

Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (USTL)

École doctorale : Sciences de l'Homme et de la Société – Lille Nord de France

Laboratoire CIREL (EA 4354), Équipe Trigone

Thèse de doctorat

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement par **Maël LOQUAIS**

Le 1^{er} décembre 2016

LES MODES D'ENGAGEMENT EN CONTEXTE D'INJONCTION AU PROJET : LE CAS DES JEUNES DES ÉCOLES DE LA DEUXIEME CHANCE

Directeur : **Mokhtar KADDOURI**, Professeur, Université de Lille 1

Co-encadrante : **Isabelle HOUOT**, Maître de Conférences, Université de Lorraine

Devant le jury composé de :

Cédric FRÉTIGNÉ, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Paris-Est Créteil

Anne JORRO, Professeur en Sciences de l'Éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Olivier LAS VERGNAS, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1

Christine MIAS, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2 Le Mirail

Emmanuel TRIBY, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg

Cette thèse a été préparée dans le laboratoire suivant :

Laboratoire CIREL (EA4354) - Équipe Trigone¹

Université Lille 1

Rue Elisée Reclus, cité Scientifique

59655 Villeneuve d'Ascq

¹ L'équipe Trigone est une équipe interne du laboratoire CIREL

TITRE : Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : le cas des jeunes des
Écoles de la Deuxième Chance

RESUMÉ : Si les injonctions au projet (que nous désignons comme les exigences liées à la conduite d'un parcours) se généralisent à l'ensemble de la société, elles ciblent particulièrement les jeunes dits « en difficultés », notamment au travers des dispositifs de deuxième chance. Or, en quoi ce type de dispositif constitue une possibilité réelle, pour les sujets en formation, d'infléchir leur trajectoire ? En interrogeant les ressorts de l'engagement en formation des « jeunes en difficultés », la présente thèse questionne les liens que l'on peut établir entre l'engagement individuel et la portée effective des injonctions au projet. A ce titre, la caractérisation des différences interindividuelles constitue une entrée pour mesurer certains effets des injonctions au projet dans de tels contextes. Dans une optique à dominante sociologique, le rapport aux injonctions implicites (véhiculées par le dispositif de deuxième chance) est ici abordé au cœur de l'expérience individuelle du sujet. La notion de *forme de capacité* y est convoquée en tant qu'elle donne à voir les dynamiques normatives qui sous-tendent l'engagement en formation (visées d'émancipation, de repli...) et les possibilités d'usages du dispositif. A partir d'un corpus de quarante entretiens réalisés avec des jeunes des Écoles de la Deuxième Chance (E2C) et d'une analyse empruntant aux démarches qualitatives, les résultats font état de surdéterminations dans les processus qui sous-tendent l'engagement. En outre, cette recherche interroge plus globalement la portée (potentielle et effective) de dispositifs tels qu'E2C, et ouvre des perspectives sur l'idée de contrat implicite qui traverse les pratiques d'accompagnement.

MOTS CLÉS : engagement, injonction au projet, capacités, dispositif, jeunes dits « en difficultés », École de la Deuxième Chance, rapport à la formation, insertion, analyse qualitative

TITLE : Training commitment in project injunction contexts : case of young adults in second chance schools

ABSTRACT : If project injunction concerns the whole society they have specific effects on young adults, especially in second chance schools/education. Yet, how this kind of school would constitute a real possibility, for young adults, to change their path? By questioning young adult's training engagement process, this thesis examines links between individual engagement and the effective impact of project injunction. Therefore, characterization of individual differences permits to establish the project injunction effects in such contexts. How is it possible to explain and understand such contexts training commitment? In a sociological view, the thesis argued in this contribution lay to determine underpinned engagement processes which characterize movement into training. The analysis focuses on *form of capability* concept, which characterize normative processes (i.e. how young adults consider their own training situation). Based on 40 interviews of young adults in second chance schools, the analysis (qualitative method) needs to present or "put over" how training engagement adjustments depends on young adults effective commitment to change their path.

KEYWORDS : commitment, project injunction, capabilities, training, young adult, second chance school, , training relationship experience, training path, qualitative method

Remerciements

Merci à Mokhtar Kaddouri, pour son accompagnement empreint de beaucoup d'humilité et d'humanité, pour ses conseils pointus et stimulants et pour l'émulation collective qu'il a créé avec et pour ses doctorants, dont je suis fier d'avoir fait partie.

Merci à Isabelle Houot, sans qui cette expérience de thèse n'aurait tout simplement pas été possible, pour son soutien indéfectible, ses encouragements répétés et ses injonctions à publier et à communiquer, qui m'ont donné envie de m'engager dans la recherche dans le domaine de la formation des adultes.

Merci à Anne Jorro, Christine Mias, Cédric Frétygné, Olivier Las Vergnas et Emmanuel Triby d'avoir accepté de siéger en tant que membres du jury de thèse.

Ayant vécu cette expérience de doctorant à la manière d'un apprentissage de type compagnonnage, en alternance, je tiens ici à remercier tout particulièrement Nathalie Lavielle-Gutnik qui m'a associé à la publication d'articles, pour son rôle de maître d'apprentissage, ses multiples aides et son soutien bienveillant que pour le déchiffrement des codes du monde de l'université.

Merci au laboratoire LISEC pour m'avoir intégré comme chercheur, et merci à l'équipe ATIP pour son accueil chaleureux et pour m'avoir associé à l'ensemble des projets de recherche qui se poursuivent actuellement.

Je tiens également à remercier le laboratoire CIREL pour la qualité de la formation doctorale qui y est dispensée, ainsi que les professeurs qui animent le séminaire doctoral : Mokhtar Kaddouri, Olivier Las Vergnas, Annie Jézégou, Véronique Leclercq et Gilles Leclercq.

Merci au Réseau des E2C de la région A (anonymé dans ce mémoire de thèse), à son directeur, ainsi qu'aux différents responsables de pôles, formateurs, stagiaires qu'il ne m'est pas possible de citer ici pour conserver un caractère tout à fait confidentiel et anonyme des données, mais je les remercie, tous et chacun pour l'accueil qu'ils m'ont réservé.

Merci à Joseph Bruno, Philippe Schwartz, Monika Sanfins, Maryvonne Sorel, Hugues Lenoir, Hélène Voirpy, Joël Gaillard, Anne Dourlens, Corinne Gatien, Marie-Laure Chaix, Muriel Deltand, Hervé Adami, Magali, Sandrine, Nahima, Brigitte, Katell, Marie-Charlotte, Nassir, Adel, Ghislaine, ainsi que tous mes collègues doctorants pour leur soutien. Merci également, à Manu, Chrystel, Vincent, Laetitia, Cheryl, Annick, Rémi, mes beaux-parents et mes parents pour leurs aides précieuses.

Merci à Mado, Floriane, Aurélie, Anne-Marie, Marie-Danièle Pierrelée, Joël Gaillard, Mickaël, Katell, Val, Geoffroy, Angel et Komi pour leurs relectures attentives et pour leurs retours enrichissants.

Merci enfin à Béa, pour son infinie patience dans cette longue chevauchée et à nos trois enfants, Emma, Loann et Lubin, pour leur patience qui avait aussi des limites bien légitimes, et qui m'ont, par leur présence et leurs demandes incessantes de « décrocher » de la thèse, aidé à trouver les ressources pour la finir.

Sommaire

INTRODUCTION.....	15
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	27
CHAPITRE 1 : LES INJONCTIONS AU PROJET : ANCRAGES SOCIOPOLITIQUES.....	28
1) Soubassements sociopolitiques des injonctions au projet.....	29
2) La figure du « jeune en difficultés ».....	34
3) La figure du projet.....	41
CHAPITRE 2 : DES THEORIES DE L'ENGAGEMENT AUX APPROCHES DES CONTRAINTES HABILITANTES.....	46
1) Les approches de l'engagement.....	47
2) La contrainte : un concept fuyant.....	55
3) Quelles perspectives à l'aune des capacités ?.....	63
CHAPITRE 3 : MODELE D'ANALYSE DES DYNAMIQUES NORMATIVES	71
1) L'injonction au projet : essai de définition.....	71
2) Dynamiques de l'engagement en formation.....	78
3) <i>Dynamiques normatives</i> et capacités.....	83
4) Ancrages épistémologiques.....	91
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE & TERRAIN DES E2C ...	99
CHAPITRE 4 : LE TERRAIN DE RECHERCHE : LES ÉCOLES DE LA DEUXIEME CHANCE	101
1) Organisation et maillage de l'offre E2C en France et en région.....	101
2) Organisation pédagogique de la formation E2C.....	104
3) Organisation du parcours des stagiaires E2C.....	105
4) Parcours E2C et injonctions implicites.....	106
CHAPITRE 5 : CADRE METHODOLOGIQUE	110
1) Protocole de recherche et analyse des données.....	110
2) Retour réflexif sur les axes méthodologiques de la recherche.....	116

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 123

CHAPITRE 6 : PROFILS DES JEUNES : ANALYSE DES TRAJECTOIRES OBJECTIVES 125

- 1) Des parcours de formation inégaux 125
- 2) Des situations familiales contrastées 126
- 3) Des différences par genre (et autres particularités) 128

CHAPITRE 7 : CE QUE S'ENGAGER VEUT DIRE : ANALYSE DES THEMATIQUES 131

- 1) L'engagement dans la formation E2C 131
- 2) L'engagement dans le monde 137
- 3) La perception du dispositif E2C 141
- 4) La perception de soi 146

CHAPITRE 8 : LES MODES D'ENGAGEMENT DANS E2C 151

- 1) L'engagement d'émancipation 152
- 2) L'engagement ambivalent 156
- 3) L'engagement dépréciatif 160
- 4) L'engagement conflictuel 163

CHAPITRE 9 : DES MODES D'ENGAGEMENT AUX FORMES DE CAPABILITES 169

- 1) Sujets capables... et dispositifs « capacitants » ? 169
- 2) De l'activité normative aux *formes de capacités* 175
- 3) Vers une modélisation de l'engagement sous l'angle des *dynamiques normatives* .. 186

QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION 193

CHAPITRE 10 : OUVERTURES THEORIQUES 194

- 1) Le *rapport à l'injonction au projet* : essai de conceptualisation 195
- 2) Résultats saillants sur les ressorts de l'engagement 199
- 3) Pour une critique constructive de la notion de capacité 202

CHAPITRE 11 : QUELLES CONSEQUENCES SUR LES DISPOSITIFS DE DEUXIEME CHANCE ? 208

- 1) L'accompagnement des « publics en difficultés » 208
- 2) « Réenchanter » la deuxième chance ? 213

CONCLUSION GÉNÉRALE	223
BIBLIOGRAPHIE	234
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	247
INDEX DES AUTEURS	248
TABLE DES MATIERES	250
ANNEXES.....	257
<i>Annexe 1 - La capabilité face à la question du juste et du bien : le cas Bartleby....</i>	<i>258</i>
<i>Annexe 2 - Les capabilités : une nouvelle approche pour penser l'engagement en formation des jeunes dits « en difficultés »?</i>	<i>262</i>
<i>Annexe 3 : Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants «décrochés » de l'université.....</i>	<i>272</i>
<i>Annexe 4 : Pourquoi les sondés coopèrent-ils ? Implications théoriques et méthodologiques autour de la constitution d'un corpus par entretiens</i>	<i>285</i>
<i>Annexe 5 : Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne</i>	<i>292</i>
<i>Annexe 6 : Les injonctions implicites dans l'accompagnement des publics « en difficultés »</i>	<i>302</i>
<i>Annexe 7 : La charte des principes fondamentaux du Réseau des Écoles de la Deuxième Chance</i>	<i>312</i>
<i>Annexe 8 : Guide d'entretien</i>	<i>314</i>

Index des sigles et des abréviations

ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel

ANI : Accord National Interprofessionnel

APC : Approche par Compétences

ATIP : Activité Travail Identité Professionnelle

BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport

BMA : Brevet de Métiers d'Arts

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CFA : Centre de Formation pour Apprentis

CFG : Certificat de Formation Générale

CIREL : Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille

CLIS : Classes d'Intégration Scolaires

CPF : Compte Personnel de Formation

CPRDF : Contrat de Plan Région de Développement des Formations Professionnelles

CQP : Certificat de Qualification Professionnelle

DAIP : Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle

DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques

DEFA : Diplôme d'État aux fonctions d'Animateur

DIMA : Dispositif d'Insertion aux Métiers par l'Alternance

DIRF : Dynamiques Identitaires et Rapport à la Formation

DOB : Débat d'Orientation Budgétaire

E2C : École de la Deuxième Chance

EE : Entretien Exploratoire

FJT : Foyer de Jeunes Travailleurs

Ent. : Entretien

FPC : Formation Professionnelle Continue

FSE : Fonds Social Européen

LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OREFQ : Observatoire Régional de l'Emploi, de la Formation et des Qualifications

PIB : Produit Intérieur Brut

RSA : Revenu de Solidarité Active

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Avant-propos

Pour reprendre la célèbre formule liminaire de « *Tristes tropiques* » de Levi Strauss² (1955), en la détournant quelque peu, je concède détester les avant-propos, surtout lorsqu'ils sont rédigés par un rédacteur qui doit revenir sur l'expérience qu'a constitué, pour lui, l'écriture d'une thèse. Pourtant, la résistance dont je fais part à évoquer l'épreuve magnifique qu'a constituée, pour moi, l'expérience de doctorant, entre en dissonance avec l'objet même de cette thèse : il ne sera question, dans les pages qui suivent, que de cela : le rapport à la formation, entendu comme « *épreuve* » (Martuccelli, 2006). Sachant combien le chercheur qui travaille un objet de recherche, est travaillé par celui-ci, il ne m'est, dès lors, pas possible de m'extraire de cette tâche : introduire *a minima* mon parcours, en tant qu'il pourra éclairer le lecteur sur quelques ingrédients du « background » qui a pu motiver ce travail de recherche.

Les parcours de formateurs sont si souvent décrits comme « atypiques », particulièrement dans le champ de l'éducation pour les adultes, qu'on pourrait qualifier le mien d'assez commun (en tant qu'il se situe bien dans la norme « atypique »). Étudiant boursier, j'obtiens une licence en sciences humaines en 1994. Par la suite, rares ont été les années où je n'ai pas suivi de cursus de formation. J'ai d'abord passé un CAP en alternance où j'ai appris le métier de tailleur de pierre, que j'ai exercé trois ans notamment dans la rénovation de monuments historiques. J'ai ensuite contribué à créer un atelier pédagogique itinérant de découverte des arts de la pierre, fédérant un grand nombre de personnes et de partenaires autour d'une association. Animateur de ce projet, il a alors fallu me professionnaliser sur la conduite de projets, la formation, l'animation, et j'ai donc suivi la formation DEFA pendant 5 années (obtenu en 2005). C'est à cette période que je commence à mener des projets en partenariat avec les Écoles de la Deuxième Chance. J'y intervins dans le cadre d'ateliers découverte, pour initier les jeunes au travail de la pierre, et sur des projets collectifs en partenariat avec des festivals de sculpture.

Les jeunes que je rencontre à cette occasion me surprennent par leur grande diversité, leur élan, par l'énergie qu'ils peuvent donner dans une activité difficile, qui demande à ce qu'on se salisse et par le décalage qu'il peut exister entre l'image que l'on véhicule généralement d'eux et ce qu'ils sont capables de montrer dans cet atelier. Étant amené à élaborer des dispositifs pédagogiques pour ces publics, je souhaite me former plus précisément dans le champ de l'insertion et de l'accompagnement. J'obtiens en 2010 le Master Sciences de l'Éducation et suis recruté dans la foulée

² « Je hais les voyages et les explorateurs... »

au sein du laboratoire Lisec, comme chercheur dans l'équipe ATIP. Avec l'inscription en doctorat à l'Université de Lille en 2011, j'intègre également le laboratoire CIREL, en tant que doctorant, et suis une formation assez dense, dans la mesure où, en plus des séminaires, Mokhtar Kaddouri nous intègre dans le groupe recherche DIRF (et dans l'atelier lecture du mercredi soir). Dans le même temps, au Lisec, je prends part à différents projets parmi lesquels : l'expérimentation « Lorfolio » (recherche sur la mise en œuvre du portefeuille de compétences en ligne régional), le projet « Interaction » à l'UPMC de Paris où le Lisec est chargé de mener une évaluation d'un dispositif expérimental pour étudiants « décrochés » de l'université, et depuis peu, une recherche-action sur la mise en œuvre d'une approche par compétence commanditée par le réseau des Écoles de la Deuxième Chance d'envergure nationale. Ces différents travaux de recherche ont donné lieu à communications et publications (dont un article en annexe 3, p. 272).

Les conditions d'apprentissage, de type compagnonique, dont j'ai pu bénéficier ont constitué un levier déterminant dans ce long cheminement qu'est l'acquisition de l'identité de chercheur. Pour autant, les transformations identitaires, dès lors qu'elles touchent au champ professionnel, ne sont pas sans conséquences sur toutes les autres « *composantes identitaires* » (Kaddouri, 2010) familiales, associatives etc. Quand on est en reprise d'étude et qu'on engage sa propre famille sur cette voie, il est certain que cette épreuve est traversée par des moments plus ou moins faciles. Mais puisqu'il m'est donné ici l'occasion de fixer par écrit quelques bribes de cette expérience, je voudrais insister sur l'élan qu'une telle expérience peut donner à un parcours de vie, « *pour soi-même et pour les autres* » (Ricoeur, 1990). C'est en tout cas ce qui me motive aujourd'hui à poursuivre les visées d'émancipation dont l'Université peut être porteuse vis-à-vis de toutes les personnes qui viennent s'y former et c'est aussi ce qui m'a motivé à travailler sur l'objet de recherche que je vais à présent développer.

Un dernier mot sur mon propre positionnement « citoyen » quant à l'objet de cette thèse. Dans la mesure où il sera question, tout au long de cette recherche, de *deuxième chance* (dont l'École de la Deuxième Chance (E2C) est abordée ici en tant que terrain privilégié), et que les analyses que j'y développe y sont livrées sans concession aucune, je tiens à préciser ici que je partage l'utopie émancipatrice dont ces dispositifs sont porteurs. Autrement dit, le regard critique que je développe, dans les pages qui suivent, n'a pas vocation à remettre en cause la pertinence des actions à destination des jeunes dits « en difficultés », mais plutôt d'en éclairer toutes les potentialités et leurs possibles dérives.

« S'il y a un sens du réel, il doit y avoir aussi un sens du possible »

R. Musil

*« ...maintenant j'arrive à un certain âge où je ne peux plus me
permettre de laisser passer mes chances il faut dire...»*

Yacina³

³ Stagiaire à l'E2C en 2014 (prénom anonyme).

INTRODUCTION

S'engager dans une thèse en Sciences de l'Éducation dans le champ de la formation des adultes pose question, de prime abord, sur un terme qui fait débat et qui, loin d'être stabilisé, se rapporte à des représentations, des discours et des pratiques éparses. Présent dans le titre de cette thèse et dans l'avant-propos, le terme *formation* porte l'héritage de courants antagonistes qui ont traversé les systèmes éducatifs. S'il est certain que ce terme est chargé d'une polysémie liée à son histoire, la formation relative à l'éducation des adultes est d'abord un champ de discours et de pratiques dans lequel des acteurs se reconnaissent, en tant qu'il est traversé par l'idée de *deuxième chance*. Ainsi, Paul Granet, alors secrétaire d'État en 1975, présentait la formation professionnelle continue (FPC) en ces termes : « *La FPC intéresse tous les Français dès l'instant qu'ils ont quitté l'école (...) sur le plan social, elle doit être la seconde chance de toutes les victimes des disparités sociales* » (in Dubar, 2004, 58-59). Pouvant être comprise comme « *processus de socialisation des individus, et plus précisément comme un processus orienté vers l'intégration aux rapports du salariat* »⁴ (Tanguy, 1984, 100), la formation est abordée ici en tant que *promesse*.

Derrière l'idée de formation, il y a celle de possibilité de transformation : se transformer soi-même, transformer son engagement dans le monde et finalement, changer, si ce n'est *le* monde, au moins changer *de* monde (notamment par la mobilité sociale), ou contribuer à transformer son rapport au monde. La formation peut donc être vue comme cette promesse de transformation de soi, de son rapport au monde et de son engagement dans le monde. A ce titre, la notion de formation pour les adultes, ici synonyme d'éducation des adultes, est traversée par des tensions. Par exemple, si l'éducation permanente fait référence à un projet porteur d'une utopie vers une possibilité d'émancipation, la formation continue est plutôt vectrice d'une dimension instrumentale pour une meilleure efficacité économique. Aussi, en tant que la *deuxième chance* se fait le relais de projets en tension, l'objet de cette thèse porte sur ce qui se joue dans le rapport aux normes véhiculées par ce type de dispositif dans l'engagement des publics dits « en difficultés »⁵. Aussi, nous souhaitons dans ce propos liminaire nous arrêter en premier lieu sur l'idée de deuxième chance et sur les injonctions implicites dont elle est porteuse.

Deuxième chance et injonctions implicites

A l'évidence, s'il est question ici de deuxième chance, c'est que d'une manière ou d'une autre, la première n'a pas fonctionné. Or que constate-t-on lorsque l'on pose une focale très large

⁴ Les citations d'auteurs sont proposées entre guillemets et en italique, alors que les guillemets en police normale sont réservés pour les expressions. En outre, les principales notions mobilisées dans cette thèse sont spécifiées en italiques.

⁵ Nous mobilisons ici cette notion valise « jeune en difficultés » sans autre définition que la manière dont les institutions définissent ces populations, tout en sachant qu'il s'agit d'un construit (cf. chapitre 1, p. 34). En outre, nous abordons cette notion de « difficultés » au pluriel pour insister sur le caractère multiple des situations qui, pour les personnes en question, peuvent poser problème.

sur l'articulation entre première et deuxième chance ? A l'échelle nationale, pour l'école de la « première chance », les inégalités scolaires sont impactées par le milieu d'origine : les élèves les plus faibles à l'école appartiennent aux milieux les plus défavorisés (Felouzis, 2012 ; OCDE, 2007). En outre, les inégalités scolaires se creusent depuis les années 2000 du fait d'un niveau de performance des plus faibles qui se dégrade (Felouzis, 2012). Et concernant le champ de la formation des adultes, le constat n'est pas meilleur : ce sont globalement les publics qui ont déjà bénéficié de la première chance (c'est-à-dire les salariés les mieux formés, ceux qui sont stabilisés dans l'emploi etc.) qui bénéficient de la deuxième (Voisin, 2011, 46). A ce titre, si les projets de première et de deuxième chance sont portés par des institutions différentes⁶, les résultats convergent : l'inégalité de réussite est globalement liée aux inégalités de situations sociales.

Or, si l'école se voit affublée d'une mission de redistribution des places pour plus de justice sociale, c'est justement que les projets politiques à l'œuvre « *semblent avoir renoncé à réduire sensiblement ces inégalités* » (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010, 181) et que l'offre de première chance, mais sans doute également de deuxième chance, apparaît, dans les attentes et les espérances, comme le dernier rempart pour faire face au durcissement des conditions d'une concurrence d'accès aux emplois désormais généralisée. Au regard des politiques de *life long learning*, la promesse de deuxième chance est conditionnée aux exigences de flexibilité et d'adaptabilité des personnes par rapport à leur parcours. Or, ce type d'exigence, valable pour tout individu, est particulièrement problématique pour ceux qui ont échoué à l'école. À ce titre, la deuxième chance, qui s'adresse aux perdants de la compétition scolaire, est porteuse d'une promesse chargée de menaces implicites : en cas de nouvel échec, il est probable qu'il n'y ait plus de rattrapage possible.

Dans ces conditions, s'engager en formation n'implique pas les mêmes enjeux quand la deuxième chance fait écho à l'échec de la première. Si l'engagement en formation est globalement connoté positivement, les attentes tacites soulignant la *nécessité de* se former sont plus fortes pour les personnes qui n'ont pas de diplôme et/ou peinent à trouver un emploi. Ici, s'engager, c'est *devoir* prendre sa chance. C'est la figure de Kairos : saisir l'opportunité lorsqu'elle se présente, au bon endroit, au bon moment et si possible sur les bons rails. Aussi, l'engagement est partie prenante des injonctions à s'engager et l'offre de deuxième chance est traversée par l'impératif de ne pas laisser passer sa chance. Or, dans un contexte de libéralisme exacerbé où la réussite individuelle est à ce point valorisée, tous les contextes ne sont pas traversés par les mêmes exigences. Les enjeux et les difficultés diffèrent fortement suivant les statuts sociaux, les situations socioprofessionnelles et les

⁶ Pour simplifier : l'Éducation Nationale pour la première chance et les acteurs concernés par les politiques de l'emploi et de lutte contre l'exclusion pour la deuxième chance.

risques engagés par les sujets concernés. En effet, si les parcours marqués par la réussite scolaire sont moins impactés par les injonctions à s'engager en formation, les publics désignés comme « en difficultés » font face à des exigences pour le moins paradoxales dans un rapport obligé à la formation.

Les injonctions au projet qui traversent les politiques de deuxième chance semblent d'autant plus difficiles à circonscrire qu'elles sont arrimées à une rhétorique connotée positivement (la deuxième chance), qu'elles peuvent prendre des formes variées, et qu'elles ne s'expriment que rarement de manière formalisée. « Être acteur de son parcours » est une expression désormais courante et symptomatique d'une époque marquée par un appel croissant à la responsabilité de l'individu non seulement vis-à-vis de ses engagements mais également de sa réussite, quelles qu'en soient les conditions de réalisation.

On retrouve ces injonctions implicites à différents niveaux des politiques publiques. A l'échelon européen, l'avènement d'une société cognitive est valorisé dans le livre blanc de 1995 : *« La position de chacun dans l'espace du savoir et de la compétence sera (...) décisive. Cette position relative, que l'on peut qualifier de "rapport cognitif", structurera de plus en plus fortement nos sociétés »* (Commission Européenne, 1995, 4). Les politiques nationales à destination des publics dits « en difficultés », sont également porteuses de cet impératif implicite, incombant à chaque individu, de prendre en charge sa propre destinée. A l'occasion de la présentation du dispositif « Emplois d'Avenir » à la Mission Locale Nord Essonne, le 26 novembre 2012, le Premier Ministre de l'époque, M. Ayrault, déclarait : *« Je n'accepte pas, comme vous, que tant de jeunes soient éloignés du travail. Je n'accepte pas qu'on ne cherche pas à leur donner une deuxième chance. Ce n'est pas parce qu'on n'a pas réussi à l'école qu'on ne va pas réussir dans la vie. Surtout quand on a l'envie, le désir de le faire »*⁷ (Portail du gouvernement, archives 2012). Ici, la rhétorique s'appuie sur l'impératif de « donner une deuxième chance ». Or, ce « don » n'est pas anodin et fait insidieusement appel à une exigence, celle de saisir cette deuxième chance pour être acteur de sa propre réussite.

