

Quand formation rime avec exclusion

Introduction de Pierre Roche, textes de Jean Claude Roumestan, Marie-Claude Zolesi, Annyk Toulotte et Françoise Lima

Ecrits par quatre « professionnels de l'insertion », les textes qui suivent s'inscrivent dans une démarche de sociologie clinique. Les auteurs mettent à mal une représentation positive de la formation, souvent envisagée comme un des moyens privilégiés de la lutte contre l'exclusion, et nous invitent à penser dialectiquement la relation formation-exclusion. Ils suggèrent ainsi que les processus formatifs peuvent participer du processus d'exclusion, et même, parfois, l'accentuer.

INTRODUCTION*

Formation et exclusion. Chacune de ces deux notions fait l'objet d'un usage plutôt inflationniste. Leur relation, en revanche, reste peu interrogée. Sans doute parce qu'elle semble aller de soi. La formation, entend-on, ne répondrait plus aujourd'hui aux objectifs qui lui avaient été fixés dans le cadre de la loi de 1971 – ceux de la promotion sociale et du développement personnel notamment – mais constituerait le moyen de production ou de maintien de « l'employabilité » et donc, tant sur le versant de la prévention que sur celui de la remédiation, le moyen privilégié de la lutte contre l'exclusion¹. Aussi permettrait-elle, aujourd'hui, moins de changer de place que de trouver ou de garder, vaille que vaille, une place. Sortir du monde des « exclus » ou rester dans celui des « inclus ».

On va le voir, les quatre textes ici rassemblés ne nourrissent guère cette représentation par trop positive et instrumentale de la formation comme moyen de lutte contre (ou de prévention de) l'exclusion. Ils convergent plutôt sur la nécessité d'œuvrer à sa déconstruction et

* Pierre Roche est sociologue clinicien au Département Profession et marché du travail du Céreq.

¹ Bien sûr, on se situe là dans l'ordre du discours. En fait, il faudrait aussi interroger le postulat selon lequel renforcer « l'employabilité » et lutter contre l'exclusion ne constitueraient qu'un seul et même processus. Dès lors que l'on quitte le terrain du parcours individuel, on est, à cet endroit, plutôt tenté de renverser la perspective et de soutenir que le renforcement de « l'employabilité », parce qu'elle ravive, durcit, démultiplie les effets de concurrence sur le marché de l'emploi, a tendance à réalimenter les processus de précarisation et d'exclusion, en amont, c'est-à-dire, à l'intérieur même du monde du travail, sur le terrain de l'entreprise.

de penser sa fonction sociale. Ils nous invitent à penser autrement, c'est-à-dire beaucoup plus dialectiquement, la liaison entre ces deux termes. Car il est aussi, au sein même des processus formatifs, des outils, des interpellations, des discours, des mots, des procédures qui participent du processus d'exclusion, l'accentuent, voire le tirent vers l'autoexclusion².

DE L'ACTEUR À L'AUTEUR

Ces textes ont été écrits par des « professionnels de l'insertion » ayant, deux ans durant, participé dans le cadre du Céreq à un groupe qu'Agnès Legay et nous-mêmes animions sur le thème exclusion/insertion. Les diverses recherches auxquelles nous avons participé nous avaient convaincu que ces professionnels produisaient, au travers de leur pratique, des savoirs originaux. Chacun, compte tenu de son cadre institutionnel, de son rôle social, de son type d'intervention mais aussi de son itinéraire personnel et de son engagement éthique était en effet conduit à questionner de façon spécifique cette thématique. Mais elles nous avaient convaincu aussi qu'ils n'avaient guère la possibilité de formaliser ces savoirs, de les confronter, de les soumettre à la critique, de les élaborer plus avant. Et ici les raisons ne manquaient pas, qui permettaient de rendre compte de cet état de fait : le poids des institutions, l'accaparement par des tâches administratives, les nombreuses demandes pressantes qui leur

² Nous avons été poussé à analyser, au cours de notre itinéraire de recherche, ces mécanismes de production de l'exclusion (Broda et Roche, 1989 ; Roche, 1993 ; Roche, 1995).

sont adressées, les phénomènes de surcharge de travail, et surtout peut-être l'absence de lieux collectifs de questionnement des pratiques professionnelles.

Nous avons conçu ce groupe comme un lieu à même de favoriser non seulement la parole, l'échange des idées, l'explicitation et le questionnement des pratiques professionnelles, la socialisation des expériences les plus innovantes mais aussi l'élaboration, l'inscription des savoirs dans des perspectives plus théorisées. Ce groupe, en fait, n'avait de sens que parce que du savoir mais aussi des hommes et des femmes étaient en souffrance. Une souffrance qui d'ailleurs n'était pas tant liée au fait d'être confronté à celle des « usagers » qu'au fait de ne pas trouver sur le versant institutionnel les moyens à même de leur permettre de sortir d'un certain état d'impuissance vis-à-vis de celle-ci. La visée de ce groupe pouvait être formulée de la façon suivante : ne plus être enfermé dans sa pratique, sous l'emprise de phénomènes répétitifs et le poids des plaintes, voire des lamentations mais pouvoir, au contraire, avec l'appui des autres, engager une analyse à partir de son expérience afin de permettre l'émergence d'approches renouvelées mais aussi l'accroissement des capacités de proposition et d'action.

Pour nous, il s'agit bien en effet de faire la sociologie avec les acteurs (principe de co-construction des savoirs)³ mais pour qu'elle soit une sociologie des auteurs (principe de re-construction des savoirs). Au sens où chacun peut prendre appui sur un dispositif technico-relationnel déterminé et plus largement sur une situation d'énonciation pour s'autoriser à dire ce qui d'ordinaire ne peut l'être car bâillonné, objet d'un interdit, d'une stratégie de défense, voire, au sens analytique, de la répression. Parmi les éléments de ce dispositif technico-relationnel, citons : le volontariat (celui-ci a concerné près de trente personnes) ; la répétitivité des rencontres (une quinzaine de séances ont été réalisées) ; le retour des transcriptions ; le fait de susciter le conflit des interprétations. Ici, chacun peut engager une nouvelle parole parce qu'il sait que l'autre partage quelque chose de ce qu'il éprouve, parce qu'il sait qu'il pourra entendre, parce qu'il espère qu'il se permettra, lui aussi, d'en dire encore un peu plus.

Enfin, la sociologie des auteurs ne mériterait peut-être pas d'être ainsi nommée si elle ne permettait pas, à

un moment donné, le passage du parlé à l'écrit⁴. Au sein de cette démarche, l'écrit n'est pas simple support, simple mode de transmission des savoirs. Il n'affecte pas seulement la forme du dire mais son contenu. Il est voie d'accès privilégiée aux savoirs lorsqu'on se situe dans des zones où la souffrance est particulièrement vive. Ici, on n'écrit pas généralement (que) ce qui a été parlé. L'acte même d'écrire suscite des pensées spécifiques que nul parler n'aurait pu autoriser.

DU PLUS-PROBABLE AU ENCORE-POSSIBLE

Mieux comprendre la complexité des rapports qui relie la formation et l'exclusion, telle était la visée de la revue *Formation Emploi* lorsqu'elle nous interpella. Cette ligne de réflexion ne nous était pas étrangère. Ce qui pour la revue était de l'ordre de la visée s'imposait à nous non seulement sur le mode d'un travail théorique mais d'une tâche urgente s'inscrivant dans une rationalité éthico-pratique. À l'époque, nous avions surtout porté au jour le fait que chacun de nous, en tant que sujet assujéti, assigné à une place, ne pouvait que participer de façon structurelle – et le plus souvent à son insu – à la production de l'exclusion. Chacun, lors des séances, faisait récit des processus d'exclusion qui étaient à l'œuvre dans la quotidienneté de son activité professionnelle. Dans le cadre d'un tel récit, nous parlions alors peut-être moins de la souffrance des hommes que de la perte en eux de la capacité d'être affecté, moins de la violence qu'ils subissaient ou exerçaient que de l'apathie, du mutisme social, voire du risque auquel ils étaient confrontés de désinvestir non seulement l'objet travail mais *tout objet*. Exclusion et bascule dans l'horreur semblaient participer d'un seul et même processus.

Nous commençons alors à tenter de penser le sujet, mais cette fois au sens plein du terme, à partir de son extension dialectique. De le penser comme ce qui en l'individu ne peut s'accommoder de la place sociale/institutionnellement assignée, comme ce qui alors se déplace dans l'ordre de la position subjective, transforme le rapport au rapport social. Pour le dire encore autrement, nous entamions une réflexion sur la façon dont chacun d'entre nous s'y prenait ou

³ Nous avons, en d'autres lieux, commencé à dégager les présupposés épistémologiques, méthodologiques et éthiques propres à cette sociologie des auteurs qui s'inscrit dans une démarche clinique. Le lecteur désireux de connaître notre cheminement pourra se reporter à Roche et De la Cruz (1993), Roche et Broda (1993).

⁴ On passe ici du parlé à l'écrit et non, comme on l'entend traditionnellement, de l'oral à l'écrit. On considérera, en effet, que l'oralité en tant qu'elle affirme le primat du rythme et de la prosodie comme mode de signifier traverse aussi bien les formes parlées qu'écrites. Elle ne peut d'ailleurs se réaliser pleinement que dans les formes écrites. Se reporter à Meschonnic Henri (1995).

devait s'y prendre afin de ne pas participer de la mise en œuvre de ces mécanismes de production de l'exclusion. Considérant que rien n'était déterminé irréversiblement de part en part, nous visions donc le passage du *plus-probable au encore-possible* ⁵.

