

Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?

Caroline Le Roy

Ce texte s'appuie sur une partie des résultats de ma recherche de doctorat en sciences de l'éducation, dans le domaine de la formation-insertion, notamment des jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans. Afin de situer mon propos, je commencerai par un bref exposé de ces travaux, dans leurs grandes lignes. Ils ont été conduits à partir d'entretiens cliniques auprès de bénéficiaires de formations et de professionnels les accompagnant (conseillers de Missions locales, formateurs), puis complétés par des observations *in situ*. La démarche d'ensemble s'inscrit dans un axe clinique d'orientation psychanalytique, analysant les formations de l'inconscient d'un point de vue intra-psychique, aussi bien qu'à l'interface des phénomènes intra-psychiques et des phénomènes intersubjectifs, sociaux et institutionnels. À l'interface de ces processus, l'analyse rend compte de la réédition d'événements survenus en un temps très archaïque de la vie des sujets et n'ayant pas pu être mentalisés par eux, ni même parfois éprouvés. Ces affects échappent au travail d'intégration psychique et persistent dans la psyché sous forme d'enclaves. Les espaces socio-éducatifs dans le champ de la formation recueilleraient les traces de tels phénomènes sous des formes de transgression très variées. Ils y feraient « événement » (au plan psychique inconscient) au cours du travail pédagogique en s'accomplissant à travers des agissements que les sujets manifestent de manière latérale (Duparc, 1988), parallèles à l'espace du transfert et des faits de parole. Ces manifestations sont pour le moins silencieuses à l'écoute des difficultés apparentes ou de celles qui peuvent être exprimées mais elles auraient en commun de créer des brèches dans le cadre de l'intervention. J'ai déjà exposé (Le Roy, 2008a, 2008b) comment elles pourraient conduire à réinterpréter la fonction du cadre pédagogique en tant que lieu de dépôt (J. Bleger, 1966) de cette part non symbolisée de la vie psychique des sujets concernés, non intégrée au Moi.

Cet article développe l'hypothèse selon laquelle cette défaillance de l'« introjection » (Ferenczi, 1909) affecte *hic et nunc* ce que les espaces éducatifs étudiés ici mobilisent particulièrement : le mécanisme de métabolisation de l'expérience. L'exposé sera illustré par une vignette clinique issue de mes précédents travaux. Elle concerne la situation d'une jeune fille âgée de dix-sept ans, Sabrina, venant d'entrer en formation pour un travail de remédiation des savoirs de base et de construction de son parcours d'insertion sociale et professionnelle. Elle me permettra de mettre l'accent sur les liens de contiguïté entre de tels affects en souffrance d'intégration psychique et certaines modalités de discours utilisées par le sujet. Outre les manières de « faire acte » sur le cadre éducatif précédemment évoquées, des modes particuliers de « faire parole » pourraient, eux aussi, traduire l'échec du sujet à subjectiver ses expériences (Roussillon, 1999 ; Mellier, 2003). Ils conduiront, alors, à caractériser un

rapport au savoir « agglutiné », en référence à la notion d'« objet agglutiné » de J. Bleger (*op. cit.*). L'expression voudrait témoigner de la trace laissée, par ces expériences « éprouvées non éprouvées » (Winnicott, 2000), chez le sujet de la parole qui a pris naissance sur la base de telles effractions psychiques originelles. Elle rendrait compte également de l'enjeu paradoxal pesant, alors, sur les pratiques : prémunir la psyché contre ce qu'elle aurait déjà connu en un temps primitif — en l'occurrence l'effraction traumatique et les « agonies primitives » (Winnicott, 1963) qui en ont découlé — tout en permettant, pourtant, de préserver le lien avec ces expériences que le sujet a dû cliver de lui-même pour les supporter.

L'expérience aux marges de l'intégration psychique

L'expérience ou plus précisément la question de l'apprentissage « expérientiel » traverse le champ de la formation post-scolaire quelle qu'en soit sa forme (formation professionnelle, formation continue, etc.). Les écrits à son propos ont, sous des angles divers mais de façon assez constante, présenté la construction des savoirs à partir de l'expérience, de la pratique ou encore de l'activité, comme un moyen de reprendre possession de son expérience propre, d'élaborer une pensée à son propos et à propos du sens qu'elle prend dans l'existence (A. Balleux, 2000), dans le « continuum expérientiel » (J. Dewey, 1938) de l'individu. Le secteur de la formation-insertion des « jeunes adultes » s'inscrit à des degrés ou niveaux divers dans cette lignée. Dès le début des années 80, pour déjouer les vicissitudes de l'apprentissage de savoirs constitués qu'ont connues les jeunes sortant du système scolaire sans qualification, les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle auront recours de façon toujours affirmée à un apprentissage par la pratique et l'expérience en situation réelle. Ces dispositifs empruntent donc aux situations vécues, et non à celles des matières académiques, pour les constituer comme « le manuel vivant de l'apprenant » (Lindeman, 1926, cité par Balleux, *op. cit.*) et proposer un apprentissage qui montre plutôt qu'il ne démontre (Chaumon, 2001). Dans leur visée d'insertion, ils adoptent une forme éducative globale en ce sens qu'elle concerne l'apprentissage de savoirs disciplinaires tout autant que de savoirs ou de compétences dans l'ensemble des grands domaines de l'existence : vie quotidienne, vie sociale et culturelle, vie professionnelle. Se référant aussi bien à l'ici et maintenant de l'apprentissage qu'à des retours sur l'expérience passée des sujets, on peut penser que ce travail astreint certains jeunes encore aux prises avec le processus adolescent — le retour d'éléments non métabolisés dans l'enfance, les intolérances à la frustration et la réactivation des limites dedans-dehors — à se placer dans une position sociale de « jeunes adultes ». Cette notion émergente viendrait condenser les processus liés à la transition de l'âge adolescent à l'âge adulte ainsi que ceux liés à la transition formation-emploi, sous une forme que certains auteurs considèrent comme inédite : ces lieux de formation se sont progressivement constitués comme des « espaces sociaux intermédiaires » (Rouilleau-Berger, 2003) sur lesquels reposent les enjeux d'une recomposition se jouant au plan social, d'une part, et au plan identitaire, d'autre part.