Les politiques de formation relayées par les Conseils Régionaux, chargées de la mise en œuvre des politiques de sécurisation des parcours, s'inscrivent également dans une logique de centration sur l'individu. A titre d'exemple, le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDF) se fait le relais d'un discours soulignant l'importance, pour chaque individu, d'être accompagné dans la capacité à guider son propre parcours qui *« ne doit pas conduire à limiter les individus dans leur libre arbitre mais à les aider à découvrir toutes les marges de*

⁷ Source : <http://archives.gouvernement.fr/ayrault/premier-ministre/discours-de-jean-marc-ayrault-a-la-mission-locale-nord-essonne.html>, consulté le 1^{er} juillet 2014.

*liberté dont ils disposent*⁸» (Conseil Régional de Lorraine, CPRDF 2011, 13). Ces politiques s'inscrivent ainsi dans une logique de « *soutien aux projets de formation individuels portés par des demandeurs d'emploi, des personnes en cours de licenciement ou des jeunes en insertion, et visant un retour à l'emploi rapide* » (Conseil Régional d'Ile de France, DOB 2016, 46).

Ici, l'exhortation à être autonome est à associée à une offre d'accompagnement laissant entrevoir une conception de la formation centrée sur le développement des capacités des personnes à conduire leur propre parcours d'insertion. En outre, si le projet professionnel constitue une catégorie à part entière des politiques publiques⁹, cela témoigne d'exigences institutionnelles centrées sur le développement des capacités de l'individu à faire la preuve de son engagement dans un domaine professionnel. Par exemple, le CPRDF Rhône Alpes mentionne une attention portée pour les personnes privées d'emploi, d'accéder à un niveau minimum de qualification V (niveau CAP), et de les accompagner « à l'élaboration d'un projet professionnel » (Conseil Régional Rhône Alpes, CPRDF, 2011, 11)¹⁰.

Ainsi, la deuxième chance constitue une sorte de leitmotiv politique emprunte d'exigences tacites, autour de la doxa du projet professionnel, de l'autonomie, etc. Aussi, par commodité de langage, nous utiliserons le vocable *injonctions au projet* dans une acception large, pour désigner les exigences le plus souvent implicites liées à l'élaboration et à la conduite d'un parcours. S'il est admis qu'elles traversent la société dans son ensemble, ces exigences se cristallisent dans les dispositifs à destination de publics cibles désignés comme « en difficultés ». A cet égard, la figure du « jeune en difficultés » confronte nos sociétés démocratiques à leurs crises : crise de l'école¹¹, qui, bien que perçue comme un levier de réussite suivant des principes méritocratiques, contribue à reproduire et à conforter les inégalités sociales ; crise de l'emploi, qui fragilise l'édifice de la société salariale ; et crise des territoires, au travers de la figure du « jeune de banlieue » désaffilié (Dubet, 2002). Aussi, les injonctions au projet peuvent-elles être comprises comme des *projections sur autrui* – un autrui potentiellement dangereux qu'il s'agit de socialiser. Si ces thématiques se rattachent à des actions

⁸ Source :

<http://www.lorraine.fr/files/live/sites/www/files/contributed/documents/PSPV/spro/CPRDF%20Version%20finale.pdf>, consulté le 10 janvier 2012.

⁹ « *Depuis les années 1980, le « projet professionnel » s'est imposé au sein d'un nouveau champ sémantique (« employabilité », « compétences », « autonomie », « responsabilité », etc.), comme une catégorie centrale de l'action publique en matière de lutte contre le chômage des « jeunes »* » (Zunigo, 2010, 59).

¹⁰ Source : http://www.centre-inffo.fr/pdf/bddr/cprdfp_rhone-alpes_signe.pdf, consulté le 12 mars 2015. Autre exemple, l'un des objectifs de la politique régionale de Lorraine était de « *permettre aux personnes privées d'emploi d'acquérir, maintenir ou compléter leurs qualifications professionnelles, et d'obtenir les certifications qui faciliteront leur placement futur (et) les aider à construire un projet professionnel* » (Conseil Régional de Lorraine, CPRDF 2011, 25).

¹¹ « *la crise de l'école en France est à la fois une crise du « vivre ensemble » et une crise de l'égalité. Ce qui a pour conséquence de nuire aux plus faibles et de discréditer l'idée même de mérite et d'égalité des chances* » (Felouzis, 2012, 15).

politiques et sociales parfois disjointes, elles se trouvent en quelque sorte cumulées dans les dispositifs d'insertion à destination des jeunes « sans qualification » (liés à la remédiation de l'échec scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle)¹².

Les injonctions au projet qui se concentrent sur la figure du « jeune en difficultés » sont à la fois porteuses d'une promesse, celle de la deuxième chance, et d'un risque, celui d'un échec attribué aux individus eux-mêmes (et possiblement incorporé comme tel). Si ces exigences se développent dans les dispositifs de deuxième chance, c'est à dire là où les processus d'insertion socioprofessionnelle posent problème, c'est dans un mouvement de responsabilisation du sujet, de sa propre destinée. Or, dans la mesure où les personnes les plus précarisées quant à la possibilité de se projeter dans l'avenir sont aussi les plus concernées par les injonctions à construire un projet, cet impératif de projet recèle un caractère paradoxal et potentiellement pervers (Coquelle, 1994, Castra, 2003). Ce paradoxe se manifeste autour d'un impératif intenable, consistant « *par exemple, [à] construire un projet professionnel, [et à] rectifier sa trajectoire de vie, alors que l'on est sans emploi depuis des mois, voire des années, et en proie aux difficultés de survivre au jour le jour* » (Castel, 2009, 29). Si une abondante littérature dénonce les effets néfastes de l'injonction au projet, il existe finalement assez peu de recherches ayant réellement tenté d'en mesurer les effets, par exemple à l'échelle d'un dispositif de deuxième chance.

Finalement, offrir une deuxième chance, en permettant notamment aux plus éloignés du modèle scolaire, de construire un projet, c'est implicitement une exigence de réussite, avec le risque de culpabilisation et de peur de l'échec que cela comporte. Qui refuserait une deuxième chance ? Et en même temps, en quoi cette *deuxième* chance ne serait pas finalement une *seconde* chance (qui exclurait finalement tout autre forme de rattrapage) ? C'est cette part de menace sourde, quant à la possibilité d'un échec malgré la main tendue qui nous intéresse ici, en tant que le contrat de deuxième chance questionne le rapport aux normes et aux principes de justice.

La deuxième chance confronte ainsi les systèmes éducatifs aux questions de justice sociale portées par les institutions, mais aussi par les sujets eux-mêmes. Or, la figure du « jeune en difficultés » montre combien l'école, l'entreprise, ou le quartier sont des espaces marqués par les sentiments d'injustice. En outre, si les inégalités justes constituent désormais l'un des socles de l'égalité des chances, il est possible d'affirmer que les injonctions au projet constituent l'un des moyens d'offrir à tous la possibilité « *d'occuper toutes les places en fonction d'un principe méritocratique* » (Dubet, 2011, 34). Autrement dit, les injonctions au projet, qui traversent les dispositifs de deuxième chance, constituent en réalité un outil de possible redistribution des cartes,

¹² C'est le cas des Écoles de la Deuxième Chance qui constitue le terrain privilégié de cette thèse.

chaque individu ayant, dans l'absolu, la possibilité de voir son sort s'améliorer. Pour autant, ***est-ce que répondre à ce type d'exigence offre de réelles possibilités d'accès si ce n'est aux meilleures places, au moins à des places plus enviables pour les publics dits « en difficultés »?***¹³ C'est cette préoccupation qui sous-tend le travail de recherche dont nous allons maintenant présenter les contours.

Questionnement et hypothèse

Dans la mesure où le dispositif de deuxième chance est porteur de fortes exigences sur les « jeunes en difficultés » non seulement en termes de construction de projet, mais plus globalement dans la construction de leur parcours, ***nous questionnons ici l'engagement dans la formation en tant que rapport aux injonctions au projet***¹⁴. Il s'agit donc de comprendre les dynamiques à l'œuvre, non pas du côté des injonctions en elles-mêmes, ni du point de vue du dispositif, mais bien ce qui se joue dans le « rapport à ». En outre, ce n'est pas le rapport au dispositif en tant que tel qui nous intéresse ici, mais bien le *rapport aux injonctions au projet*, qui, en tant que normes, traversent le dispositif et le dépassent. Le questionnement qui a orienté notre travail de recherche peut donc se résumer ainsi : ***quels sont les ressorts de l'engagement en formation des publics dits « en difficultés » dans leur rapport aux injonctions au projet (véhiculées par les dispositifs de deuxième chance)?***

De nombreux problèmes théoriques se posent quant aux liens entre modes d'engagement en formation et injonctions au projet. Même si le contexte d'un dispositif de deuxième chance est porteur d'injonctions au projet, ces dernières sont labiles, peu formalisées, et donc relativement difficiles à approcher dans le cadre d'un projet de recherche. De plus, dans la mesure où engagement et injonctions au projet (et à s'engager) sont intriquées, comment approcher ces notions sans réduire l'une à l'autre ? Mobiliser des épistémologies à tendance fonctionnaliste nous est apparu hors de propos. Aucun indicateur stable n'aurait permis, selon nous, d'opérationnaliser les injonctions au projet en tant que situation externe au sujet, si ce n'est dans l'orientation globale qui concerne le dispositif de deuxième chance. De même, appréhender l'engagement comme relevant de l'action proprement individuelle, comprise comme atome social, dans la lignée des travaux de l'individualisme méthodologique, placerait hors champ le rôle des injonctions, qui, bien qu'implicites, se manifestent de façon tangible.

¹³ Nous mettons en gras, tout au long de cette thèse, les passages « clés » en tant qu'ils déterminent les questionnements et les résultats structurels de la recherche.

¹⁴ Notons que nous parlerons indifféremment de « *rapport aux injonctions au projet* », ou de « *rapport à l'injonction au projet* », les deux notions étant considérées ici comme synonymes.

Dès lors, l'angle que nous avons privilégié consiste, dans la lignée des sociologies de l'individu (Dubet, 2009 ; Martuccelli, 2010) et de l'approche des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2010, 2011), à aborder l'injonction sous l'angle du « *rapport à* », au cœur même de l'expérience du sujet, au travers de ce qu'il perçoit de menaces et de contraintes, mais aussi de possibilités et d'ouvertures. Si les tensions traversées par l'expérience du sujet en formation sont à ce point centrales dans notre recherche, c'est qu'elles donnent à voir ce qui se joue du *rapport à l'injonction au projet*. En outre, approcher l'engagement en contexte d'injonction au projet nécessite une conception d'un sujet ni omnipotent (responsable non seulement de ce qu'il fait mais aussi de ce qui lui arrive), ni défaillant, comme c'est le cas des « *approches privatives* » (Frétigné, 2011) – en tant qu'elles le désignent par le manque (exemple : « *public sans qualification* »). Aussi, notre hypothèse s'appuie sur une conception *d'un sujet capable d'élaborations normatives dans des contextes situés*. Autrement dit, le sujet est capable de définir ce qui est juste (au sens de justesse) « *pour soi-même et pour les autres* » (Ricoeur, 1990).

C'est dans cette optique que nous avons mobilisé le concept de « *capabilité* » que Sen (2010) définit comme libertés *réelles* de choisir entre différents modes d'existence. Nous appuyant notamment sur la sociologie des capacités (Zimmermann, 2008, 2011), nous parlerons ici de ***formes de capacités*** en tant qu'elles *constituent des élaborations (discursives, cognitives et normatives) donnant à voir les possibilités d'usages d'un dispositif - de deuxième chance*. Partant, notre hypothèse peut se formuler comme suit : ***l'engagement en formation est sous-tendu par des formes de capacités, c'est-à-dire par des formes d'élaborations (discursives, cognitives, normatives) qui caractérisent ce qui se joue dans le rapport à l'injonction au projet***. Cette hypothèse stipule qu'il est possible d'établir le lien entre injonctions au projet et engagement par le prisme des *formes de capacités*, ces dernières émergeant dans l'activité normative, au cœur même de l'expérience du sujet en formation.

L'intérêt de cette approche est de situer la question des usages du dispositif du point de vue de l'activité normative du sujet. En cela, il s'agit moins de considérer les environnements de formation dans leur dimension technique, que de les approcher du point de vue du sens que leur attribuent les sujets qui s'y engagent. En outre, cette hypothèse donne à voir les effets tangibles, dans l'expérience du sujet, des injonctions au projet auxquels il est confrontées. En d'autres termes, ce projet de recherche ambitionne de *questionner les dimensions « Macro » des injonctions au projet par le prisme des formes de capacités construites dans l'expérience de formation*. C'est cette approche que nous avons appelé ***l'approche des dynamiques normatives***, en tant qu'elle donne à voir ce qui se joue dans le *rapport aux injonctions au projet*, du point de vue des possibilités d'usages (on pourrait dire ici des capacités d'usage – au sens de capacités d'usage) perçues par le sujet.

L'idée de dynamique est ici emprunté à l'approche des dynamiques identitaires de Kaddouri (2011) en tant que le rapport aux normes est pensé comme étant en perpétuel mouvement, traversé par des tensions (normatives) et des fluctuations dans le temps. Ce questionnement théorique, abordé dans le schéma simplifié de la problématique (cf. schéma 1 ci-après), s'appuie sur trois éléments majeurs :

- D'une part, un phénomène à comprendre et à expliquer : l'engagement en formation des publics dits « en difficultés » en tant que *rapport à l'injonction au projet* ;
- D'autre part, une hypothèse : la notion de *formes de capacités* (définie provisoirement comme formes d'élaboration normative donnant à voir les possibilités d'usages du dispositif), y est mobilisée comme outil théorique ayant pour visée d'éclaircir le *rapport à l'injonction au projet* ;
- Enfin, lié aux deux premiers éléments, un modèle d'analyse fondé sur une approche des *dynamiques normatives*, centrées sur les potentialités d'usage du dispositif (abordées du point de vue du sujet en situation de formation).

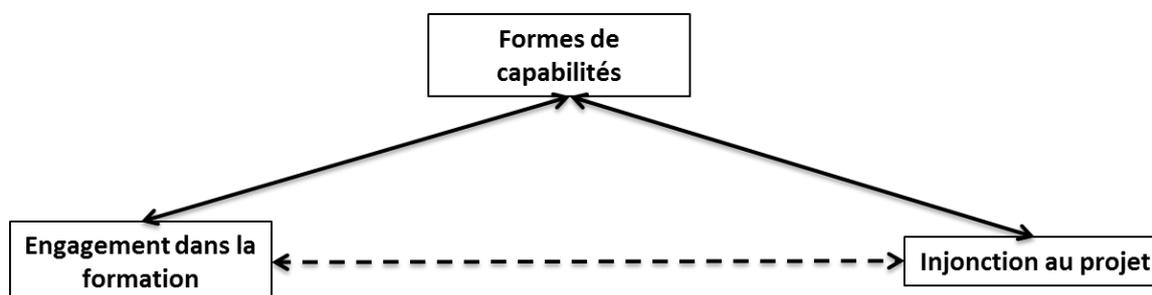


Schéma 1 - Schéma conceptuel de l'hypothèse

Méthodologie et agencement de la thèse

Trois indicateurs nous ont orienté dans le choix du terrain : 1) que ce dernier soit repéré comme dispositif de deuxième chance, 2) qu'il soit destiné à des publics désignés par le manque (« en difficultés », « non qualifiés » etc.), 3) que l'offre de formation soit centrée sur la construction d'un projet (au sens large – c'est-à-dire toutes les pratiques qui s'en réclament). L'École de la Deuxième Chance répondait effectivement à ces critères, en tant que dispositif de formation centré sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes sans diplômes de 16 à 25 ans.

Les premières investigations menées sur ce terrain (entretiens exploratoires) témoignaient d'une forte disparité dans les modes d'engagement des jeunes. Ce constat nous a amené à préciser notre questionnement sur les modes d'engagement différenciés en tant que phénomène à

comprendre et à expliquer. Aussi, nous avons privilégié une approche qualitative, en réalisant 40 entretiens (sur trois sites) auprès de stagiaires d'E2C. C'est sur l'analyse systématique de ce matériau, alliant démarches inductives et déductives, que s'appuient nos résultats. En outre, cette recherche a été l'occasion d'opérationnaliser la notion de *forme de capacité*, comme concept central de l'approche des *dynamiques normatives* dont nous avons tenté de dresser les contours.

L'architecture de cette thèse s'organise en quatre parties. La première partie, composée de trois chapitres, est consacrée à un travail de déconstruction-reconstruction de l'objet de recherche. Si les injonctions au projet se généralisent à tous les échelons de la société, nous constatons dans un premier temps qu'elles s'inscrivent globalement dans un contexte politique de responsabilisation des individus et se manifestent de manière singulière dans les dispositifs tels que l'École de la Deuxième Chance. En outre, en tant que figures majeures des injonctions véhiculées par la deuxième chance, les notions de « jeune en difficultés », en tant que terme globalisant, et celle de « projet », porteuse de visées contradictoires (entre promesses d'émancipation et menaces de domination) y sont déconstruites (Chapitre 1). Nous revenons ensuite sur les glissements successifs qui ont jalonné l'histoire du concept de contrainte, depuis une conception structurante jusqu'à des perspectives habilitantes (Giddens, 2012). La question de l'engagement en contexte contraint y est alors abordée sous l'angle de la notion de capacité, dont l'usage s'inscrit dans des projets de recherche fortement différenciés. Issue des travaux de Sen (1993, 2010) sur l'accès effectif aux ressources alimentaires dans les pays en développement, nous rappelons que cette notion a également été traitée sous un angle normatif autour des besoins primordiaux conditionnant le fait qu'une société soit considérée comme juste (Nussbaum, 2012). En outre, la sociologie des capacités (Zimmermann, 2008) en fait son concept central pour penser les articulations possibles entre flexibilité et sécurité dans le monde de l'entreprise, en s'attelant à mesurer les capacités réelles d'agir, ce qui n'est pas sans conséquences sur un certain nombre d'autres notions annexes comme l'« *environnement capacitant* » (Fernagu-Oudet, 2012b) (Chapitre 2). Si les deux premiers chapitres relèvent, en quelque sorte, d'un *état de l'art* sur notre question de recherche, nous arrêtons, dans le troisième chapitre, notre positionnement théorique qui sera mobilisé comme modèle d'analyse. Trois courants à dominante sociologiques sont convoqués pour approcher ce qui se joue des *dynamiques normatives* dans le *rapport à l'injonction au projet* : l'approche de l'engagement sous l'angle des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2011 ; Bourgeois, 2006), la sociologie des capacités (Zimmermann, 2007, 2008, 2011), et les sociologies de l'individu (Dubet, 1994, 2009 ; Martuccelli, 2010). Les notions principales de l'approche des *dynamiques normatives*, que nous défendons dans cette thèse, y sont définies et spécifiées dans leur statut épistémologique. Nous concluons ce troisième chapitre par une partie réflexive sur le processus d'élaboration de l'objet de recherche.

La deuxième partie est consacrée au terrain de recherche et à la méthodologie déployée. Nous revenons d'abord, sur une description du dispositif E2C, sur la façon dont l'offre de formation est organisée autour des parcours des stagiaires et sur la façon dont les parcours à E2C sont concernés par les injonctions implicites (Chapitre 4). Nous traitons ensuite les problèmes d'ordre méthodologique et épistémologique quant à l'investigation déployée. Considérant l'activité discursive comme participant de l'élaboration des normes et des catégories sociales (Demazière, 2007, 95), nous y exposons les trois étapes qui ont jalonné l'analyse systématique des discours (partant du corpus de 40 entretiens individuels menés auprès des jeunes). La première phase est consacrée à la mise en exergue des thématiques qui émergent des discours, suivant les principes de la « *méthode par agrégation d'unités-noyaux* » (Demazière, 2013, 336). S'appuyant sur cette première analyse, nous présentons ensuite une typologie de modes d'engagement dans la formation. Enfin, au travers des liens systématiques établis entre trajectoires objectives (les parcours des jeunes) et trajectoires subjectives (relatées par les discours), nous mettons en évidence quatre *formes de capacités*, et en proposons une esquisse de modélisation. De manière transversale, nous abordons dans ce cinquième chapitre l'un des enjeux de cette thèse qui a consisté à dimensionner la notion de capacité en vue d'appréhender les formes d'usage du dispositif. Outre les problèmes d'opérationnalisation, nous y traitons les questions de validité épistémologique au travers, notamment, des conditions de production des données et de notre propre posture par rapport au terrain.

Dans la troisième partie, nous présentons l'ensemble des résultats issus de l'analyse et de l'interprétation des données. Cette partie est structurée suivant un mouvement partant d'un niveau relativement descriptif (profils des jeunes et discours produits), à des propositions plus interprétatives (modes d'engagement, *formes de capacités*). Plus précisément, les profils des jeunes (les trajectoires objectives) y sont d'abord présentés suivant le genre, le niveau de formation et la situation familiale (Chapitre 6). Nous exposons ensuite les résultats de l'analyse des discours (les trajectoires subjectives) autour de quatre thématiques : l'engagement dans E2C, l'engagement dans le monde, la perception du dispositif E2C et la perception de soi (Chapitre 7). Partant de l'analyse des discours, la mise en évidence d'une première typologie de modes d'engagement dans la formation (Chapitre 8) est suivie de propositions interprétatives en termes de *dynamiques normatives*, au travers de la mise en évidence de *formes de capacités* (Chapitre 9). Nous montrons ainsi que ces dernières, élaborées à partir des liens systématiques qui ont pu être établis entre trajectoires subjectives et trajectoires objectives, se manifestent suivant deux axes : le niveau d'étayage des sujets et le rôle d'ouverture attribué au dispositif. Cette notion d'étayage, non prévue dans le cadre

théorique de départ, a été intégrée aux élaborations théoriques du fait des résultats de la recherche, construits en partie de manière inductive.

Enfin, dans la quatrième partie, nous discutons les résultats saillants de cette recherche, en proposant des ouvertures théoriques sur le *rapport à l'injonction au projet*. En outre, nous montrons en quoi nos résultats éclairent l'engagement des jeunes dits en difficultés, en apportant un éclairage critique et constructif de la notion de capabilité (Chapitre 10). Enfin, le dernier chapitre porte sur les conséquences qu'il est possible de tirer de nos résultats par rapport aux injonctions au projet véhiculées par les dispositifs type E2C. Les perspectives proposées vont dans le sens d'un « réenchantement » de la deuxième chance.

Dans la conclusion, nous revenons sur les apports et les limites de cette recherche. Nous y questionnons notamment le champ de validité des résultats et proposons des ouvertures sur les leviers d'actions relevant de dispositifs de deuxième chance. Enfin, en plus des annexes (communications et articles, charte des principes E2C, guide d'entretien), le corpus des 40 entretiens retranscrits est livré sur cédérom.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Etudier l'engagement en contexte d'injonction au projet pour les publics dits « en difficultés » nécessite de déconstruire un certain nombre de présupposés dont les notions mobilisées dans cette recherche sont porteuses. Aussi, cette partie fait état d'une tentative de déconstruction-reconstruction des fondements philosophico-théoriques de ce type de questionnement. En outre, nous étayons ici les choix théoriques que nous avons réalisés, en mettant en dialogue les théories existantes avec notre objet. Après avoir exposé, dans le premier chapitre, les enjeux politiques et philosophiques relatifs aux injonctions au projet dans le champ de l'insertion, nous dressons un état de l'art des théories de la contrainte et des glissements successifs que cette notion a connue jusqu'à des perspectives habilitantes (Chapitre 2) pour arrêter, dans le troisième chapitre, notre propre positionnement scientifique quant aux épistémologies mobilisées autour de notre approche des *dynamiques normatives*.

Chapitre 1 : Les injonctions au projet : ancrages sociopolitiques

Si les injonctions au projet se généralisent à tous les secteurs d'activité et à toutes les catégories sociales, les chances d'y répondre favorablement pour la conduite de sa trajectoire sont fortement différenciées suivant les situations des personnes. Par exemple, pour les jeunes dits « en difficultés », faire face à de fortes exigences quant à la formalisation d'un projet professionnel, pose problème, du fait de l'incertitude qui entoure leur situation et de l'absence singulière de ressources pour y répondre favorablement. Aussi, après avoir abordé le contexte sociopolitique d'émergence de ces injonctions au projet dans les dispositifs de deuxième chance, nous revenons sur deux figures qu'il s'agira de déconstruire : le « jeune en difficultés » vu comme problème social à résoudre et le « projet » comme figure à double facettes.

1) Soubassements sociopolitiques des injonctions au projet

Les injonctions au projet, demandent nombre de précisions sur leurs caractéristiques et leur angle d'approche possible, en tant qu'elles concernent aussi bien des discours que des pratiques, et qu'elles se situent à différents niveaux de la vie sociale. Comment les caractériser malgré leur aspect implicite diffus et éclaté à différents échelons de la vie sociale ? C'est ce que nous traitons ici en tentant, en premier lieu, de saisir la diversité de leurs modes de manifestations.

1.1) Des injonctions au projet qui se généralisent

Les mutations qui peuvent être observées dans le monde du travail et de la formation, mettent en jeu des discours et des pratiques qui s'organisent autour d'injonctions indiscernables. Elles concernent notamment des demandes, plus ou moins implicites, formulées à l'égard de salariés ou de personnes en formation, de se montrer garant d'un projet, responsable de son parcours, autonome dans ses choix etc. Ces exigences s'expriment par exemple, dans l'entreprise, par l'intermédiaire de modalités managériales où il est demandé à tout un chacun de s'investir personnellement dans toutes les étapes du processus de production. Pour se faire recruter, il s'agit là encore de mettre en avant son originalité, ses compétences particulières, sa motivation etc., autant de *critères* que les cabinets de recrutement mobilisent de manière *quasi* systématique. Le caractère paradoxal des injonctions au projet concerne de nombreux secteurs et des catégories socioprofessionnelles très variées. En effet, dans le contexte actuel, « *les responsables des différents systèmes (productifs, éducatifs, culturels...) n'hésitent pas à soumettre les salariés à des injonctions souvent insoutenables. Ils les invitent à construire des projets socioprofessionnels, dans un environnement où la plus stable des certitudes et le plus sûr des repères sont remis en cause. Ils les incitent, également, à adopter les conduites sociales comme l'autonomie, la responsabilité...* » (Kaddouri, 2002, 32).

Avec la fin de l'État assurantiel qui a cédé la place à des aides conditionnées à un contrat, c'est la « *logique de contrepartie* » (Castel, 2009, 29) qui prévaut. A ce titre, cette tendance à responsabiliser l'individu constitue un contrepoint de responsabilités anciennement portées par la collectivité. Ehrenberg (1995, 18) décrypte ce mouvement ainsi : « *Le nombre de mécanismes sociaux qui favorisaient des automatismes de comportements ou d'attitudes a largement diminué au profit de normes incitant à la décision individuelle, qu'il s'agisse de recherche d'emploi, de vie de couple, d'éducation (...). Chacun, désormais indubitablement confronté à l'incertain, doit s'appuyer sur lui-même pour inventer sa vie, lui donner du sens et s'engager dans l'action* ». Aussi, ces injonctions

paradoxaux s'inscrivent dans la postmodernité¹⁵, marquée par un changement de perspective faisant porter un lourd tribut à la responsabilité individuelle. Avec la fin progressive du modèle de l'État providence, le délitement de la société salariale, et l'émergence d'un libéralisme dont les effets se traduisent dans l'intimité personnelle, un glissement s'opère avec l'effritement des protections collectives vers une responsabilisation individuelle accrue. Dans ce contexte, le sujet doit faire face à des assujettissements dont les mécanismes ne sont pas directement identifiables. En outre, les identités professionnelles visées sont de moins en moins étayées par des supports collectifs reconnus comme tels, ce qui pose le problème de possibilités inégales de se faire reconnaître comme individu ou comme sujet (Castel, 2009 ; Kaddouri, 2011). Dès lors, il devient tout autant malaisé d'approcher l'engagement individuel du point de vue des sujets que du côté des structures.

