

LE RAPPORT AU CADRE PEDAGOGIQUE DANS LES DISPOSITIFS DE « FORMATION-INSERTION » : RAPPORT CLINIQUE

Ma communication est issue d'une recherche conduite dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre et concerne les pratiques éducatives dans le secteur de la « formation-insertion » (dispositifs pédagogiques relevant des politiques publiques de lutte contre le chômage et l'exclusion). Les discours recueillis auprès des publics et des professionnels concernés, à partir d'entretiens cliniques à visée de recherche, ont été analysés en s'appuyant sur des éclairages théoriques d'orientation psychanalytique. Cette analyse a été complétée, à un moment donné, par des observations faites lors du déroulement de ces formations.

Mon propos mettra en exergue l'un des phénomènes saisis à travers cette analyse : le rapport au cadre pédagogique et plus précisément les situations où ce dernier fait l'objet de certaines agressions par les sujets en formation. J'englobe dans celles-ci des cas de figures très différents : des problèmes d'absentéisme par exemple, tout autant que des difficultés à mettre en œuvre des démarches (sociales, professionnelles, d'apprentissage) préalablement contractualisées entre formateurs(trices) et apprenant(e)s (contrat pédagogique) ; en passant, bien sûr, par des attaques plus directes au cadre (du non-respect affiché de ses règles jusqu'aux « passages à l'acte » violents). Dans certaines situations, ces différents cas de figure entretiennent des liens entre eux qui ne sont pas forcément lisibles en première lecture. Sans que forcément ces difficultés (absences fréquentes, difficultés particulières d'apprentissage dans tel ou tel domaine, conflits dans le collectif en formation ou avec l'organisme) se cumulent les unes avec les autres, comment peuvent-elle avoir comme point commun le rapport au cadre pédagogique ? En quoi pourraient-elles se nouer entre elles à l'endroit de ce rapport, de la relation à l'autre et au social qu'il contient ?

Ce lien, je proposerai de l'appréhender sous l'angle plus générique de la rencontre entre le psychique et le social. Le point commun à ces situations, dans cette optique-là, réside dans le fait que pour chacune de ces situations, le sujet n'est - si je puis dire - pas à l'endroit où on l'attend. Il s'absente en quelque sorte du cadre, défini par ses attentes et ses objectifs contractualisés. Par cette forme-là d'absence, la position du sujet-apprenant dessine un « espace intermédiaire » qui vient se superposer aux limites de l'espace pédagogique. Deux exemples issus de ma recherche peuvent illustrer ce propos : Fouzia - âgée de trente ans - et Sabrina, dix-sept ans. Toutes deux stagiaires de la formation professionnelle dans des actions distinctes de formation-insertion dont la visée est l'insertion sociale et professionnelle. Lorsqu'il leur est demandé d'agir (un apprentissage, un projet professionnel, une démarche sociale), Fouzia passe davantage de temps à soumettre cette demande d'un professionnel à un autre, plutôt que de s'employer à mettre en œuvre des réponses. Elle va même d'un service social à un autre raconter ce que les uns et les autres lui ont demandé de faire. Dans un registre différent, Sabrina passe, elle, de longs moments dans les couloirs plutôt que dans les salles de formation ; ou encore, à maintes reprises le matin, elle stationne sur le pas-de-porte de l'organisme, pour ne décider d'entrer que quelques heures plus tard. Voici la manière qu'ont ces deux personnes de ne pas être où on les attend, de déposer des sortes d'entre-deux dans/sur le cadre de leur formation.

Il y a - me semble-t-il - une double lecture clinique de ces situations. L'une, dans le prisme de la socialisation, pourrait renvoyer cette difficulté à un rapport conflictuel à la loi ou à l'autorité (y compris au savoir). Dans l'autre lecture, ce conflit pourrait se présenter comme

une forme de résistance du sujet à quelque chose qui s'apparenterait à une violence du cadre. Celle-ci serait liée à des processus psychiques d'une autre nature pouvant trouver leur origine dans le soubassement archaïque (ou originaire) du dit sujet ; et aux « espaces intermédiaires » déposés sur le cadre pédagogique correspondrait une recherche d'espace intermédiaire d'une autre teneur, enjeu de la rencontre entre ce qui constitue le sujet et le cadre social. Ces deux lectures peuvent induire des traitements différents, voire contradictoires dans certains cas.

