Autour du lien savant

Savoirs et savoir se dire

par Jacques Broda et Pierre Roche

La formation en cours de vie active nécessite du temps, de l'argent, de la disponibilité. Elle est angoissante pour ceux qui n'y ont pas réussi dans le passé. Mais elle est aussi plaisir, d'apprendre, de faire, d'améliorer ses conditions d'emploi. L'individu doit reconstruire image, identité, solidarité : un processus qui se construit dans la prise de parole.

« *Il m'est arrivé d'appeler Savoir la Jouissance de l'Autre* » (J. Lacan)

« *Forme-toi* ! ». Injonction paradoxale souvent dramatique qui convoque en tout sujet à qui elle s'adresse un cortège de soucis et de plaisirs. Nous n'en pointons ici pour l'exemple – et pour chacun – que trois, convaincus que c'est à l'intérieur d'un véritable complexe signifiant toujours contradictoire que se joue l'investissement formatif.

Un dépassement subjectivant est peut-être possible à partir de la mise en récit d'une expérience souvent inédite : l'identité narrative participerait ici à l'élaboration d'une identité sociale aux facettes multiples, elle fait voler en éclats la conception fixiste et déterministe de l'identité, celle qui désigne et assigne le sujet à une place, un rôle, un dire. Encore faut-il que cette élaboration participe d'une volonté d'émancipation au sein même du langage.

C'est peut-être à partir du lien savant – comme ombilic du lien social – que doivent être pensés aujourd'hui les modes de constitution et de transmission des savoirs.

Le lien savant est au cœur même d'une méthode d'investigation qui précisément relie sujet(s) et objet(s). Cette mise en correspondance n'est pas une (con)fusion car notre démarche vise à créer un espace temporel où le retour symbolisé d'une parole accueillie fait sens, et ce, pour tous les sujets à l'œuvre, y compris le sociologue.

Notre écriture – au premier abord – peut dérouter le lecteur de la revue, en effet à l'origine de cet article : deux conférences (en octobre 1991 dans le cadre des « Rendez-vous d'Emergences », en décembre de la même année intervention à l'I.I.R., Institute for International Research. Invités à faire le point sur nos recherches en cours nous en avons – donné dans un style parlé – un éventail très large : deux écueils et scories que le travail d'écriture n'a pas toujours aboli.

En nous projetant dans une proposition d'article, nous nous retrouvions dans une position analogue à celle des personnes rencontrées – interviewées : comment passer de l'oral à l'écrit, de l'énonciation à la retranscription, et de la retranscription à l'écriture ? Véritable travail de reprise et de mise en forme, qui a été autorisé par un temps long et plein de retour successifs et d'élaboration permanente avec ceux qui ne sont pas seulement des acteurs, mais aussi des auteurs, de terrain [1].

1 Nous tenons à remercier celles et ceux qui depuis des années accompagnent et supportent nos démarches sur les terrains de l'énonciation, osant pour la première fois en référer ici à leurs noms propres Muriel Manca, Maria Angot, Lydia di Mattéo, Moussa Youssouf, Marc Ferrier, Idir Tiguilhet.

Nous appuierons notre propos à partir de recherches actuellement en cours. Celles que nous conduisons auprès d'ouvrières (tout particulièrement dans le secteur agro-alimentaire), de jeunes des cités (quartiers Nord de Marseille) et de deux groupes de stagiaires bénéficiaires du RMI engagés dans une formation qualifiante [2].

Cette pluralité de terrains risque, elle aussi, de nuire à la lisibilité de l'article, car elle conduit le lecteur en des lieux et des enjeux différents, mais elle présente l'avantage d'une écriture en faisceaux, celle qui focalise le regard et l'écoute autour de processus sociaux non identiques mais analogues.

LA FORMATION COMME DRAME

LA FORMATION EST UN ACTE SOCIAL AU CARACTÈRE DRAMATIQUE DONT L'ISSUE EST INCERTAINE

Dire que la formation est un acte social signifie qu'elle se joue à l'intérieur de cadres sociaux où sont mis en présence des acteurs et des agents qui tiennent des discours et prennent des décisions à la portée incertaine.

Le caractère dramatique de la formation vient de ce que l'individu y joue une part de sa vie et de son identité dans un cadre qu'il n'a pas choisi, qu'il peut rarement négocier et dans lequel il est interpellé en tant que sujet.

La formation interpelle l'individu en tant que sujet et non comme être social vivant dans un système de contraintes et d'astreintes qu'il essaie de gérer d'un point de vue individuel et familial.

2 Il s'agit de trois études conduites en parallèle : la première concerne « *la formation et les apprentissages des adultes peu qualifiés* » (pour le ministère de la Recherche et de l'Espace, Programme Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés), elle s'intéresse plus particulièrement à l'articulation travail-formation pour les ouvriers et les ouvrières des industries agro-alimentaires. La deuxième est le suivi d'un processus d'insertion (stage CFI) à partir d'une démarche de création impulsée par la venue d'**Armand Gatti** à Marseille (recherche pour le ministère de la Culture, mission du Patrimoine). Dans la troisième, notre intervention consiste à aider deux groupes de stagiaires à construire le (s) sens de leur rapport à la formation. Cette intervention s'effectue dans le cadre de stages qualifiants (CAP agent technique d'alimentation et CAP vente) organisés par l'organisme Emergences (recherche financée par le Conseil général de Seine Saint Denis).

Questions de méthodes

La méthode d'investigation que nous utilisons, dans nos démarches de terrain, se rapproche de la problématique du récit et de la construction de l'identité narrative. Bien qu'il s'agisse d'une technique sociologique qui n'est ni littéraire, ni narrative, nous essayons d'autoriser l'éclosion d'un dire sur la base d'interviews retraçant les vécus de formation. Mettre en récit sa formation est formatif. Les individus disent ce qu'ils sont. Et beaucoup d'entre eux nous ont dit : « *c'est intéressant. En lisant mon interview, j'apprends et en le relisant j'apprends encore* ». Comme si le fait de mettre en mots ce que l'on pense était une forme d'auto-apprentissage de soi, une découverte, passage fragile du savoir à la pensée de ce savoir, à partir d'un acte d'énonciation retourné.

L'intérêt de la démarche : pouvoir suivre pendant parfois plus d'un an des sujets en formation, rencontrés successivement, individuellement ou collectivement, et pouvoir (d) écrire ce qu'ils vivent à l'intérieur du processus de formation. Ce n'est pas seulement une affaire de mémoire mais de mise en mots de leur expérience. Une telle insistance nous permet de mieux saisir la dynamique des étapes et des stades qui jalonnent les parcours de formation (en amont, en aval). Les individus peuvent être complètement découragés, avoir envie de tout abandonner à un certain moment et être enthousiastes le mois suivant, puis à nouveau « déprimés » ou démobilisés.

La rencontre répétée avec retour est à la base de notre démarche. Nous rencontrons des sujets avec qui nous passons un contrat, un pacte, « une alliance de travail » : rencontre de l'acteur et de l'auteur. Nous leur spécifions bien que travailler avec nous signifie que l'on se verra plusieurs fois, qu'ils devront prendre sur leur temps (loisirs, délégation syndicale...). Cette répétition vise à l'évitement de la rencontre unique, ponctuelle, non élaborée et non élaborable. Nous sommes persuadés aujourd'hui qu'il est difficile de construire des savoirs sociologiques en faisant des économies de temps et de construction de la relation dialogique. L'abolition relative de la distance sociale, la « mise en confiance réelle », par le partage réel des savoirs et des dires réciproques, est à la base d'une méthode qui participe d'une volonté de co-construction, dans une différence remaniée dans le temps, d'une relation vivante. Celle où le sentiment réciproque « *d'être compris* » scelle un « *pacte-éthico-cognitif* » dont la finalité émancipatoire est plus qu'implicite. Un « *pacte éthico-cognitif* » dans lequel nous assurons l'anonymat, l'objectivation, la présence, le retour et le dialogue autour des récits accueillis et recueillis.

Notre travail porte donc autant sur la relation que sur les contenus. Cette technique de l'entretien répété permet aux individus de construire un discours, un savoir, voire un récit, sur leur vécu et leurs expériences. La relance, l'interprétation, l'élaboration de nos textes, de nos questionnements participent d'une liaison savante, que le temps long re-signifie à chaque fois.

Deuxième point capital : le retour de l'interview à l'interviewé. L'individu voit en mots ce qu'il a dit. Maintenant cela existe. Il n'a pas fait que le penser, il l'a dit et désormais c'est écrit. Cela, d'ailleurs, ne va pas sans problème. Nous avons commis plusieurs erreurs graves à chaque fois que nous avons sous-estimé la gravité des enjeux de l'écriture et de sa circulation :

— lorsque croyant être fidèle à l'esprit, nous l'avons été à la lettre, nous régalant du verbe et de la verve de nos interlocuteurs, nous avons retranscrit et retourné les interviews tels qu'ils avaient été dits, dans leur présupposée authenticité, y incluant les hésitations, les « fautes » de langage, les expressions imagées, par le biais de son expression ; comme si le « bien dire » et le travail sur le discours était une exigence monopolistique du sociologue, et qu'il n'y avait pas à retravailler le dire spontané du « populaire ». Nombre de nos démarches se sont fracassées sur le rocher de cette exigence, souvent méconnue, toujours sous-estimée. Le passage de l'oral à l'écrit exerce une violence qui ne peut être dépassée que dans une reprise de la retranscription qui précisément pour être fidèle à l'esprit (de la démarche) ne doit pas l'être à la lettre. Il y a quelque chose de la traduction qui doit être mobilisé dans l'acte de retranscription lui-même. Aujourd'hui nous pensons que les interviews retournés doivent être présentés d'une telle manière qu'ils mobilisent de la fierté et suscitent l'envie. Par exemple, celle de faire lire ces récits à ses propres enfants, ses amis ;

— lorsque nous positionnant dans une diffusion égo-socio-centrique, nous avons fait circuler des interviews ou des rapports, des articles comprenant ces interviews, sans en avertir les personnes rencontrées, sans en avoir demandé leur accord explicite. Ce qui se prétendait une démarche subjectivante se retourne alors en son contraire, le sentiment d'avoir été utilisé, exproprié de son langage et de son vouloir dire, dès lors que l'on ne contrôle pas la circulation et l'utilisation de ce qui a été élaboré. Ces défaillances répétées nous astreignent aujourd'hui à redoubler de vigilance quant à l'explicitation elle-même répétée du « pacte éthico-cognitif ».