CE QUE TÉMOIGNER VEUT DIRE

Ces écrits sont des témoignages. Non pas au sens sociologique habituel de l'énonciation d'un simple

vécu, d'un dire brut, privé d'élaboration, évidé de toute dimension analytique. Le lecteur ne retrouvera pas ici l'opposition classique : les acteurs témoignent/les chercheurs analysent. Mais parce qu'ils rompent avec la tentation de l'oubli, avec les stratégies de détournement ou de refoulement, avec le faire-semblant ou le feindre-ne-pas-voir, parce qu'ils passent outre les stratégies de défense ordinaires, parce qu'ils luttent contre le déni socialement entretenu dont est l'objet la situation de ceux – professionnellement nommés *usager ou client* – qui leur font face dans le quotidien de leur pratique, parce qu'ils ne renvoient pas une image déréalisée du monde social et ne cèdent pas sur la dimension éthique. Soulignons, à cet égard, la parenté forte qui existe entre ces textes et ceux de médecins du travail qui ont été rassemblés, au début des années quatre-vingt-dix, par Dominique Huez, dans le cadre de l'ouvrage *Souffrances et précarités au travail* ⁶. Ils participent de la même veine, en tous cas du même refus, souligné par Christophe Dejours qui fut l'un de ses deux postfaciers, celui de pouvoir dire et entendre un jour, bien plus tard : « Je ne savais pas ! ».

Encore un mot avant de présenter ces écrits. Précisément parce qu'il est subjectivement engagé, impliqué dans ce qu'il énonce, l'auteur, ici, loin de pouvoir s'absenter ou s'extraire, est sans cesse affecté, doit notamment faire face au réveil de ses propres angoisses ou sentiment de culpabilité. Dans le cadre de notre démarche, il ne peut (et ne doit) adopter l'attitude qui consiste à vouloir « décontaminer » le contenu affectif de ce à quoi il est confronté, nier son potentiel anxiogène ou culpabilisant. On sait en effet, notamment depuis Georges Devereux, que les effets des phénomènes contre-transférentiels sont, dans ce cas, plutôt aggravés, parfois ravageurs, et ce à toutes les étapes de la recherche : écoute et/ou observation, transcription, choix des matériaux sur lesquels portera le travail d'élaboration, interprétation ⁷. On sait qu'une telle attitude conduit généralement à scotomiser tout ce qui, dans le réel, est trop déplaisant. Domine alors le « ne-pas-vouloir-savoir ». Il doit, à

⁵ Notre réflexion sur la catégorie de possibilité s'est développée tout particulièrement dans le sillage du philosophe Ernst Bloch (1981).

⁶ Huez Dominique (1994).

⁷ Devereux Georges (1980).

contrario, reconnaître le contenu affectif de ce à quoi il est confronté afin de pouvoir maîtriser – relativement bien sûr – les phénomènes contre-transférentiels qu'il provoque, leur donner un tour moins défensif.

Ce dernier mot était nécessaire car nous souhaiterions que les textes qui suivent ne soient pas lus avec les lunettes d'une épistémologie par trop classique, positiviste. Ainsi, ces textes n'atteignent pas moins l'objectivité parce que leurs auteurs expriment leur souffrance. Au contraire, ces textes s'inscrivent, selon nous, dans le cadre d'une démarche visant à atteindre ce qui spécifie l'objectivité du social humain : une objectivité sans cesse réappropriée par et à travers la subjectivité. La perspective est-elle ici sotériologique ? Pour le dire autrement, faut-il souffrir pour comprendre et produire un savoir émancipateur ? La figure symbolique du Prométhée d'Eschyle semble ici s'imposer sur le mode de l'incontournable⁸. On connaît le châtement que le personnage/héros bienfaiteur du tragédien dut subir pour avoir volé le feu aux dieux, et surtout peut-être pour l'avoir transmis aux hommes, à l'humanité : il fut en effet enchaîné à un rocher, et son foie dévoré par un vautour. *Quotidiennement* car son foie – le siège de toutes les passions et de tous les désirs chez les anciens – renaissait après chaque dévoration. On sait aussi mais on a tendance à l'oublier que le héros fut délivré par Héraclès, qui était le fils même de Zeus. À vrai dire, Prométhée n'est que l'incarnation d'une idée couramment admise chez les anciens. Eschyle lui-même l'exprime dans d'autres tragédies, notamment dans son chef d'œuvre, dans l'*Orestie*. « *C'est Jupiter qui guide les mortels dans la voie de la sagesse ; c'est lui qui a porté cette loi : la science au prix de la douleur* (c'est nous qui soulignons). *Même pendant le sommeil, le remords distille sur nos cœurs ; même malgré nous quelque fois la sagesse pénètre en nous, présent du dieu qui s'assied sur le trône auguste de la toute-puissance.* »⁹ Karl Marx considérera ce personnage de Prométhée comme « *le saint le plus noble du calendrier mythologique* ». Dans la même lignée, il citera dans les *Manuscrits de 44* cette idée de Feuerbach selon laquelle un être sans souffrance est un être sans fondement, un être sans affect un être sans être. Il écrira un peu plus loin dans son texte : « *Avoir des sens signifie souffrir. C'est pourquoi l'homme, en tant qu'être objectif sensible, est un être qui souffre et comme il est un être qui ressent sa souffrance, il est un être passionné.*

⁸ Eschyle (1896).

⁹ Eschyle (1896).

La passion est la force essentielle de l'homme qui tend énergiquement vers son objet (c'est nous qui soulignons). »¹⁰

Notre perspective est ici surtout méthodologique car nous défendons volontiers qu'il faut s'abstenir, dans la mesure du possible, de tomber dans une stratégie de défense contre ou d'évitement de la souffrance si l'on veut se mettre en position de comprendre. On posera l'indissociation entre l'éprouvé affectif, en particulier celui de la souffrance, et le travail de penser. Seule la souffrance nous *condamne* à penser ; seul le travail de penser permet une métabolisation de la souffrance¹¹.

PRÉSENTATION SUCCINCTE DES TEXTES

Quatre *acteurs* de notre démarche sont donc devenus auteurs pour cet article de la revue *Formation Emploi*. Lors de la rédaction de ces écrits, Jean-Claude Roumestan était inscrit au chômage. Il avait été directeur d'un organisme de formation. Marie-Claude Zolesi était conseillère principale à l'ANPE, Annik Toulotte conseillère principale d'éducation en Collège, Françoise Lima chargée d'études dans une Mission locale.

Jean-Claude Roumestan nous livre son texte sous la forme d'une adresse à Rouille et Farid, stagiaires mi-imaginaires, mi-réels, un jour rencontrés, lors de ces dix longues années pendant lesquelles il a dirigé un organisme de formation. Le détour par la fiction est parfois nécessaire quand on s'engage à transmettre la vérité d'une expérience qui fut aussi épreuve. Est particulièrement porté au grand jour ici un double mouvement : celui de la psychologisation de ce qui relève du social et de la réification de ce qui relève du sujet. C'est précisément parce qu'ils sont structurellement traversés par ce double mouvement de méconnaissance, parce qu'ils s'en nourrissent constamment que les dispositifs d'insertion participent du processus d'exclusion. Le stagiaire est celui qui n'a pas ou qui est privé de (se reporter au *pas de... absence de... ou*

¹⁰ Marx Karl (1969).

¹¹ Piera Aulagnier (1986) développe sur cette difficile question une analyse remarquable. Se reporter notamment à son ouvrage et tout particulièrement à son neuvième chapitre intitulé *Condamné à investir* : « *La souffrance est une nécessité et un risque. Nécessité non pas en fonction de je ne sais quel pouvoir purificateur mais parce qu'elle est seule à obliger la psyché à prendre en considération le concept de différence, à commencer par celle qui sépare la réalité du fantasme. Risque parce que la psyché rencontrera toujours la souffrance comme un scandale qui défie le principe selon lequel elle fonctionne et, de ce fait, comme cause de désinvestissement conforme, lui, à ce principe.* » (p. 263)

encore au *in...* du cahier des charges cité). Tout ce qui, en lui, est de l'ordre de la différence ou de la spécificité est transformé en manque, absence, déficit, déficience. En vertu de ces transformations, on vient alors à poser que ce serait en raison de leurs caractéristiques psychologiques que ces stagiaires-là seraient exclus, éprouveraient des difficultés dans leur apprentissage. Soulignons la fonction de légitimation de cette procédure de psychologisation, mais aussi et surtout sa dangerosité, son impact mortifère pour les individus en ce qu'elle entretient, réactive ou encore amplifie en eux le sentiment de culpabilité, ouvrant ainsi la voie à l'autoexclusion, l'autopunition, l'auto-mutilation, l'autodestruction. Mais le stagiaire est aussi réifié et surtout peut-être sommé de s'autoréférer, d'apprendre à savoir se vendre alors que la logique formative requiert que l'individu puisse se constituer en tant que sujet. Ne reste alors à Farid que la force de l'ironie. Enfin, citons cette phrase admirable : « nous cédions exactement là où vous cédiez ». C'est de l'argent dont il est question ici, qui n'est autre que le réel social, contre lequel les résistances de l'un et de l'autre viennent s'écraser.

