

## LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : UNE FORMATION PARADOXALE

**Suzanne FEUILLATEY,  
CERRPE  
Axe microsociologies de l'éducation  
Université de Rennes 2, France**

Entrer, en fin de vie professionnelle, dans la préparation à une thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation est une chose sans ambiguïté. Prenant sur mon temps libre, en dehors de mes heures de travail, j'ai suivi une formation qui n'est, administrativement parlant, ni permanente, ni continue, mais initiale et qui n'a aucune incidence professionnelle. La distinction entre formation initiale et formation continue ne revêt dans ce cas aucune réalité autre qu'administrative.

La formation à la recherche est, plus que tout autre, suspecte de compromis malsains entretenus par un formé en mal de formation entre une vie personnelle facile et une vie sociale en mal d'intégration. (Voir à ce sujet le film « Tanguy » où un plus très jeune prodige multiplie les préparations de thèses dans un redoutable confort économique). Dans ce parcours, les interrogations amusées ou grinçantes n'ont pas manqué. Qu'est-ce qui pousse donc quelqu'un qui n'en a aucun besoin sérieux, c'est à dire alimentaire, à préparer une thèse ? Faire quelque chose qui n'a visiblement pas d'utilité personnelle peut signifier l'entrée dans un vide de l'existence qui ne peut se résoudre que par la fuite en avant.

Ma présence a fait suite à des années de formation dont je fus consommateur et aussi dispensateur. Il ne s'agit pas, comme travailleur social, de découvrir de nouveaux outils, de nouvelles méthodologies, de nouvelles bases de travail, afin de travailler à moindre coût énergétique pour une efficacité supérieure. Les travaux antérieurs se combinent en une avancée (l'on retrouve la fuite en avant) qui fait suite à d'autres. Il s'agit de se distancer de l'effort de formation, d'en évaluer a posteriori la pertinence, d'en repérer les effets en soi et autour de soi. Ce qui peut apparaître comme une quête existentielle poursuit dans le sens d'un effort de formation : la vie jamais ne s'arrête en son évolution, il s'agit bien de formation, initiale et permanente. La formation est un objet qu'un sujet place devant soi.

### *I - L'EFFORT DE FORMATION : UNE RUPTURE ARTICULANT LES PHASES DE LA VIE*

S'engager dans la recherche en fin de vie professionnelle provoque une rupture dans la droite ligne des ruptures vécues précédemment dans le registre de la formation.

La formation se présente sous des thèmes connus : formation de la personne, développement de la personnalité, accroissement des capacités, acquisition de compétences. Ces données devenues institutionnelles, si elles doivent être interrompues en leur historicité, demandent à être comptabilisées, reconnues, notifiées, afin d'établir un nouvel état des lieux, poursuivant malgré toute une modification essentiellement sociale du rapport que le sujet entretient avec le monde où il vit.

En ce sens, la formation est, qu'elle soit initiale et continue, un produit institutionnalisé du rapport du sujet aux choses du monde qu'il habite. Toute formation indique un nouvel agencement dans l'articulation de repères biologiques, historico-ontologiques, sociétaux et sociaux.

Du côté de l'institution-formation, des politiques économiques et psychopédagogiques, décident des modalités minimales de la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Des normes, repérées à partir de la fréquence de comportements verbaux et psychiques, ramènent à un certain nombre de modèles les actes pédagogiques. Ainsi l'on s'attend à ce que l'enfant de six ans soit prêt à intégrer les modalités d'apprentissage de l'écriture et à ce que l'adulte, confronté en permanence à des abstractions accepte l'arbitraire des situations de formation. Les aspects d'individuation en vue de l'intégration de modes d'apprentissage sont obligatoirement gommés ; les modalités pratiques des formations, même si elles sont présentées comme individualisées, sont conçues de façon collective. Les mêmes livres, le même ordinateur, le même film, le même formateur présente un contenu de formation apparemment différencié selon le public, mais qui repose sur les mêmes présupposés pédagogiques.

La formation à la recherche hérite de cette ambivalence à motiver l'individu par la présentation de travaux « dirigés » par un maître dans un contexte normatif et par l'exposition d'une multiplicité d'approches suggérant les aspects communautaires des connaissances. C'est à prendre ou à laisser.