Partant, la perspective didactique de l'acte de former opère souvent une conversion par rapport au recours concomitant aux référentiels de toutes sortes, centrés, eux, sur les modes opératoires dans l'acquisition de compétences. La question de la transmission est ainsi envisagée dans le rapport à ces objets de savoirs plus larges. Prendre ou reprendre place dans

une activité sociale et économique passerait par le fait de prendre place dans une « lignée » sociale, ses codes, ses valeurs, ses pactes, ses savoirs partagés ainsi que dans la lignée de son « continuum expérientiel ». La notion d'accompagnement, qui s'est progressivement constituée comme une sorte de nouveau paradigme dans la formation (Laot et Olry, 2004), rendrait compte de ces dimensions à géométrie variable de la pratique pédagogique. D'un côté, elle répare les écueils du processus de socialisation, d'un autre, elle se saisit des difficultés éprouvées par les sujets dans leur rapport avec chacun de ces objets pour les transformer — implicitement ou explicitement — en « objets de travail ». Ces difficultés seront alors les supports de la remédiation pédagogique, voire des objectifs fixés à l'apprentissage. De la sorte, la formation-insertion est l'un des lieux (ou moments) privilégiés de retour réflexif sur l'expérience de vie du sujet et ce retour s'organise donc dans des allers-retours entre espace de formation *stricto-sensu* et espaces sociaux ou professionnels extérieurs (stages, démarches). Ce déplacement incessant des cadres remanie, défait et refait les vécus de l'emploi, du monde social, de l'école et du savoir, au cours desquels les sujets se sont retrouvés en échec, parfois en rupture — ainsi que son vécu intérieur. C'est sur ce dernier aspect que ce texte mettra l'accent. Il ne renvoie pas seulement au rapport singulier qu'un sujet entretient avec l'expérience directe ou médiatisée des choses, ni seulement avec la représentation qu'il s'en fait, ni non plus seulement aux processus de transition évoqués ci-dessus. Il est davantage question de l'expérience de l'expérience elle-même ; notamment lorsque certaines de ces choses du dehors ne se représentent pas ou se représentent mal à l'intérieur.

Sabrina ou l'éprouvé désorganisé de l'expérience

L'entretien conduit avec Sabrina portait sur ce que représentait pour elle sa récente entrée en formation. Au cours de son discours, elle n'affiche aucun motif très clair concernant cette question, ne sachant pas au juste ce qu'elle pourrait en obtenir. D'emblée, ce que lui évoque cette entrée en formation a trait à deux événements familiaux qui sont plus ou moins simultanés à sa venue en formation : un accident dont sa mère a été victime et son voyage annulé par son père qui devait lui permettre de le retrouver après des années d'absence. Opérant d'incessants renvois vers ces deux épisodes, son discours ne s'en émancipe quasiment jamais. Ils en constituent la trame de fond du début jusqu'à la fin de notre rencontre et dramatisent l'ensemble du propos tenu. Ils paraissent servir d'à-propos à l'expression confuse d'une angoisse, tantôt traduite en colère à l'encontre de son environnement familial, amical ou social, tantôt ne paraissant jamais atteindre son but, ni trouver son origine, l'entraînant alors dans un discours hémorragique, envahissant, difficile à contenir. Celui-ci décrit, en effet, une suite sans fin de contenus dont on pourrait chercher, à chaque nouvel épisode introduit, les tenants et les aboutissants, les articulations logiques. Chaque instant est une mise en doute des relations de causes à effets qui y sont présentées, tandis que les espaces décrits (école, justice, rue, ville, maison, corps...), systématiquement abordés sous l'angle de leur déficience, ne proposent aucun contenant auquel on pourrait ressentir l'envie de se raccrocher à son écoute. La quasi-totalité du discours de Sabrina se présente donc comme une menace potentielle mais permanente d'effondrement du sens, comme du sujet lui-même. Tentatives de suicides dans son entourage ; évanouissements des membres de sa famille, d'elle-même ; arrestations arbitraires de ses amis ; corps meurtris par des maladies ou des accidents, « *grève de la faim* »¹ et « *estomac vide* », menaces de viol, etc. : tout se passe comme s'il s'agissait d'assister en direct au tumulte émotionnel du

1. Les passages en italiques correspondent aux propos de Sabrina extraits de l'entretien

sujet. Passant d'un épisode à un autre, elle laisse à l'adresse de l'autre et/ou d'elle-même des invraisemblances, des énigmes, qui n'ont pas le temps d'être pensées tant elles sont prises entre les tirs de l'enchaînement des faits relatés. On y entend une détresse. Elle fuse. Elle ne fait pas « événement » en elle-même. Elle « prend » le sujet et l'entraîne dans un mouvement qui ne laisse pas suffisamment de répit pour en éprouver la portée, encore moins la comprendre ; un phénomène qui barre simultanément l'accès à ce qui s'énonce. Plus précisément, le discours n'invite pas à entendre, à proprement parler, mais à éprouver soi-même cette agitation, tant il met à l'épreuve la capacité de celui qui l'écoute à retrouver quelques liaisons causales dans l'histoire du sujet.