Où est donc passé le E de l'ANPE ? N'est-on pas en train de lui substituer un S ? On se prend inmanquablement à se poser ces questions lorsqu'on lit le texte de Marie-Claude Zolesi. Sous la double pression exercée par la pénurie d'offres d'emploi et le manque d'argent, les demandeurs d'emploi (ou de formation qualifiante préparant à l'emploi) se muent en demandeurs de stage ou de mesure afin de survivre. Afin de se pauser. On retrouve ici l'argent en tant qu'il fait fonction, par son manque, de réel social. On l'aura compris : que le mot *stage* remplace celui de *formation* ne relève pas, dans ce contexte, d'une simple question de vocabulaire. Rien peut-être ne vient plus fortement signifier le renoncement partagé que ce petit glissement sémantique. On s'installe alors dans l'exclusion, l'argent du stage, par la faiblesse de son montant mais aussi par son caractère fragmenté et non renouvelable, organisant précarité et instabilité. Qu'advient-il alors des professionnels ? Marie-Claude Zolesi n'évoque pas, ici, seulement des problèmes d'ordre identitaire mais aussi et surtout peut-être l'attaque contre la capacité à être affecté. Nous entendons ici que la folie qui nous guette et peut-être s'est déjà emparée de nous ne serait pas perte de raison mais perte de tout sauf précisément de la raison instrumentale¹², perte notamment de cette capacité

de souffrir qui conditionne – comme Freud lui-même l'avait bien vu – notre possibilité à faire chemin dans le monde. Perte de la capacité à être affecté qui peut tout aussi bien se dire, nous l'avons vu plus haut, basculément dans l'horreur¹³.

Annyk Toulotte est conseillère principale d'éducation en Collège. Elle a choisi de nous faire part de ce qu'elle a vu et entendu lors d'un conseil de discipline au terme duquel fut décidé, à la majorité des membres présents, l'exclusion définitive d'un élève de l'établissement. Voilà de prime abord un récit bien singulier mais précisément on peut, au sein même de cette singularité, saisir nombre de traits généraux propres aux rapports sociaux d'exclusion : méconnaissance des conditions matérielles et subjectives de l'engagement scolaire de l'élève ; psychologisation ; réactivation du sentiment de culpabilité ; idéologie de la deuxième ou énième chance qui lui aurait été donnée ; exercice d'une violence institutionnelle – qui est aussi une violence sacrificielle – dans le seul but d'assurer la « paix scolaire » ; refus de s'interroger sur le sens de l'acte délictueux ; réification qui concerne non seulement les deux termes de la relation élève/CPE mais aussi la temporalité dans laquelle elle s'inscrit puisque le professionnel n'a pas la possibilité d'appréhender les répercussions des actes qu'il pose à un moment donné dans le futur et, ce faisant, de satisfaire à l'exigence, posée par Hans Jonas, d'une éthique de la responsabilité prospective¹⁴.

Pourquoi les jeunes manquent-ils si souvent d'intérêt ou de « motivation » pour la formation dans laquelle ils sont engagés, et sont-ils ainsi conduits à ne pas en retirer tout le bénéfice escompté, parfois même à l'abandonner en cours de route ? Françoise Lima, accompagnatrice-conseillère en Mission locale, a choisi d'affronter cette difficile question en tentant de développer sa réflexion théorique sous la contrainte stimulante de cas singuliers, ceux de Toufik, de Nacer et de Faycal. À l'instar de Jean-Claude Roumestan, elle nous invite à ne pas nous satisfaire de la thèse du déficit. Une thèse qui, ajoute-t-elle, a pour fonction de nous détourner des questionnements les plus pertinents, notamment de ceux qui portent sur la nature de l'activité que l'on nomme « apprendre ». Elle veut nous faire entendre que le sujet ne peut apprendre qu'à partir de quelque chose qui a du sens pour lui, que s'il génère des mobiles par lesquels il peut assigner à sa formation des nouveaux buts et garantir

¹² Nous avons ailleurs mobilisé ce concept de rationalité (cognitivo-) instrumentale afin d'analyser l'activité des conseillers et conseillers principaux de l'ANPE. Se reporter à Causse Lise, Roche Pierre (1997).

¹³ Dans son ouvrage, *Le poids du réel, la souffrance*, Denis Vasse (1983) a écrit quelques pages essentielles sur cette bascule dans l'horreur.

¹⁴ Jonas Hans (1990).

ainsi sa dynamique. Une position qui la conduit à critiquer nombre de manières de penser et de faire actuelles : absence de questions posées par les changements des contenus de travail ; acquisition d'un « savoir être » et d'une « adaptabilité » déconnectés des situations réelles de travail ; définition de référentiels de compétences sans considération aucune pour la variabilité et la singularité propre à l'activité de travail. Au terme de son écrit, tentant de cerner certaines des exigences professionnelles qu'une telle

réflexion implique, elle propose que le « correspondant » puisse développer une approche clinique, entendue au sens d'approche de la singularité, afin d'être à même de travailler avec le jeune tout ce que la formation peut offrir de potentiel de transformation subjective.

Pierre Roche
Céreq

Bibliographie

Aulagnier Piera (1986), *Un interprète en quête de sens*, Psychanalyse, Ramsay.

Broda Jacques et Roche Pierre (1989), *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications et ambivalences des formations*, et tout particulièrement le chapitre intitulé « Des ouvrières en formation : récits et vécus de stage », p. 145-165.

Broda Jacques et Roche Pierre (1993), *Les auteurs du lien*, in De Gaulejac Vincent, Roy Shirley, *Sociologies cliniques, Hommes et perspectives*, Desclée de Brouwer, p. 114-127.

Causse Lise et Roche Pierre (1997), *Les intermédiaires des politiques de l'emploi face à leurs publics, analyse des professionnalités, le cas de l'Agence locale pour l'emploi 15-16 de Marseille*, Céreq, Dares, mars.

De la Cruz Marie-Josée et Roche Pierre (1993), *Trains de vies*, Paris, éditions Matrice, octobre, p. 16-38.

Devereux Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

Ernst Bloch (1981), *Experimentum mundi, questions, catégories de l'élaboration, praxis*, Paris, Payot.

Eschyle (1896), *Prométhée, oeuvres, L'Orestie - Agamemnon, oeuvres*, traduction Alexis Pierron, Paris, G. Charpentier et Cie éditeurs.

Huez Dominique (1994) (coordonné par), *Souffrances et précarités au travail*, Paroles de médecins du travail, Syros, Alternatives sociales.

Jonas Hans (1990), *Le principe responsabilité*, trad. Jean Greisch, Paris, éditions du Cerf.

Marx Karl (1969), *Les manuscrits de 44*, Les éditions sociales, p. 138.

Meschonnic Henri (1995), *Politique du rythme, politique du sujet*, Lagrasse, Verdier.

Roche Pierre (1995/1), « Pourquoi les jeunes ratent-ils leur « seconde chance » ? Des dispositifs d'insertion qui excluent in *Formation : la fin d'un mythe ?* Dirigé par Martine Hassoun, Panoramiques, Arléa-Corléat, n° 19.

Roche Pierre (1995/2), « Théorie du sujet et sociologie des auteurs », *Congrès international de Sociologie clinique*, Rome, 28-31 mai.

Roche Pierre (1993), « Le franc, le mot et la lettre », recherche menée auprès de deux groupes de stagiaires CAP d'Agent technique d'alimentation et CAP de vente, *Emergences*, janvier.

Vasse Denis (1983), *Le poids du réel, la souffrance*, Paris, éditions du Seuil.

Exclusion et Formation

En fin¹

par Jean-Claude Roumestan*

Il m'a bien fallu un an pour en finir avec dix années d'un travail qui, à sa fin, bien plus qu'abrutissant forçait au reniement. Pensez, j'étais directeur d'un organisme de formation. Et tous les jours je racontais ou faisais raconter aux stagiaires qu'ils devaient savoir se vendre correctement, qu'ils étaient tous en manque, ignorants des b-a ba professionnels, bref, inemployables. Dans le fond, c'était ça mon métier, constructeur de légendes. Celles de ce siècle où l'on doit persuader le bon peuple que la marée de l'échange commercial est inéluctable, incrustée au plus profond de notre devenir. Nul lunatique ne peut y échapper à cet ordre nouveau qui encense sans

cesse marchandise et progrès. Il n'est qu'une posture. Celle de se plier.

Alors, forcément, vient le moment où ce travail de conteur cède ses apparences. Car plus on s'élève dans ce milieu et plus le sens s'efface tant on doit s'abaisser à la compromission. L'idée que l'on se faisait de la formation, un bien, une nécessité sociale, se ronge puis se brise aux acides des appels d'offre, de la gestion des stocks humains et des processus pédagogiques individualisateurs. Lentement la raison d'être craquelle. Puis tout va vite. Les fissures s'élargissent, tout éclate. L'incantation se retourne contre le jeteur de sorts qui se retrouve nu. Radiographié qu'il est par les flashes du réel. Ensuite que reste-t-il ? Le prix du salaire, du boulot, sont trop élevés à l'aune

¹ Cet article s'inscrit dans le recueil de textes introduit p. 49

* **Jean-Claude Roumestan** a été directeur d'un organisme de formation.

du respect de soi. Les résurgences deviennent trop fortes, rappellent à l'ordre. Il est besoin de peu.