L'obligation de se soumettre à la loi de l'école, du lycée, de l'université, ou de se démettre dans un système qui promeut l'individu et la formation de la personne dans un projet de société, ouvre la voie à la rupture « éducative » au sens où elle est une prise de position de l'intérieur du monde vécu.

## II - LA FORMATION : UNE SITUATION PARADOXALE

« Sois autonome ! » Le processus de recherche, entre sujet et objet, met en lumière la nécessité d'objectiver, à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, les situations paradoxales qui ont conduit tout au long de la vie le sujet ; les changements de points de vue sont devenus des prises en compte de la multiplicité des visions intersubjectives du monde.

Le formé est en connaissance de cause en possession des algorithmes de la formation et de ses attendus personnalisés. Il est en attente d'un basculement lui permettant, après seize ans ou vingt ans de scolarisation dans un système d'apprentissage collectif, de faire table rase de connaissances qui l'encombrent, de promouvoir ses propres façons de se représenter certaines formes du monde où il vit, d'exprimer hautement ses certitudes actuelles, bref de modéliser une part de sa représentation du monde.

Il lui faut, de sa propre place, fortement contingentée de l'intérieur de ses modes de pensée, comme de l'extérieur de ses modes de vie, faire le tri, si possible scientifiquement, entre les registres des connaissances privées, personnelles, non partagées, et des savoirs sociaux définis à l'intérieur des communautés de la société savante.

L'un de mes étonnements en entrant en maîtrise en sciences de l'éducation par validation d'acquis, a été la distinction établie par les étudiants eux-mêmes entre les étudiants « professionnels » et les étudiants « étudiants ». Les « étudiants », dans les cours où j'étais, se mettaient en retrait révélant en aparté l'impossibilité à mettre en doute des aspects théoriques par le manque d'exemples concrets pris dans leur expérience, et les « professionnels » interrogeaient à haute voix les présupposés théoriques demandant en quoi elles concernent leurs pratiques.

Il m'a semblé alors que les voies des sciences de l'éducation se devaient de permettre l'ancrage d'une épistémologie de la connaissance sur des expériences privées vécues, qu'elles soient des expériences d'apprenant ou des expériences professionnelles. Il m'a semblé qu'il était nécessaire d'une part de revenir sans cesse questionner (« qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi, ») toute connaissance devenant une conviction et que d'autre part, il était tout aussi indispensable de vivre en société toute émergence de connaissance nouvelle.

C'est en ce double sens, de connaissance acquise de l'intérieur d'une personnalité et renvoyée vers et de l'extérieur que j'ai trouvé utile de venir à exploiter dans ma recherche d'une part le fil rouge de mon histoire de vie et d'autre part la démarche ethnographique.

L'observation et les confrontations en DEA des modalités et des contenus de formation m'ont conforté dans cette voie. Que ce soit en formation initiale ou continue, le maître tout comme l'étudiant apprend et enseigne, chacun mesurant l'impact social de sa propre histoire. L'étudiant s'ennuie à écouter des discours théoriques n'entrant pas en résonance avec ses expériences vécues tout autant que l'enseignant à produire un discours qui ne sera pas entendu, l'exemple le plus frappant étant celui de l'approche statistique. L'étudiant souffre à présenter ses ébauches de recherche dont il envisage déjà la réfutation et l'enseignant souffre de ses propres résistances à communiquer ouvertement. Toute formation est personnelle.

La recherche en tant que formation dans un cadre institutionnalisé peut être entendue comme une forme d'intégration à un système nécessitant une intériorisation de données. Elle enracine dans une histoire personnelle les premiers savoirs qui ont permis la construction d'une vision du monde. Elle présente, en l'état des connaissances, des formes émergées qui sont un héritage. Cette formation affirme le primat d'une forme d'intégration sociétale qui définit les règles d'acquisition des savoirs, les limites à ne pas dépasser, les processus à utiliser. Sans doute est-ce cette fonction d'intégration que l'Analyse Institutionnelle utilise, transformant des données héritées d'une histoire en problème à vivre.