Ces exigences centrées sur l'individu sont colportées par un champ de discours et de pratiques assez vaste et labile, investi par une nébuleuse notionnelle : *projet, parcours, compétences, employabilité*, etc. Constaté à l'échelle de la société, ***ce mouvement de responsabilisation de l'individu enjoint d'être autonome recèle un caractère particulier dès qu'il s'agit de dispositif de deuxième chance***. En effet, les injonctions au projet s'inscrivent dans ce qu'Ehrenberg (1995, 14) appelle la « *société de responsabilité de soi [dans laquelle] chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose* ». Dès lors, l'engagement dans un dispositif type E2C relève tout autant de l'action individuelle que des attentes sociales et politiques placées en lui. En outre, si les processus d'identification à des formes identitaires clairement repérables deviennent problématiques pour nombre de personnes, ils le sont d'autant plus pour les publics qui ne peuvent être décrits qu'en creux (Frétigné, 2011), par l'échec, ou par les difficultés qu'ils rencontrent. Il s'agit donc, dans les propos qui suivent, de montrer en quoi ce mouvement de responsabilisation à l'œuvre dans les injonctions au projet s'inscrit dans des politiques globales, au niveau de la société salariale, et soulève de nombreux problèmes à l'échelle d'un dispositif de deuxième chance comme E2C.

1.2) Des politiques de responsabilisation de l'individu

Les politiques publiques, quelle que soit leur échelle, se font le relais et l'impulsion d'une logique de désengagement des formes assurancielles collectives au détriment d'une sur-responsabilisation de l'individu (Castel, 2009). La « *flexicurité* » constitue par exemple un axe important de la politique européenne en matière d'emploi et de formation. Elle se définit comme « *une stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail* » (Conseil de l'Union Européenne, 2008, 9). L'idée est à la fois de rendre le marché plus

¹⁵ Nous mobilisons ici cette notion en référence à l'avènement d'une période (l'après deuxième guerre mondiale) marquée par la désillusion face aux promesses du progrès social et technique.

compétitif, dans une optique de croissance supposée garantir l'emploi, et d'offrir des droits accrus et élargis aux travailleurs, notamment pendant les phases de transition. Le projet politique consisterait à sécuriser les parcours morcelés, afin de constituer des leviers pour gérer l'incertitude liée au marché des entreprises - le risque évident étant de voir la flexibilisation des parcours professionnels prendre le pas sur la dynamique de sécurisation.

Quatre grandes thématiques caractérisent la politique de flexicurité (Conseil de l'Union Européenne, 2008) :

- « *Souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles* » : ici, la sécurisation est directement liée à l'idée de contractualisation ;
- « *Stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie* ». La formation tout au long de la vie se situe dans une logique d'adaptation des individus à la perpétuelle obsolescence des savoirs, en vue de les adapter au marché – alors que l'idée d'éducation permanente, par exemple, fait écho à une possibilité d'émancipation individuelle et collective par la formation¹⁶ ;
- « *des politiques actives du marché du travail* » : qui ont pour fonction de réduire et de faciliter les périodes de transition des travailleurs. Il s'agit de politiques volontaristes de mise au travail, où toute aide sociale se voit conditionnée à l'idée de contrepartie (par un travail ou une formation) ;
- « *des systèmes de sécurité sociale modernes* » : recouvrant des droits sociaux matérialisés par des aides financières lors des périodes de transition.

Ce bref aperçu d'un des aspects de la ligne européenne montre que la formation y tient une place singulière, tant sur le volet « éducation tout au long de la vie » que sur les politiques de « mise au travail », *a minima* incitatives, et sur certaines modalités relativement coercitives. En ligne de fond, chaque personne est considérée comme partie prenante de son parcours de formation en tant qu'elle doit concourir à maintenir ou développer son « employabilité » et « sécuriser son parcours ». Or, cette perspective masque de fortes inégalités entre les personnes qui possèdent déjà un bagage important de formation et les publics dits « faiblement » ou « non qualifiés » qui risquent de se voir relégués définitivement en cas d'échec à se former. De plus, certaines situations professionnelles

¹⁶ « Il est désormais clair que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. La société du futur sera donc une société cognitive » (Commission Européenne, 1995, 2).

peuvent tirer parti de ce système dès lors que l'on parle de *carrière*, alors que pour les publics les plus précaires, le rapport à la formation est un passage obligé et risqué.

A l'échelle nationale, depuis l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 relatif à l'accès à la formation tout au long de la vie, l'idée que chaque citoyen serait garant de sa propre employabilité, constitue un des axes forts de cette politique. La loi du 5 mars 2014, faisant suite à l'ANI du 13 décembre 2013 sur la sécurisation des parcours professionnels, prolonge la perspective dans ce sens, en dotant les personnes de nouveaux droits. Si le Droit individuel à la formation (DIF) était précédemment lié à un poste, ce droit se transforme en Compte Personnel de Formation (CPF) afféré à la personne (quelle que soit sa situation professionnelle). Certains experts parlent de « *renversement de paradigme* » (Luttringer, Willems, 2008), dans la mesure où les individus seraient dorénavant dotés des ressources et des droits nécessaires à la construction de leur propre parcours. Et même si ce droit est relativement limité (120 heures de formation cumulables sur 5 ans), il s'agit d'une amorce qui pourrait engager un mouvement vers plus de sécurisation là où la flexibilité est déjà la règle. En plus du CPF, il est intéressant de noter que cette loi prévoit un accompagnement personnalisé de construction de projet professionnel, une mise à jour de ses compétences etc.

Les politiques de formation relayées par les Conseils Régionaux s'inscrivent également dans une logique de sécurisation des parcours, par le développement des capacités des individus à faire la preuve de leur engagement dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle. A titre d'exemple, le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDF, 2011) se fait le relais d'un discours soulignant l'importance, pour chaque individu, de pouvoir devenir l'acteur de son parcours. Comme le stipule cette ligne politique : « *Il faut aussi qu'à chaque moment, il soit reconnu à l'individu une capacité pleine et entière d'effectuer des choix et de guider son parcours* » (CPRDF, Conseil Régional de Lorraine, 13). On voit ici combien les politiques « Macro » enjoignent l'individu à être maître de sa vie et de son destin, tout en y associant des dispositifs ayant pour vocation d'accompagner ce processus. Ces manifestations des injonctions au projet, véhiculées par les politiques européennes, nationales et régionales, se retrouvent en condensé dans les dispositifs tels qu'E2C, comme nous allons le voir à présent.

1.3) Le cas du projet politique des E2C

Le projet politique de l'École de la Deuxième Chance se situe aux confluent de nombreuses injonctions multiformes que nous questionnons ici au regard de ses fondements institutionnels et historiques¹⁷, qui relèvent à la fois de la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire, de l'objectif

¹⁷ Pour une présentation détaillée du dispositif E2C, se reporter au chapitre 4.

d'insertion socioprofessionnel des jeunes, et d'une logique de prévention de la délinquance. D'envergure européenne, ce dispositif est cité pour la première fois dans le Livre Blanc « *Enseigner et apprendre : vers une société cognitive* » (Commission Européenne, 1995). Ce document fait état d'orientations politiques en matière de formation et de l'enseignement et expose l'idée de l'E2C, qui serait d' « *offrir aux jeunes exclus du système éducatif ou en passe de l'être les meilleures formations et le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux* » (Commission Européenne, 1995, 46). L'égalité des chances y est d'abord vue en tant qu'égalité d'accès à la formation quels que soient les facteurs discriminants. Comme le stipule Edith Cresson, à l'origine du projet, lors de la conférence internationale sur l'École de la Deuxième Chance à Marseille en 1996, il s'agit avant tout de faire en sorte que « *les conditions d'accès à la connaissance et à l'éducation soient aussi favorables aux uns qu'aux autres, au-delà des différences de sexe, d'origine ou de revenu* » (Institut de la Méditerranée¹⁸, 1997, 3).

Ce dispositif s'inscrit donc dans une logique de lutte contre les échecs et décrochages des jeunes dans le système éducatif. A ce titre, l'E2C apparaît comme un projet faisant écho à la « mauvaise conscience » des « *résultats obtenus par l'école de la première chance (...), [et qui] part de l'idée que l'on ne peut rester sans réponse face à cette situation* » (Institut de la Méditerranée, 1997, iv). Il nous semble que cette « mauvaise conscience » est à resituer dans l'histoire de la formation des adultes, vis-à-vis de la question de la prise en charge institutionnelle des « publics en difficultés ». Par exemple, il nous semble que ce n'est pas un hasard si l'Éducation Nationale n'est pas citée comme partenaire du projet E2C lors de la conférence introductive de Marseille en 1996 (Institut de la Méditerranée, 1997, i-vii), alors que le partenariat avec cette institution reste actuellement très aléatoire suivant les régions.

En outre, en tant que politique de discrimination positive (Commission Européenne, 1995, 32-33), la figure du « jeune en difficultés » est au centre des attentions. En effet, cette ambition européenne se situe dans une logique de soutien et de développement des politiques de lutte contre l'exclusion menées jusqu'alors dans les différents États de l'Union Européenne. S'appuyant sur des constats attestant de « *difficultés de réinsertion sociales des jeunes et adultes concernés* », l'optique privilégiée est de « *favoriser des dispositifs de deuxième chance* » (Commission Européenne, 1995, 23). En effet, l'un des cinq axes¹⁹ mis en avant dans le Livre Blanc concerne la lutte contre la l'exclusion. Dès lors, il s'agit de prioriser les « *accès particuliers permettant à des populations*

¹⁸ Ouvrage faisant état des actes du colloque inaugural des Écoles de la Deuxième Chance, à Marseille, les 9 et 10 décembre 1996.

¹⁹ Cinq objectifs généraux identifiés par la Commission Européenne (1995, 36) : « *Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles, Rapprocher l'école et l'entreprise, Lutter contre l'exclusion, Maîtriser trois langues communautaires, Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation* »

marginales, ou exclues, de retrouver ensuite, soit un cycle de formation normal, soit une activité » (Commission Européenne, 1995, 22). Notons au passage que la référence normative à un cycle de formation cité ici comme « normal » s'inscrit également dans une logique implicite d'injonction à se former et à obtenir des qualifications.

C'est la loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (aux termes de l'article L. 214-14 du code de l'éducation) qui pose les termes de l'offre de formation dispensée par les E2C, telle que nous l'avons présentée plus haut. Plus précisément, le décret du 13 décembre 2007 stipule que les « *personnes de seize à vingt-cinq ans dépourvues de qualification professionnelle ou de diplôme* » doivent pouvoir « *bénéficier d'un parcours de formation personnalisé défini sur la base d'une évaluation individuelle du niveau initial de connaissances et de compétences des personnes admises (...) et d'un entretien réalisé lors de leur entrée en formation et portant notamment sur leurs projets professionnels et personnels* » (source : Legifrance, D214-11). Il est intéressant de constater ici que ce dispositif de formation a été pris en compte, par le législateur, dans le cadre des politiques de prévention de la délinquance, ce qui conforte l'idée suivant laquelle la figure du « jeune en difficultés » est porteuse d'un sens chargé de menace pour l'ordre public.

En résumé, la ligne politique d'E2C s'inscrit dans un cumul de problématiques, autour de la lutte contre l'échec (voire le décrochage) scolaire, contre l'exclusion et pour l'insertion socioprofessionnelle, et dans une logique de prévention de la délinquance. En outre, nous percevons à travers la rhétorique utilisée par le législateur, que les injonctions au projet relèvent ici :

- D'une offre de formation centrée sur l'individu lui-même, à travers un parcours «personnalisé » ;
- De finalités portant sur la construction d'un projet professionnel (en amont, ou pendant la formation) ;
- D'une définition des publics par le manque : « sans diplôme », « sans qualification », autour de la figure du « jeune en difficultés », sur laquelle nous nous penchons plus en détail à présent

2) La figure du « jeune en difficultés »

La jeunesse en difficultés est d'abord un construit historiquement situé. C'est notamment le rapport Schwartz en 1981 aboutissant au projet de loi sur l'insertion professionnelle et des jeunes comme priorité nationale, qui a cristallisé la figure du « jeune en difficultés » comme problème social à résoudre. Le terme « insertion » y est déjà questionné : « *Nous nous sommes interdit d'interpréter le terme d'insertion comme pression que des adultes exerceraient sur les jeunes pour les conformer à*

des normes prédéterminées » (Schwartz, 1981, 30). En outre, la visée d'autonomie, de la « gestion d'eux-mêmes », est bien abordée du point de vue des « instruments individuels et collectifs nécessaires », autrement dit, des dispositifs qui se feront le relais des injonctions au projet. Ainsi, la figure du « jeune en difficultés » va progressivement s'articuler à une perception en négatif de « citoyens plus ou moins redevables, plus ou moins soumis à l'assujettissement » (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 1995, 105), laissant de côté les potentialités, ces « capacités d'ouverture » des jeunes évoquées dans le rapport Schwartz (1981).

Le fait d'associer le terme *jeunesse* à l'adjectif *difficulté* procède d'une double construction. D'une part, au regard des politiques libérales de responsabilisation des individus, les problèmes se sont vus progressivement attribués aux jeunes eux-mêmes. Le singulier atteste d'un glissement allant de l'idée d'individu « en difficultés » à l'idée d'individu « à problèmes ». D'autre part, en accolant cet adjectif au mot « jeunesse » (n'est-ce qu'un mot ?), toute une frange de la population subit une forme d'étiquetage négatif, rendant la connaissance des publics en question problématique. En effet, le constat des difficultés peut être en partie nuancé dans la mesure où les publics cibles des politiques publiques sont souvent moins éloignés de l'emploi qu'on ne le dit. En effet, l'inactivité des jeunes reste finalement très minoritaire (Roulleau-Berger, 1999, 16, Galland, 2009, 79, Batard, Ferrari, Saillard, 2012), même si l'offre de formation et d'insertion, dépendante de cette figure négative, contribue à réduire le taux d'inactivité pour ces populations. Aussi, en tant qu'ils constituent la population cible de notre objet de recherche, nous revenons ici sur les indicateurs qui pourraient contribuer à caractériser le plus objectivement possible ces publics.

2.1) Quelle(s) jeunesse(s) en difficulté(s) ?

De manière générale, les recherches qui portent sur les jeunes, en sciences sociales, restent tributaires des catégories administratives, ce qui est particulièrement le cas pour les recherches sur les jeunes « en insertion ». Considérés tantôt sous l'angle des rapports de domination ou par le prisme de la désinsertion (Galland, 2009), il y aurait deux jeunesses : l'une insérée, stabilisée dans le travail au sortir des études, et l'autre, précaire, sujette à l'exclusion et au chômage. Cette catégorisation dichotomique a le mérite de distinguer différents types de situations : l'insertion n'est pas comparable pour les individus qui sortent des grandes écoles par rapport aux non diplômés. Cependant, en reprenant le concept de Castel (1995, 11) de « désaffiliation », il nous semble qu'il serait plus juste d'affirmer qu'il existe *a minima* trois jeunesses : l'une insérée dans l'emploi stable, une autre sujette à la précarité (au « *précarité* »), et enfin des jeunes désaffiliés. Notre recherche, se centrant sur les jeunes ciblés par les dispositifs d'insertion, priorise cette dernière catégorie de jeunes, ceux que les professionnels de l'insertion désignent parfois comme les publics « les plus éloignés de l'emploi ».

Quels critères retenir pour caractériser les « jeunes en difficultés » ? Si l'âge et l'appartenance à un groupe social constituent des indicateurs fluctuants, il est délicat de considérer la jeunesse comme simple transition vers l'âge adulte ou comme génération, tellement les situations individuelles fluctuent suivant les catégories (pour ne pas dire classes) sociales concernées. En outre, en tant que construit social, la jeunesse peut être appréhendée comme rapport social, au travers duquel se joue l'épreuve de la recomposition du salariat (Bouffartigue, 2016, 3). Là encore, s'il ne semble pas pertinent de définir ces populations par rapport aux possibilités d'accès à l'emploi, la question de la mise à l'épreuve de la jeunesse face aux injonctions au projet semble centrale. Face au développement de ces exigences à être détenteur d'un projet, la question de la capacité stratégique du sujet à y répondre à son avantage se pose, tandis que les capités stratégiques sont surdéterminés par le contexte socio-économique (Rose, 1998, 71). Des lignes de ruptures entre différentes jeunesses semblent alors se dessiner autour des possibilités réelles de choisir une orientation professionnelle. Cependant, si le *rapport aux injonctions au projet* des jeunes est surdéterminé, il n'en reste pas moins que même les jeunes dits « en difficultés » développent des stratégies élaborées (Lavielle-Gutnik, 2007, Plomb, Henchoz, 2014).

En outre, des études sur le rapport au travail des jeunes insistent sur le caractère contrasté de « la » jeunesse – qui ne constitue pas un groupe social à proprement parler. Alors que dans les milieux les plus favorisés, le rapport au travail apparaît comme un allant de soi, les discours globalisants sur les jeunes « *affirmant le caractère massif et unilatéral des changements d'attitude face au travail s'appuie surtout, mais sans le dire explicitement, sur l'expérience des jeunes dont la socialisation familiale a été la plus problématique et dont les chances objectives d'accéder à des emplois de qualité sont les plus minces* » (Castel, 2009, 156). Alors que les seuils de l'indépendance liés à l'entrée dans la vie adulte se désynchronisent (Padis, 2005, 17, Galland, 2009), avec la généralisation des incertitudes et des problèmes d'accès à l'emploi, les jeunes les plus en difficultés focalisent l'attention quant aux problématiques d'insertion. Perçus à travers le manque de socialisation, d'emploi, d'éducation, etc., la jeunesse cristallise les peurs.

Dès lors, si ces publics sont perçus de manière négative (Frétigné, 2011, 2014), la question de la mise en visibilité de leur activité devient centrale. Comme le montrent les travaux de Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2001), les jeunes ont toujours, de manière générale, plutôt occupé les places les moins valorisées sur le marché de l'emploi. D'autre part, le contexte inflationniste des diplômes génère une focale sur ceux qui n'accèdent pas aux qualifications. Dès lors, l'appellation « jeune en difficultés », en tant qu'elle regroupe nombres de situations hétérogènes et sans liens évidents entre elles, n'est fiable qu'en tant que catégorie administrative, et ne peut en aucun cas désigner des sujets suivant des caractéristiques propres. Ce qui les réunit, c'est qu'ils se retrouvent

dans des dispositifs spécifiques (tels les dispositifs de deuxième chance) qui les identifient en tant que « publics en difficultés ». Il s'agit alors de mettre à jour en quoi ces catégorisations englobantes posent problème, et comment il serait envisageable de les dépasser.

2.2) Des publics déficitaires ?

Les catégories administratives qui définissent les publics cibles, risquent d'influencer la recherche dans le sens d'un regard portant non sur l'activité et la caractérisation des personnes, mais sur leurs manques. Dans le champ de l'insertion qui nous intéresse ici, ce sont avant tout les politiques mises en œuvre qui, par les finalités et objectifs visés, déterminent les caractéristiques des populations cibles, et contribuent ainsi à codifier la manière de les désigner. En conséquence, un des écueils possibles de la recherche consiste à décrire « en creux » l'activité des personnes. Dès lors, le risque consiste à inscrire notre façon d'aborder l'engagement dans la lignée de ce que Frétygné (2011) appelle « *les approches privatives* », à savoir développer un regard qui ne parviendrait pas à décrire son objet, en ne le caractérisant qu'au travers de différentiels par rapport à des normes attendues.

Comme nous l'avons vu, accoler une désignation à connotation négative (« difficultés ») à un terme globalisant (« jeune »), procède de catégorisations pour l'action, « *sur la base de formules privatives, stipulant que les personnes n'ont ou ne font pas ci, qu'elles ne sont pas cela* » (Frétygné, 2014, 38). Les théories de l'action implicites qui sous-tendent ce type de terminologie (« jeune en difficultés ») restent ambivalentes : est-ce que les difficultés en question s'originent dans l'incapacité du sujet à y faire face, ou au contraire, faut-il attribuer ces difficultés à des contextes particuliers ? Notons simplement que ces catégorisations ont tendance à globaliser des situations fortement divergentes et à naturaliser les « difficultés » en les associant à des facteurs individuels - en dissimulant les rapports sociaux qui contribuent à les faire émerger.

Il nous faut revenir ici sur la genèse de ces notions habitées par le manque, au premier rang desquels la thématique de l'exclusion (et donc de l'insertion), qui a suscité de nombreux débats, notamment en sociologie. Alors que les théories sur les rapports de domination étaient plutôt majoritaires dans les années soixante et soixante-dix, les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont progressivement vu la problématique de l'exclusion prendre le pas sur les précédentes, dans un contexte où les inégalités se sont creusées. Ce « *passage de la logique des classes au raisonnement par l'exclusion* » (Frétygné, 2011, 36) peut se comprendre par la prégnance de la demande sociale liée à l'insertion professionnelle, mais aussi par une sorte d'effritement de formes de militantismes inhérentes à la recherche en sciences sociales. Ainsi, l'absence d'adhésion des acteurs sociaux (dont les chercheurs) au registre de classe est venue accompagner toute une série de déconstructions des

lignes habituelles de clivage anciennement organisées autour de l'idée de lutte et de solidarité (Boltanski, 2014).

Toujours est-il que l'apparition de la notion d'exclusion dans les années 1990, malgré toutes les critiques dont elle fut l'objet, a participé à cette déconstruction de l'idée de lutte des classes. L'émergence de la thématique de l'exclusion apparaît avec Touraine (1991), autour de trois types de populations : les habitants des banlieues déshéritées, les jeunes en échec scolaire, et enfin les chômeurs. On retrouve ici les trois dimensions de la figure du « jeune en difficultés », en tant que cible des injonctions au projet. Alors que les rapports sociaux étaient analysés suivant un modèle vertical (dominants / dominés), un glissement s'est opéré vers une analyse de type horizontal (inclus / exclus). Ce renversement de perspective a donné lieu à de nombreuses critiques, en sociologie, autour de trois arguments principaux :

- L'analyse en termes d'exclusion ne résiste pas au fait qu'il n'existe que des sujets sociaux appartenant au même monde dont ils ne sauraient être extraits, quand bien même ce dernier serait fragmenté ;
- Les pratiques menées au nom de l'insertion contribuent à stigmatiser les populations cibles (en tant que *publics spécifiques*) et accentuent en cela les risques d'exclusion ;
- Les approches théoriques mobilisant la notion d'exclusion trouvent leurs fondements dans un fonctionnalisme sous-jacent, ayant tendance à occulter les processus à l'œuvre dans les mécanismes de précarisation de certaines populations (Frétigné, 2011).

Castel (2009, 341) affirme dans ce sens : « *Parler en termes d'exclusion, c'est plaquer une signification purement négative qui nomme le manque sans dire en quoi il consiste, ni d'où il vient* ». Le problème de l'exclusion, c'est de considérer la société de manière fixiste, dans les situations de rupture elles-mêmes, alors qu'il faut interroger les mécanismes qui agissent au cœur du social et non à sa périphérie. Afin de dépasser cet écueil, la notion de « *désaffiliation* » (Castel, 2009, 343) selon ce même auteur, souligne « *la trajectoire qui est faite d'une série de décrochages par rapport à des états d'équilibre antérieurs plus ou moins stables ou instables* ». Ainsi, les processus d'exclusion doivent être analysés à la lumière des transformations des conditions du jeu social qui se sont largement durcies avec la montée de la concurrence et de conceptions de la justice moins centrés sur le collectif que sur les mérites individuels (Boltanski, 2014). Dès lors, si les perdants « *ont été invalidés par la conjoncture ; c'est la transformation récente des règles du jeu social et économique qui les a marginalisé* » (Castel, 2009, 348). Dans la même veine, les thématiques telles que l'échec scolaire ou le décrochage, se situent également dans une perspective déficitaire. Par exemple, Charlot (1997, 19) évoque une « *lecture en négatif* » de l'échec scolaire », qui serait en réalité lié à

une théorie du handicap, faisant porter les causes de l'échec non sur les environnements institutionnels (ce qui reviendrait à dénoncer les inégalités de fait), mais bien sur les personnes. Ce type d'approche assez communément partagé, consiste à poser que l'échec : 1) est un phénomène, 2) a pour causalité les personnes, 3) que ces personnes sont elles-mêmes conditionnées par un environnement défavorable (on dit alors « défavorisé ») : à savoir des « parents démissionnaires », des ressources matérielles et culturelles défailantes etc.

En résumé, trois problèmes, liés entre eux, traversent ce type d'approche par le manque. D'une part, les modèles déficitaires qualifient en creux des phénomènes, au risque de les rendre « muets sur les situations sociales effectivement discernables par le biais de l'enquête » (Frétigné, 2011, 21). En clair, les notions mobilisées, chargées d'implicite, génèrent un biais dans le travail empirique de saisie des comportements et des situations réelles. Que l'on évoque par exemple l'exclusion, la désaffiliation ou la disqualification, il s'avère que les publics y sont désignés en creux et non suivant leur activité, leurs conditions vies, et leurs particularités individuelles. D'autre part, les raisonnements déficitaires sont la marque d'une centration sur l'écart à la norme. Il semblerait bien ici que la figure de l'« adulte étalon » (Boutinet, 1998), menant sa vie en toute indépendance dans un statut stable, demeure la norme admise, et qu'elle agisse en creux dans les catégories constituées, en particulier dans le champ de l'insertion. Pour nombre d'auteurs, la phase d'insertion fait suite à la formation initiale, plaçant hors champs tous les adultes, toujours plus nombreux, qui connaissent un parcours de formation et d'insertion, à différents moments de leur vie.

Enfin, ces catégorisations déficitaires sont le signe d'un manque de distanciation d'avec les catégories administratives. Cet écueil peut être éclairé par le statut particulier des objets de recherches centrés sur les problématiques d'insertion, en tant qu'ils entrent en résonance avec de fortes attentes politiques et sociales. Rose (1998, 13) résume bien ce problème, en affirmant que « *la demande sociale a parfois contraint les chercheurs à poser les questions dans des termes qui n'étaient pas les leurs...* ». Concrètement, le financement de ces recherches est le plus souvent dépendant d'organismes dictant un socle minimal de catégories fondées sur des distinctions administratives. Précisons tout de suite que nous discutons pas la pertinence de ce type de recherche qui a donné lieu à nombre de concepts fondateurs dans les Sciences de l'Éducation, parmi lesquels figure d'ailleurs le concept de « *rapport au savoir* » (Charlot, 1997). Simplement, la particularité de l'objet demande un arrimage à des épistémologies se démarquant d'un contexte sociopolitique chargé de fortes attentes.

