

FORMATION ET RUPTURE

**Christine MIAS,
Université Toulouse 2 Le Mirail, France**

Formation à la recherche, formation *par* la recherche : c'est dans le cadre de cet atelier que je souhaiterais exposer quelques réflexions en prise avec la proximité pédagogique d'une formation : le DUEPS, Diplôme universitaire d'études des pratiques sociales.¹

Ces deux expressions me semblent a priori identifier et délimiter deux logiques de penser et de faire : sont-elles pour autant antagonistes, c'est-à-dire s'excluant l'une l'autre dans une démarche de formation ?

La première inscrit la personne en formation dans une perspective de production contrôlée de savoirs et se centre par définition sur la construction validée d'un objet de recherche (dans le rapport établi entre une problématique, une méthodologie et un terrain). Se former à la recherche sous-entend obéir, en quelque sorte, à des règles précises, dites fondamentales (références à un cadre théorique affiché, emploi d'une méthodologie armée, production de savoir, inscription des résultats de la recherche dans la controverse scientifique), et accepter de prendre de la distance, être critique, rompre avec les données de l'évidence acquises avec l'expérience. Ainsi, l'entrée en recherche oblige à des ruptures. J'y reviendrai. Il convient de distinguer cet ensemble de procédures, de méthodes, qui indiquent ce qu'est *faire une recherche*, d'*être en recherche* qui rejoint davantage le second processus : se former *par* la recherche. Dans ce cas, on a plus affaire à une intention qui vise l'action et la transformation de ses pratiques, par un changement de regard porté sur le réel, mais aussi possiblement, une intention de consolidation de ses propres conceptions du monde : où intervient encore la nécessité d'une autre rupture.

La curiosité intellectuelle préside sans doute à ces deux orientations, mais dans un cas on privilégiera une orientation théorique, dans l'autre une orientation plus praxéologique. En tous cas, ce sont deux formes de savoirs qui sont visés : un savoir scientifique ambitionnant la production de nouvelles connaissances et un savoir plus stratégique s'appliquant à résoudre les questions directement posées par l'action.

Nous accueillons dans la formation DUEPS des professionnels de plusieurs terrains (travailleurs sociaux, syndicalistes, développeurs locaux, professionnels de la musique, du théâtre, salariés de la fonction publique...) mais également des personnes demandeurs d'emploi ayant ou non quitté volontairement leur emploi. Ce qui les rassemble majoritairement dans leurs diverses expériences (acteurs ou témoins de ces expériences), est un objet commun qui vise au fond à protester contre l'importance perçue des enjeux socio-économiques et politiques contemporains négligeant selon eux des attentes individuelles plus humanistes. En recherche, pour ainsi dire, d'un idéal social. En reprenant à mon compte (c'est-à-dire en les adaptant à mon questionnement), ces propos d'Alain Pessin,² relatifs à l'anomie, ces « *individus en subissent le choc [de la disqualification sociale], parce qu'ils se trouvent placés, dans la distribution des rôles sociaux, en des lieux où la déchirure du temps est plus vive, plus prompte, plus inéluctable et radicale* ». Cette position les conduit à vivre ou prendre en compte « *les phénomènes de marginalisation, c'est-à-dire ceux où le collectif crée des situations impossibles, qui ont besoin de s'exprimer, sous des formes nouvelles, dans la création ou dans l'action. Ces situations sociales créent une disponibilité individuelle à ce qui n'existe pas encore* ». C'est, à mon sens, encore d'un autre type de rupture qu'il s'agit.

I - DUEPS ET NIVEAUX DE RUPTURES

¹ Diplôme intitulé dans d'autres universités ou collèges coopératifs, DHEPS (Diplôme des hautes études des pratiques sociales), appartenant au réseau RHEPS (Réseau des hautes études des pratiques sociales). Le diplôme sanctionne 3 années d'études après soutenance d'un mémoire de recherche devant un jury universitaire. A Toulouse, Michel Bataille est responsable scientifique de la formation et j'en suis la coordinatrice pédagogique.

