner leur vécu d'autre part, à explorer la façon singulière des stagiaires à produire des savoirs. Ainsi nos travaux ont eu pour projet d'articuler dans leur jeu interactif les processus cognitifs exhibés du dedans avec, en tension, les démarches d'accompagnement qui ont été plutôt initiées du dehors, et perçues comme telles par les stagiaires à l'origine de la formation. Par-là, le sens de notre investigation a consisté à inviter certains titulaires du diplôme à raconter de façon rétrospective les chemins personnels qu'ils ont construit en marchant. La tâche fut ambitieuse car chacun connaît la difficulté que nous avons tous (plus ou moins) à nous décentrer de notre vécu, à le raconter dès lors qu'il a été éprouvé comme s'il devait, pour être mieux compris, être extirpé de nous-mêmes et mis à distance.

II - 2 La distanciation comme condition de l'accompagnement

La recherche dans le contexte des formations citées plus haut occupe des fonctions majeures. En effet, au-delà de celle qui consiste à inviter l'étudiant à se former, c'est-à-dire à construire un sens en produisant lui-même des savoirs en interaction avec son environnement, une autre fonction suppose qu'on l'aide à opérer des liens entre son expérience, ses actions, ses pratiques, celles des autres, et les différents contenus d'enseignement dispensés à l'Université. Nous admettons sur ce point que cette recherche peut être lue en référence aux sciences cognitives, aux sciences des systèmes et à la complexité dès lors qu'elle s'inscrit dans le courant d'une épistémologie constructiviste.

❖ II - 3 L'accompagnement entre contextes auto et hétéro (référentiels)

Dans cette perspective épistémologique, la problématique et la méthodologie de la recherche corroborent le sens d'une ingénierie de la conception, au sens de *l'ingénium* dans l'acception de G-B. Vico,⁵ Au cœur de cette problématique l'action de modéliser représente la cheville ouvrière des processus de production de savoir, d'une part, pour lesquels la construction de l'identité personnelle en

³ Cf. J-L. Le Moigne, 1995. « Les épistémologies constructivistes ». Paris. Que sais-je ? PUF.

⁴ Cf. G. Lerbet, 1995a. « Les Nouvelles Sciences de l'éducation ». Paris. Nathan.

⁵ J-L. Le Moigne, nous enseigne que « le concept d'ingénium, comme antinomique de celui d'analyse, a été introduit en 1708 par G. B. Vico, Cf. 1994. « Le constructivisme. Tome 1. Des fondements ». p159.

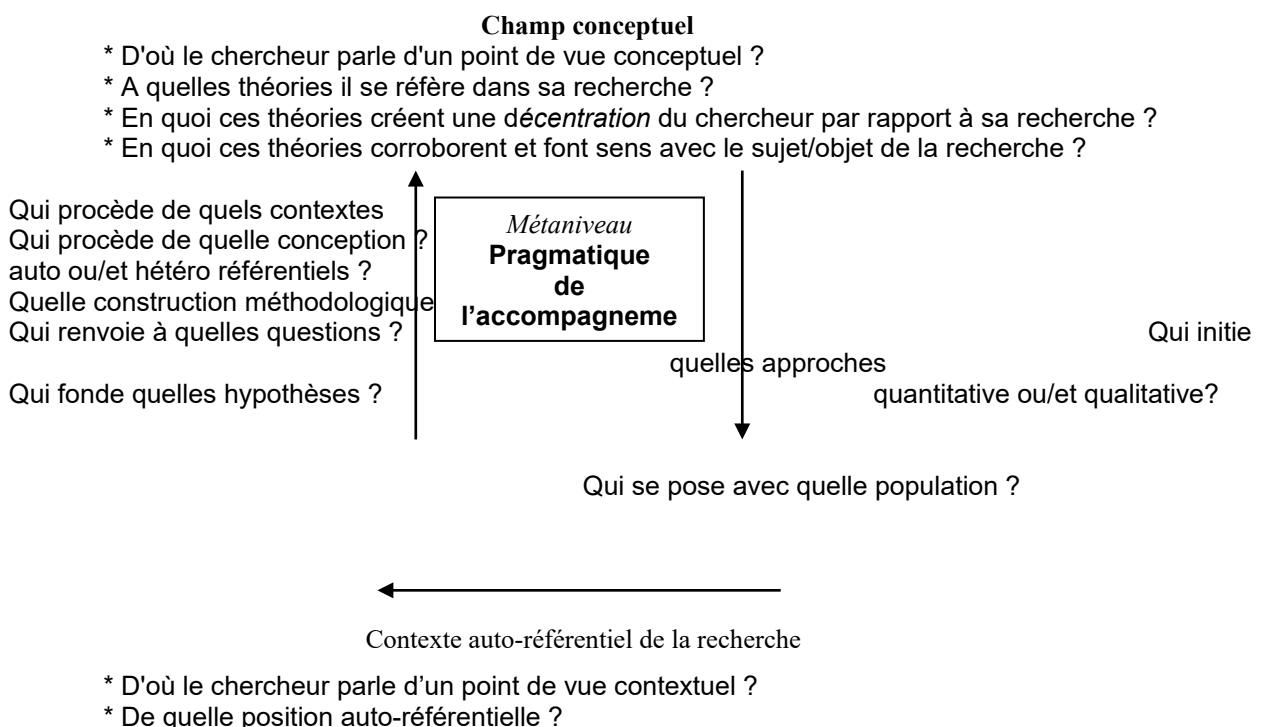
constitue la finalité, d'autre part. Cet enchevêtrement de la problématique avec la méthodologie au sein d'un contexte auto-référentiel représente le creuset originel et le fil d'Ariane de la recherche. Cet engagement du sujet pour la recherche crée la cohésion de la formation et constitue le trait d'union qui permet l'intégration des autres savoirs.