En ce qui concerne les objectifs de socialisation dans ce type de dispositif, les agissements de Fouzia comme ceux de Sabrina se verront régulièrement « recadrer » par des professionnels qui s'efforceront de « tenir » le cadre pédagogique en tant qu'il est aussi un cadre social. Dans ce type d'interventions, j'ai pu trouver particulièrement heuristique les approches qui appréhendent l'articulation entre le psychique et le social en termes d'« étayages symboliques »¹ : le social « propose des repères, un système de symbolisation sur lesquels prend appui le sujet pour faire des choix d'objets sociaux, objets de substitution interne inscrits dans un mouvement à la fois de projection et de sublimation ». Tel que le formule la psychanalyse, nos choix d'objets sociaux garderaient en effet l'empreinte de notre relation aux premiers objets rencontrés dans notre enfance et tel que nous les avons intériorisés. Ce contexte de formation (où menace l'exclusion sous plusieurs formes : du social, de l'économique, du savoir) pourrait venir questionner un espace social qui n'y remplirait plus cette fonction. Simultanément, dans cette « solidarité singulier-social », J.P. Lebrun nous rappelle que ce qui est également en jeu c'est la transmission de la limite². Ces « objets sociaux » manquants (exclusion) ou défaillants (échecs scolaire, professionnel, etc. antérieurs) se soustraient à l'investissement des sujets (des « objets internes ») et, ce faisant, se soustraient avec eux cette forme de transmission. Ici, les « recadrages » avec Fouzia et Sabrina auraient comme objectifs de proposer à celles-ci de faire à nouveau une expérience de la limite et du rapport à l'autre d'une manière différente que par le passé, afin de renouer avec ces étayages symboliques.

Cependant, ce n'est pas sans poser d'autres difficultés. Deux d'entre-elles ont plus particulièrement retenu mon attention. Une incessante recherche de compromis entre désir et contrainte, entre principe de plaisir et principe de réalité occupe très largement le travail conduit en matière de socialisation dans les actions de formation-insertion. Dans ce travail, la première de ces difficultés pourrait avoir trait aux conflits que provoque la gestion des frustrations, et plus largement la relation à la tiercéité incarnée par ce cadre au regard de certaines relations duelles d'accompagnement. La seconde difficulté concernerait le fait que ce travail illustre parfois l'illusion que l'actualisation des limites est mise au défi chaque fois que les formateurs(trices) esquissent une parole ou même un geste. Le sentiment de se sentir « *traqués dans ses moindres mouvements* », recueilli dans certains de leurs discours, en témoignerait. Peu ou prou, dans ce processus-là, ce sont également les lois de la parole et du langage en tant que source d'autorité, qui pourraient être mises à l'épreuve. À travers ce défi de l'actualisation des limites, pourrait s'illustrer un « être humain [qui ne] trouve [plus] dans le langage un équivalent de l'acte »³. Dire « non » serait ressenti comme « une tâche à renouveler sans cesse »⁴, laissant le sujet aux prises à une « autorité en acte » qu'il lui faut endosser. Or, l'acte « procède du faire et du dire, (...) [et] il est à la charnière du monde de la

¹ Tel que le rappelle F. Giust-Desprairies, « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Education Permanente*, n°128/1996-3, p.65.

² J.P. Lebrun, « Une forclusion de la rencontre », in *Essaim Revue de psychanalyse* n°12, « Formes de subjectivité dans les liens sociaux », Ramonville Sainte Agne : Erès, 2004. p.73-83

³ Allusion à ce que S. Freud avait souligné dans ses *Etudes sur l'hystérie* : « l'être humain trouve dans le langage un équivalent de l'acte ».

⁴ J.P. Lebrun, article cité, 2004.

pensée et l'arrière monde de ce que nous ne voulons pas penser »⁵. Mes observations à propos de l'équipe pédagogique qui a accompagné Fouzia et Sabrina m'ont souvent montré que ce geste « éducatif » déroulait avec lui le propre rapport que celui qui l'esquisse entretient avec le collectif et l'institution qui le légitime, ainsi qu'au sein de celui-ci, avec « l'arrière-monde » impensé/impensable d'éventuelles contradictions dans ce double portage du sujet-professionnel et de l'institution, dans cette double légitimation des règles collectives et du geste singulier. Ces « *moindres mouvements* » garderaient, à ce propos, la trace d'éventuels conflits qui y sont restés silencieux, voire refoulés. À maintes reprises, c'est en effet sur ces affects-là que m'a paru également buter la capacité à « tenir » le cadre (et par-là, la représentation comme la transmission de la limite). Et ceci, chez le professionnel comme chez le sujet accompagné qui, à l'insu de l'un comme de l'autre, se trouvait en être le spectateur et en même temps le dépositaire.

La seconde lecture consisterait à montrer comment ces manières d'agir, telles celles de Fouzia et de Sabrina, renvoient à un fondement archaïque du sujet. Ici, la situation peut être considérée sous un autre point de vue : pendant que dans le prisme de la socialisation et de la restauration du lien social les professionnels procèdent aux recadrages évoqués précédemment, ces deux personnes n'ont de cesse, elles, que de « dérober » au cadres pédagogiques l'écart, qui pourrait leur faire défaut dans le rapport à l'autre, afin de restaurer un autre type de lien : leur lien à elle-même.

Je rendrai compte de ce type de processus à partir de l'analyse du discours de Fouzia recueilli en entretien et en m'appuyant sur les notions d'« espace où le Je peut advenir » et d'« ombre parlée » de P. Aulagnier⁶. C'est-à-dire un invariant originaire par lequel l'infans prend place dans un espace et un discours qui le précèdera toujours comme son ombre. Un « Je anticipé » et pré-investi par la libido et le désir de ceux qui l'ont attendu, par une histoire qui n'est pas complètement la sienne. Cette anticipation est, selon P. Aulagnier, une pré-condition nécessaire à l'avènement du sujet (du « Je ») mais à certaines conditions, en particulier celle de pouvoir à un moment donné s'en écarter.