² Op. cit, p35

Avant de reprendre pour mieux les détailler les différentes ruptures juste évoquées, il semble nécessaire de dire ce que j'entends par rupture.³ Le terme est fréquemment associé à une séparation brutale, à un déchirement, à une désunion, une fracture voire un changement brusque. Le désir de formation n'est pas forcément lié à une action aussi violente, mais néanmoins on pourra retenir cette idée générique du passage d'un état à un autre après avoir rompu avec le premier, une sorte de prise d'écart par rapport à un état précédent. Toutefois, on sait moins que rupture a donné naissance à autre terme par évolution phonétique en latin populaire, la roture, qui désignait « une terre rompue, défrichée, puis nouvellement défrichée ».⁴ Ce qu'il me semble important de retenir ici, en prenant une valeur plus figurée, c'est que la rupture (la roture) permet ce passage d'un état à un autre en développant et en acquérant une autre forme de culture. L'entrée en formation des duepsiens pourrait donc être décrite comme le besoin de défricher pour produire une autre forme de savoir que celui dans lequel ils sont habituellement immergés.

Mais venons-en maintenant aux niveaux de rupture qu'il me paraît important de distinguer.

I - 1 La rupture d'avec les convenances et normes socio-culturelles et politiques

Le premier niveau de rupture est antécédent à la formation et va provoquer l'entrée en formation. Comme je le soulignais supra, les personnes qui préparent un DUEPS sont pour la plupart inscrites dans une forme de désapprobation de l'environnement socio-politique existant. Leurs parcours militants, la revendication d'un « monde plus juste », une organisation de la cité plus conforme à des aspirations humanistes, les conduit à rêver une transformation sociale qu'ils acceptent de qualifier d'utopique. Mais une utopie vécue, une utopie active, une utopie pratiquée (comme le disait H. Desroche,) qui demande rigueur et contenu. Quelle forme d'utopie ? Sans doute celle qui a pour soubassement « *l'idée que changer la vie passe par une redéfinition du lien social, la démocratie mondiale devant être résolument prise en charge par des hommes liés entre eux de manière différente - notamment en réseaux -, non plus par des groupes localisés mais par les individus du monde* ».⁵ Repenser la cité, repenser le social, repenser les liens sociaux, s'impose ainsi avant l'entrée en formation comme une nécessité de rupture avec l'ordre établi pour une remise en ordre du monde. L'utopie pratiquée par ces acteurs sociaux « *est d'abord un mouvement de protestation intime contre l'enchaînement des faits. Elle est ouverture... à des possibles impensables sans un acte inaugural de rupture* ».⁶ Pour A. Pessin, cette capacité de rupture passe par une prise d'autonomie de l'imaginaire, un « *décollage de l'esprit* ». S'appuyant fermement sur les travaux de G. Bachelard, d'une part, et ceux de G. Durand, d'autre part, l'auteur insiste sur la validité de l'imaginaire non comme possible divagation mais comme puissance de structuration de l'individu. « *Contre l'homme arc-bouté à la nécessité, reliant des chaînes de cause à effet, construisant des systèmes d'idées et des machines pour réduire le monde à sa volonté, on doit dresser l'homme imaginant, inventeur d'univers, qui amplifie l'expérience, qui démultiplie la vie* »,⁷ car comme le souligne G. Bachelard, : « *imaginer, c'est s'absenter, c'est s'enfoncer dans une vie nouvelle* ».⁸

La teneur de mon propos n'a pas pour objectif de développer plus avant sur l'utopie, mais cette notion, reliée à celle d'imaginaire me semble congruente avec ce que nous rencontrons dans le cas de la formation DUEPS. Les personnes qui s'y inscrivent le font parce qu'elles vivent une rupture quasi idéologique avec le monde dans lequel nous évoluons, parce qu'elles vivent une première forme de désocialisation (différente de celle(s) qu'elles rencontreront après, pendant la formation) et qu'elles souhaitent par-là même inventer de nouvelles alternatives. La recherche de nouveaux possibles passe par un désancrage idéologique ou une mise à distance d'idéaux momentanément vaincus, avec l'espoir d'en pouvoir créer et réaliser de nouveaux en reprenant la maîtrise de sa propre vie. Comme nous pourrions l'apprécier par la suite, les différents niveaux de rupture évoqués, sont très proches, voire s'alimentent les uns les autres. Toutefois, à cette étape pré-formationnelle, il est important de reconnaître (repérer) ce premier niveau de rupture, fécond pour nourrir le désir de recherche de ces acteurs, fécond pour alimenter leur désir de comprendre pourquoi ils disqualifient le monde social, à ce point qu'ils ne peuvent plus y reconnaître leur place.