La dialectique entre ces 3 temps, devrait être mieux pensée : l'énonciation comme dire, la retranscription comme reprise, l'inscription comme circulation et retour potentiels.

Dernier point sur la méthode, plus épistémologique. Notre démarche évoque la démarche psychanalytique. Bien sûr les sujets ne sont pas venus nous chercher en disant « *je veux faire récit de ma formation* ». Nous ne sommes pas ici dans des mécanismes de transfert qui concerneraient l'inconscient. Cependant nous sommes de plus en plus persuadés que cela a avoir avec quelque chose qui serait intermédiaire entre l'inconscient et le conscient, à savoir le pré-conscient. Cette démarche autorise à lever un certain nombre de défenses en permettant aux individus « *d'associer à partir de souvenirs non actualisés* ». C'est la définition du pré-conscient. Si nous ne prétendons pas aboutir à des conclusions analytiques, nous commençons, par contre, à toucher à des formes de connaissances qui sont de l'ordre du pré-connu, du « pas tout à fait connu », du « qui a envie d'être connu ».

Cela permet de faire émerger des affects qui ne demandent qu'à l'être à condition que les conditions de la rencontre soient favorables et clairement définies. Sorte de levée de la répression et non du refoulement, du pré-conscient et non de l'inconscient. C'est une dynamique identitaire. Parce que cela « débloque » quelque chose chez l'individu et chez le sociologue qui est pris lui aussi dans un processus associatif, déplaçant à ce propos ses certitudes. Nous touchons là à une forme d'investigation sociologique qui permet d'accéder à une certaine subjectivité et à une production de connaissances (objectives et subjectives) sur et par le sujet.

Lors d'une recherche antérieure concernant les ouvrières de l'agro-alimentaire, nous avions mis tout particulièrement l'accent sur les effets contre-formatifs du « *flou* » [3]. Nous l'avions alors montré : l'anxiété n'aurait pas été en effet si fortement éprouvée par ces ouvrières si les objectifs de cette opération de formation avaient fait au préalable l'objet d'une claire définition, si notamment le « *flou* » n'avait pas été plus ou moins entretenu en termes d'emploi, de qualification, de certification et de rémunération.

Dans notre démarche concernant les CAP (ATA et Vente), nous avons aussi été confronté à ces effets contre-formatifs du « *flou* », notamment en termes de conditions financières, un « *flou* » certes ici non entretenu, plus discontinu, ne survenant que dans certaines périodes bien précises. Par exemple, pour le groupe Vente, c'est à l'approche du stage en alternance de six mois que surgissent avec angoisse les questions : « *Qu'adviendra t-il de mon RMI ? Quel sera, au juste, le montant de la rémunération que je toucherai pour le travail que j'effectuerai à mi-temps dans l'entreprise ?* ». Face à ces questions, chaque stagiaire avait tendance à développer son hypothèse. « *Le RMI, c'est fait pour les gens sans ressources, moi j'estime que si l'on travaille à temps partiel, on travaille et c'est tout !* ». « *Oui de toute façon, on n'aura plus le RMI* ». « *On nous a dit ce matin qu'on gardait le RMI et que le travail à mi-temps serait payé à moitié* ». C'est alors la « *pensée calculante* » qui fait un retour en force, qui en vient à pré-occuper tous les esprits, à interdire, ou pour le moins concurrencer fortement, toute autre forme de pré-occupation. « *Tout ce qu'on va gagner, ça va partir dans la Sécurité sociale, les impôts locaux, on va travailler pour quoi ?* ». Le « *flou* » sur le devenir est bien un obstacle décisif à la réussite des plans de formation, il hypothèque l'investissement des sujets, leur accès au savoir. Il attaque à la racine le lien savant.

3 BRODA, J. ROCHE, P. « *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications, ambivalence des formations* », Centre de recherche en Ecologie sociale CRES-CNRS, INRA-PIRTTEM (Programme interdisciplinaire de recherche sur les technologies, le travail, l'emploi et les modes de vie), 1989.

LA TEMPORALITÉ AU CŒUR DU DRAME

a) On le sait, la formation réactualise les situations d'échec scolaire : ce qui était enfoui réapparait. Au lieu de n'être qu'un projet, la formation devient un

temps de réactualisation d'affects pénibles liés souvent aux échecs antérieurs. L'injonction « *formes-toi* » fait ré-émerger des mauvais souvenirs et génère de l'anxiété, du « *souci* » nous disait une ouvrière de Marseille.

En rendant présent un passé pénible, la formation déstabilise les modes de juxtaposition et de position que les individus se sont donnés. Par exemple, on sait les difficultés que connaissent certains stagiaires quant à l'abord des matières dites générales.

Ainsi pour les ouvriers dits « non qualifiés », les mathématiques et le français sont souvent « *la bête noire* ». Ils ne veulent être jugés que sur le technique, là où précisément ils ont fait preuve de leurs capacités et non là où, justement, ils avaient été jugés incapables. Souvent les mathématiques et le français sont jugés inutiles par rapport au travail concret mais c'est aussi parce que ces disciplines sont sélectives. « *On peut être intelligente sans savoir les mathématiques* » nous disait une ouvrière, qui par ailleurs signalait sa préférence pour la formation « intra-muros » moins exposée à la répétition du système scolaire et plus familière aux travailleurs.

b) Toute modification de son existence, des rapports aux savoirs, au travail, aux autres, en appelle à un temps de latence qui peut autoriser le passage de la décision à l'envie, de l'envie au désir. Cette latence pré-formative est active, elle doit permettre une reprise de l'inscription sociale qui autorise le passage du rapport (social obligé) à la relation (construite) et de la relation (construite) au lien (tissé).

Cette métabolisation dialectique des rapports sociaux en relations sociales à partir de l'activité de travail et de formation est aussi un travail de signifiance et de liaison, elle humanise et parfois même subvertit l'injonction. Tricoter patiemment la relation pour en faire une liaison en appelle au dépassement permanent des signifiances imposées et des attaques contre le lien. Attaques internes et externes, activités de dé-liaison, rupture brutale des groupes d'appartenance, mise en conflictualité et en rivalité des salariés : « *ils font cela pour casser les liens qui existent entre les ouvriers* » nous disait une ouvrière pour qui le plan de formation n'avait d'autres visées que de déstabiliser des collectifs solidaires.

Dans le processus formatif le passage du rapport à la relation, de la relation au lien, s'effectue à partir d'un long travail de subjectivation et de (re) liaison, où l'on prend la mesure de l'autre, et du savoir comme altérité : construction toujours fragile du lien savant. Faire l'économie de ce temps de latence n'est pas économique à terme car des individus abandonnent, se découragent ou se forment sous la contrainte plus ou moins intériorisée.

c) Les processus formatifs sont souvent trop rapides : « *Vous prenez le TGV* » disait une ouvrière à un formateur. Dès le premier jour elle était perdue. « *Vous venez de quitter l'école, nous il y a 20 ans* » rajoutait une autre.

d) La formation est un temps qui condense des espaces d'expériences et des horizons d'attente. De ce point de vue, elle rend non seulement le passé présent mais aussi le futur. La capacité à se projeter dans un devenir incertain à partir d'un passé difficile est souvent au cœur de l'engagement formatif [4].

e) La temporalité est enfin sollicitée dans l'organisation la plus concrète et la plus quotidienne de son temps « *qui va aller chercher les gamins à l'école ?* », « *Comment se déplacer ?* », « *Comment travailler à la maison ?* »

De ce point de vue, les rapports à la formation sont inégalitaires : les femmes sans enfants ou dont les enfants sont en âge scolaire sont en meilleure position que celles qui souvent jonglent avec les horaires de la crèche, du conjoint et qui n'ont pas le temps et l'espace de travailler à la maison. Ce qui importe ce n'est pas l'âge de la mère : c'est l'âge des enfants.

La formation présente donc un caractère dramatique car elle n'est pas permanente et s'inscrit dans une temporalité courte, souvent brutale : sa réussite ou son échec sont souvent vécus individuellement, silencieusement. On peut ici s'interroger sur la notion de « *deuxième chance* », sur la culpabilisation qu'elle recouvre, et sur le devenir de ceux qui ratent la « *deuxième chance* ».

4 Le travail antérieur non reconnu et non valorisé fonctionne comme un véritable obstacle à la formation, comme une sorte de traumatisme : à quoi bon se (re) qualifier dès lors que l'élargissement spontané des compétences n'est pas reconnu. L'attitude défensive par rapport à la formation est surdéterminée – non pas par le travail concret – mais par la non-reconnaissance du travail réel. « *Il y a des choses que l'on fait et l'on n'est pas payé pour, qu'on valorise déjà ce que l'on fait et on verra après pour la formation ; les notions avec les salaires oui ! Les notions sans les salaires non !* » (ouvrier agro-alimentaire). Pour cet homme, la formation est désinvestie au regard des conditions de travail catastrophiques qu'il a dû subir pendant plus de 15 ans, dans une usine où la vétusté des machines accompagnait une politique sociale rétrograde. Il n'était pas rare que selon les commandes (opérations promotionnelles, coups de bourre) des ouvriers « fassent » 12 heures par jour, parfois 220 heures par mois, les salaires particulièrement bas étaient compensés par les heures supplémentaires, au prix d'une usure accélérée de la force de travail et d'un désintérêt difficilement rattrapable pour toute formation. La non-reconnaissance des capacités dans le travail antérieur fonctionne – dans l'après coup – comme un contre investissement formatif quasi-définitif et dramatique pour tout sujet usé à 40 ans : « *Moi d'abord je me lève l'âme et je me lève le matin pour me lever l'âme. Je me lève à une heure et quart du matin, je pars à une heure et demie pour être ici à deux heures. Il faut que je sois ici vers deux heures moins dix pour voir si les machines sont prêtes. Si elles ne le sont pas, il faut que je les prépare, que je change les lames. Les dix minutes que je fais, elles ne sont pas payées, c'est des heures pour le patron !* »

LA MÉCONNAISSANCE DES ENJEUX RÉELS À L'ŒUVRE DANS UNE FORMATION

Nous l'avons déjà souligné, l'individu en formation est un « *sujet apprenant* », un être social marqué par son histoire et ses contenus de vie présente. A l'instar des capacités à l'œuvre dans le travail, les efforts que fournissent les individus en formation sont souvent méconnus. Par ignorance sans doute, du fait des difficultés qu'on rencontre lorsqu'on veut faire émerger le vécu et les aspirations réelles des formés. Mais souvent aussi par intérêt, car l'émergence de ce vécu et de ces aspirations remet en cause les formes des processus sélectifs, elle se heurte souvent aux logiques et finalités de la formation.

