LA THÈSE, UN MOMENT D'HISTOIRE DE VIE

Annie Langlois

"Toute recherche est autopertinente sur le plan inconscient", si on tient pour légitime cette affirmation de Georges Devereux, il convient alors de s'interroger sur les implications personnelles qui sont mises en œuvre et travaillées dans une thèse. C'est à partir de notre propre itinéraire de doctorant que nous nous proposons ici d'aborder cette interrogation ; aussi, les analyses, propositions, que nous allons avancer ici n'ont aucune prétention de généralisation, construites à partir d'une histoire particulière, elles ne peuvent être que singulières.

Si un travail de thèse n'a pas pour fonction explicite d'être un travail sur soi-même, s'il porte bien sur la saisie compréhensive d'un objet extérieur, il apparaît cependant que les questions qui portent cette recherche de compréhension d'un Objet sont bien habitées, sous-tendues, par les questionnements qui portent le Sujet chercheur dans sa manière particulière d'être au monde.

Il en découle que les nouveaux **"savoirs"** qui sont construits en cours de recherche sur **l'Objet** de la recherche éclairent, dans le même temps, le **Sujet** chercheur sur ses **implications**, de même que les procédures mises en place pour travailler **l'Objet** sont porteuses de **processus** qui, elles, font évoluer le **Sujet** chercheur.

Chemins de doctorant
Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998

Le travail de thèse, travail de recherche sur un Objet, serait alors un véritable temps d'advenue du Sujet, et ceci par un double processus ; en effet on peut considérer :

- que, d'une part, toutes les avancées sur les questionnements concernant l'Objet, éclairent, dans le même temps, le Sujet dans ses implications,

- et que, d'autre part, le chemin parcouru par le Sujet chercheur pour mettre en place des méthodologies adaptées à ses questionnements et hypothèses de recherche, pour se confronter aux résistances de son Objet, pour donner sens à ses recueils de données, pour interpréter ses résultats, est un chemin d'Autorisation (1), en définissant ici, avec J. Ardoino, l'Autorisation comme une "capacité conquise de se faire soi-même son propre auteur".

C'est ce mouvement où Objet et Sujet s'interfèrent, où les procédures de travail sur l'Objet entraînent des processus de transformation du Sujet, où les investissements, recherchés et conscients, sont habités des implications, qui fait que le travail de thèse peut alors être considéré comme un moment particulier de "l'histoire de vie" ; il appartient alors de le questionner dans une interrogation ouverte sur les trois moments de la temporalité d'un travail de thèse :

- avant :

* en quoi les implications ont-elles, dans une antériorité, une influence sur la naissance de l'Objet de recherche ?

- pendant :

* en quoi ces mêmes implications font-elles écran ou éclairent-elles, dans le présent du travail, le questionnement sur l'Objet ?
* en quoi le travail sur l'Objet nous influence-t-il, nous transforme-t-il dans notre manière particulière d'être au monde ?
* en quoi les processus qui adviennent lors du déroulement temporel d'un travail de thèse font-ils évoluer le Sujet Chercheur ?

- après :

* en quoi l'obtention du grade de "Docteur" a-t-il des retentissements sur la manière d'être au monde du Sujet Chercheur ?

Nous allons maintenant essayer de répondre à ces différentes questions (2).

Mais, pour bien comprendre l'influence de ma propre histoire de vie sur l'élaboration de ma (3) thèse, il convient tout d'abord que j'en présente son Objet : ma thèse, qui avait pour champ les Enseignants-

Formateurs des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), cherchait à appréhender les motivations de finalité et de causalité qui poussent les enseignants à accepter (ou à rechercher) de tels rôles. Constatant que ces rôles n'apportaient que peu de bénéfices institutionnels directs (gains financiers ou de carrière) à ceux qui les tenaient, j'avais formulé, en guise d'hypothèse, que cet investissement, volontaire ou consenti, dans des activités de formation, correspondait à la recherche d'un gain narcissique qui viendrait en réparation d'une blessure narcissique reçue dans un espace temps antérieur.

C'était affirmer là des interactions entre le Formateur en tant qu'acteur social et le Formateur en tant que Sujet. Cette hypothèse s'inscrivait dans un enracinement épistémologique qui postulait que l'histoire personnelle du Sujet trouve à se jouer dans ses investissements sociaux et que, par voie de réversibilité, le travail dans et sur les investissements sociaux a des répercussions sur les implications.

Ces rôles de formateurs ne s'inscrivaient, par ailleurs, dans aucun statut qui serait venu les légitimer ; à partir de cette constatation, il était dès lors légitime de se questionner sur les processus qui amenaient les Enseignants à s'arroger le droit de former leurs pairs.