Ceci inaugure leur entrée en formation avec l'intention première d'une intervention et d'une action aux visées transformatrices de la réalité sociale.

A ce stade de l'entrée en formation, le DUEPS est ainsi conçu que les stagiaires sont invités à procéder à une « autobiographie raisonnée ». En petit groupe, chaque individu explique quelle question de départ motive son désir de reprendre des études. Cette autobiographie consiste à essayer de repérer des liens entre leur parcours personnel, professionnel, associatif, militant... et leur futur objet de recherche. C'est un outil qui permet un premier travail sur l'implication du chercheur dans sa recherche puisqu'on peut s'en douter, le projet à l'entrée en formation étant pour eux d'éclairer leurs pratiques, voire

³ Du latin *ruptura* : fracture

⁴ Voir « Le dictionnaire historique de la langue française » sous la direction d'Alain Rey.

⁵ Pessin A., Op. cit. p17.

⁶ Ibid, p29.

⁷ Ibid, p30.

⁸ Ibid, p31.

d'en proposer des transformations, les sujets choisis sont dans une très grande proximité avec ces dernières. Cette étape est un préalable essentiel à l'élaboration du futur mémoire de recherche. Elle va permettre, en prenant appui sur l'expérience passée, à la fois de s'attarder sur des préoccupations du présent mais aussi d'inscrire le déroulement des trois années dans une perspective de construction réfléchie du projet global afin d'éliminer les risques d'errance. Dans cette première séparation du régime de recherche du régime de l'action, les stagiaires découvrent la nécessité d'un travail de distanciation : « *une distanciation telle qu'elle permette de surplomber l'action par la réflexion et même parfois de désempayer d'une action désormais révolue pour se ressaisir dans une action à découvrir* ». ⁹

Desroche, a ainsi proposé de considérer la construction d'un travail de recherche duepsien comme une « maïeutique d'entraînement mental » dont la première étape est qualifiée de « maïeutique d'accouchement mental » : de l'action à la recherche, de l'expérience à l'expression. Il s'agit de transformer cette expérience vécue en projet à validité scientifique, l'objectif final étant de transformer un acteur en auteur. C'est à cette étape que se prépare l'autobiographie raisonnée dont nous pensons pour notre part, qu'elle se poursuit et se reprend chaque fois que nécessaire pendant le parcours de formation.

Les deux ruptures suivantes sont étroitement imbriquées, concomitantes dans le parcours, mais il n'est pas inutile de les distinguer dans le processus de formation car les savoirs visés ne sont pas du même ordre.

I - 2 La rupture épistémologique

« *L'esprit scientifique, écrit Bachelard, doit se former contre la Nature, contre ce qui est, en nous et hors de nous, l'impulsion et l'instruction de la Nature, contre l'entraînement naturel, contre le fait coloré et divers* ». C'est un autre niveau de rupture et une autre forme de désocialisation : apprendre à désapprendre.