Au détour d'un mémoire qui portait sur le vide, la déshumanité d'un appareil d'état, par éclairs lancinants, je vous ai rencontrés. Je vous avais connus à l'occasion des stages, mes frères de misère.

Toi, Rouille, tu revenais crier l'habitude raciste quand, me faisant passer pour un proche parent, j'obtenais un contrat qu'on t'avait refusé. Je le savais bien. Mais t'en offrant la preuve, je ne pouvais ni ne voulais t'en donner raison.

Et toi Farid, trop subtil sans doute, tu ironisais doucement sur le fait de te vendre. Si l'on devait te ranger dans la catégorie de la marchandise, du produit, disais-tu, que l'on me laisse enfin moi aussi circuler sans papiers ! Avisé que tu étais par l'usure d'un père trop souvent démolé par les murs qu'il montait, tu ne voulais plus essayer les plâtres d'un travail destructeur. Avec tes mots directs, rocailleux, tu me rappelais l'histoire du mouvement ouvrier que tu n'avais pas lue. Ses combats contre les formes matérielles de l'aliénation prolétaire, l'assassinat des enfants de dix ans aux poumons noircis de charbon, la joie des quarante heures et des congés payés, la dignité d'une fiche de paye. Tout cela tu le savais déjà. Que la durée moyenne de vie d'un ouvrier du bâtiment soit encore aujourd'hui d'à peine plus de soixante cinq ans n'était pas pour toi un savoir statistique. Je me souviens encore de ta rage le jour où – par hasard ? – un appel d'offre de la direction du travail t'était tombé dessus, c'est le cas de le dire. Froid, angoissant, surnaturel, il semblait avoir été rédigé par des scribes qui n'avaient jamais ressenti. Vous montrant du doigt au point de vous nier, il donnait la description normative d'une population stagiaire.

« L'ARISP ¹ s'adresse aux publics qui connaissent des difficultés cumulées mais réversibles (d'autres mesures existent en amont pour les publics connaissant les plus grandes difficultés). L'objectif est d'enclencher un processus d'insertion passant d'abord par une période de re-socialisation. Les progrès d'adaptation seront validés [...]

¹ Actions d'insertion et de formation. Service public de l'emploi, 1993. L'émetteur principal est la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. La Direction départementale de l'ANPE est cosignataire. Ce document est l'appel d'offre en direction des organismes de formation pour l'année 1994. Il précise la nature et les modalités de déroulement des actions de formation. C'est le cahier des charges d'une action destinée aux publics adultes (plus de 26 ans), l'accompagnement à la réinsertion socioprofessionnelle (ARISP) qui est ici reproduit.

CAHIER DES CHARGES

La nécessité de la mise en place de cette action d'AIF en alternance, provient de la constatation de la réussite des SRA et AIFA, et de l'analyse des besoins des publics qui ont suivi ces mêmes actions.

Ces actions répondaient aux besoins suivants :

- absence de repères sociaux. Impossibilité d'intégrer une action qualifiante ;
- problèmes familiaux, sociaux, santé. Absence de qualification ;
- pas de projets : que des problèmes. Eloignement du monde du travail ;
- rejet de toutes les autres actions. Inemployabilité ;
- pas conscients de leur(s) problème(s). Pas confiance. Pas d'autonomie ;
- besoin de se retrouver en groupe. Sortir de l'isolement. Problèmes financiers ;
- demande de stage alimentaire. Pas de perspectives. Pas de repères ;
- installé dans un équilibre dans le déséquilibre du chômage de longue durée.

Pour les femmes :

- problèmes de garde d'enfants. Problèmes financiers. Places, organisation en crèche ; horaires contraignants ;
- pas de notion de temps structuré, planifié. Détenus en demande de réinsertion. Travail au noir... Pas de motivation. Pas d'ambition. Auto-dévalorisation. Pas de lien avec l'emploi.

L'OBJECTIF

Compte tenu des besoins listés, l'objectif à poursuivre est de permettre la réinsertion professionnelle en passant par une première étape de resocialisation, en travaillant avec les participants sur les causes de l'installation dans le chômage de longue durée et en les aidant à opérer un changement de cadre de référence pour envisager une réinsertion qui semble ne pouvoir être d'abord que sociale pour la majorité.

Objectifs

- Prendre conscience du sens du travail dans sa vie. Réfléchir sur les causes individuelles du chômage de longue durée ;
- faire un bilan pour prendre conscience de toutes ses potentialités ;

² Programme d'enrichissement instrumental.

- reprise du contact avec l'emploi et confrontation avec les exigences du monde professionnel (horaires, structuration du temps...);
- recherche de cibles professionnelles et élaboration d'un projet de réinsertion professionnelle;
- élargir ses expériences professionnelles, extra-professionnelles et personnelles, afin de découvrir de nouvelles réalités et d'être plus inventif et créatif dans ses recherches;
- accroître les possibilités d'échange, recréer des réseaux sociaux en retrouvant dynamisme et confiance en soi;
- remettre à niveau ses connaissances et se perfectionner.

Les méthodes pédagogiques seront les plus variées et les plus créatives possibles. On alternera travail en groupe et travail individuel. Toutes les méthodes et outils pédagogiques innovants seront utilisés pour la mise en place de ces actions : mise en situation, raisonnement logique, PEI²... Les organismes utiliseront toutes les méthodes permettant aux bénéficiaires la mobilisation sur un projet d'insertion : objectif qui

passer par la revalorisation de ses ressources et la reprise de la confiance en soi. »

Toi, Farid, tu ne trouvais qu'à bégayer, je ne suis pas ce qu'ils disent ! Plus tard tu as ajouté que si par malheur toi ou un autre venait à se soumettre à ce mensonge, à le faire sien, vous seriez alors perdus. Surtout dans ce moment particulier, quand l'argent du stage, le besoin de réassurance, la pression des formateurs, qui poussent à l'intériorisation pour n'avoir pas compris tout ce qui se jouait, rendent propice l'abandon. À vous laisser glisser dans les mots qui vous désignaient, au fond, la seule issue était de couler avec le moule.

C'est sans doute en ce lieu que nous nous retrouvions stagiaires et représentants d'organismes de formation. conteurs, certes nous l'étions. Mais avant tout il nous fallait compter. Gérer, rechercher l'argent de la subvention, mesurer les vingt et quelques francs de l'heure qu'individuellement vous valiez. Bref, répondre à l'appel d'offre. Soumissionner. Nous cédions exactement là où vous cédiez. La réponse, la proposition de formation se doit d'être conforme, d'anticiper même les desiderata.

S'il fallait vous dire tordus, affirmer que l'échec était ancré dans vos insuffisances, aider modestement à l'édification d'un ordre symbolique nouveau, qu'à cela ne tienne ! D'autant que le commanditaire voulait des résultats, du placement. Vos « carences » devenaient indispensables à notre défausse. Comment, sans vous faire porter le chapeau, et sur-

tout en ne disant mot de l'Économique, justifier de nos piètres résultats ?

Vous étiez, vous êtes notre gagne pain, notre marchandise à nous.

Jean-Claude Roumestan

« Je voudrais faire un stage »¹

par Marie-Claude Zolesi*

Combien de fois me suis-je demandée ce qui se cachait derrière cette demande, et comment j'allais y répondre ?

Au cœur de nombreux paradoxes économiques, institutionnels, psychologiques, le stage en perdant son sens premier d'apprentissage, de formation, est devenu un type de réponses parmi d'autres pour faire face momentanément à une situation de précarité. Aussi, passe-t-on plus souvent de l'emploi au stage que du stage à l'emploi, du monde du travail au monde du non travail.

LE SENS DU PASSAGE DE L'EMPLOI AU STAGE

L'idée du stage pour l'usager s'enferme dans le renoncement, la parenthèse, la récompense.

LE RENONCEMENT

Le stage est le résultat d'un **renoncement vis-à-vis de la recherche d'emploi** car ce n'est pas le stage comme étape nécessaire dans un parcours dirigé vers l'emploi mais le stage à *défaut* d'un emploi. Ces personnes ont déjà intégré leur propre exclusion du monde du travail et cherchent un autre moyen de subsistance.

Mais il est aussi **renoncement vis-à-vis de la formation**, car il y a contradiction entre les exigences de la formation (en tant qu'acte formatif, se projeter dans le futur... dans le cadre d'une démarche personnelle...)

et les nécessités de la survie sociale et subjective que l'on doit assurer au jour le jour. Contradiction donc en terme de posture (se déplacer/être renvoyé à la place d'assigné, celle de l'exclu), en terme de disposition mentale (être disponible pour l'acquisition de nou-

¹ Cet article s'inscrit dans le recueil de textes introduit p. 49

* Marie-Claude Zolesi est conseillère principale à l'ANPE.

veaux savoirs/être préoccupé par le fait (avoir le souci de devoir assurer sa subsistance et celle de ses enfants), contradiction en termes de temporalité (pouvoir faire retour sur soi et donc sur son passé et pouvoir se projeter dans le futur alors qu'il faut survivre au jour le jour).