Ce droit était-il à comprendre comme une Autorisation ou bien avait-il plutôt à être considéré comme l'indicateur d'une recherche d'Autorisation ? En effet, si on veut bien accepter que la conquête de l'Autorisation est dépendante des autorisations données, la quête de réparation narcissique, réparation qui ne saurait advenir en dehors des reconnaissances données par autrui, et la conquête de l'Autorisation ne seraient-elles pas alors intimement liées ?

Ces questionnements, hypothèses de travail, nous amenaient à considérer la tenue du rôle de formateur comme un moment d'histoire de vie qui, en participant à la restauration narcissique, participait à la conquête de l'Autorisation.

Dans le cadre de cet article nous n'aborderons pas comment ces questionnements furent, dans le cadre de l'Objet de recherche, travaillés, il nous appartient plutôt ici de voir comment ces mêmes questionnements ont interféré avec notre propre histoire de vie, et comment, à ce titre, le travail sur un Objet est à même de nous faire progresser sur nos problématiques existentielles.

Avant

Ayant tenu, pendant quatre années, un rôle d'Enseignant-Formateur et convaincue pour moi-même de la validité de l'assertion de Georges Devereux (citée en guise d'ouverture de cet article), il m'apparut nécessaire, dans le cadre de mon travail de thèse, de revenir sur ma propre histoire de vie, de plonger dans mes implications, afin de mieux comprendre ce qui m'avait moi-même conduite à devenir Enseignant-Formateur. Ce travail, qui fut un temps parfois douloureux d'explicitation de mon histoire de vie professionnelle, me semblait en effet nécessaire à accomplir pour mieux mettre à distance mes implications lors du travail centré sur l'Objet ; moment de plongée dans le subjectif, dans le but, quelque peu paradoxal, de mieux mettre mes implications, en les travaillant, à distance.

De ce travail, je ne rapporterai ici que les points essentiels qui permettront au lecteur de comprendre comment les hypothèses qui ont guidé ma recherche se sont inscrites (plus ou moins consciemment, plus ou moins partiellement) dans mon histoire de vie du Sujet :

Je ne suis pas devenue Enseignante en Éducation Physique et Sportive uniquement par hasard ; ce choix est à la fois le résultat d'un concours qui, passé "pour voir", est devenu le premier pas dans un chemin où chaque pas en amène inexorablement un autre, et la mise en acte d'une injonction parentale implicite dans laquelle j'avais grandi : j'étais la seconde d'une famille de trois enfants, ma sœur, mon aînée d'un an, fut chargée d'attente de réussites, elle ne put y répondre si ce n'est en tombant malade (cette manière de dire les faits est-elle objective ? Certainement non...). Mon frère, de 6 ans mon cadet, fut aussi marqué dans son corps par un très grave accident à l'âge de trois ans ; la maladie évolutive de ma sœur, l'accident de mon frère suffirent à accaparer l'attention familiale pendant mes années d'enfance et d'adolescence ; moi, j'allais bien, je ne posais pas de problème, et je ne demandais pas d'attentions particulières, j'étais, tout au moins apparemment, "forte, indépendante et courageuse"... mais certainement cette position était-elle plus une réponse à l'injonction de non dérangement que je recevais implicitement qu'un véritable choix (car l'assignation à l'indépendance n'est–elle pas le contraire d'un processus d'Autorisation qui suppose un temps de dépendance, de prise en charge, avant que ne puissent se construire l'indépendance et l'individualisation ?), car, bien qu'ayant grandi dans une famille aimante et attentionnée, je ne reçus pour ma part que peu de marques de reconnaissance, il y avait peu de place pour mes anxiétés, mes inquiétudes de

même que mes réussites, engluées dans les soucis familiaux, ne prenaient que peu d'importance. Je vécus cependant cette période d'enfance et d'adolescence comme une période heureuse de ma vie, je réussissais, j'étais indépendante, mais c'est certainement à partir de ce manque de reconnaissance initial (relatif) que se construisit mon besoin d'être appréciée pour mes forces et mes batailles.

Je devins, un peu par choix, mais surtout poussée par mes parents qui voyaient peut-être là un contrepoint aux corps souffrants de ma fratrie, étudiante en éducation physique et sportive. Je garde peu de souvenirs heureux de cette période de formation professionnelle, j'ai rencontré là la mise au pas corporelle et intellectuelle, la lamination des résistances et des désirs ; il me semble que je n'avais plus de pensée personnelle, plus de distance critique et, dans le même temps, mon corps, que je ne voulais plus reconnaître dans le miroir, se durcissait, se rigidifiait.