Évoquant à maintes reprises son évolution personnelle et celle de son rapport à l'autre, le discours de Fouzia illustre à sa façon les deux principes régissant le fonctionnement identificatoire déjà abordés par Freud : la permanence et le changement, notamment lorsqu'elle parle de « *changer* »... « *sans changer* », « *d'évoluer* » et de « *garder sa personnalité* ». Ce faisant, elle met en scène deux personnages : « *Fouzia* » et « *Je* ». Le « *Je* » de Fouzia est celui du changement, son souci dans l'entretien est justement de « *bien expliquer* » combien elle a évolué. Par contre, lorsqu'elle utilise son prénom - c'est pour évoquer les représentations qu'elle imagine que les professionnels ont d'elle - où rien ne change (« *Fouzia elle va pas arriver* », « *Fouzia n'est pas capable d'assumer* »). Elle dit qu'ils sont « *persuadés qu'elle va refaire un échec* », qu'« *ils ne voient pas* » son changement, que ça leur est « *impensable* ».

Il s'agirait donc - dans son cas - d'accompagner ce passage d'un lieu à un autre de son identité, cette « différence de soi à soi » dont parle P. Aulagnier. Le personnage « *Fouzia* » fige ce passage. Il témoigne de ces moments où, d'une certaine façon, les professionnels pourraient continuer d'accompagner celle qu'elle n'est plus. Cette « *Fouzia parlée* » dans le

⁵ L. Apfelbaum, J-C. Lavie, D. Margueritat, D. Widlöcher, *L'acte*, Entretiens de psychanalyse du 24 janvier 2004, Paris : Association Psychanalytique de France, p. 5

⁶ P. Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris : PUF, 1975 ; *L'apprenti historien et le maître-sorcier*, Paris : PUF, 1984 ; *Un interprète en quête de sens*, Paris : Ramsay, 1986.

discours des professionnels pourrait venir réactiver les processus originaux décrits à propos de « l'ombre parlée », lorsque que celle-ci est susceptible de se rabattre à tout moment sur ce « Je » qu'elle essaie de soutenir. Ce faisant, elle l'enfermerait dans un entre-deux du sujet (un entre-deux de soi entre Je et son ombre, entre le sujet et le discours porté sur lui) faute de trouver l'écart nécessaire à la redéfinition de son « compromis identificatoire » entre ce qu'elle a été et ce qu'elle peut être. « *Ecarte-toi !* » est d'ailleurs l'expression qu'elle emploie à un moment donné lorsqu'elle parle de sa relation à l'autre.

Selon ce point de vue, on peut penser que lorsque Fouzia ne s'emploie pas à mettre en œuvre une réponse aux démarches qui lui sont demandées, c'est peut-être parce qu'elle est à ce moment-là occupée à tout autre chose : en soumettant aux uns et aux autres ce qu'on attend d'elle, c'est la demande elle-même qui semble lui poser problème, qu'elle ne se lasse pas de questionner. Plus précisément, c'est cette attente, ce désir de l'autre que toute demande comporte qui semble l'agiter, tel qu'il aura peut-être été originairement porté par une « ombre parlée » trop intrusive.

Ce que contient aussi l'entrée dans un cadre pédagogique ce n'est pas moins que ce délicat processus où ont à se redéfinir non seulement les limites moi/non-moi (relation à l'autre), mais aussi les « compositions biographiques » du sujet (relation à soi). C'est précisément dans leurs « attaques au cadre » que Fouzia et Sabrina ont l'occasion d'exprimer en situation cet éprouvé originaire, et les professionnels celle de saisir le sens de ces espaces intermédiaires que dessinent leur position physique et psychique. Plus qu'à la « solidité » du cadre pédagogique, c'est à celle de la fonction contenant des espaces éducatifs⁷ que ces attaques s'adressent en la mettant à l'épreuve : « dans la dépendance temporaire du sujet en apprentissage [et je rajouterai en insertion], il s'agit de "tenir" une position de contenant psychique qui transforme le non-sens en sens et le non-lié en lié »⁸, mais cette tenue doit être « suffisamment ferme et élastique à la fois pour être créatrice d'espaces transitionnels »⁹. S'il n'est pas laissé suffisamment de place (l'écart, l'aspect élastique) au sujet pour faire cette « crise » sur le cadre pédagogique, une partie de ce qui n'est pas encore « lié » ou « mis en sens » dans l'histoire du sujet risque d'échapper aux « recadrages » évoqués précédemment et proposerait un lien social qui pourrait venir sanctionner ce lien à soi que ces sujets ont besoin de remanier.

⁷ Je fais référence ici à la notion de « holding didactique » développée par C. Blanchard-Laville à partir de la fonction contenant de R.W. Bion et de celle de *holding* de D.W. Winnicott : « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre », in Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'harmattan, 1996, p. 17-49 ; *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF, 2001.

⁸ Ibid.

⁹ F. Hatchuel, *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*, Paris : PUF, 2000 ; C. Blanchard-laville, opus cité, 2001.