LA PARENTHÈSE

Le stage apparaît comme **répit, parenthèse, pause** ou le syndrome des trois P : pause financière (rémunération), pause sociale (on sort de chez soi, on voit d'autres gens, on sort de l'isolement), pause psychologique (moins d'anxiété ou de peur, moins de travail sur soi éprouvant – celui que requiert la recherche d'emploi ou de revenus de subsistance –, on se relâche). Le stage donne aussi un **statut**, celui de stagiaire (à défaut d'être salarié). Il est source d'un revenu, d'une rémunération (à défaut de salaire). Ce statut ouvre des droits : couverture sociale, possibilité d'accéder aux crèches,... Et aussi des devoirs : assiduité, motivation,...

LA RÉCOMPENSE

Le stage peut être reçu comme une **récompense** qui vient encourager le petit chômeur infatigable, celui qui a fait preuve d'héroïsme dans l'épreuve de la précarité, le souffrant méritant ; il n'a pas ou peu bénéficié de stage jusqu'à présent.

ENTRETIEN DE LA PRÉCARITÉ ET DE L'EXCLUSION

Le stage est temporaire, il a une fin. Les stagiaires, eux, disent qu'« *il est trop court* », quelle que soit sa durée... Hormis, ceux, trop rares, pour qui il aura représenté le coup de pouce favorable à la reprise d'emploi, le stage réduit parfois mais ne fait pas disparaître **les tensions permanentes** liées à la situation de survie. Il maintient, entretient la précarité et l'exclusion.

L'ARGENT DU STAGE

Par son montant modeste, par son caractère temporaire, l'argent du stage, non renouvelable au bout d'un certain temps, conditionne et organise la précarité. Il est de ce point de vue l'équivalent du secours de l'assistante sociale, du Rmi... Paradoxalement, certains sont preneurs des stages non rémunérés ; peut-être parce qu'ils se sentent en dette, prouvent qu'ils sont des chômeurs motivés, possèdent encore une capacité à se projeter ou se lancent dans une ultime tentative...

PSYCHOLOGISATION

Le professionnel de l'ANPE peut participer par son dire à cette exclusion, chaque fois qu'il apporte une **explication psychologique en lieu et place d'une analyse sociologique**, notamment lorsqu'il explique la situation actuelle par le manque d'autonomie ou de motivation de l'utilisateur, ou encore par ses comportements négatifs. Ainsi, pour fuir (se protéger ?) de cette redondante demande de stage, des tentatives de moralisation voire de culpabilisation apparaissent : « *il n'est pas autonome* », « *pas motivé* », « *c'est un saisonnier des stages, un profiteur des aides* ». Cette psychologisation se traduit jusque dans le contenu des stages qui ont une visée comportementaliste (mobilisation, dynamisation).

LE POIDS DU FLUX

La demande de stage ne peut être formulée qu'en des lieux de passage rapide. On peut recevoir en une demi-journée 20 à 25 personnes qui demandent un stage alors que les trois-quarts ne relèvent pas de la formation. **Le poids du flux** génère encore une contradiction : plus la réception est rapide, plus l'analyse de la demande est succincte et la réponse apportée frustrante. La personne reviendra reformuler sa demande à un autre moment, à un autre interlocuteur : on génère sans cesse du flux ! Si le professionnel dit « revenez », il crée une situation de plus en plus ingérable, tendue, marquée par l'agressivité ou l'apathie réciproque. S'il ne dit rien, s'il est agressif ou apathique, il incite les usagers à ne pas revenir... Combien sont-ils ceux qui restent chez eux ? On ne le sait pas puisqu'on travaille uniquement à partir du flux.

LES RÉPONSES INSTITUTIONNELLES CRÉENT L'EXCLUSION

Le chômeur, plus particulièrement le chômeur de longue durée, est amené à traverser sur le même mode, tout le champ des institutions. On peut parler d'un **comportement d'errance** pour ce public. Il demande un secours à l'assistante sociale, le RMI ou un stage à l'ANPE. C'est une demande fragmentée sans résolution globale. Toutes les réponses institutionnelles, réponses uniques à l'urgence, ponctuelles, vont dans le même sens, renforcent la difficulté des usagers à se projeter dans le futur car **ces réponses ne s'engagent jamais sur le long terme**, sur le durable. Alors, quand un individu se trouve dans l'incapacité de construire des projets, de s'imaginer dans l'avenir, de rêver, **c'est toute une dimension de l'être humain qui est réduite**

à néant, à l'état d'objet. On se « refi-
le » inlassablement ce misérable objet
(comme s'il brûlait les doigts) du champ de
l'insertion sociale à celui de
l'insertion professionnelle et *vice versa*. Ce
sont des milliers de personnes qui vivent ce
rejet, cette exclusion, au quotidien : phéno-
mène de destruction personnelle, mais aussi
familiale, sociale, sur fond de culpabilisa-
tion, de moralisation, voire de sanction.

L'objectif **n'est pas** que tout le monde
puisse accéder à un emploi. On s'enfoncé
dans une situation où une partie de la
population n'obtiendra pas un travail dans
les années à venir. Générations sacrifiées ?
Quels autres revenus pour vivre ? En matiè-
re de recherche d'emploi, l'unique interven-
tion a lieu en direction de l'individu comme
si l'échec ou la réussite dans ce domaine
relevait seulement du comportement, de la motivation
du demandeur d'emploi, comme si nous étions en
situation de plein emploi. Un chômeur peut être sanc-
tionné s'il ne trouve pas d'emploi (radiation), mais
une entreprise si elle licencie... Les institutions n'ont
pas la volonté de mettre en place **une politique
interventionniste** en direction des entreprises.
Quid des emplois non déclarés, de l'usage abusif de
certaines mesures ? Ce n'est pourtant qu'avec un
effort conjoint des uns et des autres qu'un certain
équilibre pourrait être trouvé. Il y a les discours et les
réalités... Au moment où l'on parlait de la « fracture
sociale » le programme SIFE (stages pour chômeurs
longue durée) a vu son budget réduit de 40 %. À
l'heure où l'on étudie le projet de loi concernant la
lutte contre l'exclusion, ce budget diminue de 20 %.
Quelles solutions de remplacement sont mises en
œuvre ?

CE QU'IL ADVIENT DE MON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À L'ANPE

Il est grave que dans les institutions concernées on
tente de naviguer dans un **monde virtuel** où les
mesures et les dispositifs auraient pour réels objectifs
l'insertion professionnelle et/ou sociale. La pression
des discours, le poids des stratégies, de la course aux
résultats est si forte qu'on finirait par y croire. À mon
avis, faire preuve d'un minimum d'honnêteté intellec-
tuelle génère **des problèmes d'identité pro-**

fessionnelle. Car à faire sans cesse le grand écart
entre le besoin exprimé et légitime des usagers de
résoudre durablement leur situation de précarité, et la
commande incontournable de l'Établissement de tra-
vailler « sans état d'âme » dans une logique quanti-
tative, on risque bien de se briser...

Le malaise est grand, mais il est interdit de l'exprimer,
de ne pas être conforme à une certaine image. Et
voilà que la subjectivité, l'émotionnel, la capacité à
être affecté doivent disparaître d'un métier (agent de
l'ANPE) qui se vit au quotidien essentiellement sur le
mode relationnel. Pas étonnant donc que le champ de
la formation, du conseil, de l'orientation soit en voie
de disparition à l'ANPE. Plus cyniquement, on pour-
rait dire encore à quoi bon aider des individus à
monter des projets, à réaliser leur désir d'épanouis-
sement, à se former, à se fixer des objectifs puisque
de toute façon ils iront **à la place** qui leur sera assi-
gnée en fonction de l'évolution économique et des
choix politiques ?

La mission de l'ANPE se résumerait alors à celle
d'une vaste **gare de triage**, d'une distributrice de
places : plus le public est fragile, moins il est qualifié,
moins il a d'expérience, plus il est malléable et plus
sa place est désignée d'office : **dehors, exclu !**
Le **stage** constitue une de ces places situées « dehors »
que l'on peut donner à un individu, le plus souvent...
sur sa propre demande.

Marie-Claude Zolesi

Exclusion définitive¹

par Annyk Toulotte*

RÉCIT ET RESENTI

Dernièrement, un « conseil de discipline » s'est tenu dans mon établissement. Il s'agit là d'un « mini-tribunal » composé de membres élus du conseil d'administration, du professeur principal, des délégués élèves et éventuellement d'autres enseignants de la classe, de l'assistante sociale et de l'infirmier. Parfois, des témoins peuvent être auditionnés. L'élève avait 14 ans et redoublait sa classe de 5^e. Selon la lettre recommandée adressée par l'établissement à sa mère, il avait avoué être l'auteur d'une tentative de feu, après avoir vainement essayé de mettre ses camarades dans l'embarras. Dans cette lettre, des témoins, un professeur et deux élèves, avaient déclaré qu'il avait fabriqué et allumé une torche faite de papier blanc, de papier aluminium et d'allumettes puis avait enflammé celle-ci pendant le cours. Dans le cadre de mon enquête, l'élève a reconnu avoir allumé le fumigène artisanal mais a nié l'avoir fabriqué. De plus, il n'était pas le seul élève impliqué dans l'affaire. En effet, tant les allumettes qu'il avait cachées dans sa chaussure que le papier aluminium lui avaient été donnés par d'autres élèves. Ces derniers, bien qu'ils aient confirmé cet ensemble de fait ont été interpellés en tant que témoins et non en tant que complices. On aurait pu penser que leur témoignage atténuerait la sanction en mettant en avant le fait que la faute était partagée. Or, les questions qui leur furent adressées n'avaient pour objectif que de confirmer la faute de cet élève-là. A une grande majorité, l'exclusion définitive a été votée (8 oui, 3 non, 3 blancs). J'ai voté blanc.