En filigrane des aventures extravagantes sur lesquelles elle s'attarde, Sabrina délivre aussi des « représentations corporéïsées » (Aulagnier, 1975). Elles fournissent un aperçu de ces sortes de corps à corps de la jeune fille avec la réalité extérieure et intérieure. Si l'on met, en effet, bout à bout les propos concernant les maladies et les accidents, on obtient le dessin d'un corps aux multiples maux, des contenus aux contenants. Une œuvre étrange dont la description pourrait ressembler à celle-ci : en prolongement d'un « *cou (...) enflé par l'infection* » — celui d'un parent qu'elle évoque — une « *colonne vertébrale en deux* » parties retiendrait une cage thoracique « *cassée* » dont le « *sternum écrasé* » n'assure plus la jonction. C'est en ces termes qu'elle décrit l'accident de sa mère. À ce tronc, seraient accrochés des membres dont certaines articulations ont pris « *feu* », comme le « *genou en feu* » de son beau-père, explique-t-elle. D'autres ont été cassées et revissées avec une « *plaque* », telle la cheville d'une fille qu'elle a croisée un jour à l'hôpital. À certaines extrémités de ces membres, un doigt, un orteil, un pied sont « *coupés* » ou risquent d'être « *amputés* » ; ceux de son père, de sa mère ou encore d'une tierce personne au cours de son récit. De ce corps mutilé, la tête aurait été « *prise* ». Elle aura répété cette expression près d'une dizaine de fois au cours de l'entretien : « *je me suis pris la tête avec...* », « *je me suis prise toute la tête* », « *elle m'a pris la tête* », « *j'ai la tête prise* », etc. De toutes façons sur un tel corps, on pourrait dire, en la paraphrasant, qu'« *on sait même plus où mettre la tête* ». Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé au cours de son récit de la déplacer ailleurs, si j'ose le formuler ainsi ; notamment vers le pied de sa mère comme lorsque qu'elle insiste sur « *la tête de l'os de l'orteil* » de cette dernière et de sa déformation. Quoiqu'il en soit, si l'on cherchait un visage sur cette tête insaisissable, on apercevrait surtout une déchirure — une « *balafre sur le visage* » — et deux taches sombres à la place des yeux, à l'endroit où le regard « *voit noir* », dit-elle à propos de ses propres ressentis. Enfin, « *de la tête aux pieds* », un « *système nerveux (...) en surchauffe* » — le sien face à l'émotion suscitée par l'accident de sa mère — s'efforce de relier ces différentes parties du corps que l'ossature n'assemble plus. Ce tremblement a le mérite de tenir cette fonction d'assemblage mais paraît néanmoins être englouti en ce « *point sensible* », souligne-t-elle, et central — le « *ventre* » — dans le « *vide* » qui a pris la place de « *l'estomac* » au cours de successives « *grèves de la faim* » ; celles auxquelles elle dit avoir recours depuis cet accident et auparavant lorsqu'elle souhaitait mettre fin à son placement en famille d'accueil au début de son adolescence.

Ce dessin imaginaire serait peut-être à appréhender en tant que « recherche de sensations corporelles comme tentative d'ancrage de son angoisse » (Robert, 1991, p. 111). Il pourrait représenter une certaine expérience esthétique, proche du sens de D. Meltzer (1988), c'est-à-dire une expérience primordiale en provenance d'une indifférenciation originare

entre la sensation et l'émotion. Chez Sabrina, elle n'aurait pas trouvé la voie créative qu'aurait pu lui offrir un contenant apte à redonner à l'œuvre une unité.

Le tableau que dépeint son propos laisse, au contraire, l'impression d'une vaine tentative pour « attraper la sensation et la mettre sur une toile »² qui se déroberait à chaque coup de pinceau. Il est un chaos de corps disloqués, rompus aux endroits qui font des liens entre les organes ou qui mettent le corps en mouvement (articulations). Il semble, par là, fonctionner dans le discours à la manière des « signifiants formels » décrits par D. Anzieu (1987). Avec ceux-ci, il s'agit de penser les faits psychiques avec des formes. Ils permettraient de rendre compte de la façon dont Sabrina traduit quelque chose que l'on peut supposer chez elle comme non représentable autrement, du moins pas complètement. Les déformations qu'elle fait subir à l'enveloppe corporelle pourraient en effet éclairer celles auxquelles elle soumet les espaces sociaux dans son discours. À l'instar de ce que subissent les organes de liaison dans le tableau précédent, l'univers de Sabrina apparaît quasi-systématiquement troué, déchiré. Il est fait de « *porte défoncée* », d'« *effraction* », de « *chocs* » qui portent assez systématiquement atteinte aux limites de l'espace psychique, à leur effacement. Partant, les espaces ne sont plus séparés et du même coup leur lien n'est plus pensable. Sabrina éprouverait donc à même le corps et à la surface de la peau — de son tremblement à son décharnement à certains endroits (« *mis à vif* ») — cette expérience non advenue de la limite, de sorte que l'ensemble des déchirures suggérées à travers ses propos pourrait venir questionner le « Moi-peau » du sujet (Anzieu, 1985) lorsque, précisément, ce « trait d'union valant point de suture entre le Moi et la peau » (Kaës, 2007) est le siège des mutilations précédemment décrites. La force de déliaison de cette empreinte corporelle n'aurait alors d'égal que celle des sensations informes auxquelles s'assujettit sa psyché. Elle serait la forme à peine signifiante d'un autre type de chaos que celui dépeint à travers les corps disloqués et la porosité des espaces psychiques : le chaos provoqué par les « turbulences pulsionnelles et émotionnelles de l'enfant » dont parle D. Houzel (1994), « immaîtrisables et désorganisantes » pour lui si elles ne rencontrent pas un « objet contenant » capable de les immobiliser en des « formes stables, donc, représentables, pensables, communicables ».