Les apprentis-chercheurs du DUEPS s'inscrivent dans une formation à la recherche (cf. la production d'un mémoire de recherche à soutenir au terme des trois années de formation). Ainsi, comme le présuppose ce qui vient d'être dit, le public duepsien qui s'engage dans une recherche-action est évidemment tiraillé très rapidement entre un savoir pour agir et le savoir à « désapprendre » qui va leur être proposé, entre le savoir-faire acquis dans le quotidien professionnel (ou associatif, ou militant, etc.) et la nécessité pour produire à l'aune scientifique, de tourner le dos à ces acquis de l'expérience pour s'approprier d'autres savoir-faire. « *Nous pensons, en effet, qu'il faut définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité explicite, de son projet de production de connaissance, assortie, toutefois, des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne pour ce faire. Même lorsque des retombées ou des effets d'après-coup du savoir ainsi constitué entraîneront certaines conséquences au plan de l'action, permettront l'optimisation éventuelle de celle-ci, et influenceront, incidemment, sur des choix politiques, ce n'aura jamais été, pour autant, l'ambition principale d'une telle démarche, mais tout au plus un bénéfice (appréciable) de surcroît* ». ¹⁰ L'intentionnalité explicite existe probablement à l'entrée en formation, mais néanmoins elle est initialement largement inspirée par le projet d'action. Le matériau autodidacte est un point fort dans le cursus des adultes en reprise d'études : expérience d'un métier, de la vie professionnelle, de voyages, d'observations participantes ou militantes dans des projets locaux ou plus globaux. Un point de vue privilégié en quelque sorte, une connaissance de l'intérieur qui au fond témoigne d'une forme de discernement. Néanmoins, les explications que l'on peut donner d'une situation sont encore extrêmement impliquées, et sans doute non recevables dans le champ scientifique pour lequel l'administration de la preuve, les avancées heuristiques, la démarche adoptée et affichée, la confrontation à la controverse, seront garantes de la logique de recherche : faire de la recherche se distingue d'être en recherche.

Faire une recherche, c'est se résoudre non à pas découvrir, mais apprendre à produire et à construire autrement une fraction de réalité sociale (même si c'est un objet « connu de l'intérieur », un objet familier de cette réalité). Là où le praticien continue de renforcer ou d'élargir son savoir-faire pour répondre au plus vite à la demande de bénéficiaires, le chercheur doit au contraire déconstruire d'abord, tâtonner, effacer, voire échouer pour mieux expliquer et comprendre. Le chercheur décrit et explique, mais ne cherche pas à rendre son action utile alors que le praticien recherche avant tout l'efficacité. Le chercheur a un discours de doute, le second un discours de certitude engageant pour une action précise. On notera là l'opposition entre le temps du praticien (encore très prégnant en début de formation) et du chercheur. Si les premiers sont dans un rapport au temps quasi simultané (il faut rapidement prendre les décisions et traiter les problèmes, il faut souvent agir dans l'urgence, il faut être vite efficace, etc.), les seconds doivent élargir le temps afin de mieux exploiter leurs observations, construire pas à pas leurs hypothèses, leurs modèles, les confronter au terrain et les retravailler. Mais, s'il n'est pas possible de laisser le temps de l'action envahir le temps d'études, ce dernier reste lui aussi soumis à des échéances, celles du temps accordé de formation.

⁹ Desroche, H. « Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action ». Paris. Ed. ouvrières. 1990. Voir également du même auteur, « Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente ». Paris. Ed. ouvrières. 1990.

¹⁰ Ardoino, J. 2000. « Les avatars de l'éducation ». Paris. PUF.

Toujours sur le même modèle desrochien, on peut signifier cette étape, dans le cadre d'une formation à la recherche, comme celle d'une « maïeutique d'accompagnement mental » : mieux accéder au sens de sa recherche, c'est essayer de comprendre quelle construction affective et cognitive se développe et c'est le rôle du directeur de recherche que d'accompagner cette démarche. Ce que dit Desroche, en substance c'est que le travail d'études, de recherche, sera d'autant plus réussi qu'il sera fait dans un cadre, avec des contraintes, des règles, dans une tension maîtrisée entre pratique sociale et pratique de recherche : « *on ne s'appuie que sur ce qui résiste* ». Et dans ce cadre, « *on échange, on adopte, on conteste, on se stimule, on met en commun* » : le travail de groupe est très important dans cette réalisation solitaire qu'est une recherche, mais qui est aussi une réalisation solidaire. Ainsi autre point important à souligner dans cette formation, c'est l'accent porté sur la dynamique du groupe en formation (environ une quinzaine d'inscrits par promotion) et sur l'interactivité dans les échanges non seulement pendant les cours, mais également au cours d'ateliers coopératifs où chacun peut exposer aux autres les avancées de ses travaux. Si la relation privilégiée au directeur de recherche garde son importance, le groupe est lui aussi un élément important de la pédagogie comme médiateur dans cette nouvelle forme de rupture également désocialisante. Le travail de distanciation se réalise alors par un travail personnel sur l'implication et un travail de participation active des différents partenaires.