Là, j'ai rencontré l'effort permanent pour lutter contre la peur, pour taire la souffrance, pour oublier l'émotion... je devenais, me disait-on, plus "forte". Ces études me rendirent cependant prête à assumer, avec un certain bonheur, la prise d'un poste de professeur en EPS quatre années plus tard, mais le sort devait en décider autrement car je devins à la rentrée suivante professeur de danse dans un Centre Sportif Universitaire, et la restauration narcissique commença :

- elle se fit par l'intermédiaire du miroir qui me renvoyait une image corporelle heureuse,

- elle se fit par le truchement des corps des étudiantes qui copiaient ma corporéité et qui attendaient et entendaient ma parole,

- elle se fit par l'intermédiaire de la scène.

Mais cette étape de vie professionnelle trouva vite ses limites ; en effet le "corps sportif" était à l'époque dominant dans la culture corporelle des Centres Sportifs Universitaires, cette dominance entraînait que mon travail était peu reconnu (si ce n'est par les étudiants) ; par ailleurs, je me ressentis bien vite uniquement comme un "gentil animateur", je rêvais d'interdisciplinarité, d'empreintes de mon action qui ne marquent pas simplement les corps mais aussi l'intelligence et l'affectivité.... Cette non-reconnaissance institutionnelle et ce désir d'interdisciplinarité me poussèrent à demander, quelques six années plus tard, ma mutation pour l'École Normale d'Institutrices.

Et là, la restauration narcissique se poursuivit, même si elle prit d'autre formes pour s'effectuer ; en effet, une seconde fois le sort allait me bousculer au-delà de mes compétences : ce poste, je l'avais demandé pour enseigner la

didactique et la pédagogie de l'EPS aux élèves instituteurs, mais on m'affecta, d'autorité, à la formation des "Rééducateurs en psychomotricité". De rééducation en psychomotricité, je n'avais jamais entendu parler, si ce n'est sous l'angle rééducatif de redressement des corps, ce nouveau rôle me contraignit donc à approfondir ma formation et c'est dans ces années que je rencontrai toutes les techniques psycho-corporelles qui devaient, définitivement, me faire abandonner la notion de modèle et la pédagogie directive.

Ces années furent professionnellement heureuses, elles me permirent d'affirmer mon goût pour l'accompagnement de l'autre dans sa voie de développement personnel, elles me permirent, grâce à mon engagement dans une association, d'être reconnue au niveau national... mais, une fois de plus, cette légitimité de rôle qui m'était accordée dans un cadre associatif ne trouva pas la même reconnaissance dans le cadre de ma place institutionnalisée de formatrice en psychomotricité à l'École Normale ; en effet, je m'étais, au fur et à mesure de ma propre formation, orientée vers une conception existentielle de la psychomotricité, orientation qui rendait ma place de formateur en psychomotricité plus proche de celle d'un accompagnateur en développement personnel que de celle d'un enseignant.

Mais le travail de développement personnel est-il possible au sein d'une institution de formation ? Certainement non, le travail de développement personnel suppose l'acceptation des résistances, de la régression, elle suppose aussi de laisser une place à l'imprévu, au hors normes, l'institution ne peut accepter que le prévu, le normé ; alors n'y avait-il pas dans cette place assignée de formatrice en Psychomotricité une double contrainte qui, à terme, ne pouvait m'entraîner que vers un sentiment de mal-être et de tâche impossible à accomplir ?

J'avais besoin de reconnaissance institutionnelle, j'avais besoin que mon travail, tout en le sachant et en le voulant dérangeant, soit reconnu par l'Institution, je rêvais d'endroits où le dérangement serait apprécié, reconnu, par un père symbolique (demande paradoxale qui, bien sûr, ne pouvait être comblée, car "autoriser" quelqu'un à être dérangeant, n'est-ce pas, du même coup, tuer son Autorisation ?).

Cette époque de vie professionnelle me permit de réaliser un travail sur moi-même, aussi bien à travers les nombreux stages de développement personnel et les groupes "d'analyse de pratiques" qu'à travers la plongée dans un travail d'analyse. Tout ce travail accompli sur moi-même me permit de donner une valeur formative aussi bien au conflit, voire au désamour et à la haine, qu'à la reconnaissance positive et à l'identification si on veut bien prendre pour finalité de formation l'Autorisation du formé. Là il me fallut

apprendre à ne pas être toujours aimée, il me fallut admettre que l'autre me résiste, il me fallut donc travailler avec ma propre sécurité interne, il me fallut aussi apprendre que tout engagement formateur entraîne une séparation, travail de deuil à répéter tous les ans, travail de réparation à effectuer tous les étés pour me rendre disponible pour de nouvelles promotions de stagiaires ; lourd travail qui ne peut s'effectuer que dans la construction (ou le renforcement) des sécurités internes, car dans ce travail il n'y avait ni programme ni soutien institutionnalisé, c'était bien au seul formateur que j'étais de trouver ses limites et ses possibles.