Les individus « *prennent sur eux* », certains freinent, d'autres craquent. Dans les processus formatifs jugés comme violents et inadaptés surviennent alors des crises de nerfs, voire des dépressions. Par exemple, nombre de salariés éprouvent une « *honte* » à étaler leurs incapacités devant leurs collègues. Un tel, qui a pu tenir son poste malgré tout, craint que l'on se rende compte que scolairement il n'a pas le niveau pour le poste ancien et a fortiori pour le poste nouveau. Le caractère dramatique des vécus de formation en appelle à un véritable travail psychique de liaison de la part des formés qui se surajoute au travail d'apprentissage : travail de dépassement de l'appréhension et de la honte, élaboration difficile quant aux nouvelles adéquations entre compétences et certification, ré-évaluation des places et positions et pas seulement par rapport aux savoirs.

On peut alors se demander s'il s'agit d'une expérience et/ou d'une épreuve : on se reportera ici avec intérêt aux travaux de Nicole Rœlens [5]. Pour elle l'épreuve formative se transforme en expérience fertile si les individus sont à même d'analyser le sens de la situation et le sens de leur position dans la situation. Cette capacité d'analyse, ce travail sur le sens, les individus ne peuvent l'effectuer seuls. Les organisations syndicales ont, à notre avis, un rôle important à jouer dans la production du sens et le repositionnement des enjeux réels qui sous tendent les processus formatifs. Mais très souvent la formation et les salariés s'individualisent et l'individu se retrouve « *seul* » face à ses capacités et ses incapacités dont il évalue mal la dialectique et l'utilisation que l'on peut en faire. Intériorisant l'échec, il pourra alors se signifier « *de toute façon, je n'étais pas capable* ».

5 ROELENS, N. « *Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité* », dactylographié, AFPA, 1989.
ROELENS, N. « La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience ». *Education Permanente*, n° 100-101, « Apprendre par l'expérience », décembre 1989.
ROELENS, N. « *Le difficile consentement à l'intelligence* », dactylographié, AFPA, 1991.

On le voit, l'ensemble de ces processus engendrent et génèrent des remaniements identitaires, autrement dit modifient les rapports de soi au monde, de soi aux autres, de soi à soi. L'accès à des formes nouvelles de savoirs et de travail, la modification des collectifs, la constitution de groupes de formation sont des lieux d'émergence de conflits identitaires, où le nouveau se confronte à l'ancien, le connu à l'inconnu. Et c'est précisément cet inconnu qui déclenche l'anxiété, pas simplement l'inconnu du savoir déjà difficile à appréhender mais l'inconnu de la relation formative, l'inconnu du devenir professionnel.

LES TROIS SOUCIS ET LES TROIS PLAISIRS DE LA FORMATION

A la question « *Que pensez-vous de la formation que vous allez suivre* ? », une ouvrière de l'agro-alimentaire nous répondait : « *Ca nous donne du souci* ». On remarquera que d'entrée, elle répond sur le registre du « *nous* » et qu'elle évoque la dimension du souci comme pré-occupation. La formation comme souci, est aussi formation d'un souci qui se sur-ajoute à ceux déjà accumulés.

La même ouvrière, un an après, nous disait et nous l'avons déjà citée [6] : « *Moi maintenant au terme de mon stage, je travaille nettement mieux, puisque la machine je la connais mieux... Pour moi avant, c'était un tas de ferrailles, qui fonctionnait, maintenant c'est un tas de ferrailles qui vit, qui est plus vivant... voilà, on le ressent comme ça, enfin moi personnellement, je le ressens comme ça* ».

On appréhende bien, à partir de cet exemple, combien souci et plaisir sont inextricablement liés dans les processus formatifs.

a) Les trois soucis

Le premier souci est **un souci d'argent**. Pour se former il faut de l'argent [7]. Très paradoxalement, cette dimension fondamentale est rarement abordée,

6 BRODA, J. « Retours de formation : travail – rémunération – coopérations » *Formation-Emploi*, n° 34, avril-juin 1991.

7 Nous citerons ici le cas d'un jeune stagiaire de la démarche Gatti qui après « l'expérience théâtrale » se retrouve en contrat d'insertion dans une entreprise de construction, sous-traitante des Télécoms, à 3 000 frs par mois. « *Il faut des sous pour avoir un diplôme, il faut des sous ! On a 3 000 francs par mois, je dois payer les déplacements et les chaussures (quand tu mets les griffes pour monter sur les poteaux, ça te bousille les pompes)... Le loyer fait 1 800 frs, si on compte le téléphone (500 frs) et le gaz et l'électricité (230 frs), plus les crédits, on ne s'en sort pas, bien qu'on ait une aide de la DISS (700 frs par mois) et la moitié du loyer... Alors j'ai changé et je fais rondier, je gagne 7 000 francs en 20 jours pour 11 heures à 14 heures par jour, 7 000 francs net en comptant le chien et la voiture (4 frs de l'heure pour le chien et 30 frs par jour pour la voiture). Il y a un gars, il fait 37 jours en 30 jours. Il vient le dimanche matin, travaille 24 heures sur 24 heures (c'est autorisé, on appelle ça des vacations), c'est compté double. 37 jours sur 30, il gagne 10 000 francs par mois, 11 000 avec le chien* ». Très vite après l'expérience GATTI ce jeune stagiaire a préféré travailler fut-ce dans des petits boulots, car il gagne plus qu'en se formant : pour lui la formation : « *ça coûte plus que ce que ça gagne* »

comme si la relation formation-argent était un tabou. Il ne s'agit pas que de l'accès aux moyens de la formation (livres, outils pédagogiques, photocopies) mais de tout ce qui en amont « produit » un sujet en santé formative. C'est à dire « *qu'avant d'en connaître un bout, il faudrait qu'il puisse les joindre* ».

L'argent, par son manque, peut peser sur l'engagement formatif des stagiaires au moins de trois façons différentes.

Il peut remettre en cause le support matériel du sujet apprenant. Lorsqu'on dit qu'il faut disposer de suffisamment d'argent pour se former, nous devons d'abord entendre cette proposition au sens où il faut être à même de renouveler ses forces et celles de ses enfants, être à même de se restaurer, de se loger, de se déplacer, de s'habiller, au sens où il faut assurer à minima les conditions matérielles et biologiques de sa reproduction. C'est véritablement ici une question de survie.

Mais l'argent, par son manque, donne aussi du souci, il va à l'encontre de la disponibilité formative. Obligeant les individus à compter en permanence, les plongeant dans un état d'inquiétude, d'incertitude par rapport à leur avenir proche (et à celui de leurs enfants), il va alors participer d'un contre-investissement de pensée.

Enfin son manque pèse cruellement sur le sujet apprenant dans la mesure où il le ramène constamment à sa condition, celle de la nécessité, celle du besoin, alors que la logique formative voudrait que ce sujet soit porté par le désir d'apprendre. Son manque est ce qui rabat son « *être* » sur son « *avoir* » alors que la logique formative voudrait que cet être soit projeté, comme déployé dans le champ des possibles.

Une des formations sur lesquelles s'étaie notre propos n'était pas rémunérée. S'adressant à des sujets bénéficiaires du RMI, on pouvait s'attendre à ce que cette dimension financière soit un obstacle infranchissable. Si elle ne le fut pas, du moins pour les stagiaires avec lesquelles nous sommes intervenus, cela est sans nul doute dû à la présence au sein de

Dire le réel

Catherine suit le stage vente à Emergences, elle relate le poids de l'argent – comme réel – dans le processus d'insertion. Souci de manger, de s'habiller, soi et son fils. C'est à un véritable jeu d'équilibriste – entre les nécessités de la (sur) vie et celle de l'apprentissage (par le travail) – auquel se livre quotidiennement Catherine. Au delà de ces nécessités matérielles, Catherine en éprouve une autre, toute aussi forte, toute aussi urgente, celle d'un dire adressé. Elle a participé à des entretiens collectifs, à des rencontres individuelles, aujourd'hui elle s'inscrit dans une démarche d'écriture personnelle. La rencontre sociologique avec elle a autorisé la mise en forme de ce qu'il faut bien appeler une « pulsion du dire ». Le tremplin identitaire qu'offre la formation se transforme alors en processus de subjectivation, véritable mise à l'œuvre du sujet de l'énonciation sociale. C'est à partir d'un texte qui s'élaborera sur 9 mois que Catherine interviendra au colloque sur la formation que l'organisme Emergences organisera en juin 1993. Belle illustration de la multiplication du lien savant en une chaîne savante qui dépasse cadres et lieux de la formation et de l'enquête sociologique.

Les repas : « *C'est comme les repas, ici on ne s'imagine pas combien c'est important les repas à 13 francs. Chez nous on dépense bien moins, parce que chez nous on a un poulet à 18 francs et un kilo de pommes de terre à 3 francs, et avec ça on mange le soir et le midi, si on calcule bien, ça ne fait pas treize francs et on a deux repas. On n'a pas forcément en poche ce que eux ils ont en tant que patron. On ne peut pas se permettre d'aller à la cafétéria ou dans le café, moi personnellement j'ai passé mes 15 jours de stage à boire deux cafés chaque midi, à 5 francs, ce qui me faisait 10 francs par jour et les trois quart du temps je faisais la manche auprès de mon amie pour arriver à boire uniquement 2 cafés à midi et à avoir à manger le soir. Mais ça, ils n'en ont rien à faire, c'est la cadet de leur souci, et je ne suis pas la seule dans ce cas là...* »

Les habits : « *Pour déballer des cartons, franchement, je suis mieux comme ça qu'en jupe droite. La seule fois où j'ai mis ma robe, je me suis retrouvée avec une tâche toute noire ! Je n'ai pas pu la remettre depuis ce jour là ! Je ne vais pas me payer des « fringues » pour Monsieur le Patron qui en plus ne me paie pas, pour faire des déballages de carton, et me tâcher de graisse, de noir, ça s'incruste sur le tissu, c'est un colorant qui est sur les chaussures, surtout sur le daim. J'ai « bousillé » une robe de 50 francs comme ça... Je n'ai qu'un pantalon, c'est mon jean, j'ai quatre pulls, deux soutiens gorges et cinq slips, et trois paires de chaussettes. Voilà mes vêtements ! Il faut encore que je finisse l'année avec... J'ai mon gamin qui est rentré à l'école, il va falloir que j'achète le cahier de brouillon, le cartable les bottes pour l'hiver, le jogging, les petites culottes, les petites chemises, il n'a rien. Quand je dis rien, c'est rien. J'ai juste acheté le mois dernier le blouson en toile, à Carrefour : cinquante neuf francs ! Pour moi c'est plus important que de m'acheter des vêtements, si un patron ne comprend pas ce problème, tant pis pour lui...* »

l'équipe des formateurs d'une personne chargée exclusivement d'intervenir sur l'entour de la formation et bien sûr tout particulièrement sur la dimension financière de cet entour.