I - 3 La rupture avec le sens et la connaissance socioprofessionnelle

Le second niveau de rupture qui vient d'être évoqué concernant la formation à la recherche se double d'un autre niveau et s'applique davantage à la formation *par* la recherche. Il se situe dans une renégociation du sens : sens attribué jusqu'alors à ses actions, sens attribué au déroulement de sa carrière professionnelle, sens accordé au cheminement personnel... Si la formation professionnelle continue existe c'est bien parce qu'elle est alimentée par l'ensemble des phénomènes de rupture ou de discontinuité des parcours professionnels,¹¹ qui ne demandent souvent qu'à être repris, mais sur d'autres bases, d'autres savoirs, d'autres connaissances pour resignifier un parcours. Et par conséquent, l'individu en formation « *se travaille aussi en travaillant.(...) C'est cette capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi, d'origine autant sociale que personnelle à travers le jeu des altérations, constituée aussi bien d'intentionnalités conscientes que de perlaborations inconscientes, qui nous semble la plus représentative d'une praxis éducative, en tant que celle-ci, pour se vouloir également créatrice, se distingue effectivement de la complaisance à la conformité, donc de la tendance à la reproduction, caractérisant des pratiques sociales artificielles à force de ne se vouloir que professionnelles, stratégiques et techniques* ». ¹² Créer, imaginer, c'est s'obliger là encore à s'inscrire dans un autre registre de pensée et de faire, rompre avec les automatismes professionnels, aller au-delà d'une forme de jugement sur son action et celles des autres.

Le cheminement pendant le temps de formation oblige en quelque sorte à un renversement de la pensée « ordinaire », celle pratiquée quotidiennement, pour viser certes (comme noté supra) un savoir scientifique, mais aussi un savoir plus opérationnel, plus stratégique, qui a pour fonction de repenser l'action, ce qui ne se fait pas sans une meilleure connaissance de soi et de ses aspirations. Si les pratiques sociales et leurs refondations (comme c'est souvent le souhait pour les duepsiens) sont d'abord imaginées, projetées, elles ne réalisent pas tant quelles n'ont pas aussi été réfléchies et soumises à l'épreuve de leur faisabilité. C'est toute la difficulté, dans ce processus de formation *par* la recherche, d'un balancement entre les deux pensées, d'une circulation entre ces logiques, en ne voulant abandonner ni l'une ni l'autre. La pensée sociale génère ses propres savoirs qui ne sont pas du même ordre que ceux de la pensée scientifique. Ils ne sont pas pour autant inférieurs mais obéissent à une autre logique, et c'est sur ces savoirs (d'action, mais aussi ses savoirs sur soi) qu'un écart se prend, qu'un défrichage est nécessaire. « *Certes, la pensée ordinaire est influencée par les connaissances scientifiques, mais elle y opère une sélection méthodique, conforme aux pratiques cognitives et discursives qui sont les siennes. L'homme de la rue n'est pas un consommateur passif des théories scientifiques ; c'est un producteur actif de savoirs* ». ¹³ C'est un des effets de la formation que ce travail mental de renégociation du sens qui transforme les représentations habituelles des professionnels en reprise d'études visant aussi un savoir plus praxéologique. Cela passe sans aucun doute par la redéfinition de notions véhiculées par le sens commun, riches, foisonnantes, vers un appauvrissement sémantique de ces notions, mais néanmoins qui doivent avoir du sens par rapport aux expériences antérieures. La personne se *formant* valide d'autant plus son parcours qu'elle pourra établir un lien entre ses nouvelles expériences générant de nouvelles représentations et celles plus anciennes véhiculant des représentations préalables liées à l'histoire psychosociale. Et ce travail s'augmente « *d'un travail qui fonctionne comme une opération de qualification touchant cette expérience... au regard des expériences antérieures dans lesquelles il mobilise des représentations de ce qu'il considère comme souhaitable, désirable pour lui-même* ». ¹⁴

¹¹ Santelmann, P. « La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ? ». Paris. Ed. Gallimard. 2001. p23.