Le centre de formation des maîtres de l'enfance inadaptée fut fermé quelque dix années plus tard ; je reçus cette fermeture, qui m'obligeait à trouver d'autres investissements formatifs, sans trop d'amertume :

- d'une part, j'avais repris des études universitaires en Sciences de l'Éducation et, alors que la psychomotricité avait demandé que je travaille au niveau de mes affects, ces études me demandaient de me mettre à distance, de théoriser ma pratique, de travailler avec la rigueur scientifique. Ces nouvelles contraintes, auxquelles je me soumis dans un premier temps avec quelques difficultés, me firent peu à peu m'éloigner des pratiques corporelles tournées vers le développement de la personne ; là, je découvris, à travers des rencontres et des auteurs, que les mots et l'effort de théorisation avaient aussi un pouvoir d'interrogation.

- d'autre part, j'étais arrivée au bout d'une aventure qui, si elle m'avait permis incontestablement d'évoluer, avait été aussi dévoratrice d'énergie ; j'avais alors envie de dispenser mes compétences dans des lieux plus faciles, où les stagiaires seraient véritablement demandeurs, où le conflit serait moins présent, où mon implication et ma responsabilité seraient moins engagées et où il me serait plus facile, du moins je le croyais, d'obtenir la reconnaissance institutionnelle.

Le Directeur du Centre Académique de Formation continuée me demanda alors de travailler, à mi-temps, pour la formation continue des enseignants ; cette demande, bien sûr, me combla narcissiquement : enfin mes compétences étaient reconnues par l'institution (c'est tout au moins comme cela que, dans ma naïveté, peut-être je le ressentais) ! Il y a une différence importante de gain narcissique entre le fait de s'autoriser à mettre en actes ses propositions pédagogiques innovantes dans son lieu institutionnel (car ici la nomination institutionnelle sur le poste donne légitimité, et les prises de risque sont, de fait, symboliques) et le fait d'être désirée, attendue, choisie dans des lieux où seul le choix du décideur vous légitime.

Ce rôle me permit de mettre en actes mes conceptions sur la formation des enseignants en me permettant de concevoir, de monter et de gérer pendant deux années une formation de "formateurs transdisciplinaires sur établissements". Véritable prise d'Autorisation qui ne put se traduire dans des actes que dans la mesure où elle fut autorisée par un institutionnel décideur.

C'est dans ce temps que commença l'écriture de ma thèse portant sur les Enseignants-Formateurs des MAFPEN, thèse alors certainement impliquée, puisque j'étais moi-même coordinatrice de formation, mais aussi suffisamment extérieure, puisque je n'occupais ce poste qu'à mi-temps et que je savais n'y faire qu'un passage ; en effet, cette dépendance d'un institutionnel décideur (ces postes ne sont liés à aucun statut) me fit retrouver quelques années plus tard mon statut initial de professeur d'École Normale (qui entre-temps était devenue un IUFM). J'y ai retrouvé une place d'enseignante normalisée, et c'est dans cette normalité et dans cette extériorité d'implication que se poursuivit ma thèse qui vit peu à peu son questionnement s'élargir : les savoirs compréhensifs dégagés à propos des Enseignants-Formateurs des MAFPEN devinrent alors illustratifs d'un questionnement plus global qui portait alors sur ***les différentes voies empruntées, en dehors de leur statut, par les enseignants pour advenir.***

Il apparaît alors que la problématique de la thèse, dont les hypothèses furent partiellement élaborées à partir de mes propres manières d'être au monde, éclaire également une problématique existentielle qui m'habite, à savoir celle de **l'advenue du Sujet à travers ses différents investissements.** Ceci a pour corollaire que l'implication du Sujet Chercheur entretient un lien étroit avec les différentes étapes de l'avancée sur l'Objet et réciproquement.

Pendant

- En quoi les implications font-elles écran ou éclairent-elles, dans le présent du travail, le questionnement sur l'Objet ?
- En quoi le travail sur l'Objet nous influence-t-il, nous transforme-t-il dans notre manière particulière d'être au monde ?
- En quoi les processus qui adviennent lors du déroulement temporel d'un travail de thèse font-ils évoluer le Sujet Chercheur ?

Il me faut maintenant tenter de répondre à ces trois questions que j'ai posées dans l'introduction de cet article.

Pour répondre à la première, il me semble que la plupart des temps de batailles et d'immobilité, temps qui se traduisent le plus souvent,

explicitement, par des difficultés méthodologiques correspondent, implicitement, à des difficultés qui interrogent le Sujet Chercheur dans ses implications.