Que n'a donc pas rencontré Sabrina sur le chemin de ce qui se présente alors comme une expérience primordiale de la limite dans sa double fonction d'union-séparation ? Plus précisément, qu'a donc rencontré Sabrina qui aurait nécessité la tenue d'une « fonction à contenir » (Bion, 1962) apte à préserver sa jeune psyché des effractions émotionnelles qui semblent avoir causé tant de désordre et si peu d'harmonie, par la suite, dans sa façon d'éprouver les enveloppes psychiques ?

Lorsque faire c'est se défaire

Il conviendra dans mon propos d'appréhender les notions d'espace psychique, de « peau » — interface entre le dedans et le dehors — ou plus généralement d'« enveloppe », au sens de D. Anzieu³ et de l'entendre, sous l'angle de l'inconscient, comme « l'espace (...) créé par notre psychisme » ; un espace dans lequel « nous ne faisons que retrouver ce que nous y avons mis » (Anzieu, 1987, 2000). À moins, rappelle R. Kaës (2007), que nous ne trouvions pas ces espaces. En effet, selon D. Anzieu, « avant de devenir un cadre contenant des objets, l'espace est indissocié des objets qui l'occupent (...) ». Cette indifférenciation de l'objet et de la place occupée par lui dans l'espace est cause d'une des angoisses les plus archaïques auquel le

2. La formule est du peintre F. Bacon

3. Sens que R. Kaës (2007) suggère d'inscrire dans la lignée des travaux relatifs aux surfaces d'inscription et à l'étagage biologique de la psyché de S. Freud, aux « couvertures » et au « transitionnel » de D.-W. Winnicott, au contenu et au contenant de W.-R. Bion, à la notion de « peau psychique » d'E. Bick, ainsi qu'à la pulsion d'attachement de J. Bowlby.

psychisme a à faire face, l'angoisse de voir un objet qui se déplace arracher la place de l'espace dans lequel il se trouve, l'entraîner avec lui, traverser d'autres objets auxquels il se heurte en détruisant leur place » (*Ibid.*, p.25). Toutes ces fonctions de passage fissurées dans le discours de cette jeune fille pourraient venir illustrer un tel processus psychique. Il la renverrait à une expérience primordiale dramatique de la séparation. En l'occurrence, lorsque dans sa petite enfance elle indique avoir « *quitté son père* » pour s'enfuir avec sa mère dans un autre pays. L'extravagance du propos pourrait être entendue comme venant signifier l'éprouvé de cette séparation que le jeune sujet ne semble pas avoir assimilé à l'époque où il s'est produit. Les ressentis qui sont restés accrochés à ce déplacement géographique n'auraient pas trouvé la voie de leur introjection, c'est-à-dire celle de leur assimilation cohérente dans la psyché. L'événement pourrait alors avoir été vécu en arrachant un bout de l'espace, pour reprendre les conceptions de D. Anzieu. Par les brèches ainsi formées, n'en finirait pas de « *passer* » et de « *repasser* » l'affect à l'état brut que la déchirure des espaces n'aurait pas permis de contenir.

Impossible à stabiliser, sinon en l'enterrant dans une partie « incorporée » mais clivée du sujet (Abraham, Torok, 1978), il pourrait à nouveau s'en échapper chaque fois que le sujet se voit confronté à des expériences ou à l'idée même d'expérience qui le ramène vers ce processus de devoir séparer-réunir la sensation et l'émotion, l'objet et l'espace, le moi et sa partie clivée. L'affect traverserait alors les autres contenants, corporels ou sociaux, rencontrés. Tel l'événement non-introjecté, il trouverait à se lier avec un contexte actuel et, sur un mode similaire à son avènement passé, il s'y heurterait en détruisant sa place.

Il est en effet aussi beaucoup question de « *pieds* » et de « *pas* » dans le récit de Sabrina, de « *premier pas* », de « *grand pas* », de pieds perdus, coupés ou recousus, de s'être « *pris les pieds dedans* » quelque chose ou à l'inverse de ne « *pas mettre les pieds dedans* » autre chose. L'idée accompagne assez souvent ses tentatives pour identifier quelques « *bonnes choses* » parmi les « *mauvaises* » dans les épisodes qu'elle rapporte. Mais le « *bon* » dans le discours de la jeune fille s'avère finalement être un « *syndrome* » : « *ça s'appelle le syndrome de bon je crois* », dit-elle à propos de cette malformation qui a réuni la « *tête* » et le « *pied* » dans le tableau évoqué plus haut. Ce « *syndrome* », poursuit-elle, « *il est dans le pied de ma mère* », susceptible de devenir mauvais au point d'être « *coupé* ». S'il y avait du « *bon* » dans le départ de sa mère comme le suggèrent quelques autres évocations autour de l'image qu'elle se fait de son père (violences, vol, « *incapable de nourrir ses enfants* », etc.), ce « *bon* » pourrait être également devenu le « *syndrome* » de cette amputation de son espace psychique. Ce « *grand pas* » dévastateur l'a écartée de sa filiation paternelle. Cet « *objet* », en disparaissant, aurait arraché un bout de l'espace psychique. Hors de portée, à l'endroit où était l'objet, l'enfant-Sabrina ne paraît pas éprouver seulement une sensation de vide (le contenant-estomac vide). Il faudrait pour cela que l'absence et le processus même de séparation qui occasionna cette absence soient contenus, et que ce contenant puisse à son tour contenir le vide éprouvé. À cet endroit donc, le sujet « *voit noir* », disait-elle. Il s'effondre, « *tombe dans les pommes* », ne se « *rappelle de rien* », comme si la sensation était un vide de l'éprouvé lui-même. Ce point aveugle pourrait être la part manquante du processus d'introjection ; là où le sujet, telle qu'elle se décrit elle-même, s'emploie alors à « *broyer du noir* » qui pourrait complètement l'envahir, n'ayant pas trouvé le récipient dans lequel sa psyché aurait pu expulser ces parties d'elle-même (Bion, *op. cit.*). Point de fixation pour sa

psyché, cette expérience précoce aurait-elle alors rendu tout déplacement psychique catastrophique pour elle ?