Il me paraît révoltant de tronquer les faits et les discours des autres pour en arriver à ses fins. Personnellement, j'ai regretté avoir fait appel à la Direction. J'espérais une « intimidation » ; le fait, bien qu'inacceptable, ne justifiait pas une exclusion définitive de l'établissement. Au moment du vote, il n'était pas aisé pour moi de prendre une décision dans la

mesure où je devais arbitrer entre des exigences contradictoires. Voter non, c'était dans mon esprit, ne pas sanctionner l'acte ; voter oui, c'était envoyer cet élève « au charbon ». L'abstention a été une manière de rester en adéquation avec ma conscience. Néanmoins, il me reste un sentiment de culpabilité parce que je n'avais pas su déjouer la mise en drame par l'autorité et parce que cédant à la pression, je n'avais su dire ce qu'il fallait dire au bon moment. J'avais le sentiment d'avoir contribué, même involontairement, à l'exclusion de cet élève du système.

INTERPELLATION CULPABILISANTE ET NÉGATION DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET PSYCHOLOGIQUE

Depuis l'école primaire, les « troubles du comportement » de cet élève avaient déjà été remarqués par ses instituteurs. En fin de sixième, inscrit dans un autre collège, il s'était « amusé » avec le système d'alarme incendie. Dans le cadre d'un échange d'élèves, il « intégra » notre établissement ; ce procédé est souvent utilisé afin d'éviter le conseil de discipline.

Au cours de ce conseil de discipline, il fut interpellé en tant que celui qui, malgré des capacités indéniables, avait gâché toutes les chances qui lui avaient été données au cours de sa scolarité. Donc, s'il en était là, c'était purement et simplement de sa faute. Une telle interpellation revient à nier le rôle des dimensions sociales, familiales et psychologiques. Il faut savoir que cet élève est fils d'une mère célibataire (impossibilité pour lui de savoir qui est son père). Se réfugiant dans une attitude de démission, sa mère est restée sourde à toutes les propositions d'aide psychologique ou éducative qui lui ont été faites. Seul le passage au tribunal pour enfant de son fils l'été dernier pour « complicité de vol » semble lui avoir ouvert les yeux. Depuis, par décision de justice, l'enfant est suivi par une éducatrice en milieu ouvert. Notons, au passage, que cet adolescent sans père, élevé par des femmes, sa mère et sa grand-mère, est assisté d'une éducatrice et non pas d'un éducateur. À l'exception

¹ Cet article s'inscrit dans le recueil de textes introduit p. 49

* Annyk Toulotte est conseillère principale d'éducation dans un collège.

du juge pour enfant, seules des femmes interviennent dans son éducation de tous les jours et représentent l'autorité tant dans le cadre de la famille que dans celui du collège.

Une telle interpellation culpabilisante exprime le refus – voire l'incapacité du système scolaire – de répondre à de tels problèmes. Cette exclusion définitive n'était-elle pas prévisible et même voulue avec la réunion d'un pré-conseil officieux le matin même afin de déterminer une stratégie pour obtenir le « bon » vote des autres membres ?

OUBLI DE LA SINGULARITÉ DE L'ÉLÈVE

Certes il faut sanctionner. Mais la sanction a-t-elle été, dans le cas présent, proportionnelle à l'acte commis ? Je ne le pense pas et je regrette vivement qu'aucune réflexion quant à une autre sanction possible n'ait été menée ni même envisagée. En fait, une telle réflexion, pour être conduite, requiert une prise en compte de la singularité de l'élève et non une simple gestion de flux à partir de la construction de grilles de correspondance faute/sanction : à telle entorse au règlement intérieur correspond une ou plusieurs heures de colle ; à une perturbation du cours un rapport ; à tel type d'agression une exclusion de l'établissement... Confronté à de nombreuses entorses au règlement et devant (ré)agir dans l'urgence pour que la sanction ait un sens, il est en effet commode et pratique de recourir à – et d'élaborer – un tel procédé réifiant.

SACRIFIÉ SUR L'AUTEL DE LA « PAIX SCOLAIRE »

Les faits ont été dramatisés, grossis, notamment au travers du langage. Là où j'ai constaté un « fumigène artisanal » qui ne présentait pas de danger, l'autorité a décidé de parler de « *torche qui aurait pu provoquer un feu* ». En réalité, une telle façon de procéder par dramatisation permet de justifier une opération qui consiste à « épurer » tranquillement et sans susciter trop d'oppositions un établissement scolaire des « éléments nuisibles » afin d'obtenir un lieu « calme », où « rien ne se passe » (même si l'on étouffe des « affaires »). À qui sert cette politique du « pas de vagues » ?

Je considère maintenant que cet élève jugé « indésirable » a « payé » pour d'autres élèves qui se sont tus. Je tiens à souligner qu'il a reconnu certains faits parmi ceux qui lui sont reprochés sans jamais dénon-

cer ses « complices » (dont un, au moins, des témoins). Il a couvert par son silence ses camarades qui pourtant l'ont dénoncé. A-t-il, lui aussi, par son attitude, fait acte de sacrifice ? Cet élève ne méritait pas ce conseil de discipline. En tout cas, pas à ce moment-là. Il n'a pas été affectivement et donc effectivement pris en charge alors que sa mère elle-même acceptait enfin de reconnaître que son fils avait des problèmes. Certains élèves ont des dossiers beaucoup plus inquiétants et ne sont pas sanctionnés.

UN PARFUM D'ILLÉGITIMITÉ

Il faut reconnaître que l'adolescent est mis dans une position d'infériorité. Face à un tel « Tribunal », il ne peut à mon sens que ressentir de la peur et avoir le sentiment qu'une coalition se dresse contre lui. Dans tous les cas, une telle procédure ne favorise pas l'échange. Les adultes présents au conseil de discipline sont tous directement ou indirectement impliqués dans l'organisation de l'établissement. Ils sont donc juges et parties. Il n'y a aucun membre de l'extérieur. Souvent, me semble-t-il, les délégués de classe sont intimidés et craignent de s'opposer à l'adulte, voire de subir les conséquences s'ils défendent un camarade contre l'avis exprimé par leurs professeurs présents. Un tel cadre ne permet pas de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés. La loi de l'établissement, ici, perd de sa légitimité dans la mesure où elle est appliquée aux dépens des principes de Justice. L'intervention d'un avocat est possible mais rarement suscitée par les familles des élèves soumis au conseil de discipline car celles-ci sont souvent peu fortunées et surtout mal informées.

CONSÉQUENCES DE L'EXCLUSION DÉFINITIVE

L'exclusion définitive est la sanction extrême pour un élève. Elle est vécue comme telle par les adolescents, en collège tout au moins. Elle implique une coupure de l'élève avec ses camarades du quartier et des désagréments en termes de transports scolaires. À cet âge, la coupure de l'adolescent avec son « groupe d'appartenance » peut être mal vécue surtout si, comme dans le cas présent, « ses » collègues de classe se sont tus ou ont menti pour éviter de connaître le même sort. Prendre une décision s'inscrivant dans une logique purement disciplinaire constitue une solution de facilité. N'est-on pas en présence ici, pour les différents protagonistes, d'un refus de se remettre en cause, de s'y prendre autrement. Dans ces conditions-là, où est donc passée la dimension éducative propre à mon métier ?

* *
*

Cet adolescent de 14 ans va être « jeté » dans un troisième collège de la ville sans que pour autant son problème soit résolu. Selon moi, le système éducatif produit de l'exclusion et j'ai le sentiment d'y participer. Je le réalise encore plus vivement lorsque des anciens élèves « virés » m'insultent dès lors qu'ils identifient ma fonction. Le CPE est assimilé au « commissaire » de l'établissement, donc à celui qui – pensent-ils – non pas propose mais décide après enquête des sanctions. Tout particulièrement pour l'élève en échec scolaire, il occupe la place symbolique du « bouc émissaire ». Ma participation au groupe du Céreq m'a fait prendre conscience de cela. J'ai le sentiment que nous mettons en œuvre des défenses contre le sentiment de culpabilité. Ainsi déclare-t-on volontiers : « *Puisqu'il y a obligation scolaire, l'élève ne sera pas à la rue* » ; « *de toute façon, il sera toujours inscrit quelque part !* » ; « *il faut préserver les 700 autres !* ».

Nous pouvons rapidement « oublier » le conseil de discipline puisque nous n'avons pas obligation de suivre le devenir de ces élèves-là.

Annyk Toulotte

Exclusion et Formation

« Une belle pièce »¹

Mobiles et buts de la formation

par Françoise Lima*

C'est de la place intersticielle de « correspondant » du Crédit formation jeunes que j'occupe depuis 1990, que j'ai observé l'offre de formation faite aux jeunes et que je m'interroge sur le bénéfice que les jeunes en retirent. Un constat empirique s'impose : celui du grand nombre d'abandons, de renvois ou autres phénomènes indiquant le manque d'intérêt du jeune pour sa formation, son absence de « motivation ». Ces manifestations étaient *a minima* symptomatiques de ce que le jeune qui pourtant à un moment donné formulait la demande de stage, perdait en chemin les raisons de le fréquenter ou bien que celles-ci n'étaient plus en résonance avec ce qu'il y trouvait. Que le contexte de l'emploi obscurcisse considérablement l'horizon et, en rendant aléatoire la relation entre l'acquisition d'une qualification et l'entrée en emploi, démobilise le jeune n'épuise pas les raisons d'un aussi hypothétique « rendement » des actions de formation du dispositif.