2.3) Quelles alternatives aux approches déficitaires ?

Comment, dès lors, dépasser l'écueil des approches déficitaires, en tant qu'elles ne donnent pas à voir l'activité réelle des sujets – et donc les ressorts de leur engagement dans un dispositif type E2C ? Paugam (2015), en déconstruisant la notion de pauvreté, avait proposé le concept de « *disqualification sociale* » donnant à voir les mécanismes d'étiquetages et les logiques d'acteurs à l'œuvre dans les processus de décrochage. En outre, le délitement de la société salariale peut être appréhendé à travers trois zones plus ou moins poreuses entre elles : « *être dans la zone d'intégration signifie que l'on dispose des garanties d'un travail permanent et que l'on peut mobiliser des supports relationnels solides ; la zone de vulnérabilité associe précarité du travail et fragilité relationnelle ; la zone de désaffiliation conjugue absence de travail et isolement social* » (Castel, 1995, 148). Un des enjeux, pour la recherche, consiste alors à caractériser ces zones et à approcher l'activité réelle des sujets au regard des situations rencontrées. A l'échelle du dispositif de deuxième chance, il s'agit alors de comprendre ce qui se joue tant dans les dynamiques intégratives que dans les processus relevant de la désaffiliation.

On retrouve également autour de la thématique du décrochage, toute une série de travaux qui soulignent les dynamiques à l'œuvre dans les parcours individuels. Par exemple, Lessard s'attache à décrire le « *cheminement de décrocheurs et de décrocheuses* » (Lessard, 2007) afin de déterminer les facteurs d'émergence de ce type de trajectoire. Outre une approche par les parcours, cette notion de décrochage est traversée par des difficultés théoriques proche de celle d'exclusion : en tant que catégorie institutionnelle, le décrochage participe d'un construit politique traversé par le risque de stigmatisation propre aux dispositifs spécifiques. Il n'est pas possible ici de faire un retour exhaustif sur la littérature en question, en revanche, nous pouvons signaler une recherche menée par le Lisec²⁰ portant sur les publics que l'on pourrait qualifier de « décrocheurs » ou « décrochés » de l'université (selon l'angle privilégié, en mettant en avant les facteurs propres aux personnes ou au contexte). L'université UPMC a en effet proposé un projet (nommé : « Interaction ») se fixant principalement pour objectif de permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation. La recherche a été l'occasion de publications montrant le rapport différencié des étudiants aux injonctions véhiculées par ce type de dispositif (Loquais, 2014²¹ - Cf. annexe 3, p. 272).

²⁰ L'équipe ATIP du LISEC ayant conduit ce projet (entre 2011 et 2014) était composée Isabelle Houot, Nathalie Lavielle-Gutnik, Hugues Lenoir et Maël Loquais. Il s'agit d'une recherche s'appuyant sur les programmes expérimentaux issus d'un « fonds d'expérimentation pour la jeunesse » à l'UPMC.

²¹ Tous nos articles et communications cités dans cette thèse sont proposés en annexe (de 1 à 6).

L'écueil des approches déficitaires constitue un vieux débat et nombre d'auteurs ont tenté de fonder leur recherche sur une conception appréciative des acteurs. Toute une série de notions sont alors mobilisées pour tenter de capter l'activité *en plein* des personnes. Certains parlent d'« *acteur compétent* » (Malo, 2010, 83), de « *compétences* » (Roulleau-Berger, 1999), ou de « *dynamique capacitaire* » (Payet, Giuliani, Laforgue, 2008, 21). Bouillon (2009) évoque à cet effet les « *compétences précaires* » mises en œuvre par les habitants de squats. L'idée générique de sa contribution consiste à détailler l'ingéniosité individuelle et collective déployée pour rendre l'expérience, si ce n'est satisfaisante, *a minima* possible. Ainsi les manières concrètes d'agir sont analysées en « *blocs de compétences* » (Bouillon, 2009) appartenant à un champ particulier : communicatives, cognitives et urbaines. Dans une veine relativement similaire, Roulleau-Berger (1999) a mené des travaux sur la façon dont la socialisation professionnelle et artistique s'organise dans l'expérience de la précarité. Là aussi, le concept de « *compétence* » a été mobilisé pour spécifier les différentes facettes de l'expérience précaire.

Prenant acte d'une socialisation profondément remodelée du fait de la recomposition des formes de travail autour de solidarités nouvelles, Roulleau-Berger (1999, 152) propose l'heureuse notion de « *cultures de l'aléatoire* » pour désigner des pratiques « *fondées avant tout sur la gestion de l'urgence et de l'incertitude, le droit à l'hésitation, c'est-à-dire le droit de refuser un emploi «disqualifiant»* ». Il s'agit bien ici de qualifier des pratiques menées dans une perspective informelle, au travers desquelles le collectif sert de support à la créativité nécessaire aux individus pour résister au risque de disqualification qui les guettent. Cette approche montre combien la mise en avant de la capacité de résistance individuelle passe par des constructions collectives en émergence, s'adaptant à l'adversité suivant les situations.

Dans les Sciences de l'Éducation et plus spécifiquement dans le champ de la formation des adultes, il nous semble que les contributions de Charlot (1997) ou Kaddouri (2010, 2011) se situent dans cette lignée de travaux, affirmant la nécessité d'un décentrage du regard du chercheur pour accéder à toute la complexité des formes d'engagement dans la formation. A ce titre, le concept de « *rapport à la formation* » (Kaddouri, 2011) peut être entendu comme une tentative de positionner la focale au plus près des tensions qui traversent le vécu individuel au regard des projets construits en formation.

3) La figure du projet

Dans le champ de la formation et de l'insertion, la figure du projet s'inscrit dans la doxa de la compétence, de l'employabilité, de l'autonomie, de l'accompagnement, de la nécessité d'être acteur de son parcours etc. Alors que les environnements institutionnels ne garantissent plus l'attribution

d'identités professionnelles clairement identifiables, l'usage du projet devient une sorte de palliatif. Aussi, longtemps associée à l'idée de progrès, cette notion va connaître, avec la généralisation de ses usages, une sorte de crise. Autrement dit, de sociétés à objets, nous sommes passés avec la postmodernité, dans une « *société à projets* » (Boutinet, 1990), le projet devenant alors le passage obligé de toute innovation sociale, voire de toute forme de production.

Tout en définissant le projet *comme « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré »*, Boutinet (1990, 77) propose de déconstruire cette notion autour de quatre grandes facettes de la modernité : le projet technique à travers l'émergence du projet architectural, marquant les premières formes de division du travail entre conception et réalisation pendant la Renaissance ; les grands projets de société issus des Lumières où le projet sociétal repose sur l'idée de progrès ; le projet existentialiste issu de l'influence de la phénoménologie, centré sur le sens produit par l'acteur auteur de son projet ; et enfin le projet pragmatique en tant qu'outil managérial ou pédagogique (pédagogie du projet). Les tensions véhiculées par ces différentes facettes du projet opposent le projet individuel au projet sociétal, et le projet existentiel (mettant en avant les valeurs de sens) au projet technique (porté sur son opérationnalité). Ainsi, les termes : « projet personnel » ; « projet de vie » ; « projet professionnel » peuvent être associés à l'une ou l'autre des figures de la modernité, en tant qu'elles sont porteuses d'utopies. Par rapport aux contextes qui nous préoccupent, la promesse associée à la deuxième chance se trouve contrecarrée par la face sombre du projet.

3.1) ... entre projet émancipateur et nouvelles formes d'injonction...

Tant que les dimensions humaniste et progressiste propres au projet existentialiste, procédaient d'une croyance commune et partagée en un avenir meilleur, la notion de projet a bénéficié d'une connotation positive. De manière apparemment paradoxale, ce succès relatif a été corrélé à un usage resté marginal de la notion. On se situe ici plutôt dans une conception humaniste du projet, centrée sur la capacité individuelle de projection et de formalisation de son parcours. La psychologie de l'orientation, par exemple, situe le projet comme outil de pilotage de son avenir professionnel (Huteau, Guichard, 2007), dans une optique d'harmonisation entre la connaissance de soi et les environnements de travail. Les pédagogies issues de la démarche ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) s'inscrivent également dans ce courant considérant le projet comme outil de construction personnelle et d'engagement dans le monde. Dans ces perspectives, le projet est appréhendé comme facteur de motivation tandis que l'absence de projet est attribuée à un certain désengagement du sujet (Chaix, 1993, Sorel, 1994). Une approche originale, celle de Vassileff (1997), fonde sa pédagogie sur un dépassement des visées adaptatives du projet. Loin d'une conception étreiquée du projet professionnel, cette démarche consiste à considérer

le potentiel de la personne au travers de son projet existentiel. Il s'agit, pour une personne donnée, d'affirmer « *ce que vivre signifie pour elle, une ligne de conduite générale qu'elle se donne et à laquelle elle tendra à rapporter, dans un essai permanent de cohérence, l'ensemble des actes de sa vie* » (Vassileff, 1997, 98).

De marginales, les conduites à projet vont connaître une forme d'explosion par le nombre, mais aussi par leurs formes d'usage. La vocation existentielle ou technique du projet laisse ainsi place à des comportements normatifs éloignant paradoxalement le projet des modes anticipatoires. Dès lors, les injonctions au projet vont être portées par un discours mettant en avant la responsabilité individuelle, alors que cette tendance à l'individualisation du projet fait écho à un avenir qui est de moins en moins soutenu par les environnements institutionnels. Dès lors, la postmodernité, caractérisée par des temporalités dont l'horizon paraît incertain, semble acter le divorce entre projet et modes anticipatoire, entre projet et avenir, avec la charge de menace dont est porteuse le présent.

Dans le champ de la formation et de l'insertion, le caractère anticipatoire du projet est mis en question à partir du moment où la sécurisation des parcours individuels rime avec une insécurité grandissante quant aux *possibilités réelles* d'accès à l'emploi. Aussi, cette exigence de projet peut être entendue comme une entreprise de normalisation : « *avoir un projet serait une condition, sinon nécessaire mais en tout cas décisive pour réussir une démarche de formation-insertion* » (Lepresle, 2003, 143). On ira jusqu'à parler de « *dictature du projet* » (Castra, 2003), voire de « *terrorisme du projet* » (Léauté, 1992) autant de qualificatifs marquant l'aspect coercitif d'une idéologie insidieuse aux effets pervers. A ce titre, Castra (2003, 82) dénonce le sens dévoyé au projet lorsque le volet instrumental devient omniprésent, en critiquant la « *croyance selon laquelle la « mise en projet » des personnes ou des institutions est un moyen adéquat pour surmonter les insuffisances ou les difficultés actuelles* ».

Considérer qu'il est nécessaire d'avoir un projet pour son insertion future participe des pratiques d'accompagnement et d'insertion que Coquelle (1994) désigne comme faisant partie du « *modèle du projet* ». Or, ce modèle pose *a minima* trois types de problèmes : d'une part, il génère une sous-utilisation de l'environnement et des opportunités activables ; de plus, il accentue les effets d'internalisation de l'échec, au travers desquelles les difficultés ressenties sont attribuées à des facteurs internes (propres aux personnes) ; et enfin, il génère des effets d'inauthenticité. Sur ce dernier point, il s'avère que les publics en insertion développent des stratégies de mise en scène de soi, en s'affichant en adéquation avec les exigences du projet, sans entrer dans une réelle démarche

de projet, ce qui rend les pratiques menées en son nom inopérantes (Goffman, 1973 ; Lavielle-Gutnik, 2007).

3.2) ... Un paradoxe situé

Que l'on parle de « *déclin de l'institution* » (Dubet, 2002), de « *montée des incertitudes* » (Castel, 2009), ou de la « *société du malaise* » (Ehrenberg, 1995), il semble que le sens même de ce qui constitue le ciment social du *vivre ensemble* se trouve questionné au travers du développement aveugle des injonctions au projet. C'est comme si ces dernières avaient pour vocation de relever un défi illusoire : celui de l'impossibilité, dans un contexte économique contraint, de permettre à tout un chacun de s'insérer dans et par le travail, puisque le plein emploi n'est plus et qu'il y a de fortes chances qu'il ne réapparaisse plus. En effet, à partir du moment où la question du partage du travail est éludée de la scène politique, l'enjeu est de savoir comment gérer les périodes de non-emploi, devenues inéluctables pour une proportion toujours croissante de la population. Or, si les injonctions au projet sont si problématiques aujourd'hui, pour les publics dits « en difficultés », c'est peut-être parce que le système d'insertion s'est installé dans le paysage du travail et de la formation, et que de transitoire (sa vocation première), il s'est sédentarisé autour de conceptions et de pratiques palliatives, situant le projet comme un quasi-remède.

Dans ce contexte, le projet professionnel devient une catégorie à part entière de l'action publique de lutte contre l'exclusion et le chômage (en particulier des jeunes). C'est ici que peut être questionnée, au travers du projet, la relation formation-emploi (Tanguy, 1984, Frégné, 2011), considérée le plus souvent comme un allant de soi, en imputant les problèmes de chômage à une inadéquation entre offre et demande d'emploi. Ainsi, il *suffirait* de faire correspondre les postes disponibles avec les profils adéquats tandis que la formation serait la réponse assurant cette fonction. Dans cette perspective « *adéquationniste* » (Frégné, 2012), le projet professionnel sert de variable d'ajustement entre la formation reçue et le type d'emploi visé. Dès qu'il s'agit de formations pour publics « faiblement qualifiés », le projet professionnel risque alors de se situer dans une perspective « *courtermiste* » et adaptative en fonction des possibilités d'embauche directement accessibles²², avec le risque de se retrouver sans les ressources nécessaires en termes de formation pour une évolution ultérieure.

²² Ce type de perspective, laissant entrevoir une conception adéquationniste de la formation, est exprimé dans le rapport du Commissariat Général du Plan sur l'École de la Deuxième Chance (1987 - au sens large - antérieur à la création des E2C), à propos de « *ceux qui échoueront malgré tout. Il est inacceptable de les laisser pour compte et il faudra leur offrir une formation adaptée à leurs aptitudes en sachant que l'on ne pourra pas demander aux entreprises d'assurer ces rattrapages ou ces sauvetages au-delà de leurs besoins résiduels en main-d'œuvre peu ou pas qualifiée* » (Commissariat Général du Plan, 1987, 11).

Le paradoxe du projet tient au fait que ce sont les publics dans les situations les plus précaires qui se voient le plus souvent confrontés au fait d'être redevable d'un projet professionnel. Or, ces publics n'ont, le plus souvent, ni l'accès aux ressources nécessaires pour se projeter dans l'avenir, ni même l'assurance qu'une telle projection leur serait bénéfique étant donnée la vitesse à laquelle évolue le monde socioéconomique. Pourtant, ce sont bien les jeunes « en difficultés » qui sont le plus souvent redevables de la construction d'un projet vis-à-vis des institutions de formation et/ou d'insertion²³. En effet, si nombre de jeunes sont concernés par « *la nécessité d'être acteurs de leurs propres décisions et [doivent se montrer] capables de s'autoévaluer et de construire un projet réaliste de manière autonome* » (Galland, 2009, 36), tous n'ont pas à affronter les mêmes exigences. En effet, « *c'est à l'égard des personnes les plus précarisées que l'injonction se fait la plus pressante* » (Helson, 2007, 50).

Synthèse du chapitre 1

Alors que les injonctions au projet se généralisent et touchent toutes les catégories sociales, elles tendent à générer des effets inédits dans les interstices du champ du travail et de l'insertion. En effet, les dispositifs de deuxième chance sont porteurs d'exigences tacites vis-à-vis des publics qui s'y engagent. En réalité, la figure du « jeune en difficultés », en tant que construction sociale, fait écho à trois types de crises que traversent les démocraties modernes : crise du territoire, crise de l'emploi, et crise de l'école. Ainsi, les Écoles de la Deuxième Chance ont été construites autour de ce triple défi : prévenir la délinquance, offrir des perspectives d'insertion, et conjurer l'échec et le décrochage scolaire. Dans cette optique, la figure du projet constitue une catégorie de l'action publique, convoquée pour ses potentialités émancipatrices, mais dont les effets peuvent s'avérer illusoire dans une perspective de remédiation. Dès lors, il s'agit de saisir ce qui se joue, d'un point de vue théorique, entre engagement en formation et contextes contraints, ce que nous allons à présent aborder dans le chapitre 2.

²³ Un film documentaire récent, « Les règles du jeu » (réalisé par Bories et Chagnard, 2014), met en scène ce paradoxe des jeunes confrontés aux injonctions à être acteur de leur insertion, dans un contexte économique de crise.

Chapitre 2 : Des théories de l'engagement aux approches des contraintes habilitantes

Traiter de la question du *rapport aux injonctions au projet*, dans un dispositif de deuxième chance, nécessite de clarifier les articulations théoriques entre contrainte et engagement. Si la question de l'engagement en contexte d'injonction ne peut être réduite à une question proprement individuelle, il s'agit également de comprendre en quoi les comportements individuels sont parties prenantes de formes de contraintes relativement inédites. Dans cette optique, l'engagement se donne à voir d'emblée sur un mode où normes et attitudes comportementales se trouvent intriquées. Ainsi que l'affirme Jorro (2013, 40), « *Si la valorisation de l'initiative personnelle tend à montrer les aspects positifs de l'engagement dans l'action, elle révèle aussi la part d'injonction qui affleure dans les discours managériaux du monde du travail et traverse les institutions* ». Il s'agit alors de clarifier l'aspect normatif de l'engagement, en questionnant ces deux notions (d'engagement et de contrainte) sans réduire l'une à l'autre.

Il s'agit ici d'une question ayant trait aux choix épistémologiques quant à la théorie de l'action mobilisée : le sujet est-il maître de ses choix et de sa destinée ou son action est-elle surdéterminée par des facteurs qui dépassent sa situation individuelle ? D'emblée, il nous a semblé important de privilégier une approche de type sociologique étant données les problématiques sociales à l'œuvre dans les injonctions dont il est question ici. Nous situer dans une tendance plutôt psychologique aurait, selon nous, fait porter le risque de masquer les mécanismes normatifs à l'œuvre dans l'articulation entre injonctions et engagement. Reste que les choix, en termes de positionnement épistémologique, demeureraient relativement vastes. Pour simplifier, trois perspectives pouvaient s'offrir à nous pour traiter cette question : une orientation dans la lignée de l'individualisme méthodologique, au travers de laquelle l'engagement individuel est envisagé comme atome structurant la vie sociale, une optique plutôt fonctionnaliste, où ce sont les contraintes qui surdéterminent l'engagement, et enfin une troisième option hybride si l'on peut dire, entre détermination et responsabilité du sujet.

Aussi, ce chapitre se veut une exploration des pistes possibles quant à l'angle privilégié pour aborder l'engagement en formation en tant que *rapport aux injonctions au projet*. Après avoir proposé un état de l'art autour des notions d'engagement (en formation) et de contrainte, nous y apportons quelques éclairages quant à la notion de capabilité, au travers des perspectives syncrétiques qu'elle laisse entrevoir et de ses limites.

1) Les approches de l'engagement...

Afin de mieux situer les enjeux principaux relatifs à notre objet, nous proposons ici un rapide tour d'horizon des questions théoriques qui se posent quant à l'engagement des sujets dans la formation. Cette thématique de l'engagement peut être éclairée, par rapport à notre objet, suivant trois types d'approches : une première centrée sur les questions d'usages des dispositifs, une deuxième posant l'autonomie comme centrale dans les processus d'apprentissage, et une troisième prenant en compte les dimensions sociales du rapport à la formation. Nous revenons ici sur les recherches qui ont alimenté ces différentes conceptions de l'engagement.

1.1) ...comme rapport au dispositif

Si le dispositif ne peut être assimilé à un simple outil technique, l'expérience du sujet dans la formation ne peut être réduite à une question d'utilisation des ressources disponibles. Dès lors, l'engagement en formation questionne les usages en tant que le sujet donne sens aux environnements qu'il rencontre. Ainsi, il apparaît que les questions sociotechniques interrogent, au-delà des environnements eux-mêmes, la dimension anthropologique de l'activité humaine. A ce titre, si le dispositif ne peut être défini pour lui-même et par lui-même, il constitue en revanche le prétexte à comprendre l'acte d'apprendre (Linard, 2002). En cela, la question de l'engagement dans le dispositif porte moins sur l'agencement des dispositions liées aux outils (en tant que moyens matériels et organisationnels mis à disposition) que ce qui se joue du côté des dispositions des sujets à leur donner sens et en développer des usages particuliers²⁴. En conséquence, « *le retour du sujet et des dispositions* [au travers de] *la médiation dispositifive* » (Jacquinot-Delaunay, Monnoyer, 1999, 12), nous intéresse au premier plan dans ce que le rapport au dispositif traduit des rapports sociaux et des projets individuels et partagés.

Partant, il est possible de poser la focale sur les approches « *anthropocentrées* » (Rabardel, 1995) du dispositif, portant moins sur les objets techniques et leurs fonctions que sur les usages que

²⁴ Leclercq (2012, 14-15) définit le dispositif comme « *une rencontre entre une « Disposition » (c'est-à-dire un ensemble de moyens matériels, humains et symboliques agencés (disposés) de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs et tendre vers un but) et des « dispositions » : celles d'usagers qui donnent ou ne donnent pas sens aux intentions, aux offres de signification, aux projets qui leur sont proposés ; qui les conjuguent ou les opposent aux leurs, éventuellement les ignorent et les détournent* ».

peuvent en faire les sujets. Avec l'apparition et le développement des environnements numériques et des TICE, l'approche instrumentale de Rabardel (1995) donne à voir en quoi le sujet n'est pas uniquement contraint à l'utilisation des objets techniques en s'adaptant à leurs fonctionnalités (instrumentation), mais développe également des usages singuliers suivant ses propres fins (instrumentalisation). Ici, le concept de « *genèse instrumentale* » (Rabardel, 1995) éclaire les formes d'usage différenciées au travers desquelles les instruments se voient attribuer différentes fonctions. Ce type d'approche tente d'articuler ce qui relève des ingénieries de dispositif et l'engagement des sujets en considérant que la conception des environnements se poursuit dans ses usages (Rabardel, Pastré, 2005 ; Leclercq, 2012 ; Astier, 2012). Il s'agit alors de considérer que le dispositif peut être transformé en artefact à la condition que le sujet puisse en développer un usage en fonction de ce qu'il perçoit de *possibles*. A ce titre, le concept d'« *affordance* » (Bril, 2002, 251), relatif à la connaissance qu'un sujet peut avoir « *de ce que le contexte offre de possibilités d'action* » souligne les processus d'ajustement itératifs à l'œuvre dans les formes d'usage développées, et donc dans les modes d'engagement individuels.

Ces approches, essentiellement centrées sur l'acte d'apprendre, donnent à voir en quoi les potentialités du dispositif, en tant que projet de transformation, s'actualisent dans des formes d'usage efficaces en termes d'apprentissage. Empruntant la notion de « *zone proximale de développement* » à Vygotski (1985), Leclercq (2003, 509) pose ainsi la question suivante : en quoi la « *zone de développement potentielle* », amorcée par le dispositif, devient une « *zone de développement effective* » pour le sujet ? Il s'agit bien de saisir en quoi les formes d'usage entrent en cohérence avec le projet sur autrui que constitue le dispositif et d'apprécier les possibilités de choix du sujet apprenant par rapport aux étayages pédagogiques qu'il peut effectivement mobiliser. Les modes d'engagement sont ici pensés autant du côté des ingénieries pédagogiques et didactiques que des formes d'usage potentielles du sujet en situation de formation. On retrouve ce même questionnement dans la didactique professionnelle avec le concept de « *situation potentielle de développement* » (Mayen, Gagneur, 2010).

A l'échelle d'un dispositif de deuxième chance, ce type de conception peut contribuer à éclairer en quoi l'engagement du sujet dépend des usages développés, et surtout des possibilités d'usages. Cependant, si ce type de théorisation donne à voir ce qui se joue dans la situation pédagogique et dans les processus d'apprentissage, il ne permet pas d'expliquer en quoi les possibilités de choix se construisent par-delà l'espace du dispositif. Même si les questions d'usage y sont traitées de manière centrale, la centration sur les apprentissages place hors champ la question du *rapport à l'apprendre* (et sa dimension normative). Ici, ce type de théorisation ne permet pas,

selon nous, de comprendre pourquoi un sujet fait semblant d'apprendre et développe des mises en scène de soi, ce qui pose problème pour appréhender l'engagement dans un contexte type E2C.

L'engagement dans le dispositif peut également être appréhendé du point de vue du modèle ternaire d'Albéro (2010) qui s'articule autour de trois dimensions : « *idéelle* », « *fonctionnelle* » et « *subjective* ». Le « *dispositif idéal* » concerne le « *projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants* » (Albéro, 2010, 67). Il s'agit de la raison d'être du dispositif pour ses concepteurs, ses finalités et le projet pour autrui dont il est porteur. Malgré son aspect fondateur, cette dimension reste souvent implicite, actualisée par les discours et les pratiques des acteurs chargés de sa mise en œuvre. Le « *dispositif fonctionnel* [fait référence à une] *base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions* » (Albéro, 2010, 67). Cette dimension relève de la mise en œuvre concrète des principes et des règlements, dans une optique opératoire. Autrement dit, c'est la face outillée du dispositif. Enfin, la dimension subjective est portée « *par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences* » (Albéro, 2010, 67). Il s'agit de la manière dont les usagers le vivent concrètement. On retrouve ici les différentes dimensions de l'activité de l'acteur en situation, en y développant des stratégies, des modes d'affichage et des formes d'engagement.

Pour aborder l'engagement dans les dispositifs de deuxième chance, ce type de modèle nous intéresse de près en tant qu'il amène à questionner les dimensions normatives (l'adhésion au projet d'autrui sur soi) du dispositif. Nous l'avons mobilisé dans un article récent en montrant la prépondérance du niveau « *idéal* » par rapport aux dimensions procédurales dans le rapport à la formation des jeunes à E2C (Lavielle-Gutnik, Loquais, 2015 – Cf. annexe 5, p. 292). Cependant, ce modèle n'éclaire que partiellement le rapport aux normes dans l'expérience du sujet, dans la mesure où le niveau subjectif en constitue une dimension à part entière. Or, il nous semble, dans le cas de l'étude de l'engagement en contexte d'injonction au projet, qu'il est nécessaire de mobiliser un modèle laissant une place prépondérante au sens accordé aux niveaux idéal et organisationnel du dispositif. Aussi, penser la question des usages à l'échelle du dispositif, suppose de mobiliser des outils théoriques à même de capter la façon dont le sujet se situe non seulement par rapport aux environnements techniques, mais également par rapport à leurs finalités. En tant que l'autonomie relève tant des finalités que des actions concrètes mises en œuvre dans les injonctions au projet, nous revenons ici sur le courant de l'apprenance qui peut également éclairer l'engagement en formation.