La formation par la recherche peut alors se définir comme une visite de l'intérieur des processus, des contenus et des méthodes de développement des savoirs constitués. Accéder aux informations, coordonner les éléments discursifs, prévoir de nouveaux développements, les exprimer, tout cela engage dans la découverte d'un monde à la fois clair et brouillé, qui ne devient vraiment réaliste je crois que lors de la mise en forme de la thèse, lors des mille petits boulots de la recherche : classement, hiérarchisation, définition, articulation ; de multiples façons de faire se dévoilent au travers des lectures, des remarques orales, des essais de mise en ordre. Apparaît alors de façon claire ce qui était jusqu'à l'étape de l'écriture un allant de soi ou un fond brumeux emplissant l'esprit de perplexité : le fondement de la démarche d'argumentation. La définir provoque des retours en arrière, des ajouts, des ratures voire une remise en cause de l'ensemble des travaux. La question de départ qui était une question pratique résiste, elle s'émeut de se voir déformer. L'on découvre ainsi derrière la mise en forme de questions théoriques, une épistémologie personnelle qui prend forme et qui demande à remettre en cause tout ce qui paraissait évident, clair, pratiqué et observé. Si la recherche est vivante, elle découvre derrière le primat de l'intégration sociétale et de la production académique une nécessité de subversion.

### ❖ III - LA FORMATION DE ET PAR LA RECHERCHE : UNE ENTREE DANS LA CONNAISSANCE NORMALISEE PAR LA TRANSGRESSION

La prise de distance à l'objet éloigne le chercheur de ses propres perspectives ; elle rend en quelque sorte le sujet absent à lui-même par la nécessité du dépassement de ses limites conceptuelles, psychologiques et spirituelles, ce dépassement visant à accéder à une communication efficace. En même temps, cette prise de distance place le sujet au cœur de ses perspectives, elle le rend absent à d'autres rationalités afin de donner corps à ses propres intuitions qu'il est indispensable d'objectiver.

L'objet de la thèse est reconnu peu à peu comme un objet en soi, comme un objet à soi, comme une partie de son être, de sa pensée. La thèse habite le thésard. L'objet prend forme et doit être présenté. Les aller et retour entre les données, la présentation écrite et orale de l'objet et l'écriture font formation. Les jugements, les observations, les remarques et les critiques modèlent un nouveau savoir qui se met à exister et, dans le même moment modifient les façons de regarder, de représenter, d'exposer une facette du monde. La multiplicité des points de vue, des approches, des objets liés à l'objet en question crée une mise en doute permanente de la réalité de l'objet et en même temps l'assure du fait qu'il résiste aux investigations déjà menées ; ces deux mouvements amènent la personne à exposer plus clairement, plus complètement les fondements de sa pensée et de son action. En même temps que naît un objet naît un auteur.

La recherche s'inscrit dans un double mouvement individuel-social et de construction-déconstruction de savoirs.

Mener une partie d'une recherche place l'étudiant dans une situation à la fois d'autonomie et de sujétion dans le contexte de la formation. Quoi penser et comment ? Dans un premier temps, c'est une interrogation sur un monde qui n'est pas exactement celui qui est décrit et qui ne marche peut-être pas comme on pense le savoir. Quelque chose que personne n'a évoqué joue une partition, évolue dans un contexte particulier, une chose étrange, étonnante, fascinante, une chose tellement évidente et simple qu'il n'est pas possible de ne pas vouloir la décrire, l'explicitier, la situer dans l'orbe d'un autre savoir.

Le choix d'un « directeur » de thèse n'est pas sans faire référence à la forme d'inféodation qui était celle, dans le contexte d'un catholicisme formel totalitaire, du « directeur » de conscience. La décision, qui résulte extérieurement d'une négociation à mener, est du registre de la confiance, c'est à dire d'un pari à tenir de personne à personne que l'autre ne le décevra pas. L'étudiant ne se sent pas inféodé, il attend quelque chose. La relation entre les deux personnes, ou son absence, met un terme final à un mode totalitaire de relation à la formation. Il s'agit d'un changement de statut dans le rapport au savoir ; se dénoue la liaison soigneusement entretenue tout au long de la formation initiale entre le savoir et le savant ; le directeur de thèse au terme du voyage n'est plus celui qui tranche, il est celui par qui se tranche un rapport inféodé à un savoir ancien d'ordre divin. Ce n'est pas par lui mais contre lui que l'étudiant s'autorise à soumettre à une collectivité plus vaste un objet nouvellement découvert et son mode d'emploi.