La formation par la recherche s'efforce de faire primer le contexte auto-référentiel (hiérarchie I) dans son interaction au bagage conceptuel (hiérarchie II) (C. Gérard, 2002. p167-207). Ce bagage conceptuel construit par le stagiaire, suppose opérer une distanciation par rapport au contexte auto-référentiel duquel il procède et se nourrit. Nous émettons l'hypothèse que la problématique de la recherche (en alternance) ne peut pas être dissociée du sujet énonçant (P. Ricœur, 1990. p55-72), à savoir le chercheur se formant. L'émergence de la problématique s'opère, au fil du temps, dès lors que le stagiaire modélise son questionnement, s'autorise à conjecturer, à énoncer quelques hypothèses plausibles. Ce travail incarné au-dedans de soi-même (*ibid*, 1990), apparentant un double mouvement de centration/décentration, procède aussi de la méthodologie dont la construction se dévoile pour une bonne part en faisant. Concomitamment à cela, les détours théoriques, les échanges collectifs, les premiers recueils de données et le passage à l'écriture, en lien avec le contexte et la problématique de la recherche qui s'élaborent chemin faisant, créent les conditions d'une *décentration* et d'une propension constructiviste indéniable.

Ce que nous nommons, dans une perspective phénoménologique, le contexte auto-référentiel. Celui-là, en dialectique avec son contexte hétéro référentiel, renvoie pour le stagiaire à des réalités professionnelles, sociales, culturelles, etc., éprouvées et intégrées à soi-même, et à connotation éthique. Ce contexte habilite l'enracinement de la recherche au « dedans » du chercheur ; c'est-à-dire aux prises de conscience qu'il opère sur lui-même. Faire une recherche suppose que son auteur parte de lui-même. Ce qui pourrait vouloir dire, de son creuset auto-référentiel, de ce que G. Lerbet, symbolise par la fonction $P=f(p)$. Cela invite l'auteur de la recherche à opérer un retour réflexif sur lui-même, à se comprendre du dedans, de façon « à mettre l'accent sur sa cohésion et l'approfondissement d'un point fixe aveugle (J.-P. Dupuy, 1993), aux yeux du système lui-même » (1998, p111). En cet instant, nous faisons l'hypothèse que le travail prégnant sur soi-même permet au stagiaire de se décentrer par rapport à cette autoréférence pourtant vitale pour la recherche. Paradoxalement à cela, dans le sens du *contre* bachelardien (1938), cette référence à soi-même peut se révéler inhibitrice si elle n'est pas mise en tension avec un champ conceptuel, une problématique, une méthodologie, voire une quête de corroboration entre soi-même et ce qui n'est pas soi-même.

❖ II - 4 A l'aube d'une pragmatique de l'accompagnement

De ces questions éthiques, méthodologique et gnoséologiques (J-L. Le Moigne, 1995. p3-11) qui se dessinent,⁶ la formation par la recherche semble être redevable à au moins quatre creusets originels qui préoccupent le chercheur et qui ne sont pas sans interroger l'accompagnement. L'énonciation de ces questions n'est pas exhaustive ; elle a pour projet de situer le modèle dont nous parlons du point de vue des stratégies d'accompagnement de la recherche.