Il est des situations, écrivait A. Green, où il importerait peu pour le sujet que l'objet soit bon ou mauvais, l'important avant tout, ce qui est bon, c'est qu'au moins il existe. Car l'absence de l'objet ne saurait, en de tels cas, être investie. Elle « ne conduit pas à l'investissement d'un espace personnel mais (...) entraîne le sujet vers un gouffre sans fond » (Green, 1974, 1990). Une « tentation du rien », poursuit l'auteur, et peut-être alors du « *rien dans l'estomac* », du « *rien qui passe* », du « *rien avalé* » de Sabrina, ainsi que de tous ces autres « *rien* » qui émaillent son discours du début jusqu'à la fin de l'entretien : « *rien que ça !* », « *rien à foutre* », « *y'a plus rien* », « *rien à raconter* », « *j'ai plus rien fait* », « *on me dit rien* », « *ça ne me fait rien* », « *j'y suis pour rien dans l'affaire* », « *je ne me rappelle de rien* », etc. En d'autres termes, un « *je dis rien* » (un Je qui ne dit rien) et un « *je ne veux plus rien (...)* / *rien / rien* » (un Je qui ne désire plus rien) me semblent témoigner de ce vide éprouvé de l'expérience qu'elle s'empresse de colmater. Lorsque l'on écoute la jeune fille, on peut l'imaginer en effet visser des plaques sur les chevilles accidentées, recoudre « *au surjet* » — précise-t-elle — les pieds mal formés, envelopper son récit lui-même d'une confusion ambiante. Et lorsqu'on la regarde, on constate que le vêtement, dans lequel elle a choisi d'envelopper son corps — un anorak-doudoune — est précisément celui dont les caractéristiques sont non seulement d'être le plus emmitouflant possible, mais aussi et surtout, de laisser apparaître sur sa surface extérieure la multitude des coutures — peut être « *au surjet* » ? — qui compartimentent le duvet.

Ce serait cette « plaie béante ouverte jadis dans le Moi » (Abraham et Torok, 1978) que pourrait prendre à rebours l'expérience de formation. Ce serait cette compulsion à en suturer la trace que prendraient à contre-pied les propositions qui sont faites au sujet en formation de s'ouvrir vers de nouvelles expériences sociales ou de revenir sur les anciennes. Ce serait ces fonctions de passages fissurées dans l'expérience précoce qui pourraient éclairer les difficultés du sujet à passer d'un espace social à l'autre dans son actuelle expérience de formation et d'insertion. Assurément dans de tels types de situations, « faire » pour apprendre est loin de ressembler à une opération qui va de soi si pour « faire », le sujet s'affronte à cette angoisse sans nom de devoir « défaire » les nœuds de toutes ces coutures qui lui permettent encore de rester debout, de « *ne pas s'arrêter de vivre* », comme le formule Sabrina elle-même dans sa lutte pour se maintenir du « *bon côté* », finit-elle par annoncer à un moment donné où elle s'était davantage apaisée (« *ça y est là je crois que je suis du bon côté là !* »).

« *Si t'étais pas partie ça serait pas arrivé !* », s'était exclamée Sabrina à l'adresse de sa mère pour conclure son propos sur l'accident. Cette conclusion pourrait alors avoir traversé les espaces et le temps, valoir tout autant pour l'actuel de la situation (l'accident) que pour cette séparation plus précoce dans la vie du sujet. Dans les ratés de l'introjection, il n'y a pas d'avant, pas d'après, rappelle T. Gaillard (2005), les éléments non introjectés trouvent à se lier à ceux situés dans le présent de la situation. Laquelle situation pourra tout aussi bien être celle de la formation où risque de se déchaîner ce processus d'incorporation par lequel s'éprouve et se transforme le sens aussi bien que le rapport aux objets de l'expérience. Lequel présent pourra tout aussi bien être celui qui se sera imprimé dans son rapport au savoir.

Les incorporats du rapport au savoir

La notion de « rapport au savoir » est appréhendée ici dans son sens clinique psychanalytique en sciences de l'éducation et se réfère aux travaux du Centre de recherche en éducation et formation de l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, 2000). Elle met l'accent sur les conflits psychiques internes du sujet s'actualisant à travers son rapport à l'objet savoir dans l'espace psychique éducatif (Blanchard-Laville, 2001), sur leur enracinement dans les premières relations d'objet (au sens psychanalytique) dans l'environnement familial. Dans cette lignée, je m'appuierai plus particulièrement sur l'axe de réflexion relatif aux « sources de la capacité de penser et d'apprendre » mises en évidence par C. Blanchard-Laville, à partir des conceptualisations de W.R. Bion. Dans cette optique, je proposerai de porter l'attention sur les conséquences des intolérances, chez Sabrina, à éprouver certaines de ses expériences vécues dans la formation de son rapport au savoir.