- Toufik est entré en formation CFI pour préparer le CAP de cuisine après être sorti de l'école avec un très « bas niveau » et avoir vécu une longue période d'inactivité. L'organisme qui l'accueille, dont l'expérience et la notoriété dans le domaine de la formation vers les publics « en difficulté » est incontestée, a prévu de lui faire effectuer un module de remédiation cognitive préalablement à l'entrée en formation cuisine, afin de favoriser les apprentissages. Lorsqu'il me rencontre deux mois plus tard, le jeune homme déclare lors d'un dialogue difficile concernant le déroulement de son stage qu'il a « fait des tâches relais », sans autre commentaire.

- Nacer est entré en formation « peintre en bâtiment » par défaut. La formation « peintre en lettres » qu'il souhaite est complète et il ne peut se permettre une trop longue attente. Après un début de parcours encourageant, je suis appelée par l'organisme de

formation qui m'alerte sur les « problèmes ». Lors d'une rencontre, tendue, sur le lieu de formation entre Nacer, le responsable de formation, un formateur et moi-même, le « prévenu » risque une observation sur les différences qu'il a remarquées entre « *comme j'apprends ici et comme on me dit au chantier* ». Lors d'une rencontre avec le jeune et les formateurs initiée par moi-même pour le suivi « ordinaire » de la formation de Fayçal en « Froid et climatisation », celui-ci énonce en résumé d'une explicitation difficile du contenu de la formation qu'il faut arriver à faire une « belle pièce ».

UNE APPROCHE COGNITIVISTE RÉDUCTRICE

Une idée s'est imposée comme une évidence : si ces jeunes sortent du système scolaire en situation d'échec, c'est du fait d'une somme de dispositions attachées à leur personne et non le produit d'expériences répétées. Leur incapacité, produite en partie par le système scolaire puis validée par lui, justifie en retour que leur soient « proposées » dans des modules « amont » des remédiations cognitives considérées comme préalables aux apprentissages professionnels ou généraux ultérieurs. Le vocabulaire officiel de la Délégation interministérielle des jeunes atteste d'une vision des jeunes concernés sous l'angle du déficit, du manque, du « problème », de la « difficulté », discours dont la prégnance est forte chez les opérateurs directs des mesures.

Une telle vision n'est pas incompatible avec de la bienveillance, mais elle s'appuie à mon sens sur une explication insuffisante des raisons qui ont conduit ces jeunes où ils en sont, au regard de leur cursus scolaire, pour dire vite la façon dont « *les pratiques contribuent de manière récurrente à accentuer les différences de maîtrise des contenus scolaires et les dispositions à s'y intéresser* ». (Broccolini, 1995).

S'il ne fait pas de doute que des déficits puissent réellement exister, nous ne pouvons en faire l'hypothèse

¹ Cet article s'inscrit dans le recueil de textes introduit p. 49

* Françoise Lima est chargée d'études dans une mission locale.

générale, même chez les jeunes concernés par ces mesures. Poser la question en terme de déficit, qu'il faut donc combler, c'est en faisant l'économie d'une réflexion sur la nature de l'activité que l'on nomme « apprendre », se priver du même coup d'une meilleure efficacité de l'action. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rocheix se sont penchés sur les « processus épistémiques » et ont identifié, aux côtés de ceux « qui entrent en première S » et pour lesquels l'acquisition du savoir se fait selon un processus **d'objectivation-dénomination**, et de ceux pour lesquels il y a distanciation-régulation – les « *filles maghrébines* » qui en réussissant échappent aux coups et maîtrisent leur situation en représentant bien le profil –, un groupe pour lesquels apprendre, c'est faire son métier, d'élève ou de stagiaire. À quel métier était convié Toufik, qui, pas plus qu'au français ou aux maths du collège n'était en mesure de mettre un sens sur ce qui lui était demandé ? De plus, si la construction de la structure cognitive va bien du simple au complexe, postuler une organisation de même linéaire des apprentissages, c'est négliger que le sujet ne peut apprendre qu'à partir de quelque chose qui a du sens pour lui. La situation didactique offerte à Toufik était sans doute à sa portée, mais dans l'impossibilité de l'articuler sur des problèmes qu'il se posait, il devait se désengager furtivement de la formation, vécue comme un nouvel échec, et sans doute convaincu que décidément la formation « ça sert à rien », comme le déclarent de nombreux jeunes.

UNE PRESCRIPTION PARADOXALE

En faisant, non sans malice, l'observation sur les écarts entre ce qu'il apprenait en centre et ce qu'on lui faisait faire sur le chantier, Nacer savait-il qu'il mettait ses formateurs face à la difficulté qui est au centre de leur pratique, mais qui reste aujourd'hui en grande partie ignorée – ou tue – des acteurs du DIJ, et ceci alors que le maître mot qui traverse l'ensemble des mesures est **l'employabilité**. Il est en effet à la fois déroutant et inquiétant que la réponse qui lui fut faite alors ne put être autre que « *c'est ici que tu apprends comment il faut faire* », tandis qu'il était par ailleurs enjoint de « *trouver un contrat* ». Privé de la possibilité d'établir des liens entre ses observations et des contenus de formation proposés, et réduit à une situation schizoïde, le jeune Nacer a multiplié les comportements fantasques qui ont « confirmé » son manque de sérieux et de « motivation ».

Cet exemple me semble malheureusement illustrer une situation très répandue dans le DIJ, à savoir une violence de l'injonction à développer l'employabilité

des jeunes qui n'a d'égal que l'impuissance des formateurs à concevoir des allers et retours fructueux entre le centre et l'entreprise. Il y a à cela des raisons à la fois exogènes et endogènes, les premières ne pouvant que rendre plus problématiques l'avancée sur les secondes.

La première série de raisons réfère au contexte dans lequel se déroulent ces actions de formation et aux conditions de l'accueil du jeune dans l'entreprise. Du fait de conditions générales, socioéconomiques, comme des cadres juridiques de la formation alternée, peu de choses sont négociables du point de vue des tâches confiées au stagiaire, des modalités de suivi et d'évaluation de la séquence en entreprise. Le stagiaire est très et trop souvent considéré comme main-d'œuvre d'appoint (distribution, hospitalisation privée, gardiennage,...). Faire l'alternance se réduit de ce fait au mieux à une immersion en milieu de travail bénéfique en elle-même, ce qui sans être faux, – le plus souvent, les jeunes « *aiment mieux l'entreprise* », du fait précisément d'une démarche cognitive du type « réussir et comprendre » à exploiter dans ce type de formation – s'avère en deçà de ce que l'on peut espérer d'une alternance mieux articulée sur la formation en centre.

Mais ces facteurs contextuels s'articulent sur un deuxième ordre de raisons plus fondamentales, qu'une embellie sur le front de l'hypersélectivité du marché de l'emploi ne suffirait pas à réduire. Elles tiennent aux présupposés qui sous-tendent les actions de formation, tant du point de vue de ce que l'on appelle « travail » que des conditions d'acquisition et de développement des compétences. Soumis à la loi du « placement en entreprises », les acteurs de la formation sont d'autant plus démunis pour nourrir différemment le contenu de l'alternance que les questions du travail, vu comme une activité humaine non réductible à un simple facteur de production, sont peu présentes dans des réflexions, dominées par la question des « outils ».

En particulier, nous observons que sont peu présentes les questions posées par les changements des contenus du travail et les conséquences à en tirer du point de vue de la conception du contenu de l'offre de formation. L'acquisition d'une « adaptabilité » et des « savoir être » restent le plus souvent les seules dimensions abordées, au détriment des savoirs, savoir-faire, procédures mises en œuvre dans la situation de travail, laissant du coup sans objet la question des circulations entre la formation « théorique » et l'exercice de l'activité. La réponse faite au jeune Nacer par le formateur réfère à la bien compréhensible difficulté

de celui-ci à parler d'une réalité absente, à l'heure où le rapport entre le « métier » et la réalité se délite et que les réalités sont de plus en plus locales, spécifiques à telle entreprise et à telle situation de travail. C'est d'ailleurs ce que signifie le glissement « qualification »/« compétence ». Mais chargé de la responsabilité de « former », le formateur se trouve confronté à la délicate identification des savoirs et des savoir-faire que ne suffisent plus à décrire les « qualifications » répertoriées.

Dans les cursus de formation, ce qui est pris en compte par ceux qui rédigent les appels d'offre et montent les projets, ce sont des tâches déclinées dans un référentiel préétabli de compétences et de capacités définies hors situation, dépouillées donc de la variabilité et de la singularité propres à l'activité mise en évidence par les ergonomes. Est ici convoquée l'intelligence pratique dans laquelle l'expérience précède le savoir, rétive à la formation anticipatrice. Le formateur est le plus souvent démuné pour analyser cet écart, il ne peut que se crispier sur la liste établie en extériorité.

On voit mal comment sortir de ce qui peut devenir une impasse sans repenser l'articulation entre les séquences en centre de formation et les séquences en entreprise, celles-ci conçues non seulement comme

des « mise à l'épreuve » du jeune ou comme des « périodes d'essai », mais surtout comme lieu de mise en évidence des savoirs et des savoir-faire requis, à acquérir, qui permette de dessiner les objectifs de la période en centre, et qui prenne appui sur ce que le jeune **sait déjà**.