1.2) ...comme rapport à l'autonomie

Prenant en compte le contexte de la « *société cognitive* », mais également du développement des technologies de l'information donnant un accès inédit à certaines formes de connaissances, Carré (2005) pose la problématique du rapport au savoir au travers des injonctions qui lui sont inférées (à la connaissance, à l'autonomie, à la compétence etc.). Il définit ainsi les injonctions à l'autonomie dont il est question : « *Le recours à la figure du sujet social apprenant, comme « gestionnaire de ses compétences », « responsable de ses apprentissages », « entrepreneur de soi-même » est l'emblème paradoxal de ce changement de conception des relations entre l'individu et les institutions de savoir* » (Carré, 2005, 66). Considérant, dès lors, les enjeux individuels et sociétaux par rapport à ces différents défis, cet auteur définit « *l'apprenance [comme] ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites* » (Carré, 2005, XI). Il situe ainsi ce courant dans un sens dépassant les cadres formels de la formation, en s'attachant de près aux conditions de *l'apprendre* du sujet apprenant.

Ainsi, considérant l'apprenance sous l'angle des injonctions à la connaissance, ce courant de recherche vise à saisir ce qui sous-tend les apprentissages, au travers de trois lignes forces : les processus motivationnels, l'autodirection et les conditions favorisant leur émergence. Les théories de l'autoformation, parties prenantes du courant de l'apprenance, peuvent être structurées, selon Carré (2010, 11), par trois principes pédagogiques : le principe de liberté de choix des modalités d'apprentissage autodirigé (processus de choix en œuvre, tant sur les buts visés que sur les ressources mobilisées), le principe de collaboration et le principe d'autoproduction des savoirs (méthodes actives). Le concept d'agentivité sur lequel reposent l'apprentissage autodirigé s'approche de nos préoccupations de recherche, dans la mesure où il « *pose le rôle central du choix dans la conduite de son existence, nourrissant ainsi une psychologie « conative » émergente et renouvelant le vieux débat philosophique du libre arbitre et du déterminisme en posant le caractère contingent, socialement circonscrit des possibilités de choix offertes à l'action humaine* » (Carré, 2010, 127).

Or, il nous semble qu'à travers l'apprenance, nous n'avons que partiellement accès aux dimensions sociales qui traversent l'expérience individuelle, notamment si l'on s'attache à la caractériser à l'échelle d'un dispositif de deuxième chance. Autrement dit, en se centrant sur les situations pédagogiques, et en ne prenant pas assez en compte les processus normatifs à l'œuvre dans et autour de ces situations, ce qui relève des *dynamiques normatives* dans le rapport à l'injonction au projet reste dans l'angle mort de la recherche. Afin de préciser en quoi nous nous différencions de ce courant, qui a cependant alimenté l'élaboration de notre question de recherche,

nous revenons ici sur deux de ses piliers épistémologiques : la théorie sociocognitive et l'autodirection.

La théorie sociocognitive (Bandura, 2002) rend compte d'une tentative de synthèse entre déterminisme et responsabilité individuelle. Elle s'articule autour de trois pôles : l'environnement, les facteurs internes et les comportements. Selon Bandura (2002, 17), « *ni les contraintes structurelles, ni les ressources ne prédéterminent ce que les individus font et deviennent dans une situation donnée* ». En tant que tentative de dépassement de la dualité environnement / individu, ce modèle constitue une perspective originale dans les rapports liberté - contrainte. Dans une visée dialectique, Bandura (2002, 18) affirme que « *La liberté n'est pas perçue comme l'affranchissement des influences sociales ou des contraintes situationnelles [mais qu'elle] est plutôt définie positivement comme l'exercice de l'influence sur soi-même dans le but d'obtenir des résultats souhaités* ». Le comportement d'un individu dépend d'abord de la manière dont l'individu s'auto-contraint avant de considérer les contraintes extérieures.

Ici, le curseur est prioritairement placé sur le sujet, même si ce dernier se construit dans un rapport particulier à l'environnement. Cette capacité à appréhender son environnement par une certaine réflexivité ouvre des marges de manœuvre. Ainsi, l'« *agentivité personnelle* » (Bandura, 2002, 19) relève de la capacité à mener des choix singuliers en fonction des situations rencontrées. Aussi, les processus de choix sont opérés en trois temps : identification d'alternatives (possibilités de choix), projection d'une forme de résultat possible et évaluation de sa capacité à atteindre ce résultat. L'hypothèse centrale de Bandura (2002), centrée sur un facteur réflexif déterminant les actions, consiste à lier l'agentivité personnelle au « *sentiment d'efficacité personnelle* ». Selon Bandura (2002, 63), ces « *croyances d'efficacité [constituent] un facteur clé dans un système productif de compétence humaine. Des personnes différentes avec des aptitudes différentes peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle* ». In fine, nous percevons ici que c'est le sentiment d'efficacité personnelle qui influe prioritairement sur l'engagement du sujet.

Pour l'appréhension du *rapport aux injonctions au projet*, il nous semble cependant que la théorie sociocognitive est inopérante à expliquer en quoi certains sujets s'engagent dans un dispositif E2C malgré une image défailante d'eux-mêmes. Ici, les stratégies de mise en scène de soi (Goffman, 1973 ; Lavielle-Gutnik, 2007) ne peuvent être expliquées en l'état, dans la mesure où l'un des présupposés de cette théorie consiste à positionner les cognitions comme préalables à l'action. Or, pour saisir la spécificité du *rapport aux injonctions au projet*, il est nécessaire de se doter d'outils

théoriques donnant à voir ce qui se joue dans les *dynamiques normatives* (entre normes véhiculées par les environnements et normes construites par le sujet).

Alors que chez Bandura (2002), l'engagement dans l'action est corrélé au sentiment d'efficacité personnelle, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (citée par Bandura, 2002) se centre sur le sentiment d'autodétermination. Cette théorie nous intéresse particulièrement dans le rapport original qu'elle construit entre engagement et contrainte, dans la mesure où « *la motivation à agir (notamment à apprendre) sera plus élevée si l'individu a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) que s'il a le sentiment d'agir sous le contrôle ou l'injonction d'un agent externe* » (Bourgeois, 2006, 72). Autrement dit, l'engagement dépend de la croyance du sujet en sa capacité d'agir en contrôlant son action. Du sentiment d'autodétermination découle la motivation intrinsèque en ce sens qu' « *elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieure pour se mettre en place et déclencher le comportement. [À l'inverse,] les formes de la motivation extrinsèque sont liées à des actions instrumentales externes* » (Carré, 2010, 142). Ces théorisations de l'autodirection, notamment développées par Jézégou (2002, 2006), s'appuient sur une conception du sujet apprenant qui exerce trois degrés de contrôle sur sa formation : psychologique, pédagogique et socio-organisationnel.

Or, il nous semble que ces modèles de l'autonomie de l'apprenant ne peuvent être repris en l'état, pour l'étude du *rapport aux injonctions au projet*, dans la mesure où les niveaux psychologique et pédagogique ne constituent pas, selon nous, les dimensions prépondérantes qui déterminent l'engagement du sujet. En effet, la dichotomie entre motivation intrinsèque et extrinsèque donne assez peu à voir en quoi l'injonction au projet est aussi injonction à se montrer motivé. En effet, ce type d'éclairage ne permet pas d'expliquer et de comprendre pourquoi un jeune affiche sa motivation dans un dispositif type E2C, pour ne pas se faire exclure. En outre, si les niveaux psychologique (portant sur l'engagement cognitif du sujet) et pédagogique (relatifs aux supports et aux visés des apprentissages) paraissent ici secondaires dans le *rapport à l'injonction au projet*, la dimension « *idéelle* » (entendue comme possibilité pour le sujet d'infléchir sur les visées du dispositif (Albéro, 2010)) semble prépondérante pour expliquer l'engagement des sujets (Lavielle-Gutnik, Loquais, 2015). C'est pourquoi il nous semble important d'ouvrir la notion de contrôle aux dimensions sociales du rapport à la formation.

1.3) ...comme rapport à la formation

Si l'apprenance peut être considérée comme une des théories du rapport au savoir, nous revenons ici sur deux autres approches, l'une s'appuyant sur une conception psychanalytique et sociologique (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000) et l'autre suivant une approche

sociologique du sujet (Charlot, 1997 ; Kaddouri, 2011), dans laquelle nous situons nos propres travaux.

Le rapport au savoir peut être vu, selon Mosconi (2005, 2), « comme une « disposition intime » », mobilisant le désir, et, à travers lui, tout ce qui fait que l'acte d'apprendre résonne avec une histoire psychique singulière. De fait, le rapport au savoir est ici tout autant agi par des mécanismes inconscients que conscients. Il faut dès lors remonter à la prime enfance pour saisir les schémas familiaux modelant en partie le mode relationnel mis en œuvre par le sujet vis-à-vis du monde extérieur, mais également comprendre ce qui se joue autour d'un savoir construit sur le mode de la rencontre avec l'objet transitionnel. Que ce soit dans l'apprentissage de son environnement, ou dans l'acquisition du langage, l'objet transitionnel est ce que l'enfant a l'illusion de créer par son action. Ici, le courant psychanalytique est mobilisé pour mettre à jour les mécanismes inconscients dans l'acte d'apprendre afin de mieux saisir la singularité de l'histoire individuelle.

Cependant, cette notion de « dispositions intimes » s'inscrit dans des mécanismes sociaux au travers desquels s'expriment des « grammaires sociales » (Mosconi, 2005, 2) pour appréhender la dimension sociale du rapport au savoir. Les grammaires sociales peuvent être définies comme « divers codes (...) [issus des] « faire sociaux » (...) qui impliquent des savoirs spécifiques » (Mosconi, 2005, 3). Ce sont des « modes de savoirs » considérés comme légitimes qui accompagnent des façons de faire institués par différentes sociétés. Cette idée rejoint en un certain sens le concept de « structurel » de Giddens (2012, 65), qu'il définit comme « un code profond qu'il faut inférer à partir de ses manifestations superficielles ». Ainsi, les « grammaires sociales » procéderaient d'une certaine activité de discernement des acteurs portant à la fois sur les conventions, plus ou moins tacites, régissant les relations sociales, mais également ce qui relève du rapport au savoir comme produit de « l'imaginaire social » (Mosconi, 2005, 96).

Ainsi, cette approche du rapport au savoir consiste en une tentative de conciliation d'épistémologies souvent posées comme incompatibles afin de mieux saisir toutes les dimensions cachées du rapport au savoir, tant dans l'inconscient individuel que dans les mécanismes sociaux. En effet, il semblerait que les injonctions au projet, à la manière des grammaires sociales, fonctionnent sur différents codes, implicites et explicites, qu'il s'agirait de décoder. Cependant, la dissociation entre psychisme et vie inconsciente, d'un côté, et ce qui relève du rapport social, de l'autre, nous est apparu comme peu propice à saisir ce qui se joue dans le rapport aux injonctions implicites. Tout en prenant en compte l'histoire individuelle des personnes, il s'agit, pour notre objet, de comprendre en

quoi ces dispositions intimes sont habitées par le social et en quoi les sentiments développés peuvent relever de rapports différenciés aux normes d'autonomie et de projet.

Les travaux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir sont issus de recherches menées autour de ce que l'on appelle communément « l'échec scolaire ». Or, c'est en montrant les écueils propres aux catégorisations administratives que Charlot (1997, 15) fait appel à cette notion de rapport au savoir, affirmant que « *« l'échec scolaire » n'existe pas, [et que] ce qui existe, ce sont des élèves en échec, des situations d'échec (...). [Selon lui], ce sont ces élèves, ces situations d'échec, ces histoires qu'il s'agit d'analyser et non un objet mystérieux ou un virus résistant qui s'appellerait « échec scolaire »* ». Dans une perspective sociologique, le rapport au savoir est théorisé autour de trois dimensions : social, identitaire et épistémique. Nous revenons à présent sur chacune d'elles afin de donner à voir ce qu'elles recouvrent.

Le « rapport à » est donc d'abord un rapport social. Comme le précise Charlot (1997, 87), « *le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir [et ces rapports de savoir sont] plus largement, des rapports sociaux* ». Cette dimension dépasse cependant les rapports de places et de positionnement social, elle s'inscrit dans les formes de socialisations qui engagent l'identité (Dubar, 1991) aux prises avec le social. Il faut préciser dès à présent que la notion même de savoir est rapport, forme de relation au monde : « *si la question du rapport au savoir est si importante, c'est que le savoir est rapport* » (Charlot, 1997, 71). En cela, le « rapport à » ne peut se réduire à la relation. La relation place deux actants (personnes ou objets) en coprésence tandis que le « rapport à » désigne la relation en tant qu'elle est construite socialement et se manifeste dans un cadre institutionnel. La dimension sociale du *rapport aux injonctions au projet* est prépondérante dans l'engagement des sujets en formation dans la mesure où le dispositif de deuxième chance constitue un construit social. De même, l'engagement dans la formation E2C entre en écho avec l'engagement dans son parcours de vie, son engagement dans le monde. Par exemple, un jeune d'E2C qui intègre une formation sans avoir les ressources nécessaires pour se nourrir ou se loger ne peut pas développer le même rapport à la formation qu'un jeune qui ne fait pas face à ce genre de situation.

Ensuite, la dimension identitaire du rapport au savoir situe *l'apprendre* du côté des processus d'identification et de transformation du sujet. Ce dernier voit non seulement son rapport au monde évoluer du fait de ses apprentissages et du développement de ses capacités (cognitives, techniques, etc.), mais également au travers des différentes identités qu'il peut viser en fonction du rôle attribué à l'apprendre en général et à la formation en particulier. Ces deux dimensions (identitaire, sociale) peuvent être éclairées par les travaux de Kaddouri²⁵ (2010, 2011), dans lesquels le rapport à la

²⁵ Approche que nous mobilisons plus en détail dans le chapitre suivant, renvoi p. 80.

formation a été abordé sous cet angle : qu'est-ce qui détermine le fait qu'un individu s'engage ou non dans la formation ? Ici les formes d'engagement (retrait, investissement, etc.) sont comprises comme autant de formes particulières de rapport à la formation. Pour Kaddouri (2010), l'engagement en formation dépend de la façon dont le sujet va gérer des « *formes identitaires* » qui peuvent entrer en tension. Les « *tensions identitaires* » (Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2010) résultent de la nécessité, pour un même sujet, de devoir gérer différentes « *formes identitaires* ». Les choix demandent des renoncements parfois douloureux et sont dans tous les cas porteurs de tensions. Et c'est la recherche de congruence entre ces différentes composantes identitaires qui conduit le sujet à développer des « *stratégies identitaires* » (Kaddouri, 2010, 2011). Dans les dispositifs d'insertion, le cumul de formes identitaires est concomitant d'étiquetages (souvent négatifs) auxquels doivent faire face les personnes qui s'y engagent. Le fait de se considérer comme travailleur dans une entreprise en stage tout en étant perçu comme « public spécifique » génère des tensions intra et intersubjectives qui demandent à être résolues.

Enfin, la dimension épistémique du rapport au savoir relève du champ de validité accordé à la valeur savoir. Ici, le crédit accordé à *l'apprendre* dépend des environnements culturels (la famille, en premier lieu) dans lequel le sujet s'est socialisé. Par exemple, se trouver à son aise dans une activité de démontage d'un moteur, ou se sentir tout à fait étranger à l'univers clos d'une salle où l'on ne produit *que* des discours et des écrits, relève de la valeur épistémique accordée aux environnements d'apprentissage, et touche plus globalement son système de valeurs.

Il nous paraissait important, pour notre objet, de privilégier un éclairage sociologique à même d'éclairer ce qui se joue des intrications entre engagement et injonctions au projet, dans une perspective donnant à voir en quoi l'expérience²⁶ de formation est traversée par des tensions sociales qui la dépassent. D'où notre choix de privilégier ce type d'approche (sur laquelle nous revenons dans le chapitre 3), qui demande néanmoins à être accolé à une conception stabilisée des contraintes.

2) La contrainte : un concept fuyant

Si le caractère contraignant des injonctions au projet est difficile d'accès, c'est sans doute que ces dernières sont traversées par des tensions qu'il s'agit de mettre à jour. Aussi, nous allons à présent tenter de saisir en quoi le dimensionnement de ce concept est fuyant et quels en sont les soubassements théoriques. Nous revenons ici sur deux problèmes majeurs liés à l'appréhension du

²⁶ La notion d'expérience (de formation) est ici mobilisée en tant qu'elle englobe les dynamiques individuelles et sociales du rapport aux injonctions implicite.

concept de contrainte : son caractère insaisissable dès lors qu'il s'agit d'injonctions implicites et les glissements théoriques dont ce concept fut l'objet

2.1) Les injonctions implicites : un dimensionnement problématique

Poser une focale théorique à la mesure de l'aspect labile qu'est le contexte sur lequel porte notre objet - à savoir les injonctions au projet - nécessite de revenir sur le concept de contrainte, qui a longtemps constitué une sorte de socle sur lequel se sont fondées les théories du social. Ce concept n'a progressivement plus été considéré comme procédant du cadre indépassable de l'action. C'est de cette évolution que nous nous proposons de rendre compte ici en partant des conceptions « dures » de la contrainte aux approches laissant place à l'implicite et à la subjectivité.

Dans la contrainte - entendue comme contrainte sociale - l'injonction en est le contenu (le message si l'on veut). Aussi, derrière l'idée de contrainte (et donc d'injonction), il y a l'idée de menace. Or, ce qui différencie les théoriciens de la contrainte, c'est le statut qu'ils accordent à la menace – et son caractère plus ou moins tangible. Si certains courants d'ordre fonctionnaliste placent la menace comme structurante, d'autres considèrent que l'« *effet de la menace avant le déclenchement de la sanction* » (Raynaud, 2004, 340) ne contraint pas nécessairement la liberté de l'acteur. Ce dernier peut ne pas tenir compte de l'injonction, faire semblant d'y répondre, la négocier, ne pas y croire ou développer toute une gamme d'actions y répondant de manière particulière...

Revenons d'abord sur les lignes de partages autour de la notion de contrainte, pour tenter d'approcher les tensions qui traversent les injonctions au projet. Raynaud (2004), qui s'intéresse au travail de conception architectural propose ainsi de distinguer trois types d'injonctions : l'interdiction (injonction négative), l'injonction bornée situant l'action du sujet dans certaines limites, et la prescription (injonction positive). Cet auteur montre qu'« *il existe une relation d'ordre nettement perceptible entre ces injonctions : le degré de contrainte croît de l'injonction négative, qui se contente de proscrire une solution, à l'injonction positive, qui contraint [le sujet] à reproduire une disposition préconçue et étrangère à son choix* » (Raynaud, 2004, 349). Autrement dit, interdire contraint moins qu'ordonner, ce qui constitue un paradoxe apparent. En réalité, une interdiction laisse le choix de toutes les possibilités hormis l'interdiction. Dans ce sens, une injonction négative induit une liberté de choix beaucoup plus importante qu'une prescription positive. Dans le cas des injonctions au projet, il est cependant difficile de déterminer si ces dernières constituent des interdictions ou des ordonnances positives. Dans le premier cas, le jeune a interdiction de ne pas construire de projet, ce qui lui laisse un champ de possible effectivement ouvert, dans le second, il est contraint à un format de projet relativement étroit. Or, dans le cas des injonctions au projet, la frontière n'est sans doute

pas aussi nette. Il en est de même de la distinction entre « *injonctions de disposition* [d'une part, et] *injonctions de principe* » (Raynaud, 2004, 351), d'autre part. Les premières procèdent d'un modèle à suivre scrupuleusement, tandis que les secondes dépendent de la prise en compte de certains principes. Par exemple, dans le cas de la construction architecturale, la résistance des bâtiments peut être appréhendée du côté des principes généraux (injonction de principe), ou alors du côté des cotes préétablies à respecter (injonction de disposition). Or, dans l'injonction au projet, tant les principes de prise en charge de sa propre autonomie que les formats attendus du projet dans les activités pédagogiques sont à l'œuvre.

Une multitude de recherches en psychologie sociale pourrait être convoquée ici pour dimensionner les injonctions implicites. Par exemple, la notion de « *soumission librement consentie* » (Joule, Beauvois, 1998) donne à voir le caractère paradoxal de l'injonction lorsque la personne, tout en ayant le sentiment d'agir de son plein gré, a modifié son comportement suite à l'intervention d'un tiers. Ce type de théorisation apporte un éclairage sur les phénomènes de manipulation, lorsque la personne est amenée à adopter un comportement qu'elle n'aurait pas adopté sans une intervention externe. Dans une veine similaire certains travaux abordent le caractère problématique de l'engagement lorsque les sollicitations de l'environnement requièrent un caractère intenable. Ici, abordées sous l'angle des dérives possibles qu'elles peuvent engendrer, différentes formes injonctives peuvent être différenciées en fonction de leur caractère potentiellement pathogène (Laing, 1971, 181) :

- Les « *injonctions primaires* » possèdent un caractère paradoxal lorsqu'elles situent la personne face à des exigences contradictoires du type : « *tu seras sanctionné si tu ne fais pas A* » associé à « *tu seras sanctionné si tu fais A* », antinomiques entre elles ;
- Les « *injonctions secondaires* » à caractère pathogène relèvent plus de l'implicite, au travers d'attitudes non verbales, ou d'une mise à distance des injonctions primaires (du type : « *ne prend pas ce que je t'ai demandé au sérieux* ») ;
- Enfin, les « *injonctions tertiaires* » concernées par des dérives communicationnelles concernent des tentatives de manipulation ou de chantage affectif.

Ces situations aux effets potentiellement destructeurs pour la personnalité risquent de provoquer des troubles d'autant plus graves que les formes d'injonction dont il est question peuvent se cumuler entre elles. Par rapport à notre objet, ce type d'approche nous semble intéressante dans la mesure où elle intègre l'implicite des injonctions. De plus, l'engagement produit par les personnes, souvent connoté positivement, est interprété ici sous un angle possiblement pathogène. Cependant, si ces contributions apportent un éclairage intéressant quant au caractère paradoxal de l'injonction

au projet, il nous semble que les situations que nous traitons ici dépassent la situation d'interaction (« Micro ») et qu'il s'agit de mobiliser des cadres d'analyse permettant de la dépasser. En effet, les injonctions au projet, dans les dispositifs de deuxième chance, procèdent moins d'une intervention déterminante d'un tiers que d'une intrication complexe entre différents niveaux de contextes. D'autre part, ces approches s'appuient sur une conception tangible de la contrainte. Or, il nous semble important ici d'interroger en quoi ce concept peut ne pas être vu comme procédant d'un cadre structurant l'action.

Une perspective qui dépasserait le caractère déterminant de la contrainte tout en donnant à voir les dynamiques sociales à l'œuvre dans les situations particulières se retrouve par exemple chez Zarifian (2004, 58), qui différencie le « *contrôle disciplinaire* [du] *contrôle d'engagement* ». La notion de contrôle y est vue, dans le cas des contraintes disciplinaires, du côté de l'enfermement et des modes coercitifs externes pour contrôler l'action d'autrui (on retrouve ici la théorisation du milieu carcéral, comme archétype du dispositif foucauldien). A l'inverse, les nouvelles formes de contrôles relèveraient de l'engagement subjectif, sollicité comme tel. Nous nous trouvons alors face à des formes d'injonction mixtes, où l'émancipation potentielle côtoie la domination voire l'aliénation : « *L'engagement devient à la fois ce qui est au centre d'un contrôle de domination, et ce qui est source des dispositions d'émancipation* » (Zarifian, 2003, 16). Il nous semble que les injonctions au projet traversent effectivement des dispositifs hybrides où l'individu est partie prenante de son engagement et de sa propre domination. Cependant, pour mieux saisir ce renversement de perspective, nous allons à présent revenir sur les révisions successives de la notion de contrainte.

2.2) Glissements théoriques autour de la notion de contrainte

Pour comprendre ces glissements théoriques, il nous faut revenir sur l'articulation entre les notions de liberté et de contrainte, longtemps abordées comme des contraires. En effet, dans la philosophie morale classique, la liberté y est vue comme l'absence de contrainte, et la contrainte comme l'absence de liberté (Raynaud, 2004). Cependant, les conceptions à tendance fonctionnaliste de l'injonction (en tant qu'elle réduirait la liberté de l'acteur) ont connu *a minima* trois infléchissements ; un premier suivant lequel la contrainte ne prédétermine pas l'action (analyse stratégique), un second au travers duquel la contrainte s'imprime dans l'expérience subjective (philosophie de l'action, sociologie de l'individuation), et un dernier où la contrainte peut être appréhendée comme habilitante (Giddens, 2012).

Les contraintes face aux jeux d'acteurs

Alors que les conceptions négatives de la liberté posent la contrainte comme absence de liberté, Crozier et Friedberg (1977) montrent qu'une injonction sociale ne prédétermine pas les

comportements. Au mieux, la contrainte favorise l'émergence d'une « zone d'indétermination », laquelle, mobilisée comme ressource par les acteurs, sert de support pour développer des stratégies (de contournement, de négociation etc.). A travers cette analyse, les contraintes n'en constituent pas moins le cadre de l'action. Ici, la liberté des acteurs se construit dans un usage particulier de la contrainte. Ce modèle s'appuie sur une analyse originale des rapports entre liberté et contrainte : «*Même dans les situations de dépendance et de contrainte, non seulement les hommes ne s'adaptent (...) pas passivement aux circonstances, mais ils sont capables de jouer sur elles et ils les utilisent beaucoup plus souvent qu'on ne croit de façon active. Ainsi, telle règle ou telle prescription formelle qui apparaissent d'abord comme des contraintes seront « détournées » de leur sens... »* (Crozier, Friedberg, 1977, 43). Ainsi, les marges de liberté, constitutives des organisations démocratiques, sont conditionnées par l'usage stratégique des ressources. Suivant la façon dont l'acteur analyse sa situation et utilise les marges de manœuvre, il élabore des choix afin de tirer le meilleur parti des incertitudes afin de s'octroyer du pouvoir.

Ainsi, la liberté de l'acteur se développe « *en fonction des opportunités qu'il distingue dans la situation et de ses capacités à s'en saisir* » (Crozier, Friedberg, 1977, 49). Le terme « *saisir* » nous semble ici intéressant dans le double sens qu'il admet : saisir en tant que compréhension cognitive d'une situation ou en tant qu'acte mené dans la situation. Le concept de stratégie reprend l'idée d'un acteur qui se construit des objectifs (et des projets), bien que « *ceux-ci [soient] plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires* » (Crozier, Friedberg, 1977, 55). Cependant, quel que soit le degré de lucidité avec lequel l'analyse de la situation est élaborée, toute action a un sens pour l'acteur en question. Finalement, tous les comportements, y compris erratiques ou irrationnels, deviennent le construit d'une certaine rationalité mise en acte par l'acteur en situation. En résumé, la stratégie peut se définir comme une action élaborée à partir d'un choix, lui-même étayé sur une analyse des possibilités de choix offertes par une zone d'incertitudes, en mobilisant une rationalité limitée (Crozier, Friedberg, 1977) mais qui fait sens pour l'acteur, dont l'enjeu principal consiste à maintenir ou développer sa marge de liberté.