La pensée comme un acte chez Sabrina

En référence à la fonction d'« alphabétisation » de Bion, un sujet confronté avec les choses elles-mêmes, écrit C. Blanchard-Laville, et non plus avec leurs représentations virtuelles ou verbales, éprouverait des difficultés à transformer son expérience émotionnelle et à produire de l'abstraction. Le « sous-sol archéologique » des « modes de présence de l'objet dans la psyché » serait en cause et par-là, ses conséquences dans la production de l'abstraction et la constitution de son « appareil à penser les pensées » décrit par Bion. Cette capacité à tirer profit de l'expérience vécue concerne très directement le propos de cet article. Poursuivant ma référence à l'entretien conduit avec Sabrina, je situerais le processus d'introjection au cœur des éléments constitutifs de cette archéologie du rapport au savoir. Dans les cas où ce processus est en panne, je proposerai d'appréhender la force de déliaison du discours comme un opérateur très singulier du rapport au savoir. Ce phénomène apparaît significatif à travers le discours de la jeune fille, condensé dans la manière même d'utiliser les mots.

La quasi-totalité des épisodes que Sabrina énonce est présentée à partir des dialogues qui s'y rapportent. On y entend en direct des conversations téléphoniques, des échanges, des conflits, etc. Certaines répliques dans ces dialogues sont furtivement annoncées par des « *j'fais* », « *il/elle fait* », et rarement commentées. Le plus souvent, elles surgissent dans l'espace de parole comme s'il s'agissait, chaque fois, d'un acte en soi. D'ailleurs, la parole ne semble pas non plus « se dire » chez Sabrina mais bel et bien « se faire ». Elle n'annonce pas « je dis » mais « *je fais* » et surtout « *j'fais* ». L'éliision du « *je* » — du sujet qui fait/dit, qu'elle ne se donne même pas la peine de prononcer parfois — met l'accent sur l'action comme s'il s'agissait d'une chose en dehors de celle ou de celui qui l'accomplit, un état de fait. Plus généralement, je dirais qu'elle ne semble pas établir le récit des épisodes passés de son histoire, mais les re-« *fait* » — inlassablement, qui plus est, car ces « *j'fais* », « *j'lui fais* », « *je fais* » sont utilisés dans le sens de « je dis » près d'une quarantaine de fois au cours de l'entretien. Ces épisodes passés redeviennent de la sorte présents, à l'état brut, pour ne pas dire brutal si l'on considère le vocabulaire et le ton qu'elle utilise à certains moments. À moins qu'ils n'aient finalement jamais cessé de l'être. Là où l'histoire s'était arrêtée, Sabrina vit « un présent continu qui englobe le passé et le futur dans un vécu de l'instant où le passé n'est pas accompli » (Luquet, 1988).

« À la recherche du "*temps perdu*" »⁴, indiquait-elle assez explicitement à

4. Autant ou davantage, peut-être, qu'à celle de « l'objet perdu », comme l'indique cette allusion au titre de l'ouvrage de M. Proust.

propos du temps passé en famille d'accueil et implicitement dans ces impossibilités à conjuguer le passé composé de ses expériences vécues, c'est ce processus visant la temporalité du sujet qui serait en cause. Dans le même esprit, on peut s'apercevoir qu'elle utilise l'expression « faire des mots » à propos notamment des excuses pour ses absences à l'époque où elle était au collège. Ceci vient conforter l'idée que la parole ne s'écrit pas non plus, elle se « fait ». « *On fait des mots* », dit Sabrina, comme si les mots étaient des choses, des mots-chosifiés comme ses « *grèves de la faim* » qui ont, pour elle, « fait » la « fin » de son placement en famille d'accueil.

Les structures psychiques étudiées par A. Green (op. cit.), manifestent des difficultés avec la double dimension du lien : la réunion et la séparation. Cette double dimension est ce que l'auteur réfère au « rapport interne de symbolisation ». Celui-ci rend possible l'appréhension des distinctions fonctionnelles (séparation) entre les matériaux de la psyché (fantasmes, pensées, etc.) et, ce faisant, l'établissement des rapports de correspondance (réunion) entre ces matériaux ainsi discernés. Dans les cas de confusion entre ces fonctionnalités, poursuit l'auteur, les mots sont utilisés comme des choses et les fantasmes comme des faits, tel que W.-R. Bion (1963) l'avait déjà étudié. « En fait, précise A. Green, tout le fonctionnement psychique est imprégné par le modèle de l'acte, conséquence d'une impossibilité à réduire les quantités massives d'affects qui n'ont pu subir l'élaboration de la pensée ou n'aboutissent qu'à une caricature de celle-ci ». En guise de caricature, celle des corps, dans le tableau esquissé précédemment, et celle de la parole ici pourraient alors mettre en scène cet archaïque de la pensée. Ce faisant, lorsque Sabrina « *fait des mots* », il me semble que l'on peut entendre, dans cette manière de faire parole, comment les incorporats de son histoire deviennent les ressorts de son rapport au langage, tout comme ils étaient plus haut les opérateurs de son rapport au corps. Penser l'incorporat revient à l'acte lui-même, se fait sur le même mode. Le procédé contient le témoignage du chemin que pourrait avoir parcouru l'éprouvé de l'événement psychique qui en serait à l'origine. Il en est une version métaphorisée. Cet événement psychique ne suit pas la voie du refoulement, mais celle de son enkystement (Bion, op. cit.). Il disparaît dans une partie clivée du Moi, voire « exclue », « étrangère » au sujet. L'événement serait d'ailleurs, ici, le fait même de sa disparition, le trou qu'il a laissé dans la psyché (Duparc, 2001) ; à l'image des trous dans les enveloppes psychiques de Sabrina. L'idée d'un objet de savoir et d'un rapport à cet objet « agglutiné » voudrait rendre compte de ce mode d'être particulier de l'objet dans la psyché où il se présente à elle de manière indifférenciée entre le Moi et un non-Moi intériorisé. L'expression traduirait que ce non-moi enkysté dans sa psyché comme un fragment délié de sa propre histoire se présente sur la scène du discours comme un opérateur d'un processus particulier de symbolisation, ou de ses prémisses, comme l'expose la suite de mon propos.