Ces temps de difficulté, d'arrêt, furent nombreux dans l'avancée de mon travail :

- il y eut le temps pour arrêter le sujet de ma recherche,

- il y eut le temps pour trouver un Directeur de thèse qui accepta de m'accompagner ;

(il est à noter que ces deux temps ne se succèdent pas forcément dans la temporalité d'un déroulement de thèse : la question précède-t-elle le choix du Directeur ou bien ce choix, certainement de manière implicite, ne préexiste-t-il pas à la formulation de la question et, dans cette seconde hypothèse, la question ne serait-elle pas formulée en fonction du Directeur souhaité, afin que celui-ci vous accepte ? Car le choix, qui ne peut-être qu'un souhait, de celui qui nous accompagnera tout au long de notre travail, n'est pas un choix neutre : est-on attiré par la pertinence du Directeur sur notre Objet de recherche ou bien plutôt par notre plaisir, supposé, d'être accompagné tout au long de ce chemin initiatique par quelqu'un que l'on se reconnaît pour Maître ? Ces deux processus sont certainement mêlés, avec prédominance de l'un ou de l'autre selon l'Objet de la Recherche et la dynamique interne des Sujets).

- il y eut tous les temps de difficulté méthodologique : temps pour rentrer dans la dynamique de passation d'entretiens semi-directifs, temps pour élaborer une méthodologie d'analyse de contenu pertinente au regard de mon corpus de données... temps pour élaborer un corpus de théorisation éclairant le concept de "réparation narcissique"... toutes ces difficultés se traduisirent, dans les actes, par des temps d'arrêt, de découragement, qui tous trouvèrent leur issue en acceptant de faire un détour sur l'interrogation du sens, pour moi-même, de ces difficultés.

Et ceci nous conduit vers notre seconde question ; en effet, de même que nos implications influencent le travail sur l'Objet, les savoirs produits sur l'Objet ont, de manière plus implicite qu'explicite, des répercussions sur nos problématiques existentielles. Nous avons vu en effet précédemment, à travers la narration de mon histoire de vie professionnelle, comment la question de la quête de réparation narcissique avait pu marquer mes différents investissements professionnels ; par effet de retour, tout le travail théorique fait pour conceptualiser mon

hypothèse de recherche, travail théorique autour des concepts de "narcissisme" et de construction de "l'estime de soi" sont venus éclairer mes implications : à travers ce travail théorique j'ai mieux compris le sens de ma quête de marques de reconnaissance qui auraient émané de "Pères symboliques" (l'institution ne joue-t-elle pas partiellement ce rôle ?), j'ai mieux perçu les différents processus de "réparation" que j'avais pu mettre en acte au cours des différentes étapes de ma vie professionnelle pour aller vers une Autorisation qui me rendrait alors moins dépendante du regard de l'autre pour croire en mes possibles.

Il est alors possible de lire le chemin effectué pendant ma recherche comme un chemin en continuité avec les différentes phases de réparation déjà effectuées par d'autres investissements. Nous répondrons là à notre troisième question ; en effet, la thèse peut alors être lue comme un chemin initiatique qui, par un double processus de normalisation et d'Autorisation, serait alors un véritable chemin d'advenue du Sujet, dans le sens où le conçoit Alain Touraine, où le Sujet est à comprendre dans sa double inscription dans le "Je" et dans le "Soi" (en donnant au Soi le sens d'une inscription dans un corps social régi par des règles d'appartenance).

Les trois étapes, qui constituent tout chemin initiatique, sont alors autant d'espaces-temps où le Sujet, par les rites institués, par les difficultés à surmonter, se construit lui-même (tout en construisant son Objet) par ce double travail d'inscription dans des normes scientifiques instituées, d'une part, et de construction d'une parole d'auteur, d'autre part.

Voyons maintenant comment ce double processus de normalisation-Autorisation s'effectue au cours de ces trois étapes proposées par Arnold Van Gennep (4).

L'étape de séparation

Cette étape est marquée, selon A. Van Gennep, par un rite de passage, **"rite de seuil"** qui marque l'entrée, le franchissement ; l'entrée en thèse comporte ce rite de seuil, il est accompli symboliquement par le dépôt du sujet de la thèse auprès du "bureau national des thèses". Mais ce rituel qui marque le franchissement, l'entrée dans le monde des "doctorants", est précédé et accompagné de processus qui sont des processus de "séparation" ; en effet, cette étape est une étape de rupture, de renoncement à un passé ; s'il s'agissait dans les initiations