La formation par la recherche se joue dans la double nécessité de normalisation et de transgression par rapport aux savoirs en place. Entrer avec un objet dans une théorisation, c'est en suivre les voies descriptives, les attendus conceptuels, les articulations logiques. L'étudiant découvre que les théories sont des œuvres humaines, qu'il est nécessaire de remonter vers le premier découvreur pour suivre une ligne générale normative et que cependant toute interprétation clairement argumentée en est possible. Il apparaît que positionner un objet dans un champ des connaissances, c'est donner une interprétation, voire une traduction des modalités d'existence de ce champ ; de même définir un objet, c'est utiliser une langue normative et normée et en fin proposer une connaissance nouvelle c'est en quelque sorte transgresser certains des attendus annoncés, c'est aller ailleurs, autrement, avec des mots que la formation a donnés comme intangibles et obligatoires.

La formation à la recherche indique fortement la double nécessité d'individuation et de fusion dans un collectif qu'exige un partage socialisé de connaissances. Qu'elle soit initiale ou continue, elle se fait jour dans des situations paradoxales. Il s'agit d'un phénomène d'altération permanente ; il y est question de rester soi-même en acceptant cette part de l'autre qui nous différencie et qui résonne en nous comme un phénomène d'exclusion.

Il vient à l'idée que le monde de la recherche est essentiellement un monde stratégique, relevant de la théorie des jeux quant à la probabilité d'atteindre un objet et de lui donner une forme de la réalité observable et démontrable. Le chercheur entre dans une réalité stratégique ; il faut choisir des outils, il faut trouver des modalités d'action recevables. L'objet de la recherche apparaît dans un territoire à construire, à marquer de sa propre appartenance et à mettre à la disposition des pairs ; le chercheur en revendique l'authenticité, en estime la valeur et présente l'accès aux connaissances et aux moyens de la compréhension de cet espace neuf comme un ensemble cohérent et comme une modalité particulière de distinction.

#### **IV - LES STRATEGIES DE LA RECHERCHE : UN AGIR COMMUNICATIONNEL**

La position méthodologique que j'ai choisie est stratégique et insoutenable : elle se résume à faire de l'auteur de la recherche le sujet et l'objet de la thèse ; elle n'a semblé pouvoir se soutenir que par l'acceptation d'un déni quant à l'objet à construire. Ce déni aprioriste prend force de preuve par la négation tout en réduisant le processus d'inter-subjectivation à un agir communicationnel.

La recherche que j'ai menée autour de l'incommunicabilité et de son rapport à la formation a suivi un chemin bien étrange. Elle m'a menée d'objet en objet vers la reconnaissance que moi, sujet, j'observais un objet

étrange que tout le monde connaît et rejette. Je cherchais le mode d'emploi d'un objet « malin » (de l'ordre de la ruse) que tout le monde utilise en se gardant bien de se le dire. Il me fallut reconnaître que cet objet m'est personnel ; j'étais en somme sujet et objet de ma recherche et, corollairement, cette position me mettait hors d'état de mener une recherche. Deux éléments m'ont permis de sortir de l'impasse.