Le « réservoir de sens brut » : une clinique de la lacune

Le discours de cette jeune fille ne représente pas l'objet agglutiné, il le « présente », au sens de M. Neyraut (2001), c'est-à-dire qu'il le « fait » à nouveau être là. Il ne l'actualise pas, il le ré-édite et de cette réédition, par nature, il ne s'offre en l'état à aucune reprise transformatrice par le sujet. Il entraîne le sujet-Sabrina vers cette tentation de vide décrite plus haut mais qu'elle ne cesse de combattre par ces gestes de colmatage, comme s'il s'agissait également d'empêcher que l'objet - une fois présenté - se ré-agglutine à nouveau dans sa psyché. C'est en s'associant aux événements

actuels qui le ré-éditent que l'affect non introjecté demande à entrer dans l'histoire, soulignait T. Gaillard (2005). Trouver trace, s'il en est, de cet incorporat dans le rapport au savoir du sujet revient aussi à trouver la voie singulière par laquelle le sujet conserve le contact avec cette partie restée étrangère à lui-même. Il la redoute en même temps qu'elle lui est indispensable et ce double mouvement pourrait être éclairé sous l'angle des fonctions de la « non-intégration » de Winnicott. La non-intégration correspond à cet état primitif de dépendance absolue à la mère (ou son équivalent) lorsque le nourrisson n'a pas encore établi la distinction entre lui et son environnement. À cette époque-là, le Moi est donc trop immature pour rassembler les phénomènes qu'il vit dans le champ de la toute-puissance personnelle. L'expérience vécue est l'« agonie primitive » ou « originelle ». Moyennant un environnement se constituant comme « un auxiliaire du moi » et facilitateur du développement qui suivra jusqu'à l'intégration de l'expérience, cette « agonie » est normalement couronnée de succès. Au plan diachronique, le développement en question n'est pas linéaire et le sujet fait, sa vie durant, retour à cet endroit de non-intégration. L'auteur exprime cette capacité de demeurer en contact avec sa personnalité non-intégrée comme « une sorte de crédit ouvert » à son *self* primitif. Il l'associe à une source de la « créativité » ; plus précisément à ce qu'il appelle « vivre créativement » (Winnicott, 1970), au fait de ressentir ce que l'on est dans ce que l'on fait, d'y éprouver alors « le sentiment d'être vivant et d'être nous-mêmes ». D'une certaine façon, le problème n'est pas seulement de devoir « ranger », au titre de la mémoire, son histoire, mais aussi de pouvoir « conserver » cette expérience non-intégrée afin d'être en mesure de s'y relier, sans angoisse, de co-exister sans s'en cliver avec ce « réservoir de sens brut » (Fine, 2002) potentiel, de maintenir la potentialité du sens. Car c'est dans un tel réservoir que Sabrina devra puiser pour prendre en elle les incorporats de son existence psychique afin de construire son histoire intérieure et, un peu plus loin de cette scène, de prendre en elle les objets sociaux et de savoir, afin de tisser, d'étayer la suite de cette histoire ; en d'autres termes, pour pouvoir se ressentir être dans ce qu'elle « fait ».

Je terminerai en soulignant qu'il reviendra à un autre de reprendre l'histoire de l'alphabétisation des affects là où elle s'était arrêtée afin de suppléer à l'espace personnel défaillant et de transformer ce contact avec ce réservoir de sens brut en une liaison progressive capable de poursuivre ce processus de symbolisation. Cet autre peut être le professionnel qui accompagne Sabrina dans son parcours. D'une part, parce que le recours à l'expérience qu'il propose renvoie précisément le sujet à cette lacune dans l'expérience de son espace psychique propre. D'autre part, parce qu'il semble que c'est dans ces espaces de recomposition sociale et identitaire que ces sujets sont venus en déposer la demande. D'une certaine façon, on pourrait dire que le chemin restant à parcourir par Sabrina correspond à celui où elle pourrait faire l'expérience d'un langage qui « dit », qui peut représenter l'expérience émotionnelle, plutôt que seulement la signifier en tentant de la (re)faire, mais sans accomplissement véritable. La forme agglutinée du rapport au savoir pourrait ainsi permettre de concevoir que les mots qui appartiennent au registre de la représentation conservent la trace d'un procédé en provenance de sa préhistoire. L'une des origines de la représentation dans la théorie métapsychologique est, en effet, référée à la « satisfaction hallucinatoire du désir » ou la « représentation hallucinée de l'expérience », comme le formule P. Aulagnier. Son modèle, pour le dire brièvement, est le rapport de l'enfant au sein nourricier (ou son équivalent) lorsque celui-ci est absent : « à partir d'une mise-en-fonction "réelle" des mouvements de la

zone orale et du plaisir qui en résulte, écrivait P. Aulagnier (1975), ce que reproduit la représentation est l'hallucination de la présence de l'ensemble des attributs (...) dont le sein a été doté ». L'enfant se figure donc l'objet de son expérience primaire d'abord par une activité hallucinatoire. Cette activité « fait » et re-« fait » cette expérience jusqu'à ce qu'il soit en mesure de se la représenter symboliquement, en s'appuyant transitionnellement sur d'autres objets, devenant progressivement distincts de lui, puis sur le langage. En certaines circonstances, donc, c'est ce rapport entre des formes de symbolisation provenant de temporalités différentes dans la vie psychique, prenant forme dans le discours mais pas forcément sens, que le rapport au savoir et à l'expérience « dés-immobilise ». Au cours d'une telle dés-immobilisation, sensation et représentation se retrouvent agglutinées et l'espace psychique du sujet est à nouveau menacé de déchirement par le déplacement des objets de savoir et d'expérience.