Il me semble que la remarque de Nacer indiquait une quête de sens, en suspens face au constat qu'il faisait de la disjonction entre les deux sphères de la formation. Attentif à ce qu'elle détenait de potentiel d'apprentissage, le formateur y eut gagné, et le jeune avec lui, une efficacité de son intervention.

A l'inverse – et sans gloser sur la violence que représente de toute façon l'invalidation d'une parole portant sur l'objet de la rencontre, en tant que telle pertinente – en disqualifiant la question du jeune, il le dissuade d'une démarche d'élucidation naissante qui eût elle-même permis de restituer à la formation son sens en autorisant la renaissance des buts (Clot, 1995). Nous y reconnaissons pourtant la « motivation », tant appelée des vœux des intervenants, mais vue ici non comme une matière première déposée à l'état naturel chez les sujets sans histoire, mais comme soumise à des conditions d'émergence et de maintien liées aux situations de formation et d'évaluation.

UNE BELLE PIÈCE

Je voudrais rendre compte d'une expérience récente, liée aux réflexions dont je viens de faire part.

Encore un jeune. Comme beaucoup, il attend du stage « *de ne plus être à la rue* » (ne pas faire de bêtises) et les sessions de bilan, ateliers d'orientation, entretiens ne nous permettent guère d'aller plus loin quant à l'expression d'une motivation professionnelle centrée sur « froid et climatisation ». « *C'est un bon métier* », « *ça me plaît* » sont les arguments principaux de Fayçal qui rentre en formation en septembre. Il est en cela tout à fait représentatif des jeunes qui fréquentent la mission locale, pour lesquels le sens de l'expérience scolaire, puis celle de la formation, est renvoyé à un hypothétique « plus tard », qui verrouille la construction d'un sens de la formation « ici et maintenant », « *comme expérience de découverte, d'appropriation ou de construction de contenus ou de compétences pour ce qu'ils ouvrent comme nouvelles possibilités qui vaillent pour eux-mêmes...* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 352). Lors du suivi de sa formation trois mois plus tard (je ne l'ai pas revu entre temps), je me rends à l'organisme de formation dans l'intention de centrer l'entretien sur le déroulement interne de la formation. Le dialogue qui s'engage alors indique quelque difficulté à s'accorder sur le contenu de cette rencontre. Ce regard centré sur le « comment » et non seulement sur le « quoi » ou le « pourquoi » revêt un caractère inhabituel. Surpris donc de cet intérêt porté à ce qu'il fait, Fayçal déroule peu à peu le fil de sa formation, jusqu'à indiquer, changeant de monde, qu'il était important de faire une « *belle pièce* ». Je ne vais pas m'étendre sur le dialogue qui s'ensuit mais faire part des réflexions que cette petite expérience m'a inspirées.

Lorsque Fayçal est venu à la mission locale et que son intention de faire une formation « froid et climatisation » fut énoncée, il était vain sans doute de vouloir ancrer de force le projet sur d'autres motifs que ceux que j'ai énoncés plus haut et qui, à ce moment-là, seuls l'aiguillonnaient et fixaient un horizon à son action dont le but était de « *rentrer dans le stage* ». Ce but atteint, c'est le déroulement de la formation qui lui a permis de s'en recomposer d'autres. Encore fallait-il que ceux-ci puissent être identifiés et énoncés : c'était là ce que j'attendais de l'entretien d'explicitation¹ à l'issue de la première étape de formation. En tout état de cause, trois mois plus tard, nous sommes loin des formulations initiales renvoyant à la valeur statutaire et préventive de la formation. Je vois dans

¹ Il s'agit ici de l'explicitation entendue au sens générique.

la catégorisation « *belle pièce* » le signe d'un changement de posture du jeune homme qui passe de mobiles contraints et dont il est plus objet que sujet, à des mobiles « auto-générés » par lesquels il peut assigner de nouveaux buts à sa formation qui, à défaut, se fut essoufflée. Décliner les propriétés d'une « *belle pièce* » revenait à énoncer les compétences qu'il avait à acquérir et cette « simple » formulation en indiquait leur existence en gestation. On peut y voir en gestation l'appartenance à un collectif virtuel à travers le jugement de beauté que nous enseigne la psychodynamique. Si nous nous gardons bien de toute prétention à détenir une recette absolue et universelle, nous pouvons penser que si Fayçal est aujourd'hui en bonne voie vers la validation de son diplôme, cet épisode en lui permettant d'envisager sa formation en terme d'activité et de contenus n'a pas été inutile.

Les observations que je faisais ne me paraissent pas étrangère à « *l'emprise du sens sur la genèse des compétences* » (Clot). Si, de même que nous parlons d'activité de travail, nous considérons la formation dans sa dimension d'activité, nous sommes amenés à abandonner la vision que je crois aujourd'hui dominante de la conduite d'un projet de formation qui ne serait pas modifié par le simple fait de sa mise en œuvre, ou dans lequel tout écart est à la norme. De même que toute activité de travail recèle une part d'expérimentation et une part d'expérience, de même l'activité de formation comporte une dimension d'histoire et de rencontre qui en bouscule les anticipations formalisées dans le projet. L'action « réelle » de formation, c'est le produit du rapport qui va s'instaurer entre l'action (telle qu'elle est définie par les concepteurs dans les buts qu'elle assigne), les opérations de formation (ensemble des moyens et capacités mis en œuvre par chacun pour y parvenir), et les interactions avec les stagiaires. Même peu chargée de sens pour ceux qui y sont engagés au départ, comme c'est souvent le cas dans l'environnement où nous nous situons, une action peut faire surgir des « *situations de sens inattendues* » (Clot) riches de potentiels d'apprentissage. C'est l'attention portée à cette singularité et non son refoulement au nom du respect d'une norme qui pourra restituer à l'action de formation, y compris pour les jeunes « les plus éloignés de l'emploi », une efficacité renouvelée, et avec elle, aussi un sens nouveau pour des formateurs souvent découragés. C'est l'analyse de « *l'activité par laquelle le formé répond à la formation qui lui est "donnée"* » (Clot), et non une mesure d'écart à la norme en vigueur à travers les diverses modalités, même « adaptées », d'évaluation sommative, qui nous permettra d'accéder à une évaluation dynamique, qui

prenne en compte avec les résultats de l'action, les mobiles propres de chacun des partenaires et donc le sens, différent, qu'elle revêt pour chacun.

Nous voyons là le champ d'un enrichissement de la fonction du correspondant aujourd'hui réduite à celle d'observateur impuissant de phénomènes qui, en tant que liés aux questions pédagogiques selon les textes, ne sont pas de sa compétence et qui, catégorisés comme « problèmes » personnels, sociaux, « psychologiques »... autorisent que le jeune lui soit renvoyé sans que le potentiel de transformation subjective ne puisse être travaillé. Il lui faudrait acquérir une légitimité à la fois institutionnelle et technique à développer une approche clinique, entendue au sens d'approche de la singularité, et non de la « pathologie », des situations de formation qui ouvre, avec l'explicitation et l'énonciation du déroulement, des acquis, des obstacles, succès et échecs à l'éclosion des buts nouveaux qui garantisse « l'efficacité dynamique » de l'action de formation.

Une première condition, nécessaire mais non suffisante, serait que soit revisitée la relation « formation-emploi » qui, sans rien garantir sur le second terme, prive le premier de son sens possible. De ce point de vue, les dispositifs après l'école, en rabattant la question du sens sur celle de l'utilité, vont dans le même sens que les jeunes auxquels ils s'adressent qui lient leur entrée en formation à un hypothétique « plus tard » et vivent la formation comme un passage

obligé. Les activités et contenus d'apprentissages n'y acquièrent pas une valeur propre. Le stage est rabattu à sa faible valeur monétaire et « relationnelle », dimension dont l'impact est largement attesté dans les cursus de formation, au risque d'occulter la dimension d'apprentissage.

Toute initiative serait vouée à l'échec, si n'était prise au sérieux la question du nombre de jeunes suivis. La disponibilité psychique et physique des individus est sans doute un « critère de qualité » dans une sphère où la part du dialogue interdit toute normalisation. Les conditions de suivi faites aujourd'hui au correspondant – des jeunes par centaines dans la structure où je travaille – ne permettent pas d'envisager les modalités que nous suggérons : en proposer la mise en place sans les moyens nécessaires serait banaliser ce travail et conduirait à l'invalider à terme.

Enfin, un dispositif de ce type exigerait que les correspondants soient formés sur la triple dimension : *psychologique* – lien entre histoire scolaire et histoire familiale, modalités de difficulté, rapports processus sociaux/processus subjectifs –, « *ergologique* » – savoirs du travail –, « *langagière* » au sens où toute « clinique » passe par une interaction verbale dans laquelle le sens n'est pas donné à l'avance mais se construit entre deux sujets et qui exige à la fois savoirs et déontologie.

Françoise Lima

Bibliographie

Broccolini S. (1995), « Domination et disqualification en situation scolaire », in *Liberté du travail*, éd. Syllepses.

Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin.

Clot Y. (1995), *Le travail sans l'homme*, La Découverte, (1).

Clot Y. (1995), « Formaliser l'expérience », in *Société Française*, n° 3/53 (2).