L'analyse stratégique intéresse notre approche des injonctions au projet, en tant que ce qui relève des contraintes, notamment des règles institutionnelles - et donc des injonctions qui les accompagnent - ne conditionne pas directement l'engagement de l'acteur. Comme l'a montré Raynaud (2004, 353), en se basant sur la conception architecturale, les contraintes peuvent être négociées (en discutant le caractère définitif des règles), réinterprétées (en développant des marges de manœuvre entre le dire et le faire), détournées (par le biais d'une modification mineure annihilant les contraintes de départ), absorbées par anticipation (en ne respectant pas les contraintes dans l'esprit mais à la lettre), etc. La manière dont l'acteur *joue* avec ce que la situation

peut avoir d'incertain, quitte à provoquer en partie cette indétermination, constitue une focale intéressante pour comprendre comment il construit ses choix en fonction des possibilités qu'il perçoit.

Dans le cas de l'engagement des jeunes dans un dispositif de deuxième chance, cette approche donne à voir en quoi toutes les formes d'injonction, quelles qu'elles soient, peuvent être détournées de leurs visées initiales. En cela, le jeu d'acteur dont fait part l'analyse stratégique peut ici éclairer les situations d'accompagnement au projet professionnel. Si ce type d'approche s'appuie sur un cadre organisationnel et symbolique clair (axé sur la relation salariale), les injonctions au projet qui nous intéressent ici sont caractérisées par un fort degré d'incertitude. Dans l'organisation, par exemple, les règles y sont le plus souvent partagées, ce qui est loin d'être évident dans les situations d'injonction au projet auxquelles nous nous intéressons. Or, le modèle de Crozier et Friedberg (1977) n'éclaire que partiellement ce qui se joue dans le rapport à l'incertitude. Nous pouvons ainsi comprendre que même si un jeune parvient à maîtriser certaines zones d'incertitudes quant à la relation avec son formateur (en gagnant sa confiance par exemple), cela ne dit rien de son réel pouvoir d'agir quant à la conduite ultérieure de son parcours, et cette stratégie peut même s'avérer perdante sur le long terme.

Les contraintes dans l'expérience subjective

Un deuxième fléchissement du concept de contrainte peut être ici mentionné en tant qu'il n'est plus associé au cadre de l'action proprement dit. Dans cette perspective, nul besoin d'une contrainte *réelle* pour que des effets contraignants se produisent, il suffit pour cela qu'il y ait sentiment de menace (Neuberg, 1990 ; Nozick, 1991 ; Raynaud, 2004). Ainsi, dans la philosophie de l'action, la menace n'est plus vraiment associée au support qu'est l'injonction, mais bien à la croyance, chez le sujet, que sa mise en exécution est possible. Ici, la contrainte se manifeste dans l'expérience du sujet, dans les sentiments les plus intimes, en tant qu'il perçoit un risque potentiel de sanction. Cette perspective rejoint les sociologies de l'individu qui stipulent que c'est au cœur de l'expérience subjective que l'on peut analyser les tensions du social (Dubet, 2009 ; Martuccelli, 2010). Ce type d'approche éclaire, selon nous, en quoi les environnements qui sollicitent l'engagement du sujet sont potentiellement vecteurs de domination. Les nouvelles formes de management, par exemple, constituent des injonctions relativement inédites en appelant à la subjectivité individuelle, tout en visant une optimalité de l'engagement, avec toutes les dérives que cela peut générer (Courpasson, 2000).

Notons à cet égard que si les paradigmes fonctionnaliste et structuraliste ont moins de succès aujourd'hui que par le passé pour expliquer ce qui relève de la contrainte, au moment où les

inégalités se creusent, c'est sans doute que nous sommes entrés dans l'ère des injonctions implicites, relativement indiscernables et difficiles à cerner lorsque la domination semble agir à l'intérieur même de l'activité du sujet. Or, il est possible d'appréhender l'injonction au projet et l'engagement en tant qu'ils agissent simultanément au cœur même de l'activité du sujet. La focale est alors déplacée des contraintes externes vers l'activité cognitive, discursive et normative du sujet et sur ce qu'il perçoit des contraintes. Dès lors, l'injonction comme l'engagement participent de la contrainte, dans la mesure où tout dispositif cherche à « *susciter le consentement des dominés* » (Martuccelli, 2004, 474). Il nous semble ici que l'ambivalence propre à l'injonction au projet se trouve mise à jour en dépassant une conception externe de la menace. Dans cette perspective, l'injonction au projet participe de cette « *exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec* » (Martuccelli, 2004, 479).

Dans cette perspective, l'injonction au projet peut être rapproché du concept d'« *épreuve* » (Martuccelli, 2006, Baudouin, Frégné, 2013), en tant qu'il tient à la fois d'un contexte social structuré comme tel et d'une expérience subjective se traduisant dans les sentiments des individus. Deux niveaux de la vie sociale interagissent en permanence mettant les sentiments des sujets avec les phénomènes sociaux selon les organisations sociales d'usage. C'est donc, d'une part, dans « *la manière dont l'individu réagit subjectivement au verdict de l'épreuve, [et] la manière dont ce verdict érode ou épargne la personnalité et la confiance en soi* » (Martuccelli, 2010, 129) que se construit le rapport à l'injonction au projet. Et d'autre part, ces épreuves sont socialement structurées selon des agencements où elles se trouvent « *socialement fabriquées et inégalement réparties* » (Martuccelli, 2006, 18). Rapportées aux injonctions au projet, les contraintes ne sont pas nécessairement associées à des effets non souhaitables. Elles peuvent tout aussi bien être approchées suivant leurs propriétés habilitantes

Les contraintes habilitantes

A la suite de Giddens (2012, 235), il apparaît que les contraintes n'agissent pas toutes sur le même niveau. On peut ainsi distinguer les contraintes associées à des sanctions ; les contraintes structurelles regroupant les possibilités de choix, l'éventail d'options plus ou moins réduit ; et les contraintes matérielles, portant sur les conditions concrètes d'existence. Si notre objet s'est construit autour des publics « *contraints* » d'un point de vue matériel et structurel (en tant que l'accès à l'emploi a le plus de chances d'être problématique), le contexte d'injonction au projet relève plutôt des contraintes associées à des sanctions. Cependant, avec Giddens (2012), nous pourrions parler ici de cumul de contraintes plutôt que de paradoxe. Dans ce sens, les contraintes injonctives (construire un projet) s'articulent de manière singulière aux contraintes structurelles (contexte socio-

économique liées à l'accès réel à l'emploi) et matérielles (les ressources disponibles pour subvenir à ses besoins). On voit là paraître, plus qu'un paradoxe autour de l'injonction au projet, de multiples possibles dans l'articulation des contraintes entre elles suivant le degré d'ouverture de possibilités de choix en fonction des étayages institutionnels existants et de l'accessibilité effective des ressources. Des tensions peuvent apparaître entre ces différents niveaux, par exemple lorsque la dimension matérielle des contraintes (nécessité d'étayer les moyens de subsistance) prédomine sur les dimensions injonctives (nécessité de produire un projet), ou encore que les dimensions structurelles (étayages relayés par des institutions) font défaut par rapport aux contraintes injonctives (centration des injonctions sur l'individu positionné comme responsable de sa situation). Les glissements observés dans le champ de la formation entre logique formative et logique d'aide sociale (Castra, 2003) plaident dans ce sens.

Finalement le modèle des contraintes qui restreignent l'activité du sujet reste sujet à caution dans la mesure où il est possible d'envisager des théorisations mettant en exergue l'aspect habilitant des contraintes. Par exemple, Zarifian (2001) montre que liberté et contraintes ne s'opposent pas nécessairement, dans la mesure où « *se contraindre à* » peut être facteur d'engagement, lorsqu'il affirme : « *Chacun de nous a pu éprouver, à des milliers d'occasions, à quel point la contrainte est nécessaire à la liberté. Par exemple, si je ne m'oblige pas, ou si des impératifs ne m'obligent pas à faire quelque chose, j'ai toutes les chances de ne jamais le faire, donc de ne pas déployer ma liberté, ma puissance d'action* » (Zarifian, 2001, 45). Alors que le modèle tayloriste se basait sur des modes de contrôle centrés sur le poste de travail, l'entrée dans la compétence fait appel à l'initiative du travailleur. Or, l'impératif que constitue aujourd'hui le fait d'être compétent, cette « *injonction d'adaptabilité et de compétence* » (Zimmerann, 2011, 8) n'est pas si éloignée des injonctions qui nous préoccupent ici.

Dès lors, il est possible d'envisager la contrainte sous un angle habilitant, dans l'interaction entre institutions et individus. Cette approche, rattachée aux contextes qui nous intéressent, permet de percevoir le dispositif dans sa double fonction : contraignante et habilitante (Giddens, 2012, 74). En empruntant à la linguistique de Saussure et au caractère structurant de la langue, la théorie de la structuration s'appuie sur un double mouvement qui, d'une part, limite « *en partie les possibilités d'action et de connaissance d'une personne, [et, d'autre part,] accroît de façon considérable ses capacités cognitives et pratiques* » (Giddens, 2012, 228). En tentant de dépasser la conception fonctionnaliste des structures extérieures aux agents, Giddens (2012) fait l'hypothèse d'une sorte de *pattern* qui agence les pratiques sociales. Partant, toute la vie sociale s'organise, dans l'action des sujets sociaux, autour de l'usage d' « *un code profond qu'il faut inférer à partir de ses manifestations superficielles* » (Giddens, 2012, 65). C'est par l'usage de ce « *code* » en quelque sorte, que les sujets

agissent dans le champ social, tout en étant contraints par lui. Le structurel consiste donc bien en un code implicite mis en acte dans les pratiques sociales et perceptible dans l'activité cognitive des acteurs.

Rapportée aux injonctions au projet, cette théorisation nous intéresse de près, principalement pour deux raisons : d'une part, le dispositif n'y est pas pensé en dehors de l'activité des acteurs ; et d'autre part, les pratiques sociales sont appréhendées au regard d'une sorte de code déterminant en partie le caractère capacitant ou incapacitant des contraintes. Ainsi, on y retrouve de manière centrale la question de l'usage du dispositif en tant que *le rapport aux injonctions au projet* ne peut être abordé en dehors du travail de l'acteur. Ici, le pouvoir n'est ni une propriété des structures, ni un attribut des personnes mais consiste bien en un processus qui met en tension contraintes et capacitation. Il s'agit, dans cette perspective, de voir la contrainte « *à la fois comme une limite d'action et comme un déterminant de l'action* » (Courpasson, 2000, 24). Dans cette perspective, il apparaît que l'injonction au projet peut être perçue comme une contrainte habilitante pour le sujet. Par exemple, les jeunes suivis dans le cadre d'un accompagnement peuvent y structurer leur projet personnel et professionnel. Cette conception habilitante de la contrainte nous conduit à explorer le concept de capabilité, en considérant les terrains et les questions de recherche qui ont conduit à son émergence.

3) Quelles perspectives à l'aune des capabilités ?

Si l'on doit le concept de « *capabilité* » à Sen (1993), Ricoeur (1990) a proposé une conception du sujet capable qu'il nous semble intéressant de convoquer pour approcher ce qui sous-tend l'engagement du sujet en formation. En outre, de nombreuses tentatives de dépasser le modèle sennien ont eu cours autour de ce concept. C'est pourquoi, nous revenons ici sur trois types d'approches des capabilités que nous traiterons successivement : l'approche éthique, globalisante et émancipatrice.

3.1) L'approche éthique du sujet capable

La dimension éthique de l'homme capable se retrouve dans les injonctions à réaliser un travail sur soi, ou à se transformer pour se réapproprier son histoire. Or, cette perspective peut venir alimenter ce qui sous-tend les démarches de construction de projet, au travers desquelles le sujet est enjoint à un travail de réélaboration de son parcours. De l'« *identité narrative* » (Ricoeur, 1990), élaborée au travers d'un regard réflexif sur soi-même, s'origine un processus de subjectivation où le sujet, enjoint à être sujet, tente de le devenir.

En outre, ce qui relève de la capabilité ne saurait se limiter à une conception solipsiste du sujet. A la suite de Ricoeur (1990), « *la visée de la vie bonne* » concerne l'autre (avec et pour autrui) dans des institutions justes. L'homme capable est responsable des institutions qu'il crée ; il est responsable de l'autre comme de soi-même. Si l'inspiration de Ricoeur (1990) est à chercher du côté d'Aristote où la visée de la vie bonne est abordée dans une certaine homogénéité, il faut lui opposer une conception plus dynamique et plurielle de la vie bonne. Autrement dit, à travers la quête de la vie bonne dans des institutions justes, c'est la question du *vivre-ensemble* qui est posée : sur quels principes fédérateurs peut-on asseoir la vie bonne dans des institutions justes ? Rawls (1997) répond à cette question de manière minimaliste, en s'appuyant sur un socle de règles communes et partagées tandis que Ricoeur (2004) s'en tient à une position de philosophe, dans une foi dans la capabilité à travers l'agir.

La philosophie ricoeurienne s'appuie donc sur un sujet capable de conduire son action au regard d'une normativité à l'œuvre dans et pour des institutions justes. Dès lors, il est possible de poser la justice non comme un fait établi mais comme un processus mis en questionnement suivant la justesse des usages possibles des outils institutionnels. Aussi, le sujet n'est pas cet être obéissant qui suit les rails des projets institutionnels construits pour lui, il les perçoit suivant sa propre conception du juste. Par exemple, un jeune sommé de construire son projet peut avoir une conception de sa mise en œuvre qui ne passe pas par les dispositifs de formation tels qu'E2C, parce que ce qu'il vise entre en inadéquation avec le projet d'autrui sur soi porté par le dispositif.

3.2) Les approches globalisantes des capacités

La notion de capabilité est mobilisée dans le champ de l'économie politique pour tenter de répondre à une préoccupation que résume assez bien Castel (2009, 217) lorsqu'il affirme : « *A la limite, un État social actif devrait activer les capacités de l'individu lui-même pour le rendre capable d'affronter les aléas de l'existence sociale* ». Autrement dit, dès qu'on parle de capabilité(s), la question de la responsabilité collective se pose par rapport à la mise en œuvre et au développement des capacités des individus. Il ne s'agit pas ici d'une conception des capacités rattachées aux personnes en tant que telles, mais bien des potentialités offertes par les environnements, assurant la possibilité pour chaque individu de jouir d'un accès juste et non contraint au mode de vie qu'il souhaite valoriser. Autrement dit, c'est bien l'étaillage institutionnel qui est en jeu dans la problématique de la capabilité, en assurant une égalité d'accessibilité aux modes de vie priorités. Comme le résume Juhle, (2016, 339), il s'agit d'une notion de « *moyenne portée* » en ce qu'elle s'attache de manière centrale à saisir la jonction entre situations individuelles (valuations, préférences adaptatives, objectivité positionnelle, etc.) et cadres collectifs (ressources, droits d'accès, etc.) ».

Avec les capacités, on ne s'intéresse pas tant à ce que les personnes *font*, qu'à ce qu'elles *auraient pu faire*. En réalité, le concept de capacité (comme d'ailleurs celui de capacité) fonctionne à l'induction. Cette conceptualisation contribue à lier les modèles de justice à la possibilité effective, pour les sujets, de vivre dans des institutions justes. A l'instar de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, l'évolution des politiques publiques pourrait être interprétée en termes de capacités. Ici, l'État social assure un étayage qui garantit une accessibilité à la formation, en activant les capacités des personnes à pouvoir en bénéficier.

L'approche par les capacités (alors synonyme de capacité) initiée par Sen (1993, 2010) s'inscrit dans une perspective visant à mesurer le bien-être. Cette approche résulte de travaux de recherche qui ont porté sur la question suivante : pourquoi est-ce que des famines persistent dans certaines régions où les ressources pour nourrir la population sont *a priori* suffisantes ? Ici, les conceptions de la justice, s'appuyant sur l'égalité de ressources, peine à expliquer ce type de paradoxe. A cet effet, Sen (2010) montre que la jouissance des biens ne constitue qu'une forme d'usage parmi d'autres (qu'il nomme « *fonctionnement* ») et qu'il est possible de souhaiter s'en priver par choix éthique ou politique. Par exemple, refuser de consommer des produits d'une entreprise perçue comme non respectueuse du droit des travailleurs et de l'environnement constitue un fonctionnement que l'utilitarisme peine à expliquer.

Ainsi, lorsque Sen (2009, 309) définit les capacités comme des libertés réelles de choisir un mode de vie que l'on souhaite valoriser, il évoque à la fois les dispositions des personnes à développer tel type de fonctionnement que les possibilités offertes par l'environnement de les réaliser. Son projet vise donc à dépasser une approche descendante de la justice (depuis les principes et les institutions vers les personnes), dont les principes premiers seraient applicables pour tous, vers une approche partant de la liberté effective des personnes (Sen, 2009, 310). Dans ce cadre, « *la capacité est d'abord une réflexion sur la liberté d'accomplir les fonctionnements valorisés. (...) Dans ce sens, elle peut être lue comme une approche des libertés substantielles* » (Sen, 1993, 49)²⁷. Dans cette visée, son ambition est tout à la fois de dépasser les indicateurs de développement, comme le produit intérieur brut (PIB) - focalisés sur le seul indicateur de la richesse financière et matérielle du pays, qui ne prennent qu'imparfaitement en compte la question du bien-être - et de mesurer en quoi l'accès aux ressources relève d'un droit effectif et non d'un droit formel.

L'approche par les capacités s'appuie sur une tentative de dépasser la conception de la justice de Rawls (1997) que Sen (1993) qualifie de « *ressourciste* » en tant qu'elle s'appuie sur des principes d'égalité des « *biens premiers* » (Rawls, 1997). Se démarquant d'une conception

²⁷ Traduit par nos soins. Texte original: « *Capability is primarily a reflection of the freedom to achieve valuable functionings. (...) In this sens, it can be read as a reflection of substantive freedom* »

rousseauiste du contrat social, qui s'appuie avant tout sur les règles institutionnelles régissant et régulant l'action humaine, Sen (2009, 15) s'inscrit dans une démarche critique de la « *docilité adéquate* » prêtée aux sujets supposés se conformer aux normes institutionnellement prescrites. C'est ici que le cadre formel du droit, pour nécessaire qu'il soit, ne préjuge pas toujours des conséquences réelles et concrètes sur les « *fonctionnements* » des personnes.

Selon cette approche, ce sont des « *facteurs de conversion* » (Robeyns, 2005, 99) qui transforment les ressources en capacités, autrement dit, en libertés substantielles d'en faire usage. Cette opération de conversion « *consiste en une transformation des ressources en réalisations effectives (...). D'ordre personnel, social ou environnemental, les facteurs de conversion dépendent à la fois des personnes, des organisations, des institutions et des situations concrètes d'action* » (Zimmermann, 2007, 36). Nous retrouvons ainsi un schéma ternaire posant les capacités (libertés substantielles de choix) comme prédominantes par rapport aux fonctionnements mis en œuvre (cf. schéma 2 ci-dessous, issu de la thèse de Farvaque, 2005).

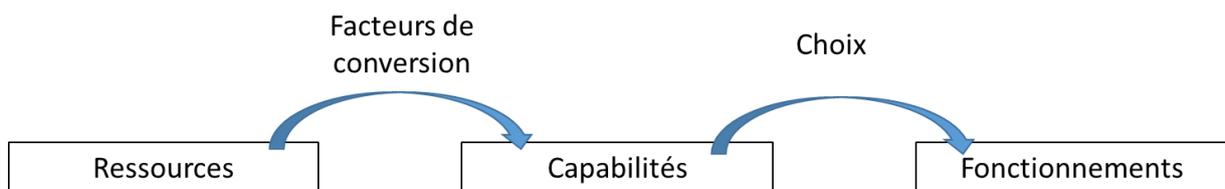


Schéma 2 - L'approche par les capacités selon Farvaque, 2005

L'intérêt d'une telle approche, c'est d'approcher les usages et non les ressources en tant que tel. En ouvrant des perspectives sur les responsabilités collectives qui influent sur les modes d'engagement individuels, l'approche par les capacités apporte un éclairage intéressant sur le *rapport aux injonctions au projet*. Reste qu'à l'échelle d'un dispositif de deuxième chance, les libertés réelles de choix face aux injonctions au projet sont surdéterminées, ce qui rend sa convocation aléatoire. Aussi, nous proposons ici un aperçu des approches critiques des capacités qui se sont démarqué des théorisations de Sen.

En philosophie politique, cette notion a été reprise par Nussbaum (2012, 55) autour de la question suivante: « *Qu'est-ce qu'une vie humainement digne exige ?* ». Il s'agit d'une optique normative, qui questionne les principes de justice à l'échelle de la société. Sa critique de l'approche globalisante des capacités s'appuie sur une conception différenciée des fonctionnements (c'est-à-dire les modes d'existence que chacun souhaite valoriser). En clair, tous les modes d'accomplissement des sujets ne se valent pas et certains d'entre eux ne sont pas souhaitables pour

le bien-être collectif, ce qui remet en question la valeur égale des capacités. A cet effet, Nussbaum (2012, 55) constitue une liste de dix « *capabilités centrales* », comprises comme besoins fondamentaux pour accéder à une vie digne. Ainsi, la vie, la santé, l'intégrité du corps, l'autonomie de penser etc. constituent autant de capacités qu'une société juste se doit d'encourager et de soutenir.

La notion de capacité flirte étrangement avec la notion de besoin. De l'ordre des besoins primaires (comme se loger, se nourrir, être en bonne santé) ou plus élaborés (comme le besoin de réalisation de soi), les capacités telles que définies par Nussbaum (2012) pourraient être comprises comme des « *besoins de base* », en deçà desquelles une société ne répond pas à l'exigence de justice placée dans tout projet sociétal démocratique. Alors que nos institutions sont fondées sur le sujet de droit, les capacités caractériseraient de nouvelles formes de citoyenneté politique centrées sur le « *sujet de besoin* » (Brugère, 2014, 131). Cependant, les capacités ne sont pas assimilables à des besoins en l'état, en tant qu'elles sont conditionnées aux garanties apportées par les institutions pour tenter d'y répondre de manière idoine.

Nussbaum (2012) distingue ainsi trois types de capacités : les « *capabilités combinées* », cette notion est très proche de l'idée de liberté réelle de choix, d'opportunités possibles ; les « *capabilités internes* », il s'agit du potentiel d'apprentissage des personnes dépendant des environnements formatifs (en termes d'éducation, d'apprentissages etc.) ; et enfin les « *capabilités de base* », ces dernières pouvant être entendues comme le potentiel inné d'une personne mais dont le développement dépend du contexte. Le lien capacité-environnement constitue une sorte de fil conducteur de sa théorisation. En intégrant les notions de « *seuil* » et de « *dignité humaine* », Nussbaum (2012, 38) tente une première clarification de la question qualitative des capacités, mais qui n'est encore pas mobilisable en l'état par rapport à notre objet.

En effet, si on rattache ce type de modèle au dispositif de deuxième chance, la dimension normative des capacités reste accolée au projet sur autrui : qu'est-ce qui est souhaitable pour autrui en termes de fonctionnements ? Or, les conflits de normes qui interviennent dans le *rapport à l'injonction au projet* (lorsque par exemple, le jeune n'est pas d'accord avec le projet sur autrui de l'institution de formation) se retrouvent ici dans l'angle mort de la recherche. Dès lors, les approches émancipatrices des capacités ouvrent de nouvelles perspectives dans le rapport aux injonctions implicites.

3.3) L'approche des capacités émancipatrices

En sociologie, Zimmermann (2008, 2011) s'est intéressé au problème du lien entre flexibilité et sécurité dans l'entreprise. La question qu'elle pose pourrait être résumée ainsi : comment mesurer

les capacités réelles d'agir des salariés dans l'entreprise dans des situations d'injonction à être flexible ? La notion de capabilité est ici rattachée à l'idée d'émancipation, en s'extrayant de la « *domination et de (la) subordination dont elle vise le dépassement* » (Zimmermann, 2011, 15). Autrement dit, notre propre approche rejoint en grande partie ce questionnement, rapporté aux problématiques d'insertion : de quelles marges d'action effectives disposent les jeunes face à la nécessité de faire la preuve de *leur* compétence et de *leur* employabilité ?

L'intérêt de cette approche nous semble multiple, en tant qu'elle s'appuie sur une construction épistémologique et méthodologique qui dépasse le modèle sennien. En effet, Zimmermann (2011, 113) montre qu'une approche issue des sciences économiques, ne peut être transposable dans les sciences humaines, « *sans une appropriation critique* ». Cet aspect nous semble ici essentiel, car l'économie d'une telle démarche risquerait de réduire le débat sur les capabilités à une question binaire, à savoir : « *pour ou contre Sen ?* ». Rappelons à cet égard que l'article de Bénicourt intitulé : « *Contre Amartya Sen* » (Bénicourt, 2004) avait suscité une controverse. Ici, la critique de son « *inconsistance sociologique* » (Zimmermann, 2008, 123) laisse place à une tentative de construire un socle épistémologique valide pour les sciences humaines, dans une orientation pragmatiste.

En effet, le sujet sennien est un être rationnel qui n'est pas socialement situé. L'environnement y est pensé comme cadre structurel dans lequel l'acteur évolue suivant des possibilités de choix figées. Or, les épistémologies relevant d'un côté du structuralisme, de l'autre d'un courant proche de l'individualisme méthodologique, semblent se superposer. Par ailleurs, ce sujet rationnel semble construire sa liberté d'agir à partir d'une délibération *ante* alors que c'est bien dans l'interaction avec (et par) l'environnement que les processus de choix se construisent.

Ce point rejoint les questions d'ordre méthodologique. Pour certains auteurs, si « *la notion fait sens* », sa fragilité se centrerait sur son opérationnalité (Bonvin, 2008, 52). A cet égard, le rapport de « *la commission pour la mesure des performances économiques et du progrès social* » (Stiglitz, Sen, Fitousi, 2009) illustre les faiblesses repérées dans l'opérationnalisation de cette approche. En effet, les indicateurs proposés dans cet ouvrage, pourtant présentés comme relevant de l'approche par les capacités, semblent proches des instruments de mesures classiques du développement (dans le domaine de la santé : taux de mortalité infantile, espérance de vie ; dans le domaine de l'éducation : évaluations certificatives, etc.). Ainsi, l'approche quantitativiste des capabilités laisse peu de place à la compréhension des parcours des personnes et de la manière dont elles interagissent avec leurs environnements. Sur cet aspect, Zimmermann (2008) affirme la nécessité d'accoler cette démarche à des méthodologies compréhensives de type ethnographique. La notion

de capabilité peut ici être appréhendée suivant un modèle ternaire (De Munck, 2008) : le choix, à travers lequel se jouent les questions d'accessibilité et de réflexivité (dépassant ainsi la rationalité des choix de l'acteur) ; le potentiel d'épanouissement, qui constitue le volet éthique de la capabilité à travers la convocation de valeurs ; et le pouvoir de réalisation, où les accomplissements (et les fonctionnements) dépendent des droits et des supports collectifs, sans lesquels les capabilités posent problème.