Me souvenant de mon rôle de praticienne et du dos à dos entre chercheurs et praticiens que tout au cours des multiples formations pour professionnels j'ai dû assumer comme formé puis comme formateur, je fis avec des anecdotes une pelote inextricable jusqu'à ce que me frappe l'évidence que le fil rouge en était mon histoire de vie. J'ai utilisé maintes fois dans des cadres divers et dans des situations collectives puis duelles, professionnelles ou non *l'histoire de vie en formation* ; ce processus discursif m'est apparu comme un analyseur (au sens de l'AI) en même temps naturel, dans la mesure où chacun par la reviviscence ou par l'oubli y donne un sens nouvellement efficace à sa vie, et construit, dans la mesure où la pratique socialisée le propose en obstacle pour une exploration heuristique. Chacun, pour autant qu'il puisse revenir par des moyens divers à des étapes marquantes ou apparemment banales de sa propre vie, réinvente le monde, en modifie les éléments, en réorganise les effets ; l'on se pense manipulé, c'est à dire faire le jeu des événements, des lieux et des personnes, puis manipulant, c'est à dire subvertissant les sens (raisons et logiques) premiers pour réhabiliter sa part de liberté inaliénable et se découvrir maître de sa propre vie. La recherche devint ma recherche, un territoire et un objet devaient prendre place dans les arcanes de ma propre formation, pour répondre à la question existentielle distordue par une psychologie empreinte à la fois de déterminisme et d'une socio-analyse primaire « Qu'ai-je fait de ma vie professionnelle ? Qu'ai-je fait de ce que l'on a fait de moi ? » Le sujet devenu objet de la recherche se trouve réhabilité dans sa prétention à explorer un aspect très personnalisé de son rapport à la formation. Dans un système éducatif mettant en priorité absolue la vie humaine en chacune de ses individualités, il pense la formation comme un processus de socialisation mis en œuvre par un individu dans un contexte terriblement contingent et en même temps follement libre.

Le deuxième élément m'est venu par la découverte, à travers les séminaires dits du groupe d'Arradon, (séminaire des étudiants de Patrick Boumard, à l'Université de Rennes), de champs de recherche que je n'imaginai pas. Le sujet immergé dans l'acte de formation qu'il étudie se découvre objet de sa propre étude, en deçà de la recherche par l'importance accordée à l'analyse de son implication, et en même temps bien au-delà par l'importance accordée à chacun des acteurs en tant que sujet.

La recherche en sciences de l'éducation m'offrait en fait un pont d'or permettant de prendre en compte les multiples appartenances idéologiques et rationnelles qui ont bousculé ma vie personnelle, comme elles bousculent, à ce qu'il me semble, la vie de tout un chacun. L'on se fait une idée des choses et de leur fonctionnement, l'on se fait une morale à observer pour se maintenir debout dans les raz-de-marée de trop plein de vivre et devant les abîmes de vide à contempler ; puis, à chaque fois que les choses exigent une réponse, l'on agit, toute sauvegarde de soi en alerte, n'importe comment, c'est-à-dire apparemment sans option stratégique, mais avec une terrible et merveilleuse efficacité.

Il est possible, aux marges de la formation, de déstabiliser l'incommunicabilité contraignante, subie, infligée, désolante, asociale, culpabilisante, et d'en relever combien chacun de nous en est tributaire mais aussi partie prenante à s'en faire une arme, poussant, par une stratégie qui ne s'avoue jamais, la connaissance de soi et des autres dans le trou noir de la connaissance pour mieux la vivre.

Le terrain, première dimension de *l'approche ethnographique*, devenait mythique, s'ouvrait à une herméneutique de la connaissance. Je n'avais plus de terrain, j'en possédais un tout entier, celui que j'habite au quotidien. J'allais ouvrir ce terrain qui n'en est pas un à la recherche. Mes amis, les vrais, ont tremblé pour moi, la prise de risques était énorme. Ma propre formation devenait mon terrain ; la métaphore de l'organisme prit la place de l'objet. J'ai tenu un journal, j'ai rassemblé des écrits anciens, de vieux livres, des morceaux de ma vie qui avaient laissé des traces, des notes personnelles récentes à propos des réactions de personnes diverses à des propos ou à des actes et j'ai mené deux entretiens, avec des témoins qui côtoient ma vie, concernant l'objet de ma recherche : l'incommunicabilité.

Cette recherche, sans terrain au sens de l'ethnographie, s'est retirée dans les marges, dans cet espace privé où, de l'intérieur, s'articulent des visions du monde.

## V - LA FORMATION : UNE RUPTURE DANS L'EPISTEMOLOGIE DES CONNAISSANCES

Cette expérience de la recherche provoque une rupture épistémologique qui conduit à envisager la formation comme un processus d'individuation en partie incommunicable.