tribales de rompre avec le monde des Mères, avec le monde de la fusion et de la protection inconditionnelle, cette séparation se traduit dans les initiations profanes par des mises en actes qui, s'ils ne sont pas des ruptures de dépendance filiale, marquent cependant la séparation avec un passé. Cette étape prend certainement, en fonction des sujets, des détours différents pour se mettre en place : stratégies pour se mettre en mouvement qui s'inscrivent plus ou moins dans la durée, là il nous faut arrêter l'Objet de la recherche, là il nous faut lui donner un titre, toujours insatisfaisant, là il nous faut trouver un Directeur de thèse, il nous faut parfois rompre avec nos attachements méthodologiques antérieurs pour nous lancer dans des procédures certainement moins sécurisantes... à chacun ses chemins et ses difficultés en fonction de ses antériorités... à chacun ses stratégies d'évitement, de repoussées des échéances qui, cependant, adviennent. Dans ce temps se présente déjà le premier travail de conciliation entre notre désir et la correspondance aux normes instituées :

- il y a travail d'Autorisation à poser le champ et le sujet de sa recherche qui soit en correspondance avec de véritables interrogations qui habitent le chercheur (c'est-à-dire à poser un sujet qui ne soit pas une commande),

- il y a travail de normalisation à accepter de le remanier pour qu'il appartienne au champ des sujets "recevables" dans le cadre universitaire,

- il y a un travail d'Autorisation à accomplir pour oser demander à celui que nous aimerions avoir comme Directeur de thèse de bien vouloir nous accompagner,

- il y a un travail de normalisation à accepter de remanier son questionnement, à accepter d'entendre que les limites que porte le Directeur de recherche sur la légitimité de notre questionnement ne renvoient pas forcément à une non-reconnaissance de notre personne,

- il y a un travail de normalisation à accepter la non-pertinence de certaines de nos positions antérieures que nous pensions légitimement fondées...

L'étape de la marge

La "marge" désigne cet espace-temps qui s'étale et se déroule entre le premier passage, seuil qui sépare l'espace que l'on quitte de celui auquel on aspire, et le dernier passage, intégration au nouvel espace.

Ce temps, qui est le véritable temps de travail de la thèse, est marqué essentiellement par trois procédures-processus que nous pouvons énoncer ainsi :

- *le retrait dans un monde à part ;*
- *un apprentissage qui se fait*
  - * *grâce aux savoirs initiatiques transmis par des initiés et/ou des Maîtres,*
  - * *et grâce aux différentes épreuves rencontrées.*

• *le retrait dans un monde à part :*

Si celui-ci ne se traduit pas par un retrait dans "le bois sacré", comme dans les initiations tribales, le temps de la thèse est cependant un temps d'en dehors du quotidien ; temps de coupure, temps de renoncement, temps de concentration. Tout travail sur soi, toute évolution intérieure réclame cette centration, lieu de maturation des questionnements dans la temporalité, en définissant ici la temporalité comme un temps existentiel constitué à la fois de "temps parents", moments heureux où la pensée chemine et où le travail avance, de "contretemps", moments de crise et de bataille, de désarroi, et "d'entretemps" (5), moments de silence, de vide, de flottement. Si ces trois moments de la temporalité ne sont pas tous les trois vécus avec le même bonheur, ils sont cependant tous les trois des temps formateurs ; en effet, si les "temps parents" sont bien ceux qui nous semblent les seuls producteurs de savoirs, ils ne sauraient exister sans les silences, les crises, les fuites, qui nous interrogent, nous bousculent, et qui sont, si on veut bien les accepter comme porteurs de sens, des "analyseurs" (6) du mode de construction de nos savoirs.

• *un apprentissage qui se fait grâce aux savoirs initiatiques transmis par des initiés et/ou des Maîtres :*

Toute initiation comprend une part de transmission des savoirs par les initiés,

"L'initiation, c'est l'apprentissage des vertus du métier ; or, ce n'est pas en apprenant le nom de celles-ci qu'on les connaît, c'est en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien." (7)

Si cette transmission se fait par la rencontre avec des écrits, parole médiée, qui rencontrent les problématiques, tant épistémologiques que méthodologiques, développées par l'impétrant, et si elle se fait

aussi par des rencontres de parole avec des initiés lors de colloques ou séminaires doctoraux, cette transmission de savoirs doit cependant essentiellement venir de celui, (ou de celle, ou de ceux) que l'impétrant s'est donné pour "Maître". Nous nommerons ici "Maîtres" des personnages que l'impétrant s'est choisi comme faisant, de manière préférentielle, autorité sur lui.

"La formation entretient des liens privilégiés avec l'autorité [...]. La formation est de filiation, partant d'autorité." (8)

Maîtres initiatiques reconnus et choisis par l'impétrant, ce sont eux, qui de manière privilégiée, sont chargés de transmettre les savoirs et d'aider l'impétrant, par leurs conseils et exigences, à acquérir les compétences attendues. Si ces Maîtres peuvent être multiples et si les attentes vis-à-vis de ces Maîtres varient en fonction des rôles fantasmatiques tenus et en fonction du point d'avancée de la Recherche, le "Directeur de thèse" est cependant celui qui, de manière privilégiée, aura à se confronter aux effets transférentiels qui accompagnent inévitablement cette posture.