Cette intervention porta, essentiellement, sur l'argent directement lié au stage. Aux stagiaires qui auparavant restaient « à la maison », elle permit de ne pas avoir à affronter des (ou trop de) dépenses supplémentaires du fait du stage. A celles qui s'adonnaient à un petit boulot (mal payé et/ou souvent au noir), les économies réalisées sur les dépenses (liées aux transports, au repas du midi et à la garde des enfants) compensaient voire excédaient les maigres revenus qu'elles pouvaient de la sorte se procurer.

Cette intervention fut donc, à notre sens, décisive dans la mesure où elle permit que cette formation non rémunérée devienne malgré tout, pour reprendre une expression comptable souvent usitée par les stagiaires, « rentable ».

Ce faisant, on comprendra aisément que le co-investissement de la formation soit problématique. Il privilégiera ceux qui ont le plus de ressources et exclura précisément ceux qui ont le plus besoin d'une formation qui risque d'être vaine si elle n'est pas réellement gratuite, et ce à tous les niveaux.

Le deuxième souci est lié à **la tension cognitive** : « *Est-ce que je serai à la hauteur ?* », « *Est-ce que les savoirs formalisés ne sont pas inaccessibles ?* », « *Est-ce que je vais réussir à mettre en forme les connaissances et à me mettre en forme moi-même ?* »

Cette tension permanente s'origine dans la volonté de savoir mais elle peut être limitée ou redoublée par le fait que les savoirs présents sont niés, que les savoirs formalisés sont inaccessibles, que ceux qui les diffusent ne se mettent pas à la hauteur. Le souci est dépassable dès lors que sont pris en compte les individus réellement pour ce qu'ils sont. Par exemple, la mise en place des CAP par unités capitalisables est une voie intéressante, qui témoigne de la singularité des rythmes de chacun quant à l'acquisition des savoirs.

Le troisième souci est lié à **l'activité de travail futur**, rapportée à la situation présente. Pour les salariés, par exemple, les questions relatives au passage du « *savoir-faire* » au « *pouvoir faire* » sont légion : « *Est-ce que mon travail va changer et dans quel sens ?* », « *Ma nouvelle qualification sera t-elle reconnue ?* », « *Dans quel collectif vais-je m'inscrire ?* », « *Est-ce que je supporterai mes nouveaux collègues de travail ?* », « *Serai-je à la hauteur de mes nouvelles tâches ?* ».

Lorsque les trois soucis se cumulent, il ne s'agit plus de formation permanente mais de permanence du souci. Car ce souci qui naît de la formation se cumule aux autres soucis de la vie et l'on sait que des formations échouent parce qu'elles ont été la goutte qui a fait déborder le vase des soucis quotidiens.

Et c'est bien ce que nous dit cette ouvrière au détour d'un stage de formation : « *Quand il n'y a pas d'argent, cela crée automatiquement un malaise... Le groupe où je me suis le plus retrouvée est composée de femmes du même âge que moi. Nous avons les mêmes préoccupations, les mêmes soucis. On parle de nos enfants, de leur avenir, qui n'est pas loin, et qui est pour nous, mères de famille, un souci. J'ai des trous de mémoire et je pense que cela vient de mes soucis. Les soucis font que la machine en a marre, elle se bloque. Notre cerveau n'est jamais rempli de savoirs, il y a des scientifiques qui arrivent à créer, à réfléchir, même s'ils sont âgés et cela prouve que le savoir n'a jamais tué personne. L'usure morale entraîne l'usure physique, la personne n'arrive plus à faire fonctionner son corps avec la pensée, un déphasage se crée entre les deux, et ça moi, je l'ai ressenti ! J'ai été conduite à voir un psychiatre car j'ai ressenti que j'avais besoin d'en parler à quelqu'un et que je ne parvenais plus à m'en sortir toute seule* ».

b) Les trois plaisirs

Mais dans la formation, c'est comme dans la vie, il n'y a pas que des soucis, il y a aussi du plaisir.

Le plaisir d'abord de **gagner de l'argent** ou d'en gagner plus, d'être reconnu dans ses capacités. On ne peut déconnecter ici l'effort fourni du plaisir recueilli, et au travail, la reconnaissance majeure, c'est le salaire ! Aucun doute sur ça : la motivation, c'est le salaire.

Une formation non reconnue, non valorisée se retourne en son contraire : une précarisation accrue ou un désinvestissement du travail (on ne met pas à l'œuvre les capacités acquises), un détachement voire un dégoût de la formation du genre « *A quoi ça sert, j'en sais plus, je travaille plus mais je gagne toujours autant* ». Plus les salaires initiaux sont faibles, plus la reconnaissance en termes de salaire, d'argent doit être concrète. Le reste n'est que discours visant à légitimer des politiques malthusiennes qui se retourneront contre la productivité et la qualité du travail.

Le plaisir d'apprendre et de partager les savoirs et les connaissances. Par la formation, la « *pulsion de connaissance* » trouve une actualisation possible et un étayage. Plaisir d'apprendre et d'apprendre pour soi, sortie de soi pour aller à la rencontre et à la découverte du monde, mise en forme des savoirs, développement des capacités : telles sont les dimensions fondatrices de l'être que la formation autorise et actualise. On parlera de la formation comme lieu privilégié de « *l'étayage social de la pulsion de*

connaissance », lieu de la rencontre et de la découverte du plaisir de partager et transmettre les savoirs : la formation comme partage des savoirs et savoir du partage. Certains stages de formation sont de véritables écoles d'apprentissage... de la solidarité des apprenants entre eux, des apprenants et des formateurs.

Dans ces stages se construit un véritable lien savant qui condense le lien formatif et le lien affectif objet et moteur de la relation formative. Le lien savant comme mise en forme et en liaison des pré-requis, pré-savoirs, savoirs informels ; rapport triangulé au monde constitué des choses (*illéité*) en voie de transmission (*altérité*), par un sujet (s) 'apprenant (*ipséité*).

Il y a du lien si la volonté de savoir s'arrache de l'ignorance et de la paresse, s'il y a désir de transmettre les patrimoines accumulés et vivants, et ce à des fins émancipatoires. Comme tout lien, le lien savant doit ici être interrogé à la lumière de son origine, de sa teneur et de son télos [8].

Mais le « *lien savant* » est fragile, il doit être protégé comme un enfant, développé, reconnu et valorisé. Si la formation est compétitive, si les formateurs sont « *à côté* », si l'ambiance est mauvaise, si les finalités sont floues, on peut assister à des attaques destructrices contre les liens qui sont en train de se tisser. Ces attaques blessent les sujets et peuvent les décourager de toute nouvelle formation : le plaisir se transforme en déplaisir, voire en souffrance.

Dans le meilleur des cas, la formation autorise le passage de la coopération à la solidarité, et de la solidarité à l'amitié. Il y a des stages où l'ambiance est tellement bonne que le « *lien savant* » se transforme en « *lien amical* ». Les sujets continuent de se voir après et hors du stage. De véritables amitiés se construisent entre formés et entre formés et formateurs. On n'y lie pas que des savoirs et des techniques mais aussi des hommes porteurs de connaissances, d'affects, de désirs. Le lien savant n'est pas une liaison dangereuse dès lors qu'il se vit et se dit dans une tension émancipatoire où la (re) connaissance des sujets à l'œuvre participe d'une volonté d'appropriation – transmission des savoirs humains ; l'activité de liaison participe alors d'un véritable plaisir et le savoir technique y est resignifié et revivifié comme moyen et intermédiaire d'un développement capacitaire transversal [9].

Le troisième plaisir est celui que l'on trouve à **mettre en œuvre ses connaissances**, à passer du savoir au pouvoir, du savoir-faire au pouvoir faire, du savoir-dire au savoir se dire, du virtuel à l'actuel : véritable appropriation du sens de ses actes.

« *Je sais ce que je fais, je fais ce que je sais* » en attendant de savoir « *ce que je suis* ». Nous pouvons faire l'hypothèse ici que la formation ne saurait être que qualifiante mais aussi subjectivante. C'est à dire amorcer un processus de subjectivation qui reconfigure l'ensemble des significations techniques, sociales, personnelles et scripturales.

Pour qu'une formation ne soit pas qu'une adaptation, une formatisation ou une déformation, il « faudrait » qu'elle inaugure une transformation, c'est à dire la mise en place d'une nouvelle forme subjective. « *J'en sais plus sur moi, sur le monde et sur les autres. Je sais mieux ce que je ne sais pas. Je sais enfin ce que je savais et que je croyais ignorer* ». La formation comme dévoilement du sujet ne peut pas être que technique, en ce qu'elle resignifie en sa totalité les rapport (s) aux savoirs, véritable reconfiguration identitaire.

8 Il nous faut préciser que la notion de « lien savant » est doublement à l'œuvre dans nos recherches.
● D'une part, comme interrogation sur les modes d'acquisition-construction des savoirs dans une dialectique de la temporalité et du remaniement relationnel. La formation est une triple activité de liaison :
— elle lie les savoirs entre eux, passage de l'informel au formel, du chaos à la norme, comme une sorte d'appropriation patrimoniale.
— elle lie les hommes au savoir, c'est la diffraction signifiante du savoir transmis ou produit par un sujet,
— elle lie enfin les hommes entre eux dans une relation qui n'est pas simplement pédagogique, ni transférentielle, mais référentielle (ce que Nicole Rœlens désigne comme « l'interlocuteur significatif »).
● D'autre part au sein même de notre méthode. Il s'agit plus d'une sociologie du lien savant que d'une sociologie clinique, au sens où nous visons à la co-construction des savoirs dans une relation de longue durée qui mobilise connaissances, langages et affects, et qui s'inscrit dans un partage et une volonté communes de production de sens. Cette méthode ouvre le champ à une dialectique des sujets en présence. Il s'agit d'écoute réciproque. Si la connivence y est souvent à l'œuvre, elle peut être tremplin au passage souvent difficile de la défiance à la confiance, et des savoirs à la pensée. Elle autorise l'émergence de savoirs nouveaux, souvent inattendus : sur nos objets et sur les sujets investis.