Il ne s'agirait pas tant de « corriger » les lacunes de l'apprentissage mais d'entendre dans ces lacunes le chemin latéral que l'affect-fantôme a besoin d'emprunter. Tel serait le rapport à l'apprendre que le sujet aurait besoin d'élaborer. Dans cette « clinique de la lacune », des raccourcis du langage et même de ses évanouissements, le sujet livre les éléments de rupture de son « continuum d'existence » (Winnicott, *op. cit.*), les endroits précis où se délie son « continuum expérientiel ». Simultanément, ces endroits sont également ceux pour lesquels il pourrait avoir besoin de recomposer les fonctions de passage, d'interface avec ce « fond représentatif forclus du connaissable » (Aulagnier, 1975) qui persiste dans la psyché du sujet et dont son langage en assume le dépôt. De ce contact et de sa transformation dépendrait sa capacité « à maintenir ou à inventer des interprétations de ce qui est vécu telles que l'investissement de ce vécu reste possible » (Zaltzman, 2001).

Bibliographie

- Abraham N., Torok M. (1978). *L'Écorce et le noyau*, Paris : Aubier-Montaigne.
- Anzieu D. (1985). *Le Moi-peau*, Paris : Bordas.
- Anzieu D. (1987). Les signifiants formels et le Moi-Peau in Anzieu D. et al., *Les enveloppes psychiques*, Paris : Bordas.
- Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*, Paris : PUF, 2003 (7^{ème} éd.).
- Balleux A., (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n°2, pp. 263-285.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Bion W.-R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 1991.
- Bion W.-R. (1963). *Éléments de psychanalyse*, Paris : PUF, 1979.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Bleger J. (1966). *Symbiose et ambiguïté*, Paris : PUF, 1981.
- Chaumon M., Chaumon R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté, *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 59-70.
- Dewey J. (1938). *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.
- Duparc F. (1988). Transfert latéral, transfert du négatif, *Revue française de psychanalyse*, T.LII, n°4, pp. 887-898, repris in Duparc F. (1998). *L'élaboration en psychanalyse*, Le Bouscat : L'Esprit du temps.
- Duparc F. (2001). Des traumatismes invisibles ou par manque de réalité, *Société psychanalytique de Paris*. www.spp.asso.fr/Main/ConferencesEnLigne/Items/17.htm (consulté en décembre 2009).

- Ferenczi S. (1909). Introjection et transfert, in *Psychanalyse I. Œuvres complètes 1908-1912*, Paris : Payot, 1982.
- Fine A. (2002). Fixation au trauma ; résurgence, élaboration. Conférence publique de Vulpian, mai 2002, *Société psychanalytique de Paris*, <http://www.spp.asso.fr/main/ConferencesEnLigne/Items/20.htm> (consulté en décembre 2009).
- Gaillard T. (2005). *L'introjection et le transgénérationnel. Connaissance de soi et aliénation*, Montigny-le-Bretonneux : Yvelinédition.
- Green A. (1974). L'analyste, la symbolisation et l'absence in *La folie privée. Psychanalyse des cas-limites*, Paris : Gallimard, 1990.
- Houzel D. (1994). Enveloppe familiale et fonction contenant, in Anzieu D. (dir.) *L'activité de la pensée. Émergences et troubles*, Paris : Dunod, pp. 27-40.
- Kaës R. (2007). Du Moi-peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept, *Le Carnet Psy*, n° 117, pp. 33-38.
- Laot F., Olry P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Paris : INRP.
- Le Roy C. (2008a). Vers une clinique du cadre dans le domaine de la formation-insertion, *Connexions*, n° 88, pp. 205-219.
- Le Roy C. (2008b). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la formation-insertion. Contribution à une clinique du cadre pédagogique*, thèse de sciences de l'éducation, sd. C. Blanchard-Laville, université Paris Ouest Nanterre-La Défense.
- Luquet P. (1988). Langage, pensée et structure psychique, *Revue française de psychanalyse*, vol. 52, n° 2, pp. 267-302.
- Mellier D. (2003). Précarité du lien, détresse sociale et dispositifs de "contenance", *Psychologie clinique*, n° 16, pp. 87-100.
- Meltzer D., Harris-Williams M. (1988). *L'Appréhension de la beauté. Le Rôle du conflit esthétique dans le développement psychique, la violence, l'art*. Paris : éd. du Hublot, 2000.
- Neyraud M. (2001). L'illusion de la forme ou "l'invasion de la Sicile par les ours", *Revue française de psychanalyse*, Tome LXV, pp. 1075-1076.
- Robert A.-L. (1991). Rendre les mots aptes à l'affect, *Topique*, n° 47, pp. 107-120.
- Rouleau-Berger L. (2003). La production d'espaces intermédiaires, *Hermès*, n° 36, pp. 147-156.
- Roussillon R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris : PUF.
- Winnicott D.-W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Une étude de la première possession non-moi, in *De la pédiatrie à la psychiatrie*, Paris : Payot (1953).
- Winnicott D.-W. (1963). De la communication à la non-communication, in *Processus de maturation de l'enfant*, Paris : Payot, 1970, pp. 151-168.
- Winnicott D.-W. (1970). Vivre créativement, in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988, pp. 43-60
- Winnicott D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris : Gallimard.
- Zaltzman N. (2001). La mort dans l'âme, *Topique*, n° 74, pp. 57-68.

Caroline Le Roy

ESSI

maître de conférences en sciences de l'éducation,
université Paris 8 Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Le Roy C., Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 37-48.