⁶ Ce verbe est à entendre dans sa propension à signifier le dessein, entendons par-là, dans son acception téléologique, du projet, et surtout de la projection.

- * En quoi l'objet qui se dégage de ces contextes est-il prégnant pour lui-même ?
- * En quoi résonne-t-il dans l'interaction aux autres ?

Fig. 2 : Les méta processus de la formation par la recherche

De plus, il apparaît nécessaire de rappeler que le mémoire procède d'une recherche et que cette recherche est consignée dans un mémoire. De cette interaction constructive incarnée par l'enchevêtrement de la recherche et du mémoire, nous opérons un isomorphisme avec la modélisation systémique pour laquelle J-L. Le Moigne, en dévoile le sens (1990). En cet instant, nous posons que la problématique se construit dans le temps en articulant la boucle au travers de laquelle la modélisation (processus) interagit harmonieusement avec le modèle (sorte d'état exhibant une certaine stabilité). Alors, nous sommes prêts à admettre, après A. Machado, que le mémoire (le chemin) se construit en marchant. Cela dit, nous avançons aussi que l'accompagnement de la recherche par des tiers représente des conditions incontournables à l'avènement du mémoire. Dans cette perspective, la recherche (processus) dont il est question ici montre la pertinence accordée par les stagiaires aux fonctions d'accompagnement jouées par l'accompagnateur de recherche, par le groupe de pairs, par les proches, notamment.⁷

En fait, la complexité de l'accompagnement que nous conjecturons ici et maintenant procède de l'enchevêtrement des processus d'engagement et de distanciation. Cette complexité nous la situons à l'interface du dedans et du dehors de la cognition de la personne se formant par la recherche. Les processus d'engagement s'apparentent à des processus auto-référencés. Ils supposent que s'exerce un accompagnement, vécu bien souvent implicitement, loin de l'injonction, redevable à la confiance réciproque,⁸ à l'empathie et à la congruence dans l'acceptation de C. Rogers, (1968). Les processus de distanciation, quant à eux, habilite une posture de chercheur visant à mettre à distance. S'adossant à ce creuset auto-référentiel, la personne conjecture un système de représentation ; c'est-à-dire que la personne qui se forme par la recherche construit dans sa tête une représentation de la problématique qu'elle s'efforce de fonder. Par-là, l'accompagnement incarne en creux la double interaction présence/absence.

❖ III - CONCLURE SUR UN ENTEDEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Tout au cours de ce développement, nous avons conjecturé que « se former par la recherche en alternance » suppose une position ternaire qui ne se réduit pas à la connaissance de soi, d'une part, et à la connaissance des choses (extérieure à sa soi), d'autre part ; en revanche, nous avançons avec J. Piaget, que la construction de l'intelligibilité de l'auteur-acteur se formant procède de l'interaction qui s'établit entre la connaissance de soi et la connaissance des choses, dès lors que cette connaissance s'inscrit dans le paradigme de la complexité au sens où E. Morin, l'entend.⁹ Ainsi pour Piaget : « *L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même* » (J. Piaget, 1937. p311). Nous posons dans le fil de cette hypothèse que c'est au creux de « l'en-dedans¹⁰ personnel » qui suppose une interaction dialectique entre soi-même et son environnement que se construit l'identité de la personne qui se forme.

Pour terminer, s'il convient de pointer la pertinence de l'œuvre de J. Piaget, ici et maintenant, il se révèle aussi nécessaire de pointer en quoi elle se montre indigente pour appréhender ici la complexité des processus d'accompagnement exhibés dès lors que quiconque « se forme par la recherche » au sens où nous le conjecturons ? Entre autres critiques, il nous apparaît que la personne, quand elle se forme (dans la perspective décrite plus haut) en s'engageant à ce point dans sa singulière formation, exhibe la plénitude, la complexité de son être. Et c'est là, en cela que l'immensité de la position piagétienne néglige ce que nous avons nommé le « contexte auto-référentiel » que se niche les limites de théories fort respectables qui ont nourri nos modélisations et alimenté notre propos.

BIBLIOGRAPHIE

-
- ⁷ Note non publiée consécutive à une recherche conduite auprès de titulaires de DESS. Cf. « L'accompagnement en formation entre mémoires et pratiques », séminaire des 4,5/06/1999. Université de Tours.
 - ⁸ Sur ce point, il importe de voir l'ouvrage collectif publié sous la direction de M-J. Avenier, 2000. « Ingénieries des pratiques collectives. La cordée et le quatuor ». Paris. L'Harmattan.
 - ⁹ Cf. Morin, Edgar, 1990. « Introduction à la pensée complexe ». Paris, ESF. ; 1999a. « La tête bien faite ». Paris. Seuil ; 1999b. « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». Paris. Seuil. ; Morin, Edgar, Le Moigne, Jean-Louis, 1999. « L'intelligence de la complexité ». Paris. L'Harmattan.
 - ¹⁰ Terme que nous empruntons à E. Husserl,

AVENIER, M-J. (dir.)