Ces effets transférentiels, qui sont à prendre en compte et à travailler, évoluent tout au long du travail de recherche.

On pourrait dire que, en début de travail, cette place accordée de "Maître" entraîne l'étudiant dans une position de dépendance (tout au moins fantasmatique) ; c'est de ce "Maître" que nous attendons la réponse à toutes nos interrogations, et, devant les difficultés dont on espère toujours pouvoir faire l'économie, on adopte vis-à-vis de son "Directeur de Thèse" une attitude de dévoration : le Directeur devient la "Bonne Mère" (en empruntant ce terme à Mélanie Klein) qui devrait être capable de nous combler en nous donnant plus : plus de références, plus de renvois sur notre écriture, plus de temps, plus de retours positifs... et, bien sûr, comme il ne peut combler cette attente démesurée, il occupe alors fantasmatiquement la place de "Mauvaise Mère" qui se refuse et nous rejette (9). On se nourrit alors de l'illusion que la réponse viendra de l'autre, de celui qui est supposé détenir la bonne parole, on espère faire l'économie du chemin de l'errance, de l'erreur, du doute, de l'immobilité qui nous fige et qui nous donne envie de tout abandonner.

Cette attente de vérité révélée se modifie au cours de l'avancée de la thèse : conjointement aux avancées théoriques et aux constructions de méthodologies personnelles, se met en place une certaine sécurité interne qui rend l'étudiant moins dépendant des retours extérieurs

pour croire en la validité de son travail. Il y a pour l'étudiant tout un travail d'Autorisation à accomplir, travail aidé sans conteste tout autant par les silences et les non-réponses du Directeur que par ses observations et ses retours, ses questions et ses critiques... la conquête de l'Autorisation, qui seule peut nous conduire jusqu'à la soutenance de notre parole, s'accompagne inévitablement de cette prise de distance mutuelle entre les deux partenaires.

- ***la rencontre avec des épreuves***

Nous avons énoncé précédemment que ces épreuves doivent être vécues comme des médiations qui permettent les apprentissages. Ces épreuves se trouvent à chaque étape du chemin, elles ponctuent toute nouvelle phase méthodologique où le chercheur doit, tout d'abord, s'approprier les instruments méthodologiques normatifs avant de pouvoir les adapter (si ce n'est les créer) pour les rendre pertinents au regard de son questionnement. Dans ces épreuves il rencontre souvent la solitude, le doute, il doit regarder en face l'immensité de ses ignorances et l'envie de renoncer est bien souvent au rendez-vous ; mais c'est bien dans la rencontre avec ces épreuves que se construisent la rigueur scientifique, la patience, l'opiniâtreté nécessaire pour aller au bout de ses questionnements, c'est dans ces épreuves que se construit aussi l'humilité face aux résultats produits.

L'étape d'agrégation

C'est, par cette étape, que l'impétrant, après s'être préparé et transformé, accède à un nouveau rang, initialisé par un rite final d'agrégation, acte solennel d'investiture :

"Le rite de passage n'a de sens que s'il change un statut et si le passage est irréversible..." (10)

Dans cette dernière étape nous retrouvons également un travail d'acceptation des normes à travers tous les rituels qui sont mis en place lors de la soutenance, rituels qui sont là pour marquer la différence, la déférence par rapport à un jury qui a le pouvoir de nous recevoir, ou non, dans sa classe, de nous attribuer, ou non, une mention "très honorable, avec les félicitations du jury", mention qui a le pouvoir de distinguer, dans la mesure où l'humain fonde son "estime de soi" à partir du regard de l'autre et ceci même si le but suprême de

l'Autorisation est bien de croire en sa valeur en dehors de tout regard extérieur qui viendrait la confirmer.

Mais ce temps de l'agrégation est aussi le temps où l'impétrant doit faire la preuve de sa conquête d'Autorisation : là il a à argumenter, là il a à défendre ses positions, là il doit défendre son œuvre. Et c'est debout, dans un acte de reconnaissance d'accès, que les initiés énonceront à celui qui était l'impétrant le verdict d'investiture ; égalité conquise qui sera confirmée par un dernier rituel de partage de boissons et de nourriture, car, si ce rituel est avant tout festif, il est là aussi pour marquer, par cette nourriture partagée, l'agrégation : *"La commensalité, ou rite de manger et de boire ensemble [...] est nettement un rite d'agrégation, d'union proprement matérielle [...] l'union ainsi formée peut être définitive."* (11)

Il apparaît donc que les processus de normalisation et d'Autorisation qui se construisent conjointement en s'interférant au cours de ces trois étapes participent à la construction du Sujet Chercheur ; c'est bien parce que l'impétrant est confronté à des normes, c'est bien parce qu'il les travaille, parce qu'il les intègre qu'il peut construire son espace de liberté.