Cette dernière notion de « supports collectifs » (Castel, 2003, 2009), nous semble particulièrement féconde pour l'étude des mécanismes où intervient la capabilité. Dans le milieu ouvrier, ce sont les cultures ouvrières cristallisées dans les groupements de syndicat, qui constituent ces supports collectifs, garants d'une négociation sociale. Selon Zimmermann (2011, 183), « *la motivation et la capacité à travailler ne sont pas imputables à la seule personne du travailleur, mais se forment dans la relation aux autres et à l'organisation du travail* ». On voit ici remis en débat, ce qui, chez Sen (1993, 2010), pouvait être interprété comme relevant d'un individualisme rationalisant. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette approche critique des capabilités conduit à dépasser les considérations personnologiques²⁸ (attribuant aux personnes les causes de ce qu'elles font, mais également de ce qu'elles sont et de ce qui leur arrive). Ici, c'est bien dans l'interaction avec l'environnement que se joue l'engagement en formation, qui ne peut être imputé aux seules personnes sans en questionner les leviers institutionnels.

Dans les Sciences de l'Éducation, certains travaux ont également mobilisé la notion de capabilité autour de la question du « *potentiel formateur des situations de travail* » (Fernagu-Oudet, 2012b). Il s'agit, dans cette optique, de donner à comprendre ce qui se joue autour des contextes d'apprentissages liés aux contextes de travail. Autrement dit, la capabilité fait ici référence aux possibilités réelles d'apprendre et aux étayages pédagogiques qui peuvent leur être associés. Deux grandes questions se dégagent de ces recherches : *comment se jouent les apprentissages dans le rapport au dispositif ? Et également : quel pourrait être l'environnement pédagogique optimal ?* Cependant, cette question est assez proche du modèle de l'apprenance présenté plus haut qui n'est pas sans poser problème pour appréhender *le rapport aux injonctions au projet*, comme nous l'avons vu.

La notion de capabilité, au même titre que l'éducabilité, l'employabilité ou la flexicurité, est porteuse d'un risque : celui de ne se situer que sur un registre incantatoire, en ne disposant pas d'assises épistémologiques suffisamment solides pour constituer une réelle opportunité pour les sciences sociales (et plus particulièrement les Sciences de l'Éducation). En outre, cette notion

²⁸ Conceptions que nous n'attribuons pas à Sen.

témoigne d'un certain engouement autour d'un vocable qui bénéficie d'un accueil plutôt favorable, comme en témoigne par exemple l'éditorial non équivoque de la revue *Emploi formation* consacrée à cette orientation théorique : « *Pour une approche par les capacités* » (Vergnies, 2007, 1). Néanmoins, dans les Sciences de l'Éducation, on ne peut pas affirmer que ce type d'approche constitue par elle-même une réelle nouveauté. A ce titre, la notion d'« *éducabilité* » (Sorel, 1994, 17) se centrerait déjà sur cette idée de sujet capable. En effet, « *Parler d'éducabilité cognitive, c'est en effet renoncer à l'idée que tout est joué « à la naissance » ou « avant six ans », que l'intelligence est une « capacité toute faite », prédéterminée* » (Ibid.). On retrouve autour de cette notion d'éducabilité certaines similitudes avec les capacités : des préceptes philosophiques s'appuyant sur le potentiel de transformation de l'homme, des épistémologies floues et une opérationnalisation qui fait défaut, un questionnement qui se centre sur les problèmes de l'environnement optimal en termes de développement d'apprentissages, etc.

En résumé, cette notion de capabilité nous semble prometteuse dans l'approche du *rapport aux injonctions au projet*, à condition de l'appréhender sous un angle dynamique et de penser les potentialités du sujet au regard des supports collectifs qui les sous-tendent.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a vocation d'état de l'art sur les recherches portant sur l'engagement et la contrainte. Si les approches fonctionnalistes tendent à opposer ces notions, il est des théories qui abordent dans une certaine synchronie contrainte et engagement. Or, la théorisation du rapport à l'injonction au projet demande un outillage conceptuel qui dépasse à la fois l'aspect structurant des contraintes institutionnelles et l'engagement individuel vu comme atome social. Ainsi, si le rapport à la formation ne peut se limiter à une conception du dispositif centrée sur les apprentissages, il s'agit de voir en quoi l'engagement en formation relève du sens et des dynamiques (identitaires et normatives) à l'œuvre dans la formation. De même, le cadre de l'action ne procède pas nécessairement de la contrainte en elle-même, mais du sentiment de contrainte, ce qui déplace la focale sur la subjectivité de l'acteur. A ce titre, le concept de capabilité est ici abordé en tant qu'il invite à appréhender l'engagement individuel au regard des potentialités non seulement des personnes, mais également des environnements. Aussi, nous allons à présent exposer comment, précisément, nous avons choisi de mobiliser cette notion de capabilité dans notre approche des dynamiques normatives, en précisant les contours de notre modèle d'analyse.

Chapitre 3 : Modèle d'analyse des dynamiques normatives

Parmi les nombreux champs théoriques qui viennent d'être esquissés dans l'état de l'art, nous allons donc à présent situer notre propre angle d'analyse. Privilégiant une approche de type sociologique, les épistémologies mobilisées ici empruntent notamment aux sociologies de l'individu (Dubet, 1994, 2009 ; Martuccelli, 2004, 2010), à l'approche des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2010, 2011), et à la sociologie des capacités (Zimmermann, 2008). Ce chapitre a donc pour objet de proposer un champ définitionnel des notions²⁹ mobilisées dans cette recherche et d'en préciser les articulations. En posant les questions d'usages au centre de l'objet de recherche et en les articulant aux dynamiques sociales à l'œuvre dans le *rapport aux injonctions au projet*, la notion de capacité (et plus précisément de *forme de capacité*) y est convoquée en tant qu'hypothèse. Aussi, nous y développons les fondements de ce que nous avons appelé une approche des *dynamiques normatives*, en tant que ce type de perspective éclaire l'engagement au travers des potentialités émergentes dans le *rapport aux injonctions au projet*. C'est pourquoi, nous revenons ici sur le champ définitionnel que nous proposons des principales notions mobilisées ici : l'injonction au projet, l'engagement en formation, et les *formes de capacités*. Nous concluons ce chapitre par un retour réflexif sur la construction de l'objet de recherche.

1) L'injonction au projet : essai de définition...

Les injonctions au projet que nous traitons ici s'inscrivent dans une logique qui pose le sujet comme responsable de sa destinée (qui peut être associé à une logique libérale), couplé à une logique sociale qui situe les problématiques d'insertion comme problème à résoudre (Schwartz, 1981). Elles se traduisent par des dispositifs où l'accompagnement tient une place importante - notamment l'accompagnement à la construction d'un projet professionnel. A ce titre, en tant qu'elles traversent le champ de la formation, du niveau politique aux sphères les plus intimes de l'engagement individuel, il serait plus adéquat de parler d'injonctions au pluriel. Nous n'utilisons, dans les lignes qui suivent, le singulier que par facilité narrative. Si les injonctions au projet sont désormais généralisées à tous les contextes, elles posent particulièrement problème dans les

²⁹ Nous privilégions ici le terme « notion » à concept, dans la mesure où les outils conceptuels mobilisés appartiennent à des épistémologies en construction (peu stabilisées dans les Sciences de l'Éducation).

dispositifs de deuxième chance en tant qu'elles sont porteuses d'une menace sourde en même temps que d'une main tendue. Nous proposons ici un cadre définitionnel de la notion, prenant en compte le caractère diffus et implicite des contraintes, en tant que l'injonction constitue un contexte qui ne peut être assimilé à un cadre structurant l'action.

1.1) ... entre contrat et contraintes implicites

Commençons par définir ce que nous entendons par la notion d'*injonction au projet*. Nous avons vu dans l'état de l'art (chapitre 1) que les injonctions au projet se généralisent dans nombre de secteurs de la formation, alors que « *se développe devant nous, et de façon vertigineuse un discours mettant en avant la responsabilité du sujet dans le « pilotage de soi », c'est-à-dire dans la réussite et l'échec de son devenir* » (Kaddouri, 2005, 14). En outre, ces discours sont relayés par des pratiques, qui se cristallisent notamment dans les dispositifs de formation et d'insertion. Ces derniers peuvent, d'une part, servir d'analyseur de certaines transformations sociales en cours, mais également constituer un *laboratoire* d'analyse de certains phénomènes « Macro » plaçant le sujet comme responsable de sa propre destinée. Or, ce sont ces contextes aux interstices du travail et de la formation – et donc les dispositifs de deuxième chance - qui se trouvent particulièrement touchés par des injonctions souvent décrites comme insolubles (Coquelle, 1994 ; Castra, 2003 ; Castel, 2009).

Tentons d'éclaircir ici les logiques qui les traversent. Il nous faut revenir à la notion de contrainte, qui comprend l'idée d'effet d'un individu sur l'autre, l'injonction pouvant être comprise comme le contenu communiqué de la contrainte (Raynaud, 2004). Il est donc possible d'avancer, dans un premier temps, que la nature de l'injonction peut être d'ordre relationnel. Les menaces qu'elle véhicule comprennent les sanctions envisageables si les comportements attendus ne sont pas mis en œuvre. Ici, les injonctions au projet dépassent le cadre de l'interaction sociale. Si l'on reprend les trois types de contraintes typologisées par Giddens (2012 - matérielles, structurelles, injonctives - renvoi p. 61), il s'avère, en effet que, pour les injonctions au projet, la menace peut se traduire, en plus des sanctions infligées par autrui, par des menaces liées à la possibilité de trouver un emploi dans un avenir plus ou moins proche (contraintes structurelles), ou par le risque de voir ses conditions d'existence se dégrader (contraintes matérielles). Dans le contexte particulier d'un dispositif d'insertion type E2C, un jeune qui s'inscrit en faux dans la construction de son projet (en refusant, par exemple, de rechercher un stage dans le domaine ciblé), peut subir certaines remontrances de la part de ses formateurs. Mais ce type de menace est couplé à d'autres risques, peut-être plus pénalisants encore. Par exemple, voir les possibilités d'embauche se réduire après la formation et se retrouver discrédité au regard de futurs employeurs potentiels, ce qui n'est pas sans

conséquence sur sa situation matérielle. L'accès effectif aux droits sociaux est ici conditionné à un comportement qui répond aux exigences à son égard.

En conséquence, si les injonctions au projet sont difficilement discernables lorsqu'on s'en tient à une analyse des menaces externes, leur mode de manifestation procède de l'implicite : « sois l'acteur de ton parcours », « réalise tes projets »... Il s'agit d'un type d'incitation qui place le sujet, seul, face à lui-même, sommé de répondre à des attentes souvent peu explicites. D'ailleurs, Mias (2014, 161) fait remarquer que l'étymologie du terme « *implication* » contient l'idée de foi implicite. Le caractère tacite des injonctions est bien ici partie prenante de l'engagement du sujet. A ce titre, les injonctions au projet doivent être, selon nous, appréhendées au travers de ce qui se joue dans l'activité même du sujet. C'est moins la contrainte en elle-même, comprise comme structure contraignante, que le **sentiment de contrainte** (Neuberg, 1990 ; Nozick, 1991 ; Raynaud, 2004 ; Martuccelli, 2010) qui rend la menace opérante. Dans cette optique, la contrainte ne constitue plus le cadre proprement dit de l'action. Comme le précise Nozick (1991, 498), « *Il n'est pas nécessaire qu'il y ait réellement une tentative de contrainte de la part de P. Il faut (et il suffit) que Q le croie* ». En déplaçant la focale depuis les contraintes *réelles* vers le **sentiment de contrainte**, les menaces deviennent ce que le sujet en perçoit. Sans en nier les risques tangibles, la focale doit être placée sur l'activité même du sujet pour en mesurer les effets.

A l'instar du projet, la figure de l'accompagnement participe du floutage entre contrainte et engagement. Cependant, pour préciser les articulations possibles entre ces notions, il nous faut **dépasser la dichotomie entre offre et menace** proposée par la philosophie de l'action. A la suite de Neuberg (1990), la manière dont le sujet s'engage dans le projet, dépend de l'issue désirable qu'il confère à l'action qu'il lui est demandé d'accomplir. Suivant ce modèle, la menace s'oppose à l'offre : « *Si l'intervention de P diminue la désirabilité des conséquences de l'action de Q par rapport à ce qu'elle serait dans le cours normal et attendu des événements, on est en présence d'une menace ; si elle l'améliore, on a une offre* » (Nozick, 1991, 280). Si l'on suit ces auteurs, les notions d'offre et de menace s'opposent et n'impliquent pas le même type de rapport au monde pour le sujet. Or, dans le rapport au dispositif de deuxième chance, l'injonction au projet est tout autant menace qu'offre. Ici, le sujet se trouve face à un risque d'absence de perspectives dans le cas où il refuserait l'offre. Autrement dit, la question peut être désormais posée en ces termes : **en quoi refuser l'offre constituerait, pour le sujet, une menace** ? On comprend mieux pourquoi, si elles semblent plus souvent s'exprimer sous la forme d'une main tendue que d'un avertissement, les injonctions au projet n'en sont pas moins chargées de menaces implicites. A ce titre, si la « deuxième chance » relève bien d'une offre, en tant que possibilité d'amélioration du cours normal des événements, elle reste porteuse de **possibilités de menaces** sous la forme : « si tu n'acceptes pas le contrat, si tu

refuses de construire ton projet professionnel, alors, tu n'auras qu'à t'en prendre à toi-même ». Dès lors, l'offre et la menace, dans les injonctions au projet, doivent être pensées dans une certaine synergie, en tant qu'elles sont mises à jour dans l'expérience du sujet.

L'amalgame entre l'offre et la contrainte s'inscrit alors dans une *logique de contrat* « (donnant-donnant, pas de prestation sans contre-prestation) [faisant appel] à la responsabilité de l'individu qui doit être partie prenante dans les entreprises visant sa réhabilitation (pas d'aide octroyée à qui n'essaye pas de s'aider lui-même) » (Castel, 2009, 29). Ce type de contractualisation, loin d'acter des termes explicites, relève de normes tacites au travers desquelles le sujet est considéré comme responsable des tenants et des aboutissants de sa destinée. La visée de *réhabilitation* du contrat (parmi lesquelles peut figurer le projet professionnel), constitue bien ici une contrepartie placée sous le signe de la menace (son absence risquant de déclencher des sanctions, comme le retrait des prestations qui s'y trouvent associées).

1.2) ... entre épreuve et possibilités de menaces

Dans la mesure où les injonctions au projet sont opérantes dans leurs conséquences, mais difficilement accessibles du point de vue des contraintes objectives qui les originent (car multiformes et implicites), il nous semble nécessaire de les approcher dans l'expérience même du sujet. En outre, en se manifestant par des contractualisations chargées de menaces tacites, elles peuvent être appréhendées en tant qu'« épreuve » (Martuccelli, 2006 ; Baudouin, Frégné, 2013) dont l'issue, pour le sujet qui s'y engage, est aléatoire. Les sentiments différenciés, au travers desquels la menace côtoie le sentiment d'être aidé, participent des processus de subjectivation, en tant que la subjectivité y est en travail. Cette exigence, qui pose le sujet comme étant en devoir de se construire une identité propre, aboutit à une sorte de floutage entre domination et consentement, caractérisé par une certaine élasticité entre contraintes tangibles, menaces, et possibilités d'émancipation perçues par le sujet. Ainsi, avec *l'entrée en contrat*, le sujet se voit dans l'obligation d'affronter la saisie de la deuxième chance qui lui est donnée, dont l'issue n'est pas sans risque pour sa socialisation.

Le contrat de deuxième chance procède ici d'agencements inégaux des épreuves, socialement construites autour de la figure du « jeune en difficultés », et discriminantes quant aux conditions de possibilités d'y faire face. Dès lors, comment dimensionner ce type d'agencement en nous appuyant principalement sur l'expérience du sujet ? Il nous faut ici faire appel à la notion de **possibilités de menaces** quant à l'issue potentiellement défavorable de l'épreuve liée à l'injonction au projet. Si l'épreuve que constitue l'injonction au projet impacte tous les milieux sociaux, elles requièrent un caractère plus prégnant pour les « jeunes en difficultés » qui s'y trouvent fragilisés.

Comme nous l'avons vu, refuser l'offre de formation constitue une *possibilité de menace* : « qu'advient-il de moi-même si je refuse cette offre ? » Pendant l'expérience de formation, les *possibilités de menaces* agissent à tous les niveaux : « comment est-ce que je pourrai progresser dans mon parcours si je me désengage de la formation ? » Même si le sujet n'en a que partiellement conscience, ces *possibilités de menaces* participent à la structuration de l'espace social – et donc de l'offre de deuxième chance. En effet, les environnements les plus touchés par la généralisation des incertitudes, placent les sujets dans des situations plus risquées que les situations établies où les *possibilités de menaces* ont moins prise. L'injonction au projet à l'encontre des « jeunes en difficultés » est donc agencée comme épreuve liée à des *possibilités de menaces* prégnantes.

En quoi consistent les menaces concernées par les injonctions au projet ? En empruntant à la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2005, 2009), il est possible d'en différencier trois types : non-intégration (exclusion), marginalisation et désobjectivation. D'abord, ***l'injonction à s'intégrer*** fait écho à l'impératif social d'intégrer les exclus. Le rapport Schwartz (1981), considérant l'insertion des jeunes comme « impératif national » relève de cette logique. Castel (2009, 245) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme : « *Le travail social moderne (...) est sorti de la tradition de l'assistance philanthropique et religieuse en s'affirmant comme porteur d'une obligation de prendre en charge des personnes en déficit d'intégration* ». Cependant, notons que sous sa forme pronomiale et centrée sur l'individu, l'impératif institutionnel d'intégration des populations devient l'obligation individuelle à s'intégrer, opérant ce glissement du social vers l'individu. Dès lors, l'exigence d'intégration devient injonction à s'intégrer au travers de laquelle, il s'agit, pour le sujet, d'adopter les « *identités prescrites* » (Kaddouri, 2010). Les déficits d'intégration y sont analysés en termes de crise de repères, de valeurs, d'autorité.

Ensuite, dans ***l'injonction à être stratège***, le sujet doit entrer dans le jeu social en défendant ses intérêts, développer des stratégies gagnantes en mobilisant certains réseaux, etc. A ce titre, l'injonction au projet ne s'inscrit pas seulement dans un jeu d'acteurs mobilisant une stratégie pour contourner ou subvertir certains de ses aspects, mais il s'agit bien en l'état d'une *injonction à faire preuve de stratégie*. Là encore, vue sous un angle injonctif, cette logique opère un glissement des marges de manœuvre possibles aux marges de liberté en quelque sorte imposées, ce qui détourne la logique d'action de son sens initial. Lorsqu'il y a échec à développer des stratégies gagnantes, le risque de marginalisation est lié à l'incapacité attribuée au sujet de faire un usage normé des codes sociaux.

Enfin, ***l'injonction à être sujet*** donne à voir en quoi « être sujet » n'est pas un donné mais un processus. Il s'agit pour le sujet de se montrer capable d'autonomie et de se définir comme auteur

de sa trajectoire. Du point de vue de la subjectivation, on peut être considéré comme plus ou moins sujet ; la construction identitaire étant partie prenante des injonctions à se socialiser. Ce dernier type d'injonction marque **le risque de ne plus être considéré comme sujet** dès lors qu'il (le sujet) ne répond pas aux impératifs d'autonomie. Ces différentes logiques injonctives peuvent se trouver en tension. Par exemple, l'injonction à être sujet peut se trouver en contradiction avec l'injonction à s'intégrer à partir du moment où le sujet, pour s'intégrer, doit renoncer à son projet de vie et s'engager dans un projet professionnel par défaut. De même, les possibilités de menaces peuvent se situer plutôt du côté de la non-intégration, de la marginalisation ou de la désobjectivation en fonction des situations des sujets. Si ces possibilités de menaces surdéterminent le rapport à la formation, le sujet développe un rapport différencié aux injonctions au projet. C'est ici le deuxième volet de l'injonction au projet vue comme épreuve, le sujet y perçoit des possibilités de menaces de façon singulière et tente d'y faire face selon des modalités qui lui sont propres.

1.3) ... entre normes et dispositif

Les possibilités de menaces qui sous-tendent les injonctions au projet sont d'abord impactées par des normes (avant même les contraintes matérielles). La notion de « norme » est ici entendue au sens où elle est définie, de manière extensive, par Dubois (2009, 33), en tant qu'elle « porte sur des événements observables, est l'affaire d'un collectif, est socialement apprise, correspond à une attribution de valeur sociale à des objets ou des événements... ». L'attribution de valeur y est centrale en tant que certains comportements ou événements sont considérés comme désirables ou non. En outre, dans sa mise en œuvre, « la norme sociale (...) n'est jamais réalisée sous l'effet de contraintes institutionnalisées » (Dubois, 2009, 30). Si l'on se réfère à notre objet, les injonctions au projet entendues comme normes ne sont pas mises en application, en tant que tel, dans les dispositifs d'insertion ou de formation. Autrement dit, si les normes (telles que la norme « projet ») traversent le dispositif, ce dernier ne peut être le garant du fait que les sujets les adopteront dans leurs comportements réels. Ainsi, entre injonction au projet entendue comme norme et dispositif de formation, se jouent des rapports intriqués et en tension.

Particulièrement présentes dans les interstices des champs du travail et de la formation, ces normes se manifestent dans le « modèle du projet » (Coquelle, 1994), stipulant l'importance, pour tout un chacun, de se montrer détenteur d'un projet professionnel. Or, ce type d'exigences, centrées sur l'individu, relèvent de ce que Dubois (2009) définit comme « norme d'internalité ». Elle caractérise les modes d'attribution des causes de l'action surestimant les facteurs internes (caractéristiques des sujets) au détriment des facteurs externes (éléments de contexte, circonstances particulières...). Or, dans l'injonction au projet, l'internalité y est prépondérante : l'insertion professionnelle réussie est attribuée non à un concours de circonstances mais au sujet lui-même. Nul

besoin de prescrire l'internalité dans la mise en œuvre des injonctions au projet puisque cette norme est partagée et qu'elle est l'objet d'apprentissage (tant dans la socialisation primaire que dans le champ de la formation).

Aussi, le dispositif de deuxième chance peut être vu comme espace où se cristallisent les injonctions au projet, en tant qu'il participe de la diffusion de normes et de valeurs autour d'une exigence d'insertion sociale. Il s'agit alors de penser, par-delà l'offre d'accompagnement, le dispositif comme espace normatif, traversé par une dynamique contradictoire : d'un côté, il se fait le relais des possibilités de menaces par l'épreuve que constitue le contrat de deuxième chance, et de l'autre, il constitue l'espace tampon qui pourra protéger le sujet de ces menaces. Autrement dit, il est possible de concevoir **le dispositif comme l'espace-temps au travers duquel sont véhiculées ou « amorties » les injonctions au projet.**

A la suite d'Agamben (2007, 31), le dispositif peut être défini comme espace, *ayant « d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants »*. Espace-temps traversé par des tensions, il est *« le moyen d'une domination au sein d'un espace social défini, celui du travail, de la formation et de l'insertion sociale [en même temps que] le cadre de prise d'initiative des acteurs »* (Astier, 2012, 17) qu'il réunit. La contrainte y est présente à travers la manifestation de pouvoir de transformation de soi ; mais elle cohabite avec le pouvoir d'initiative et les possibilités d'émancipation. Dans ce sens, *« les dispositifs sont des intégrateurs de logiques différentes [entre] domination et initiative, prescription et usage, induction et imprévu »* (Astier, 2012, 19).

Cependant, les injonctions au projet dépassent l'espace du dispositif. Elles le traversent, sont véhiculées par lui, mais n'en sont pas directement issues. Un lien peut ici être établi avec le concept de « positivités » (Hegel cité par Agamben, 2007, 13), directement lié à la religion positive : *« Alors que la religion naturelle concerne la relation immédiate et générale de la raison humaine avec le divin, la religion « positive » ou historique comprend l'ensemble des croyances, des règles et des rites qui se trouvent imposés de l'extérieur aux individus »*. Le dispositif serait donc la forme sécularisée de la positivité, sorte d'empreinte imprimée *« par contrainte dans les âmes »*. En outre, le sujet entretient un rapport *intime* à l'injonction au projet, en tant qu'il s'y retrouve face à lui-même. De la même manière que la religion dite « naturelle » ne procède pas par contrainte, mais dans une forme de naturalité des rapports entre soi et le divin, l'injonction au projet devient alors une forme sécularisée du rapport à soi.

Le dispositif, entendu comme praxis, comme action sur autrui, entend répondre à des exigences liées à certains manques perçus dans l'environnement ou chez certains acteurs. Les buts poursuivis ont pour fonction d'étayer l'environnement social. Or, la dimension politique du dispositif est à la fois la plus visible et la moins contrôlable dans ses effets, c'est à dire dans ses usages. Toute la question est alors de savoir si le dispositif peut constituer un étayage au processus de subjectivation à l'œuvre dans le *rapport à l'injonction au projet*. Il s'agit, pour le dispositif de deuxième chance, de saisir en quoi il peut tout à la fois générer des formes d'émancipation (en aidant les sujets à mettre à distance, ou à profit, les possibilités de menaces) et de désagrégation lorsque le sujet *décroche* par rapport aux normes attendues.

Synthétisons et risquons-nous à une définition. L'injonction au projet est assimilable à une norme « projet », porteuse de possibilités de menaces inégalement réparties suivant les sujets et les contextes. Elle influe sur les discours, les pratiques et les représentations, et s'actualise dans des contrats d'accompagnement plus ou moins implicites. A l'échelle d'un dispositif de formation, l'injonction au projet se manifeste dans l'expérience subjective en tant qu'épreuve. Cette épreuve est d'autant plus problématique pour les sujets que les possibilités de menaces sont prégnantes, comme c'est le cas, par exemple, dans les dispositifs de deuxième chance. Pour l'interprétation des résultats, nous mobiliserons les notions de *possibilités de menaces* (avec une attention particulière sur le risque de désobjectivation) afin de caractériser, dans l'expérience du sujet en formation, ce qui relève du *rapport aux injonctions au projet*. En outre, le rapport au dispositif de deuxième chance sera considéré sous un angle qui dépasse le rapport à la formation, en tant que le rapport à soi (positivités) et à son parcours y tient une place prépondérante.

2) Dynamiques de l'engagement en formation...

Nous venons de voir que dans les injonctions au projet, l'engagement du sujet est partie prenante des contraintes auxquelles il est confronté. C'est au cœur de son expérience, dans la façon dont il articule injonctions à s'intégrer, à être stratège, et à être sujet, qu'il parvient à répondre, ou non, à l'épreuve qui lui est donnée de vivre. Dès lors, l'engagement en formation implique la subjectivité du sujet à un double niveau : d'une part en tant qu'il est le produit de processus sociaux qui le surdéterminent, mais également en tant qu'il se conçoit comme auteur responsable de sa propre trajectoire. Dès lors, il s'agit de préciser en quoi les modes d'engagement dans la formation sont impactés par la conduite de la trajectoire du sujet et de les caractériser en tant que formes particulières de *rapport à l'injonction au projet*. Nous revenons ici sur les conceptions de l'engagement en tant que résultante de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2011) tout en apportant un éclairage sur l'activité normative du sujet.