9 Dans le travail et la formation, au-delà de la coopération, dès qu'il y a partage et co-responsabilité, du lien se tisse. Dès qu'il y a co-élaboration de savoirs objectivés et subjectivés du lien savant s'amorce. Lorsque le tout s'intentionnalise sur la longue durée en des fins émancipatoires – individuelles et collectives – c'est pour nous le top ! Le lien savant comme ombilic du lien social.

Nous aborderons, dans le second point, les enjeux identitaires dans les processus formatifs en les rapportant à une remise en cause de la notion d'identité au singulier et en essayant de voir les dynamiques qui sont à l'œuvre entre identité, socialisation et mobilisation. Nous terminerons enfin sur la notion « *d'identité narrative* » dans son rapport à la construction de l'identité personnelle et en essayant de montrer combien l'effet formation se joue après, dans l'après-coup d'un récit dialogique qu'un individu ou un groupe peut être à même de formuler.

DES IDENTITÉS EN JEUX

UNE DÉFINITION PLURIDIMENSIONNELLE POUR UNE NOTION PLURIELLE : LE CRIBLAGE IDENTITAIRE

C'est volontairement que nous soulignons le pluriel : des identités en-jeux. Nous sommes de plus en plus convaincus que le concept d'identité dont l'usage est quelque peu inflationniste aujourd'hui doit être déconstruit, pour qu'il ne fonctionne pas comme un « artefact » qui empêcherait de penser la complexité des dynamiques sociales et subjectives.

De l'identité, les psychanalystes disent souvent « *qu'elle n'existe pas* », lui préfèrent l'identification. Par exemple, Freud, conscient des difficultés propre à l'approche de ce concept, ne définira que l'identification comme processus inconscient.

Au « *je suis ce que je fais* », c'est à dire à la dimension pratique des actes que j'accomplis, nous devons combiner le « *je suis ce que je sais* », même si « *je ne sais pas ce que je suis* », la dimension cognitive, la somme plus ou moins actualisée des savoirs qui me constitue, la somme des apprentissages.

Puis il est une autre dimension en dehors de laquelle le travail et la formation ne peuvent se jouer, c'est la dimension groupale de l'identité, c'est à dire la somme des liens et tissus sociaux dans lesquels le sujet s'inscrit : « *je suis aussi ce que je vis avec les autres dans les rapports de travail et de formation.* »

Il n'y a pas de travail ni de formation sans sollicitation psychique permanente du sujet au travail, s'il y a donc à construire les identités au travail et dans la formation, ce serait alors peut-être autour de ces quatres champs : les pratiques sociales, les connaissances, les groupes d'appartenance et les investissements affectifs.

Il ne s'agit jamais ici d'un rapport immédiat de cause à effet : il n'y a pas de reflet identitaire. Et ce qui fonde la subjectivité c'est bien précisément le travail qui s'accomplit à partir de la diffraction en le sujet des processus sociaux extérieurs. La mobilisation identitaire est la synthèse activement signifiante que le sujet est à même de produire à partir des conflictualités internes et externes que ses expériences renouvelées (r) éveillent ou précipitent.

Nous le verrons plus loin dans le cas de ce que nous avons appelé la reconfiguration de la « *fonction maternelle* » par rapport aux inscriptions formatives. La métabolisation identitaire fonctionne au ricochet, il n'y a pas d'autonomie mais des déplacements à l'intérieur de lignes intersectives, contradictoires, conflictuelles, antagonistes. Le déplacement est ici vital, encore faut-il qu'il soit choisi et non contraint, voulu et non subi ; dans la forme la plus violente il peut s'agir d'une déportation, lorsque la contrainte oblige au reniement identitaire. Dès lors les sujets évoluent dans une archéologie complexe de schismes identitaires à l'œuvre sous-jacente, par en dessous en quelque sorte coexistent des identités cachées, bafouées, celles qui ont peut-être été percées ou tronquées par ce qu'il faut bien appeler un « *criblage identitaire* ».

Est évidemment convoqué ici tout ce qui de l'histoire sociale se précipite en nos histoires singulières. A vouloir (dé) nier cette répression, voire ce refoulement identitaire on se prive de la connaissance des processus réels, et l'on s'expose à un retour déplacé – parfois catastrophique – de ce qui n'a pas pu s'élaborer. Par exemple nous avons pu pointer plus haut le souci d'argent « *comme vecteur d'un réel identitaire* ». D'autres écrits en cours, à partir de l'expérience d'Armand Gatti, montrent avec vigueur comment les dispositifs d'insertion se fracassent sur le réel de la mort et de la famille. En effet, comment peut-on imaginer que des stages de formation puissent avoir de l'efficace, lorsque la mort réelle frappe à coups répétés des familles et que les stagiaires portent en eux des deuils souvent indépassables ? Comment

peut-on imaginer qu'un individu seul puisse se déplacer, si la famille demeure dans une précarité insupportable ? Ne pas voir que la famille en tant que telle est sujet, c'est initier en l'individu un « *forçage identitaire* » difficile à déplacer et à dépasser. Là aussi il faut du temps plein, pour le savoir, pour le dire, pour savoir le dire et pour savoir l'entendre.

L'identité serait le produit du travail de liaison entre les quatre dimensions précitées et entre identités jacentes et sous-jacentes, liaisons conflictuelles, parfois antagonistes : des appartenances groupales peuvent bloquer la diffusion des savoirs, des pratiques formatives sélectives génèrent une démobilisation psychique. Dans le meilleur des cas, ce travail de liaison devient travail de subjectivation lorsque les individus sont à même de produire le sens des conflictualités qu'ils vivent. C'est donc à l'intérieur d'un véritable « *complexe signifiant* » que se reconfigure solitairement et solidairement l'identité sociale.

A partir de ce travail, l'individu est à même de produire une image de soi qui est mobile car les identités elles-mêmes sont mobiles et il nous faut ici distinguer image et identité [10]. L'image est une construction sociale, l'identité est une construction scripturale ou narrative. Pour nous l'image est finie, l'identité in-finie car jamais définie. Ceux qui veulent la nommer, la définir, c'est pour mieux la finir, l'achever dans la mort d'un sujet qui s'il est vivant est toujours imprévisible, donc non identifiable. L'identité n'est jamais figée. Elle est toujours à re-définir, ne serait-ce parce que nos capacités à la définir sont évolutives.

L'identité est le fruit d'un travail sur le sens de ce qui change, en particulier dans les rapports aux savoirs, aux autres, aux savoirs des autres. Elle est précisément ce qui permet de faire le lien, d'assurer une sorte de permanence dans le sens de ce qui est vécu. « *Recherche de la permanence du sens mais non permanence du même sens* ».

On ne peut donc concevoir l'identité comme la « *mêmeté* », l'« *idem* », l'« *identique* », le « *toujours le même* ». Il nous faut bien plus parler de mobilité et de plasticité identitaire comme modes de subjectivation. Dans « *L'homme sans qualités* » [11], R. Musil décrit un homme dont l'identité est en suspens, un peu comme dans les processus formatifs au sein desquels les individus mettent en suspens, ou en suspension, leurs identités. C'est à dire qu'ils sont dans un temps de redéfinition de leurs identités au sens où ils vont redéfinir leurs images d'eux-mêmes, redéfinir leur position et leur rôle et très fondamentalement redéfinir leurs rapports aux savoirs [12].

Mais pour que l'identité en suspens ne se transforme pas en suspension de l'identité, il faut offrir aux hommes le moyen d'inscrire leurs choix dans des actes et dans des dires. Suspendre l'identité peut donc être fertile à la condition de pouvoir l'inscrire dans des choix conformes à ses nouveaux désirs. Et, de ce point de vue, la formation peut être considérée comme un tremplin identitaire.

Les formes identitaires – nous l'avons dit – peuvent être conflictuelles, contradictoires voire antagonistes entre elles, donnant lieu à de véritables télescopages identitaires. Il peut y avoir une contradiction entre l'identité professionnelle et l'identité sociale. On entend ici l'identité sociale au sens d'appartenance à des collectifs. Par exemple, les individus qui accèdent à de nouvelles compétences, qui sont appelés à occuper de nouveaux postes de responsabilité, à se resituer dans la hiérarchie, ont parfois le sentiment d'être « passés de l'autre côté », c'est à dire éprouvent un sentiment de trahison des collectifs premiers d'appartenance. C'est sans doute un frein à la conquête identitaire. Il y a télescopage entre l'identité professionnelle nouvellement acquise et l'identité sociale en voie de déconstruction.

Gagner en professionnalité mais perdre en appartenance ou en solidarité. C'est un dilemme que beaucoup de salariés traversent. Là encore, à notre avis, le soutien explicatif des organisations collectives ou syndicales est décisif. Des individus parfois réussissent des formations parce qu'ils savent et sentent que l'appui du syndicat ou du collectif les autorise à renouer (avec le savoir) sans renier les appartenances sociales.

10 Il y a quelques années nous avions défini l'identité comme « *production d'une image mentale socialisée définissant un sujet ou un groupe dans sa spécificité et son appartenance* ». On l'aura compris à la lecture de ce texte, cette conception est aujourd'hui dépassée, l'identité est toujours à cheval entre soi et les autres, entre les complexités signifiantes qui constituent l'individualité sociale et personnelle, et l'on ne peut parler d'identité en dehors des rapports altéritaires intra et extra subjectifs. Pour nous, aujourd'hui, la subjectivation l'emporte sur l'identité et encore plus sur l'identification toujours suspectes « *d'adhésion passive* » aux traits d'un autre incertain. La subjectivation désigne au contraire un processus vivant, une volonté active de (re) conquête du sens et de l'écriture des nouvelles liaisons vécues. Et c'est peut-être à partir et dans le lien savant que les processus de subjectivation puisent les racines de leurs nominations.