L'Autorisation, toujours référée et toujours à continuer de conquérir, se construit dans cet espace qu'il nous faut trouver entre le respect de la loi et la subversion ; et, dans ce sens, la thèse fut bien une étape de mon chemin de vie, elle vint en continuité de mes différents engagements qui ont toujours été des tentatives de construction d'une identité à la fois propre et reconnue.

Après

J'ai soutenu ma thèse en décembre 96, il est certainement trop tôt pour dire si elle aura des répercussions sur mon chemin de vie ; en effet, j'ai gardé le même poste de formateur dans un IUFM avec le même statut de Professeur en Éducation Physique et Sportive, les sollicitations institutionnelles ne se font guère différentes... de l'extérieur tout pourrait paraître semblable ; cependant, une sorte de tranquillité intérieure s'est installée, il me semble que je peux défendre mes attachements avec plus de confiance, que je peux poser ma parole sans trop chercher à convaincre et que les retours me sont moins nécessaires pour croire en la validité de mes positions.

Le travail de thèse peut se lire alors comme une étape de la recherche de l'advenue du Sujet, une des cases du jeu du "pousse pousse", case du manque mais aussi case du désir qui nous pousse toujours à continuer : *"Mais qu'est-ce qu'un désir, toujours présent, toujours ailleurs... jamais atteint ? Connaissez-vous le jeu du "pousse-pousse" ? Le pousse-pousse est un rectangle dans lequel figurent les lettres de l'alphabet inscrites sur des petits carrés mobiles ; l'ensemble revêt l'aspect de mots croisés. Mais il y a un carré vide, sans lettre, un trou, une absence, un manque de lettre, un manque de carré. Grâce à ce vide, à ce manque, on peut bouger les autres lettres une à une et ainsi former des mots. Tout le jeu du pousse-pousse fonctionne autour de ce manque. Il en est de même pour nous. Nous avons un vide, un manque qui appelle. Un manque qu'il nous faut combler mais qui, une fois comblé, est ailleurs, toujours ailleurs. Comme dans le jeu du pousse-pousse, quand nous déplaçons une lettre vers l'espace vide, celui-ci est ailleurs. Tantôt appelé besoin, tantôt appelé désir, nous essayons de le combler... ce manque."* (12)

Annie LANGLOIS
Docteur en Sciences de l'Éducation

Notes bibliographiques

(1) Nous transcrirons dans cet article le mot "Autorisation" avec un A majuscule, afin de différencier l'Autorisation gagnée de l'autorisation reçue.

(2) Nous avons conscience, en faisant ce travail de focalisation sur le lien Sujet-Objet, de réifier le travail de thèse ; car la thèse est avant tout un travail objectif d'interrogation d'un Objet, travail armé d'outils qui, justement, aident le chercheur à ne pas confondre le plan de ses implications avec celui du travail sur l'Objet.

(3) Nous emploierons ici la première personne du singulier, car il s'agit bien ici d'une histoire singulière.

(4) VAN GENNEP, Arnold. *Les rites de passage*. Paris : Picard, 1994.

(5) Nous empruntons ces concepts à Gaston Pineau, article "La formation permanente ou la conquête du temps" in Actes du colloque de l'AFIRSE *"Temps, Éducation, Sociétés"*, Caen, mai 1993, tome 1, p. 71.

(6) Nous donnons ici au mot "analyseur" le sens qui lui est donné en "Analyse institutionnelle", c'est-à-dire de processus, crise, qui advient dans un système et qui doit être analysé comme producteur de sens sur les différentes forces en place dans le système et sur les enjeux de leurs interactions.

(7) CASTÉRA, Bernard de. *Le compagnonnage*. 3e ed. Paris : PUF, 1996, p. 55.

(8) BEILLEROT, Jacky. *Voix et voies de la formation*. Paris : Éditions universitaires, 1988, p. 44.

(9) Position bien connue dans les formations et décrite notamment par René Kaës.

(10) RIVIÈRE, Claude. *Les rites profanes*. Paris : PUF, 1995, p. 97.

(11) VAN GENNEP, Arnold. *Les rites de passage, opus cit.*, p. 41.

(12) SÉVERIN, Gérard, in préface au livre de Françoise Dolto, *L'évangile au risque de la psychanalyse*, tome 2, Paris : Jean-Pierre Delarge, 1978, p. 7.