La recherche exige une remise en cause permanente du cadre théorique. La formation oblige à dépasser une forme d'incompréhension ; à détailler quelque élément que le praticien connaît pour l'avoir vécu, le chercheur ressent l'habillage de notions comme une caricature, voire une trahison ; le praticien est dessaisi de quelque chose de vivant, d'affectivement proche pour quelque chose d'abstrait, qui a perdu les couleurs de la vie.

Lorsque le praticien s'engage lui-même dans la recherche, le vécu est différent ; il approche des notions, des concepts et des éléments lexicaux qu'il est en mesure d'habiller lui-même. Il peut se dire en capacité de répondre à des observations d'autres chercheurs. Il prend conscience, non plus par l'extérieur d'un élément auquel il n'a pas jusqu'à présent accordé attention, mais de l'intérieur de la présence de quelque objet qui l'habite et qu'il préférerait habiter.

La dimension sociale du doute pousse à la recherche ; elle est, je pense, d'autant plus maîtrisable que le cadre théorique est précisément circonscrit dans un domaine précis, dans une discipline et dans un champ de

connaissances très explorées. Dans le champ des sciences humaines celui des sciences de l'éducation est le plus neuf ; il est en friche et emprunte ses savoirs à de multiples disciplines. Dans le domaine de la formation, l'on fait appel à l'économie politique, à la sociologie des groupes, à la psychologie, etc., et le plus souvent à une discipline : la didactique a pris le relais en exposant comment explorer les contenus disciplinaires, comment les mettre en rapport de formation avec des personnes, compte-tenu de leur nombre, de leur âge, de leurs caractéristiques psychosociales et comment les évaluer. La formation pour adulte a apporté des éléments fondateurs en précisant les pôles de la formation et les rapports de ces pôles entre eux et comment ils fondent une stratégie d'apprentissage incluant le formateur, le formé, le savoir et leurs contextes dans un projet.

Les dimensions individuelles de la formation, tant initiale que continue, contribuent dans la pratique à déborder en permanence les modalités de la formation et à rendre opaques les objectifs de les plus clairement exprimés. Le contexte moderne fait prendre conscience, via ces subversions que l'on étiquette soigneusement comme déviances, que le lieu institutionnel de la formation (de la classe de cours à la forêt voisine où l'on amène les enfants) n'est qu'un lieu de formation parmi d'autres ; mettre l'enfant au centre du système éducatif apparaît comme une trahison et comme un non-sens éducatif si l'on comprend cela comme une mise à disposition de moyens et de méthodes.

La formation à la recherche en sciences de l'éducation ouvre des champs déserts, qui mettent en œuvre la problématique du doute. Doute sur ce qui a été dit, doute sur ce qui a été compris, doute sur l'application d'un espace théorique à un terrain.

Ces doutes sont saisis par le point de non-retour qu'est l'écriture. Il s'agit de s'engager, d'engager l'expression dans une voie dicible et lisible. Le chercheur n'écrit pas pour lui. L'habitude prise lors des évaluations de reprendre les arguments, les vocabulaires, les articulations propres à une discipline et à un enseignant facilite la tâche. Le formé maintenant libre écrit selon ses propres habitudes de prise de notes et selon un protocole qu'il a lui-même fabriqué à l'imitation des multiples modèles que lui ont fournis des années de métier d'élève. Il a, selon une méthodologie qui dans le détail lui est propre, une idée de quoi et de comment.

La panique vient à la première confrontation à une lecture « publique ». Aucune expérience, si ce n'est peut-être celle des exposés oraux, ne prépare à une telle expérience. Exposer, c'est s'exposer ; s'exposer à ne pas être compris, à être déstabilisé par les critiques, à être poussé hors de son terrain propre, à être enfin peut-être nié dans son rapport à l'objet, comme Linus, (de la bande dessinée des Peanuts) communiquant au conseil d'école au sujet du Père Noël. Le travail d'autonomisation, d'autorisation à penser en toute connaissance de cause, d'écrire en toute responsabilité des effets produits, de parler dans le cadre étroit qui est celui de toute communication publique, ce travail-là produit une reconnaissance de soi par soi estimée au vu des éléments renvoyés par les membres d'une sorte de communauté à laquelle on se sent lié malgré ce qu'on en dit.