11 MUSIL, R. « *L'homme sans qualités* », *Seuil, Paris, 1959.*

12 Nous déclinons volontairement au pluriel, car l'identité composite cristallise une pluralité signifiante. « *Sois pluriel comme l'Univers* » (F. Pessoa), injonction paradoxale du poète car quitter une place n'est possible que si elle a été habitée. Si le déplacement volontaire est identitaire et subjectivant c'est aussi un privilège : bien souvent les processus d'exclusion sociale doublent et redoublent les exclusions au sein d'une famille, qui se présente souvent elle-même, comme un précipité de l'expulsion historique. On n'insistera jamais assez sur l'impact transgénérationnel des ruptures dramatiques, qu'il s'agisse des guerres, des accidents, du chômage ou de tout événement qui rompt brutalement la chaîne de l'existence, sans que soit donné le temps et les moyens – aux sujets en souffrance – d'une élaboration signifiante. Comment changer de place quand l'exclusion, au long cours, signe la condition moderne ?

Sur cette question des conflits identitaires, nous pourrions aussi évoquer les relations complexes qui se nouent entre processus formatifs et fonction maternelle. Notre recherche en cours dans le cadre de la démarche Emergences a été sur ce point déjà particulièrement instructive : nombre de femmes en effet ne sauraient mener une formation jusqu'au bout (dans ce cas jusqu'au CAP et à l'emploi) si corrélativement rien ne « bougeait », rien ne se déplaçait du côté de leur position subjective de mère.

Lorsque le rapport subjectif à l'enfant reste très largement de type fusionnel (voire confusionnel), l'engagement formatif est alors vécu comme un investissement concurrentiel, réactive un fort sentiment de culpabilité. « *Je n'ai pas fait des enfants pour les confier à d'autres* » : voici une idée qui souvent traversait leur esprit et qu'il leur arrivait parfois de formuler. Ce sentiment fait partie intégrante de la charge psychique, contribue à son intensification, constitue de ce point de vue une force contre-formative, une force dont la mise en œuvre risque à tout moment d'hypothéquer la poursuite de l'engagement formatif.

On peut prévoir, au cœur même des processus formatifs, des procédures qui permettent aux mères d'accéder à une verbalisation de cette forme de culpabilité, de l'adresser à un tiers, voire d'enclencher un processus de dé-fusion relative d'avec l'enfant, de reconnaissance en lui de l'être-sujet. Au terme de ce processus, il s'agirait, pour les mères, d'inscrire la formation moins dans une logique du « *donner plus aux enfants* » que dans une logique de la transmission : « *ce que j'apprends, je pourrais l'apprendre à mes enfants* » [13].

DES IDENTITÉS QUI SE JOUENT COMME DES PROCESSUS DYNAMIQUES : LA MOBILISATION PSYCHIQUE

Le deuxième point que nous voudrions développer sur les identités en-jeux renvoie à l'idée de la dynamique identitaire à partir de processus de socialisation et de mobilisation.

La formation en tant que telle est un acte de socialisation au sens où elle est vécue comme une forme d'accès au savoir, produit par d'autres et produit par soi-même. Accéder au savoir et au savoir-faire est une socialisation car elle est une inscription dans la chaîne des processus humains de connaissance et d'action. Accéder au savoir c'est sortir de soi, véritable travail de décentration [14].

En même temps, la formation peut être désocialisante au sens où elle transforme les langages, délie des liens tissés antérieurement, réactualise des conflits et réactive des concurrences entre salariés. Elle déstructure, on l'a vu, des groupes d'appartenance et déstabilise des collectifs. Elle isole certains individus. Des salariés, d'ailleurs, refusent des formations qui seraient promotionnelles [15]. Ils ne veulent pas, par exemple, devenir agents de maîtrise pour rester dans leur collectif de travail initial par lien de solidarité. Dans beaucoup d'entreprises, la formation est parfois identifiée à une perte d'ambiance.

Au détour d'un processus de formation, comme souvent après une grève, on entend : « *ce n'est plus comme avant* ». Se sont enclenchés des processus de désocialisation, même si à l'intérieur de ces processus – nous l'avons dit – émergent parfois de la coopération et de la solidarité qui sont au fondement d'un lien savant autour duquel s'alimenteront de nouvelles formes socialisantes. Nous évoquons ici le cas des formations obligées, subies plus que voulues.

Socialisation et désocialisation sont donc à l'œuvre ensemble dans les processus de formation, simultanément ou successivement. D'anciennes solidarités se perdent, des nouvelles se créent. Des liens anciens se dissolvent, de nouveaux rapports au métier, aux autres, à la connaissance émergent. On peut alors parler de socialisation/désocialisation/re-socialisation, mise à l'œuvre de processus contradictoires qui en appellent à un travail considérable sur le sens de la part des individus qui les vivent.

Il ne peut y avoir d'action, de travail ou de formation, si les individus ne mobilisent pas des affects, des représentations qui essaient de relier les aspects divisés, contradictoires de leurs actes et de leur relations. La **mobilisation psychique**, c'est un travail de liaison dans lequel les affects sont mobilisés, pour autoriser à donner du sens à ce qui est vécu d'une façon souvent contradictoire et éclaté. La mobilisation psychique signifie cette convergence d'affects qui sont souvent eux mêmes contradictoires mais qui est

13 Il se joue ici une rencontre inattendue entre le lien savant et ce que peut évoquer la notion de fonction maternelle : dire que « *lien savant* » est l'ombilic du lien social c'est précisément mettre l'accent sur la fonction maternelle comme matrice de la subjectivation, celle qui s'origine dans le dialogue mère-enfant, où la « mise au monde » n'est pas qu'une métaphore mais un rapport qui nous li (e) ra et que nous li (e) rons.

14 « La décentration est ce mouvement subjectif qui permet de déshabiter une position, un point de vue, pour investiguer ce que l'on peut appréhender à partir d'une position ou d'un point de vue différent... (si) la décentration est conditionnée par la mémorisation de la place délaissée, elle la permet aussi en retour ». N. Rœlens « *Le difficile consentement à l'intelligence* » (op. cité).

15 Le désir d'apprendre peut entrer en contradiction avec la solidarité salariale « *Je n'aime pas dire, non je ne sais pas, j'aime savoir pour savoir. Mais si je dois prendre la place de quelqu'un d'autre, je n'accepte pas. Même si je gagne plus. J'aime apprendre pour savoir et non pour prendre le travail des autres (des mécaniciens)* ». (Maria Angot, ouvrière agro-alimentaire). « *Le savoir comme Jouissance de l'Autre* » est ici barré du rapport social concurrentiel.

nécessaire à un investissement personnel des salariés dans les processus sociaux.

Maria Angot, après 16 ans de travail (comme opératrice de conditionnement dans le secteur de la boulangerie industrielle) et dix huit mois de lutte, vient de perdre son travail, son emploi et son salaire. Nous l'avons rencontrée plusieurs fois : d'abord aux pieds des machines (pendant l'occupation de l'usine), puis chez elle, et encore récemment (nous réalisons avec elle un film qui retrace son trajet ouvrier et singulier, au titre prometteur de : « *Je vous salue Maria* »).

— (Première rencontre) « *Cette machine c'est la Record, c'est là que je me sens le mieux, je la connais bien, c'est comme si elle faisait partie de moi* ».
— (Deuxième rencontre) « *J'y pense à cette machine, et quand je descends à l'atelier je la regarde avec nostalgie, c'est triste. J'ai perdu quelque chose de moi-même. C'était une partie de moi, et aujourd'hui il y a quelque chose qui me manque* ».
— (Troisième rencontre) « *Finalement quand j'y pense, ces machines je les ai trop aimées. Et aujourd'hui, après 18 mois de lutte, j'ai envie d'un ailleurs.* »

Passer de l'appropriation à « *l'incorporation* » et de « *l'incorporation* » à la perte, n'est réalisable qu'au pris d'un travail psychique intense et d'un remaniement identitaire qui convoque, on le pressent bien un « *complexe signifiant* » qui dépasse l'ici et maintenant des relations de travail perdues. Car au travers de la machine se jouait bien plus que du « bien faire ». Pour Maria c'est l'amitié, et la solidarité qui permettaient toujours de subvertir l'insupportable condition. « *Quand on travaillait ensemble c'était vraiment fort, c'était main dans la main, il y avait de l'entraide, c'était bien, on était liées. C'est cela qui nous faisait travailler* ». Co-témoigne Nacéra, l'amie de Maria, celle que l'on appelait ici « *la mère des machines* », comme si le collectif de travail resignifie à son tour et à sa manière la qualification réelle d'une femme qui serait comptée comme BNQ alors « *qu'elle faisait tourner l'atelier et formait la maîtrise* ».

Christophe Dejours [16] a étudié l'anxiété relative aux risques et contre laquelle il faut se défendre dans le monde du travail. Il analyse dans le détail ces mécanismes de mobilisation à l'œuvre dans le cadre de différents métiers. Dans nos études avec les roulants de la SNCF [17] ou les sidérurgistes d'Ugine Aciers, nous parlons de fierté professionnelle, de dignité professionnelle comme affects mobilisateurs au travail.

En fait, nous pensons qu'il y a différentes formes de mobilisation psychique. Il y a la *mobilisation psychique projective* et la *mobilisation psychique défensive.*

La mobilisation psychique projective, c'est celle qui mobilise les affects en vue d'en faire plus, d'en savoir plus, d'aller au delà de ce qui est prescrit, c'est un investissement du salarié au delà de ce qui lui est demandé parce qu'il y joue quelque chose de sa vie au travail.

La mobilisation psychique défensive, c'est celle qui au contraire met le salarié en position défensive, le protège de situations qu'il n'a pas choisies, de contraintes qu'il ne veut pas subir [18].

Ces deux sortes de mobilisations psychiques coexistent en un même individu. Il n'y a pas des individus projectifs, d'autres qui seraient défensifs, ceux qui seraient toujours dans « le plus » et ceux qui serait toujours dans « le moins ». Les conditions sociales de reconnaissance de la mobilisation sont quasiment décisives pour faire évoluer les formes de mobilisation.

Robert Moncorgé [19] cite des interviews réalisées auprès d'un employé de banque, qui confirment l'existence de ces deux formes de mobilisation. « *Moi j'ai toujours été émerveillé de ce que j'apprends* », « *Moi ça m'était insupportable de voir souffrir pendant le stage des gens de 40 ans. C'est une torture. Pendant les quatre jours ils sont en tension complète* ». Quand quelqu'un parle de torture dans un processus de formation, ou de calvaire comme les ouvrières que nous avons interviewées, on peut imaginer les mobilisations psychiques à l'œuvre pendant le temps de formation. Et de même que nous avions évoqué plus haut les processus en termes de socialisation/désocialisation/re-socialisation, il nous faut ici mettre l'accent sur l'aspect dynamique de la mobilisation en évoquant la démobilisation et la remobilisation.