(2000) - « *Ingénieries des pratiques collectives. La cordée et le quatuor* ». L'Harmattan : Paris.

BACHELARD, G.

(1938) - (1^{re} éd.) - (1983. 12^{ème} éd.) - « *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* ». Vrin : Paris.

BATESON, G.

(1977) - « *Vers une écologie de l'esprit* ». T. 1. Seuil : Paris.

CLENET, J.

(2001) - « *L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante. Pour aider à relier les connaissances* ». In : Pratiques de formation.

DESROCHE, H.

(1990) - « *Entreprendre d'apprendre* ». Ed. Ouvrières : Paris.

DUPUY, J-P.

(1993) - « *Les paradoxes de l'ordre conventionnel* ». In : *systèmes et paradoxes. Autour de l'œuvre de Barel, Y.* Seuil : Paris.

(1994) - « *Aux origines des sciences cognitives* ». La découverte : Paris.

EHRENBERG, A.

(1998) - « *La fatigue d'être soi* ». Odile Jacob : Paris.

ELIAS, N.

(1983) - « *Engagement et distanciation* ». Fayard : Paris.

GERARD, C.

(1994) - « *Problématiser des situations personnalisées* ». Se Former + . n° 36. Lyon.

(1999) - « *Au bonheur des maths, De la résolution à la construction des problèmes* ». L'Harmattan : Paris.

GERARD, C., GILLIER, J-P.

(2002) - « *Se former par la recherche en alternance* ». L'Harmattan : Paris.

HUSSERL, E.

(1950) - « *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique* ». (trad. à partir de la 3^{ème} éd. de 1908) Gallimard : Paris.

LEGRAND, J-L.

(1992) - « *La bonne distance épistémique n'existe pas* ». In : *Revue Education Permanente. n° 158.* Paris. p119.

LE MOIGNE, J-L.

(1990) - « *La Modélisation des systèmes complexes* ». Dunod : Paris.

(1994) - « *Le constructivisme, tome 1 : des fondements* ». ESF : Paris.

(1995) - « *Les épistémologies constructivistes* ». Que sais-je ? PUF : Paris.

(2000) - « *Editorial de l'InterLettre* ». MCX-APC. n° 5.

LERBET, G.

(1984) - « *Approche systémique et production de savoir* ». (2^{ème} éd. 1993). Ed. Universitaires : Paris.

(1992) - « *L'école du dedans* ». Hachette : Paris.

(1995a) - « *Les Nouvelles Sciences de l'Education* ». Nathan : Paris.

(1995b) - « *Bio-cognition, formation et alternance* ». L'Harmattan : Paris.

(1997) - « *Pédagogie et systémique* ». PUF : Paris.

(1998) - « *L'autonomie masquée* ». L'Harmattan : Paris.

MACHADO, A.

(1917) - « *Chant XXIX des Proverbes et chansons* ». (trad. de l'espagnol). Chants de Castille.

MAFFESOLI, M.

(1991) - « *Le temps des tribus* ». Grasset : Paris.

(1996) - « *Eloge de la raison sensible* ». Grasset : Paris.

MORIN, E.

(1990) - « *Introduction à la pensée complexe* ». ESF : Paris.

(1999a) - « *La tête bien faite* ». Seuil : Paris.

(1999b) - « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* ». Seuil : Paris.

MORIN, E., LE MOIGNE, J-L.

(1999) - « *L'intelligence de la complexité* ». Cognition et formation. L'Harmattan : Paris.

PIAGET, J.

(1937) - « *La construction du réel chez l'enfant* ». Nestlé Delachaux.

(1974) - « *Réussir et comprendre* ». PUF : Paris.

RICOEUR, P.

(1986) - « *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* ». Points : Paris.

(1990) - « *Soi-même comme un autre* ». Seuil : Paris.

ROGERS, CARL R.

(1968) - « *Le développement de la personne* ». Dunod : Paris.

SIBONY, D.

(1991) - « *Entre-deux. L'origine en partage* ». Points : Paris.

VARELA, F.

(1989) - « *Autonomie et connaissance* ». Seuil : Paris.