¹² Ardoino, J. op. cit. p63.

¹³ Stoczkowski, W. « Les fondements de la pensée de l'exclusion ». La Recherche. n° 349. Paris. janv. 2002. p47.

¹⁴ Barbier, J-M. « Rapport établi, sens construit, signification donnée ». In Barbier, J-M. Galatanu, O. (dir.). « Signification, sens, formation ». Paris. PUF. 2000. p69-70.

Si dans la formation à la recherche on est sur un registre d'acquisition de savoir-faire, de métabolisation de connaissances dans un exercice très codé, ici, la formation *par* la recherche vise bien plus certainement un savoir-être développant des capacités d'écoute et des capacités d'analyse qui peuvent être exploitées dans une nouvelle forme d'action. Ce qui ne manque pas de poser la question de l'utilité des savoirs, celle que les praticiens-chercheurs revendiquent et qui rejoint ce que H. Desroche, nommait dans la dernière étape de la maïeutique d'entraînement mental, « maïeutique d'acheminement mental », soit la négociation après la recherche au retour et au réinvestissement dans l'action : la formation *pour* la recherche, le savoir quoi faire.

CONCLUSION

Dans le cas de la formation des duepsiens, trois ruptures au moins sont repérables à différents niveaux :

- ◆ une rupture d'avec les normes socio-culturelles et politiques précédant et provoquant l'entrée en recherche, provenant d'un désenchantement idéologique, d'un désaveu de l'environnement socioéconomique et qui porte le désir du changement social par la réalisation d'une utopie pratiquée (et non chimérique), « *eux se donnent à l'aventure vécue, s'emploient à rattraper leurs propres vies, à en reprendre la maîtrise, eux qui sont les vaincus de l'histoire et qui sortent de toutes ses révolutions, grandes ou petites, économiques et politiques, dépossédés et marginalisés* »¹⁵ ;

- ◆ une rupture épistémologique, qui est inévitable dans le cadre d'une formation à la recherche, mais qui cette fois pour le public accueilli est plus un apprentissage qu'une décision : cette rupture-là ne se décrète pas, elle s'apprend. C'est *une recherche d'explication* (sur l'action mais sans l'action) selon H. Desroche,

- ◆ une rupture avec le sens « ordinaire » qui relève alors de la formation *par* la recherche et *pour* la recherche et qui permet la réalisation de soi et la réalisation du projet. C'est *une recherche d'implication* (recherche par l'action) et *une recherche d'application* (recherche pour l'action).

La rupture, ou plus exactement les ruptures ici évoquées sont porteuses de savoirs aux finalités différentes et peuvent être considérées, dans les expériences de désocialisation qu'elles font vivre, comme des instruments de connaissance à part entière : reconnaissance du monde, connaissance scientifique, reconnaissance de soi. L'entrée dans une nouvelle forme par une socialisation revisitée.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J.

(2000) - « *Les avatars de l'éducation* ». PUF : Paris.

BARBIER, J-M.

(2000) - « *Rapport établi, sens construit, signification donnée* ». In : Barbier, J-M, Galatanu, O. (dir.). *Signification, sens, formation*. PUF : Paris. p69-70.

DESROCHE, H.

(1990) - « *Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action* ». Ed. ouvrières : Paris.

(1990) - « *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente* ». Ed. ouvrières : Paris.

REY, A. (dir.)

« *Le dictionnaire historique de la langue française* ».

SANTELMANN, P.

(2001) - « *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* ». Gallimard : Paris. p23.

STOCZKOWSKI, W.

(2002) - « *Les fondements de la pensée de l'exclusion* ». La Recherche. n° 349. janv Paris. p47.

Mots clés : rupture, représentations, accompagnement, DUEPS

¹⁵ Pessin, A. Op. cit. p33.