Un individu peut être mobilisé, se démobiliser et se remobiliser de façon psychique et cognitive, simultanément et contradictoirement. Ces individus passent par des étapes, des stades. Leurs attitudes ne sont jamais finies. Mais ce qui nous semble prévaloir dans cette dialectique psychique, c'est l'ambiance du groupe qui autorise ou interdit les mobilisations

16 DEJOURS, C. « *Travail et usure mentale : essai de psychopathologie du travail* ». Le Centurion, Paris, 1980.

17 ROCHE, P. en coll. avec De La CRUZ, M.J. « *Trains de vies* », Matrice, Paris, 1990.

18 Dans les pratiques formatives la honte, la peur et l'inhibition sont souvent évoquées comme participant d'une démobilisation relative. Peur du regard de l'autre, du pair ou du maître, honte de soi, intériorisation inhibante de l'incapacité, tant de freins internes et externes à l'engagement formatif.

19 MONCORGE, R. « *Les représentations de la formation dans l'entreprise chez les militants syndicaux* », CNAM, Paris, 1990.

psychiques projectives et la reconnaissance sociale des efforts fournis [20].

Il y a donc une dynamique mais à l'intérieur de cadres sociaux, de groupes sociaux et les effets de groupe et de reconnaissance, liés le plus souvent à des rapports de domination et de coopération sociales sont, à notre avis, décisifs [21].

Là encore, il s'agit de processus dynamiques inscrits dans une temporalité. Il s'agit de processus intersectifs, d'attitudes non figées, de comportements jamais finis, au dépassement incertain.

IDENTITÉ NARRATIVE ET FORMATION : DU RÉCIT AU DIALOGUE

Le propos s'origine ici à partir des thèses de Paul Ricœur [22], quand il fonde une problématique du récit, du temps, de l'identité et de l'ipséité comme dimensions de la narration et pour nous de l'énonciation.

Nous partirons d'une citation d'Habermas : « *Dans un processus de formation nous sommes à la fois acteurs et critiques... En fin de compte, il faut que le sujet soit à même de raconter sa propre histoire, car l'état final d'un processus de formation n'est atteint jusqu'à ce que le sujet se souvienne des chemins d'identification et d'aliénation par lesquels il est passé pour se constituer* » [23].

J. Habermas vise ici à articuler une chaîne entre l'acte d'apprendre, le vécu de l'acte et le dire de l'acte. Passer de l'acte au vécu et du vécu au dire dialectise le rapport du sujet à lui même et aux autres. Il va dans le sens des analyses de N. Rœlens, citée plus haut à propos du passage de l'expérience à la création, et renforce la thèse de P. Ricœur sur l'importance névralgique du récit comme passage du « *je dis* » au « *dire je* ».

Ne peut-on pas avancer alors que l'identité narrative serait l'aboutissement du processus de formation ? Et l'on s'interrogera ici sur les processus de formation qui laisse en suspens le dire de cette expérience, comme si l'acte portait en lui son inscription sociale et sa dimension subjective. A notre avis, l'absence d'une tension narrative laisse l'identité en suspens. En accord ici avec la thèse de P. Ricœur selon laquelle le récit participe de la construction identitaire au sens où « *il abolit le temps et participe de la synthèse signifiante* ».

C'est à dire que le récit comme mise en forme d'un vécu abolit le temps puisque le temps n'est plus signifié que dans le temps du récit. Il est raccourci et resignifié en récits. « *Le temps est refiguré* », dit P. Ricœur.

Le récit autorise à une synthèse signifiante, c'est à dire à rassembler ce qui est signifiant pour soi de ce

20 Dans un groupe de formation des stagiaires ne se parlent pas durant six mois, suite à un conflit de travail qui s'est déroulé il y a deux ans : certains étaient grévistes, d'autres non grévistes et ce clivage perdurera jusque dans la formation.
« *Dans le groupe, c'est vrai qu'il y avait des tensions. Il y a quand même l'histoire qui laisse des traces. Il y avait eu une occupation avec une partie qui occupait et une partie dehors. Le conflit a dégénéré, on a fait signer des gens pour demander le licenciement des délégués. Des gens de l'usine ont signé pour demander le licenciement des copains. Il y a des groupes de formation où ça tiraille suite à cette histoire. Dans mon groupe on est quatre, il y en a deux qui se parlent d'un côté, deux de l'autre. Il y a des traces qui restent et je pense que ça ne s'en ira pas comme ça, je pense que ça restera longtemps* ».
Dans un autre groupe de formation, des ouvriers se découvrent, s'invitent... avec des formateurs : du lien savant au lien amical !

21 Il ne s'agit pas que du cadre formatif, nous voulons insister et mettre l'accent sur le ricochet des formes de mobilisation-démobilisation qui sont à l'œuvre et sous jacentes aux processus de formation : les soucis, soucis de santé et d'argent, la santé des enfants, l'argent des repas et du loyer, qui font que bien souvent « *on a un tas de soucis dans la tête, et pendant les cours on ne profite pas de ce qui est dit* ». (ouvrière agro-alimentaire).

22 RICOEUR, P. « *Soi-même comme un autre* », Seuil, Paris, 1990.
RICOEUR, P. « Approches de la personne » – *Esprit*, mars-avril 1990.

23 HABERMAS, J. *Logique des sciences sociales*, PUF, Paris, 1988.

que l'on a vécu ; et encore, cela serait à reprendre à la lumière d'un questionnement sur la conscience relative de ce signifiant et sur la dialectique du dicible et de l'indicible. La réalité de soi n'adhère pas toujours à ses mots. Le récit par la mise en mots de ce que l'on a vécu, participe – mais n'épuise pas – de la construction identitaire par l'identité narrative. Il y a toujours un reste, non dit, ou un indicible, à reprendre au fil d'un long temps de narration.

En effet, si l'on considère la formation comme temps d'un remaniement identitaire, cognitif, social et affectif qui met en œuvre la capacité à développer des capacités, il faut introduire la capacité à narrer, à dire, à raconter l'histoire de sa formation. Ce serait accéder à une forme d'objectivation dans un récit, qui existerait pour le sujet lui-même, dès lors qu'elle prend forme pour les autres et pour lui-même dans un dire qu'il adresse aux autres. Il ne s'agit pas seulement dans les processus de formation, d'une identité sociale, professionnelle, cognitive, mais aussi d'une identité narrative, véritable liaison des identités partielles. C'est dans la narration que l'individu synthétise à la fois son identité professionnelle, cognitive, affective au sens où il les fait passer de l'hétérogène aux mots. On pourrait donc faire l'hypothèse qu'être sujet de sa formation, c'est être aussi sujet de l'histoire racontée de sa formation. La mise en mots de l'expérience formative est, en fait, elle même formative. Elle donne une objectivation au réel des processus. Se former, c'est aussi « *habiter les nouveaux mots de son être en devenir* ».

Il est clair que cette mise en mots, en récit, est problématique. Trouver les mots pour le dire, c'est compliqué. Par exemple, Yves Schwartz affirme « *parler du travail c'est compliqué* » [24]. On a du mal à décrire son travail, à en parler. On pourrait redoubler la difficulté sur le terrain de la formation et dire que « *parler de la formation, c'est compliqué, qu'on ne sait pas le faire* ». Et on le sait d'autant moins qu'on ne le fait pas. Il existe peu d'exemple de récits de formation construits, exceptés le travail important autour des récits de vie mais dans lesquels la formation n'est qu'un des temps du récit [25].

Cela questionne la relation entre travail et symbolisation entre formation et langage, et entre formation et code [26]. Il nous semble voir apparaître de plus en plus dans la sphère de la formation un langage codé, par les formateurs, les directeurs d'entreprise, les responsables de formation, les syndicalistes. C'est à dire les mêmes mots, les mêmes agencements.

Ce langage codé correspond à une conception taylorienne de la formation, c'est à dire à une formation élaborée, décidée, gérée, évaluée en dehors de ceux qui la vivent. De la même façon que les ergonomes disent « *qu'il faut comprendre l'activité de travail de l'intérieur* », on pourrait dire « *qu'il faut comprendre l'activité de formation de l'intérieur* », c'est à dire à partir du formé.

Dire sa formation, c'est compliqué. Mais on peut témoigner de deux cas où des formations s'écrivent dans des livres. L'un est connu : « *L'homme producteur* » est un travail collectif au détour d'un stage de formation qui a été élaboré par un collectif de formation à l'initiative d'Yves Schwartz [27]. Voilà une forme intéressante de mise en récit d'un processus de formation dans lequel des individus qui ont accédé à des formes nouvelles de savoirs s'attellent à donner, sinon le récit de leur cheminement, du moins le récit de ce qu'ils ont pu apprendre.

Autre exemple dont l'un de nous est à l'initiative : le point de départ en est l'expérience d'Armand Gatti à Marseille. Nous avions été contacté pour suivre cette expérience du point de vue sociologique, du point de vue de l'effet d'une expérience théâtrale dans une ville. Au détour de l'expérience d'Armand Gatti, nous avons transformé notre travail d'investigation sociologique en atelier d'écriture et notre enquête risque de se transformer en l'écriture d'un livre par ceux qui ont participé à l'expérience d'Armand Gatti, c'est à dire pour certains d'entre eux, des personnes qui sortent de prison et ont eu des remises de peine pour participer à l'expérience.

Cette expérience est tout à fait intéressante en ce qu'elle autorise comme accès au langage car « *si tout n'est pas langage, tout dans l'expérience n'accèdent au sens qu'à la condition d'être porté au langage* » [28].

24 SCHWARTZ, Y. « C'est compliqué : activité symbolique et activité industrieuse ». *Langages* n° 593, mars 1989.

25 Encore faut-il que les récits d'expérience ne soient pas eux aussi de l'ordre du langage socialisé, pratique réifiante autour du langage qui transformerait le récit en rédaction. Parce que « cela se fait » de convoquer aujourd'hui la subjectivité. Pour que l'expérience ne soit pas écrasée par le langage, il faudrait qu'elle soit à son tour le point de départ d'une expérience de la langue. L'inédite trajectoire identitaire suivrait alors le chemin incertain qui conduit du langage à la parole, de la parole à la langue : creuser la question essentielle de l'articulation entre expérience sociale, récit individuel et langue singulière, c'est convoquer la métaphore au rendez-vous de la subjectivation.