Une nouvelle relation à la formation modifie en cours d'écriture et de relecture la façon de dire les choses, c'est à dire de les observer, de les ressentir, de les analyser. Le doute devient critique au sens où il pose mieux les questions et où il abandonne une vision manichéiste des actes et des opinions.

La formation n'est plus quelque chose de l'ordre de l'obligation à savoir, de la nécessité à assumer, d'un cadre formel à respecter, de contraintes à respecter. Elle est une donnée vitale permanente qui va plus loin que la nécessité sociale à rester dans le coup pour ne pas être dépassé par un monde en perpétuelle évolution. Elle est un regard permanent sur quelque chose qui, quoique étudié et partiellement connu, est toujours à découvrir, à comprendre. La formation rejoint les deux lieux de son émergence, en et hors de soi, là où le monde n'est pas donné mais reconstruit, en permanence.

Découvrir que l'on est soi-même source, condition et objectif de formation amène à prendre en compte les différents niveaux d'analyse de l'objet que l'on est, par la recherche, en train de construire. Une nécessité de cohérence apparaît, il n'est pas possible de débattre d'ambivalences vis à vis de certaines choses, il est nécessaire de les expliciter et d'en dénouer les collusions qui apparaissent dans certaines conditions. Il est nécessaire de cibler les contradictions apparentes dans un cartésianisme reçu en héritage et de placer les éléments constitutifs dans une autre perspective. Il faut enfin repérer les paradoxes et analyser en quoi des éléments antinomiques peuvent cohabiter dans un même système de pensée.

L'option stratégique d'une thèse est de répondre par avance aux objections formulables. Le travail de lecture de la thèse par quelqu'un qui n'en connaît pas l'auteur est l'élément déterminant dans son évaluation, de même que l'évaluation d'un stage de formation se fait très en aval du stage lui-même : il s'agit qu'il y ait cohérence entre le faire et le dire, la pensée et son expression. Rien n'est jamais acquis, le travail socialisé au quotidien produit un savoir dont nous avons du mal à nous rendre compte et qui conduit notre évolution.

L'histoire personnelle préside aux choix épistémiques et les enracine dans une mémoire collective. Plongée dans ma propre incommunicabilité, j'ai orienté ma propre stratégie d'exposition de l'objet de la thèse vers le déni comme non-réponse à ce qui ne peut être entendu. J'ai pris conscience de cette option une fois la thèse terminée, par les remarques des lecteurs que sont les membres du jury de thèse.

Il revient à chacun de matérialiser les options dominantes de son propre pouvoir d'émancipation et de faire en sorte que ce pouvoir puisse être reconnu en toute honnêteté. Cela est-il du ressort de la formation ?

**BIBLIOGRAPHIE**

**BOUMARD, P. (dir.)**

(1999) - « *L'école, les jeunes, la déviance* ». PUF : Paris.

**CYRULNIK, B.**

(1989) - « *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement* ». Hachette Pluriel : Paris.

**DOMINICE, P.**

(1990) - « *L'histoire de vie comme processus de formation* ». L'Harmattan : Paris.

**FEUILLETEY, S.**

(2001) - « *Incommunicabilité et formation* ». Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle. Université de Rennes 2.

**FOUCAULT, M.**

(1969) - « *L'archéologie du sujet* ». Gallimard : Paris.

**GUIGOU, J.**

(1993) - « *Critique des systèmes de formation d'adultes* ». (1968-1992). L'Harmattan : Paris.

**HABERMAS, J.**

(1993) - « *La pensée métaphysique* ». (éd. originale 1988). A. Colin : Paris.

**LAPASSADE, G.**

(1971) - « *L'analyste et l'analyste* ». Gauthier-Villars : Paris.

**LOURAU, R.**

(1997) - « *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle* ». Economica, Anthropos : Paris.

**PINEAU, G.**

(1996) - « *Réseau personnel et coformation* ». Communication au colloque *Apprendre et faire société*. Evry.

Thèse de doctorat intitulée *Incommunicabilité et formation* soutenue en décembre 2001 sous la direction de Patrick Boumard,.