26 Les formes de symbolisation ne concernent pas que le passage du « *savoir-faire* » au « *savoir-dire* », mais aussi des savoirs au « *savoir-se-dire* ». Et c'est là une autre paire de manches, celle qui en évitant toute instrumentalisation du langage et de la parole, pourrait permettre un passage périlleux de l'acteur social à l'auteur en quête de retour. Car il ne s'agit pas ici que de « *se dire* », mais d'être entendu, voire écouté. Le retour est tout aussi crucial que l'adresse, et il y aurait quelque danger à ce que l'assomption identitaire et narrative tombe dans l'oreille d'un sourd : que ne soient pas pris en compte, ni reconnus, les efforts in-ouïs qu'une sortie de soi toujours risquée, mobilisent. Pour quels changement réels ?

27 SCHWARTZ, Y. et al. « *L'homme producteur* », Paris, Editions sociales, 1985.

28 RICOEUR, P. « *Temps et récit, le temps raconté* », Paris, Editions du Seuil, 1985.

Fertilisations savantes

On peut interroger la dynamique formative à partir du lien savant, celui au nom duquel s'autorisera une formation qui sera à la fois qualifiante et subjectivante : mise en forme des savoirs et des sujets, qui en appelle – par les individus – à une reprise du sens de leur devenir. Ce qui ne se fait jamais seul. Le lien savant condense et intrique lien formatif et lien affectif : il instaure une dialectique de la « transmission – appropriation » et du « transfert » au sens d'un rejoué investi du rapport aux autres et aux savoirs.

C'est autour d'une triple activité de liaison que se tisse le lien savant : rassemblement – condensation des savoirs formels et informels, déplacement des savoirs par les sujets, reliaison des hommes entre eux.

C'est à partir de la « friction-déplacement » des savoirs, qu'une dialectique entre apprentissage et activité de pensée pourra advenir. Car savoir n'est pas penser, et c'est à la recherche de cette articulation entre savoir et pensée que va la (re) connaissance du lien savant comme matrice de l'activité de liaison.

Autour du lien savant se trame un véritable tissu de fertilisations croisées, débouchant sur une chaîne savante, qui est bien plus qu'une stricte acquisition de connaissances. La fertilisation est possible si les règles du partage sont élaborées explicitement et collectivement, si le temps est donné et non pas compté, si le flou sur les finalités est levé et les engagements respectés. Alors l'acte clairement posé, préfigure la mise au monde d'un lien savant comme matrice potentielle du lien social.

A l'inverse, les pratiques sélectives, exclusives et aveugles des sujets à l'œuvre sont vécues comme de véritables attaques contre le lien, elles obligent à un véritable travail de recomposition-dépassement dont l'issue est incertaine. A terme les attaques répétées contre le lien stérilisent voire – exterminent – les potentialités si difficilement conquises.

« *C'est en faisant récit que nous faisons mémoire* » dit P. Ricœur. La pratique du récit c'est ce qui autorise l'émergence de la mémoire de ce qu'on a vécu. Mais cette pratique du récit n'est pas seulement celle de la remémoration, elle est l'axe central de la construction identitaire : « *Notre auto-compréhension, notre identité, nous la tenons essentiellement de l'activité narrative. Ce sont les récits que nous avons entendus, que nous avons lus et que nous avons transformés qui font ce que nous sommes* ».

Pour Ricœur ce que je suis, c'est le récit de ma vie. Dès lors, le récit autorise à la reconnaissance du sens. C'est par le récit que le sens arrive à sa constitution. En dehors du récit, le sens reste à l'état latent. En dehors de l'identité narrative, l'identité reste en suspens. Faut-il encore que le récit soit adressé et retourné, non pas sous forme d'un renvoi, ou d'une simple restitution mais d'une élaboration symbolique. Il n'est de récit que d'adresse et d'adresse que de retour, nous touchons ici aux limites de la thèse de Ricœur et ouvrons sur une problématique du dialogue symbolique comme forme d'avènement de l'identité [29].

La dialectique de la connaissance et de la reconnaissance des processus formatifs passe par leur mise en récit. Connaître les effets de la formation c'est autoriser les individus qui les ont vécu à en parler, à le dire, à les réciter ? De ce point de vue, l'élaboration des récits peut accélérer la nécessité d'une reconnaissance réelle et non formelle des processus de formation. Reste à questionner les modes d'élaboration et d'adresse des récits, car derrière l'énonciation se profilent l'adresse et l'inscription, il s'agit là d'un nouvel enjeu non saisi ici : celui du rapport entre récit et projet, récit et changement, quid de la circulation et du retour du sens ?

***

Nous sommes partis des soucis en formation, du plaisir de transmettre et d'apprendre, des mobilisations contradictoires qui sont à l'œuvre autour du travail d'apprentissage, pour introduire l'idée selon laquelle l'identité en formation passe par sa mise en récit adressé, voire sa reprise en dialogue qui resignifie et reconfigure le sens souvent épars d'expériences multiformes.

Autour du lien savant peuvent s'élaborer des formes originales de reconnaissance du travail sur le sens (et son dire) que les « *acteurs-auteurs* » mettent en mouvement dès lors qu'ils s'inscrivent dans une appropriation signifiante des apprentissages. Cette activité de liaison est aussi déliante en ce qu'elle oblige souvent à renoncer aux savoirs et aux identités « *anciennes* ». Ici renoncer n'est pas renier, le

29 Le dialogue symbolique s'élabore à partir d'un « *nous* ». En réalité le processus de subjectivation n'est pas un processus d'assomption subjective de la personne stricto sensu, comme le laisse entendre P. RICOEUR. Les récits sont portés par un « *Nous* » et le « *Je* » qui parle, parle souvent « *au nom de* », « *à partir de...* ». C'est peut-être à cet instant qu'il parle le plus en « *son nom* ». Nous subvertissons ici la problématique du récit, de l'interlocution, et de la triangulation du lien savant car du « *nous* » est à l'œuvre, il nous constitue et nous le constituons à partir de la relation savante qui est bien plus une pensée en commun, qu'une pensée commune. La triangulation des savoirs se métabolise en un losange dialogique comme matrice de l'intersubjectivation.

lien savant est comme un tremplin au dépassement identitaire : celui où le sujet s'autorise à métaboliser en nouvelles synthèses signifiantes l'actuel de son histoire. Quelle qu'en soit la forme, le retour de ce travail doit être significatif : qu'il s'agisse d'une plus value de sens et/ou d'une reconnaissance monétaire et statutaire.

Nos démarches de terrain et la méthodologie que nous utilisons nous interrogent aujourd'hui sur une dialectique possible entre lien savant – activité de pensée – et projet émancipatoire. Car manifestement, ne s'en tenir qu'à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-dire, laisse en souffrance des pans entiers des identités individuelles et collectives. Savoir n'est pas penser, dire n'est pas « *se dire* », et se former n'est pas s'émanciper. Tenter, ici, le dépassement de ce que nous dit Maria Angot « *apprendre pour le plaisir de savoir, pas pour profiter des autres* » en « *savoir pour (s)'émanciper* ».

Voici de nouvelles dialectiques que la notion de lien savant pourrait permettre de penser et d'agir.

Jacques Broda et Pierre Roche

Bibliographie

Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

Bion, W.R. (1993), *Réflexion faite*, PUF.

Bourdoncle, R. (1986), « L'abandon dans les enseignements de promotion sociale », *Revue française de sociologie*, XXVIII.

Broda, J. (1987), « Charge psychique salariale et mobilisation psychique », *Connexions* (49).

Broda, J., Roche, P. (1989), *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications et ambivalence des formations*, CRES-CNRS, INRA-PIRTTEM.

Broda, J. (1er semestre 1990), « Travail et formation continue : des identités en-jeux », *Prévenir, Travail et santé mentale* n° 20.

Broda, J. (1990), « Formation et remaniements identitaires », *Formation-Emploi*, n° 32.

Broda, J., Donzel, A. (1992), « *Gatti à Marseille : de la galère à la chaloupe* », Recherche pour le ministère de la Culture, Marseille.

Clot, Y. (1992), « *Le travail entre activité et subjectivité* ». Thèse de doctorat, Aix-en-Provence.

Dejours, C. (1980), *Travail et usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Le Centurion, Paris.

Dubar, C. et al. (mars 1989), *Innovation de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans les entreprises*. Lastree, CNRS, Villeneuve d'Ascq.

Dubar, C. et Engrand, S. (avril-juin 1991), « Formation continue et dynamique des identités professionnelles », *Formation-Emploi*, n° 34, numéro spécial consacré à la formation professionnelle continue.

Dubar, C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, XXXIII-4, octobre-décembre.

Dufour, D.R. (1990), « *Les mystères de la trinité* », Gallimard, Paris.

Habermas, J. (1988), *Logique des sciences sociales*, PUF, Paris.

Le Rider, F. (1990), *Modernité viennoise et crises de l'identité*, PUF, Paris.

Merle, V. (1992), « La reconversion des adultes peu qualifiés : dimensions sociales, dimensions psychologiques » – in *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. La Documentation française – Paris.

Moncorgé, R. (1990), *Les représentations de la formation dans l'entreprise chez les militants syndicaux*, CNAM, Paris.

Musil, R. (1959), *L'homme sans qualités*, Seuil, Paris.

Rancière, J. (1990), *Courts voyages au pays du peuple*, Seuil, Paris.

Rancière, J. (1992), *Les mots de l'histoire : essai de poétique du savoir*, Seuil, Paris.

Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

Roche, P. en coll. avec De La Cruz, M.J. (1990), *Trains de vies*, Matrice, Paris.

Rœlens, N. (1989), *Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité*, dactylographié, AFPA.

Rœlens, N. (décembre 1989), « La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience », *Education Permanente* n° 100-101, Apprendre par l'expérience.

Rœlens, N. (1991), *Le difficile consentement à l'intelligence*, dactylographié, AFPA.

Schwartz, Y. (1989), « C'est compliqué : activité symbolique et activité industrieuse », *Langages* n° 593, mars.

Schwartz, Y. et al. (1985), *L'homme producteur*, Paris, Editions sociales.

Wisner, A. (1989), « *D'une compétence à l'autre : rôle de l'analyse ergonomique du travail dans la préparation d'un programme de formation* », Les rendez-vous d'Emergences, mai.