2.1) ... comme rapport au projet

S'engager dans la formation dans un contexte d'injonction au projet n'a de sens, pour le sujet, qu'en référence à la conduite de son parcours. A ce titre, l'engagement en formation ne peut être appréhendé en dehors des liens qui s'élaborent entre le projet-produit (des injonctions) et le projet en acte, relevant de son *engagement dans le monde*. Ici, c'est bien le champ de « *l'entre-deux* » (Peeters, Charlier, 1999), entre sa propre trajectoire et la manière dont elle peut être déviée ou consolidée à son avantage qui est en jeu. En cela, l'engagement dans la formation n'est plus seulement rapport à la formation, mais s'inscrit dans un « *rapport au monde* » (Charlot, 1997 ; Kaddouri, 2011) où l'histoire individuelle devient objet d'apprentissage et de repositionnement de soi dans le jeu social. Partant, l'engagement dans la formation est directement lié aux dispositions à *s'engager dans le monde*. Ces dispositions ne sont pas innées mais suivent des cycles itératifs, qui apparaissent tout au long de la trajectoire, en fonction de ce que le sujet *imprime* de son expérience. En contexte d'injonction au projet, ces dispositions se transforment et s'actualisent en fonction du *rapport au projet*. Par exemple, un jeune qui dit ne pas avoir de projet peut se positionner dans une perspective de résistance à la norme « projet ».

Si l'injonction au projet ne peut donc être appréhendée comme simple élément de contexte, l'engagement ne peut être imputé au seul sujet. De la même manière que le rapport au savoir englobe l'engagement dans le monde, au travers « *des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc...* » (Charlot, 1997, 94), le *rapport à l'injonction au projet* s'élabore dans les interstices des trajectoires et de la formation. Les trois dimensions du rapport au savoir mises en évidence par Charlot (1997), à savoir les dimensions sociale, épistémique et identitaire, peuvent nous éclairer sur le rapport au projet³⁰. Tout d'abord, sa dimension sociale pose le sujet comme construit social, déterminé par les influences de son milieu, mais également par les normes véhiculées par la formation. Aussi, le *rapport à l'injonction au projet* dépend de la façon dont le sujet développe un rapport singulier à ces différentes influences, notamment les normes (et plus particulièrement la norme : « avoir un projet »). Ensuite, la dimension épistémique du rapport au projet dépend de la validité accordée aux modes de formalisation du projet, au travers de l'activité discursive ou les écrits attendus. Plus globalement, la validité épistémique du projet questionne les codes partagés souvent implicites du projet, en tant que ce dernier constitue une sorte de passe-droit dans la construction de son parcours. Enfin, la dimension identitaire du rapport au projet y tient une place singulière, en tant que le projet constitue un « *marqueur identitaire* » (Ebersold, 2003) du

³⁰ Pour un développement détaillé des trois dimensions du rapport au savoir, se reporter p. 54.

sujet. Il ne s'agit pas seulement de construire son identité professionnelle, mais bien de *jouer avec* ses identités et de les mettre en visibilité suivant les normes que le sujet assimile ou élabore.

2.2) ... comme rapport de projets

L'engagement dans la formation, tel que nous l'abordons, en contexte d'injonction au projet, implique donc des formes particulières de rapport au projet. Il s'agit, pour le sujet, de s'engager dans la formation en fonction des possibilités de réaliser ses projets. Autrement dit, le sujet s'engage dans la formation suivant ce que cette dernière transforme, selon lui, des possibilités de s'engager dans le monde. En outre, on peut avancer que le *rapport à l'injonction au projet* est également rapport de projets, ce que nous allons préciser en convoquant la théorie des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006, 2010 ; Bourgeois, 2006)). Selon cette approche, « *l'implication du sujet dans sa formation serait d'autant plus forte que celui-ci perçoit que la formation peut contribuer à la réalisation de buts identitaires importants pour lui, comme l'accomplissement d'une image positive de soi visée ou l'évitement d'une image négative de soi menaçante* » (Bourgeois, 2006, 65). Plus précisément, les tensions identitaires apparaissent lorsque l'individu est confronté « *à une pluralité d'images de soi, pouvant s'avérer changeantes, contradictoires et conflictuelles, et d'autre part, sa propension à se faire reconnaître dans son unité et sa continuité* » (Bourgeois, 2006, 69). Toute la question est alors de savoir à partir de quand les tensions identitaires peuvent être sources d'engagement dans la formation. Les dynamiques identitaires impliquent des transformations de pratiques perçues comme plus ou moins menaçantes pour l'identité actuelle. Une résistance à l'engagement en formation peut alors apparaître en fonction de la perception de cette menace. Or, entre menace identitaire et projet identitaire, le sujet se trouve ici aux prises avec les *possibles* ouverts par les injonctions au projet. Partant, nous pouvons avancer que le *rapport à l'injonction au projet* se construit suivant les *menaces identitaires* relayées par les identités attribuées. Par exemple, les jeunes en parcours d'insertion se positionnent différemment suivant leur perception de l'identité professionnelle véhiculée par ces stages (ici considérés en tant qu'offre identitaire) : les métiers jugés comme dégradant l'image de soi peuvent être écartés pour ce motif.

Mais selon Kaddouri (2011, 77), « *ce ne sont pas les tensions en tant que tel qui conduisent à l'engagement en formation, celui-ci résulte du rôle que le sujet concerné lui accorde ou non au sein des stratégies qu'il met en place pour faire face à ses tensions* ». Autrement dit, le rôle attribué au mode résolutoire des tensions identitaires peut aboutir à différentes formes de rapport à la formation, dont l'engagement n'est qu'une option possible (il peut y avoir également du

désengagement, de l'hostilité etc.)³¹. Ici, la résolution des tensions identitaires dépend du sens que le sujet leur attribue, il n'y a pas d'automatisme dans leur gestion. Finalement, le *rapport à l'injonction au projet* peut, selon les cas, s'arrimer à des tensions identitaires en fonction d'une identité visée, mais, au-delà, se construire suivant la manière dont le sujet se départit des conflits normatifs liés à sa perception des injonctions au projet. Dès lors, la tentative de résolution des tensions identitaires peut concerner aussi bien les « *tensions intrasubjectives* » (relatives aux tentatives de conciliation entre projet identitaire (identité visée) avec ses identités acquises ou héritées (Kaddouri, 2010 ; Dubar, 1991)), que les « *tensions intersubjectives* » (générées par les situations d'interactions sociales d'un sujet avec des autrui significatifs (Kaddouri, 2010, 63)). Ces tensions intersubjectives nous intéressent de près dans la mesure où elles placent en vis-à-vis le projet de « *soi pour autrui (...)* [qui concerne] *le projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même* [et] *le projet de soi pour soi* [relatif au] *projet identitaire voulu par le sujet lui-même* » (Kaddouri, 2010, 59). Dans la mesure où ce projet de soi pour autrui relève plus souvent de l'implicite que d'une exigence formalisée, le sujet développe un rapport différencié aux injonctions suivant ce qu'il saisit de ce projet d'autrui sur soi. Autrement dit, le *rapport à l'injonction au projet* se traduit par des formes de rapports particuliers à des projets de soi pour autrui. C'est parce que le projet du formateur sur soi entre en dissonance avec son propre projet que le jeune peut « décrocher » de la formation, s'en désintéresser, ou se révolter au regard des conditions qui lui sont imposées.

2.3) ... comme rapport aux injonctions au projet

Le caractère dynamique des tensions identitaires que le sujet est tenu de résoudre peut être transposé aux tensions morales et aux conflits de valeur (Honneth, 2000, 165) rencontrés par le sujet. Dès lors, les tensions identitaires générées par la confrontation au projet d'autrui sur soi portent moins sur le contenu (la signification) que la finalité perçue des projets en question (le sens). En effet, si les dynamiques identitaires sous-tendent, *dans l'absolu*, l'engagement en formation, il

³¹ Kaddouri (2010, 101) propose une typologie de cinq formes d'engagement, entendus comme formes particulières de rapport à la formation :

« - le rapport d'engagement : lorsque les sujets mobilisent réellement la formation pour atteindre leur projet identitaire.

- le rapport de désengagement : qui comprend l'abandon de la formation, le désengagement affectif de la formation (au travers duquel les sujets restent en retrait), et le désengagement frontal (qui peut se traduire par une résistance assumée à la formation) ;

- le rapport d'indifférence ou de non-place : le sujet n'attribue pas de sens particulier à la formation mais fait « acte de présence » pour se conformer aux attentes placées en lui ;

- le rapport d'hostilité : ce rapport apparaît particulièrement « lorsque le projet de soi sur soi et le projet de soi pour autrui comportent des incompatibilités » (Kaddouri, 2010, 104) ;

- le rapport à construire : ici, il n'y a pas de projet professionnel clairement défini, mais il pourra néanmoins apparaître « chemin faisant ».

nous semble que le *rapport à l'injonction au projet* doit être appréhendé plus précisément au regard des **tensions normatives** qui traversent l'activité du sujet. En effet, l'ambivalence des injonctions au projet, porteuses de normes implicites, demande certaines capacités cognitives pour être décodée. Partant, le « *projet sur autrui* » (Astier, 2012 ; Kaddouri, 2002, 2010) n'y est lisible sans activité de décodage. En cela, les tensions identitaires ne sauraient être présentes sans qu'un *conflit de normativité* opère, en fonction de la manière dont le sujet perçoit non seulement l'offre identitaire attribuée (d'autrui sur soi), mais également en quoi ce projet est perçu ou non comme juste pour soi-même et pour les autres. Si l'on se réfère au contexte particulier des dispositifs d'insertion, ce n'est pas la même chose, pour un jeune, de se montrer réfractaire à l'engagement dans un projet professionnel donné (en ne se sentant pas en phase avec un métier visé) que de considérer injuste le fait de se voir attribuer les places les moins valorisées socialement. Par exemple, en situation de formation, les jeunes d'E2C sont non seulement enjoins à se positionner sur les identités professionnelles visées, mais ils émettent également un jugement sur ce qui leur semble juste, dans les tâches qui leur sont attribuées en formation, dans la manière dont ils se sentent respectés par les formateurs etc.

Dans le *rapport à l'injonction au projet*, se jouent alors des **conflits de normativité**, entre les normes produites par le dispositif, d'un côté, et celles élaborées par les sujets, de l'autre. La manière dont le dispositif définit ce qui est juste et bien pour autrui peut diverger de la manière dont le sujet en formation le conçoit. Ces conflits de normativité se manifestent dans les différentiels de définition de la situation et se matérialisent dans l'engagement des sujets vis-à-vis des formateurs, de leurs pairs, et d'eux-mêmes. Par exemple, dans le contexte des E2C, les conflits de normativité peuvent apparaître lorsque le jeune considère juste d'élaborer un projet de qualification sur le long terme alors que les propositions qui lui sont faites (projet d'autrui sur soi) se limitent à une insertion rapide vers des postes directement accessibles. Reste que dans l'approche de Kaddouri (2011), les tensions entre projet « *de soi pour soi* » et « *de soi pour autrui* » apparaissent, pour le sujet, comme relativement accessibles dans une sorte de *quant à soi* authentique. Or, dans les injonctions au projet, le projet d'autrui sur soi est souvent de l'ordre de l'implicite, de l'indiscernable, et du non formalisé. Dès lors, les tensions entre projet de soi pour autrui et projet de soi pour soi ne sauraient être uniquement assimilées à des tensions intersubjectives : le sujet interprète le projet d'autrui sur soi.

Aussi, il nous semble important de distinguer ce qui relèverait du projet attendu en tant que norme socialement valorisée et les projets identitaires construits par le sujet. Ce n'est pas la même chose de se situer en congruence par rapport au « *projet de soi pour autrui* » du fait de ses projets identitaires, que de considérer qu'il relève de normes (exemple : « avoir un projet ») vis-à-vis

desquelles le sujet se distancie, même si, bien évidemment, les deux sont liés. Dans le contexte des E2C, les jeunes en formation tentent de discerner ce qu'on attend d'eux et se positionnent en fonction de ce qu'ils ont assimilé/interprété des injonctions au projet. C'est en cela qu'il nous semble pertinent de centrer l'approche de l'engagement dans le *rapport à l'injonction au projet*, non seulement du point de vue des dynamiques identitaires, mais également de ce qui se joue en termes d'activité normative des sujets. C'est pourquoi nous serons attentifs, dans l'interprétation des résultats, à caractériser, en plus des tensions identitaires, les conflits de normativité en posant la focale sur la perception, par les jeunes, des finalités (pour eux-mêmes et pour les autres) du dispositif de deuxième chance. Ces éléments nous permettront de spécifier les *dynamiques normatives* à l'œuvre, sur lesquelles nous revenons à présent pour en spécifier l'ancrage théorique.

3) *Dynamiques normatives et capacités*

Approcher le *rapport aux injonctions au projet* du point de vue des *dynamiques normatives* demande de nombreuses précisions quant à l'angle privilégié. Nous avons vu que l'engagement en formation est traversé par des *conflits de normativité* qu'il s'agit d'apprécier, ce qui nécessite un outillage conceptuel *ad hoc*. Or, en faisant retour sur notre hypothèse, la notion de *forme de capacité* a pour vocation d'appréhender ce qui se joue dans le *rapport aux injonctions au projet*. Nous revenons donc ici sur la notion de capacité que nous rattachons au concept de « *liberté positive* » (Berlin, 1988), puis sur les dimensions rattachées à la notion de *forme de capacité*, avant de préciser en quoi consiste notre approche des *dynamiques normatives*.

3.1) *Une conception positive de la liberté*

Dès que l'on parle de capacité, on se situe d'emblée dans une conception positive de la liberté : conception qui, dans l'absolu, va à l'encontre des modèles de justices tels que nous les connaissons dans les démocraties occidentales. C'est dire que la convocation de cette notion pose problème dans ses usages tant elle est *contre nature*, par rapport à nos référents culturels dès qu'il est question de sa mise en œuvre. À la liberté comme absence de contraintes, peut être opposée la liberté centrée sur la responsabilité et l'éthique. Si la « *liberté positive* » (Berlin, 1988, 171) s'appuie sur la capacité individuelle d'être maître de ses choix et de sa destinée, la « *liberté négative* » se définit en rapport à la liberté de l'autre, suivant ce que le sujet « *est capable de faire ou d'être sans l'ingérence d'autrui* ». A ce titre, ce que nous avons présenté des injonctions au projet peut être ici appréhendé comme injonction à la liberté positive, autrement dit, injonction à mettre en œuvre son autonomie suivant ses propres projets. On perçoit également que les droits, les règles institutionnelles, mais également les dispositifs relèvent d'une conception négative de la liberté, dans la mesure où ils sont assortis d'interdits, de devoirs, et de droits. Dès lors, en tant que le

dispositif se fait le véhicule d'injonctions au projet et de droits sociaux, il constitue l'espace d'agencement entre liberté positive et liberté négative. Toute la question est alors de savoir comment s'articulent l'une et l'autre.

Dès lors, l'enjeu, pour l'étude des capacités, consiste à comprendre en quoi les formes de manifestations de la liberté positive ont été rendues possibles ou empêchées par les étayages institutionnels (et donc les formes issues de la liberté négative). C'est cette même idée que reprend Ricoeur (2004, 231) parlant de « *droits à des capacités* », expression donnant à voir l'articulation entre liberté positive et négative. L'enjeu consiste ici à redonner toute sa mesure aux *possibilités d'usages* que les sujets développent des dispositifs, en considérant ces usages premiers par rapport aux environnements, et en les questionnant par rapport au champ des possibles ouverts par les étayages institutionnels. Autrement dit, rapportée aux injonctions au projet, la liberté positive relève non des droits formels qui y sont rattachés, ni des dispositifs en tant que tels, mais bien de leurs usages potentiels (ce que nous appelons ici les *possibilités d'usages*). Partant, une attention particulière doit être portée aux ressources réellement accessibles, c'est-à-dire aux droits (libertés négatives) auxquels ces capacités se rattachent. Le pire serait d'imaginer un système déséquilibré, où les droits réels ne seraient plus accessibles. Un danger que décrit ici Caillé (2014, 7) : « *celui que nos sociétés ne basculent dans une forme sociale inédite qu'il est possible de qualifier de « totalitarisme à l'envers » [ou de] « parcellitarisme »* ». Ici, le risque serait de doter les sujets les plus démunis de « *libertés illusoires* » (Caillé, 2014, 7) dans la mise en œuvre effective de leurs projets. Cette mise en garde nous invite à mesurer à quel point ***la notion de capacité est dangereuse dans ses usages***. C'est bien dans l'articulation entre possibilités d'actions étayées institutionnellement et formes d'usage effectives qu'il s'agit de centrer la problématique, et non dans l'activation inconditionnelle des capacités des sujets à être maître de leur destin quels qu'en soient les possibilités de conditions.

Le risque d'une approche finalement sclérosée de la liberté peut être en partie circonscrit dès lors que l'on s'appuie sur une conception de l'homme capable de « *vivre bien avec et pour autrui dans des institutions justes* » (Ricoeur, 1990, 405). Dans la mesure où l'injonction au projet ne peut pas constituer le cadre à proprement parler de l'action, il nous semble que cette notion de liberté positive nous invite à questionner la manière dont le sujet y situe sa responsabilité au regard des *possibilités de menaces* et des possibilités d'ouverture qu'il perçoit. Il ne s'agit pas de miser ici uniquement sur le sujet éthique pour approcher le concept de capacité, mais plutôt de ***considérer que l'activité normative du sujet en situation constitue un indicateur des usages possibles du dispositif***. En dernier ressort, le sujet capable d'évaluer en situation les possibilités de menaces et d'ouvertures pour sa propre trajectoire donne à voir ce qu'un dispositif de formation (de deuxième

chance) offre de possibilités réelles de saisir *sa* chance. Le pouvoir d'agir en tant que le sujet peut « *avoir prise* » (Zimmermann, 2008) sur son environnement constitue alors le critère de la mise en œuvre de la liberté positive au regard des étayages institutionnels potentiels.

Dès lors, mobiliser **les capacités comme concept opératoire pour capter ce qui se joue en termes de possibilités d'usages dans un contexte d'injonction au projet** ne consiste pas en une apologie de l'individu capable de tout dans n'importe quel contexte. Il s'agit au contraire de **ne rien présupposer des usages envisageables, en considérant toutes les formes possibles, allant de l'émancipation à la destructivité**. C'est pourquoi nous proposons ici la notion de *forme de capacité* dont nous allons maintenant en exposer les dimensions.

3.2) Un dimensionnement quadripartite de la capacité

Nous mobilisons ici la notion de capacité en tant que cette dernière nous donne à voir les possibilités d'usages du dispositif au travers des *dynamiques normatives* à l'œuvre dans le *rapport à l'injonction au projet*. Autrement dit, cette notion nous invite à considérer le différentiel entre modes d'engagement effectifs et ce qui relève du champ des possibles au regard des possibilités de menaces. Ainsi, nous parlons de *formes de capacités*, en nous dégageant de leur caractère normatif : toutes les formes d'usage potentielles sont ici prises en compte (de l'émancipation aux formes de destructivité). Afin de préciser notre propos, nous proposons d'appréhender cette notion suivant quatre dimensions (Loquais, à paraître - Cf. annexe 2, p. 262) : la potentialité, l'attestation, la normativité et la sensibilité.

Première dimension de la capacité : *la potentialité* (au sens de possibilités conditionnelles). **La capacité n'a de sens que par rapport à ce qui pourrait être**, aux champs de possibles, à ce qui peut émerger en situation, bref... c'est ce qui rend ce concept à la fois puissant et volatile : la capacité *fonctionne* au conditionnel. S'il est question d'usage de dispositif, il ne faut pas limiter les *formes de capacités* aux usages en eux-mêmes, mais les élargir aux *possibilités d'usages*. Si les capacités désignent « *l'ensemble des façons d'être et d'agir qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non* » (Sen cité par Zimmermann, 2008, 119), alors cette approche invite à renverser la perspective qui tendrait à penser les dispositifs *avant* et *pour* autrui. La potentialité propre aux capacités laisse envisager d'autres usages, s'appuyant sur l'activité du sujet en situation pour questionner le sens des possibles, non plus *pour*, mais *avec* autrui. Autrement dit, dans le cas des injonctions au projet, c'est non seulement le projet de soi pour soi qui est questionné dans ses possibilités de réalisation, mais plus globalement les projets d'autrui sur soi en fonction des perspectives qu'ils ouvrent.

La potentialité, en tant que dimension de la capabilité, pose donc la question de l'articulation entre projet collectif et projet individuel. Le dispositif, en tant que vecteur d'un projet de société (Peeters, Charlier, 1999), est alors revisité dans ses finalités au travers des possibilités réelles de choix. Dès lors, la capabilité ne procède pas d'un *pouvoir d'agir* solipsiste, mais bien de certaines combinaisons, parfois heureuses, parfois pathogènes, mais souvent imprévisibles, entre les dispositions engagées par le dispositif et la façon dont les sujets s'en saisissent. Insistons sur ce point, la dimension conditionnelle de la capabilité n'a rien à voir avec un champ de possibles évanescents. En mettant en avant les possibilités de participation des sujets aux dispositifs de formation (ici : de deuxième chance), une telle notion a des conséquences pratiques tangibles sur les possibilités concrètes d'usages. La potentialité questionne donc le rapport aux visées collectives. Si, à l'échelle d'un dispositif comme E2C, le jeune en formation se trouve confronté au projet de la structure, les *formes de capabilités* élaborées en situation, relèvent du rapport aux finalités perçues du dispositif (le niveau « idéal » (Albéro, 2010), ou la « verticalité » du dispositif (Houot, Tribby, 2014)).

Deuxième dimension, les *formes de capabilités* sont également conditionnées à ce qui se joue dans les mécanismes de reconnaissance. Aussi, nous proposons ici qu'**il n'est pas de capabilité sans « attestation »** (Ricoeur, 1990). Ici, le *pouvoir d'agir* du sujet dépend des formes de reconnaissance possibles et de la manière dont le sujet est attesté dans ses actes et sa responsabilité (morale). Comme l'affirme Jorro (2013, 43), « *Le pouvoir d'agir chez Ricoeur ne découle pas seulement de l'effectuation de l'action mais aussi de la manière dont le sujet en rend compte et en atteste. De ce qui précède le pouvoir d'agir possède une triple spécificité : le sujet effectue une action, il est en mesure d'en rendre compte et d'en assurer la responsabilité (...). La théorie de l'homme capable valorise un sujet éthique, ayant prise de bout en bout sur son action* ». Or, c'est l'attestation qui détermine la possibilité, pour le sujet, d'avoir prise sur son projet. Je suis capable parce que je me déclare ou parce que je suis déclaré comme tel. Ainsi, « *la reconnaissance-attestation [procède de la] possibilité pour un sujet de dire sa capacité à faire, « sa capabilité » et, par conséquent, sa responsabilité devant l'acte produit* » (Jorro, 2013, 43). Dans le rapport à l'injonction au projet, la capabilité ne peut en effet être considérée comme un substrat, mais bien comme un processus qui s'actualise dans un perpétuel recommencement. Ici, la dynamique des attestations nous invite à comprendre en quoi les niveaux institutionnels (les injonctions au projet) ne constituent pas seulement des cadres de l'action, mais également des produits. Dès lors, le sujet qui s'engage en formation justifie en quelque sorte le dispositif et produit en retour des formes d'attestation qui peuvent lui être nécessaires pour construire son identité professionnelle. Concrètement, lorsqu'un jeune met en avant la pertinence d'un dispositif comme E2C, pour lui-même et pour les autres, il génère des attestations vis-à-vis du dispositif qui, en retour, le valorisent.

On retrouve ici la question de la socialisation des sujets pris dans des dynamiques de reconnaissance. L'attestation relève bien d'un processus itératif et précaire de tentatives de conciliation entre « *identité pour autrui* » (identité sociale qui m'est attribuée) et « *identité pour soi* » (ce à quoi je m'identifie) ou entre « *projet de soi pour soi* » et « *projet de soi pour autrui* » (Dubar, 1991 ; Kaddouri, 2010). Ces mécanismes s'inscrivent dans une « *lutte pour la reconnaissance* » (Honneth, 2000) dont l'issue n'est jamais acquise. Il faut cependant tempérer le caractère muable de l'identité. Les dynamiques identitaires s'appuient en effet sur des socles, des supports, des étayages, qui n'impliquent pas le même type de dynamique d'attestation pour les sujets. Être cadre supérieur, installé dans l'emploi, reconnu par ses pairs, ou jeune sans expérience au démarrage de sa vie professionnelle, n'implique pas les mêmes mécanismes. Si l'on considère ces processus à l'aune de la subjectivation, il apparaît que devenir sujet peut s'avérer une aventure vectrice d'émancipation ou source de perte de soi, suivant certaines déterminations sociales.

Troisièmement, il ***n'est pas de capacité sans normativité, ou, pour être plus précis, sans conflit de normativité***. Considérer le rapport à l'injonction au projet sous l'angle de la capacité fait porter le risque d'une « *approche « conciliatrice » étroite (...) avec tout ce qu'elle peut avoir de potentiellement mortifère, d'entropique (volonté de fusionnel, d'osmose...)* » (Peeters, Charlier, 1999, 21). Il n'existe pas d'« *environnement capacitant* » en tant que tel. S'il le devient, c'est que le sujet le perçoit ou en développe un usage qui le fait advenir comme tel. En outre, il n'est pas possible qu'un quelconque environnement, capacitant ou non, contribue à éteindre ce qui relève du conflit de valeurs³². Dès lors, si sa conception se poursuit dans ses usages, comme le défend Astier (2012), c'est que des transactions entre conceptions du juste et du bien s'opèrent entre des dispositifs et des sujets. Dans cette optique, le sujet est vu comme « *un être pensant, voulant, agissant, assumant la responsabilité de ses choix, et capable de les justifier en s'appuyant sur sa propre vision des choses* » (Berlin, 1988, 179). Dans le rapport aux injonctions au projet, le sujet élabore des formes de capacités qui entrent en congruence ou en dissonance avec les exigences de projet. Par exemple, dans un dispositif comme E2C, l'idée même de construire un projet professionnel peut générer un conflit de valeur, en tant que les activités menées en son nom ne correspondent pas à l'idée que le jeune se fait de sa propre insertion professionnelle.

³² Cette problématique est traitée dans le film *Orange Mécanique* (Kubrick, 1971), lorsque le personnage principal demande à ce que le dispositif de rééducation le transforme en *homme bon*. La réponse qui lui est donnée par le pasteur qui l'accompagne peut se résumer ainsi : si le dispositif réussit, alors c'est que sa capacité de juger du bien aura été réduite à néant. Cet échange, d'apparence anodine, évoque le paradoxe du dispositif qui, pour le bien d'autrui, peut devenir porteur d'un projet totalitaire.

Enfin, **la capacité se déploie dans l'expérience du sujet au travers de sa sensibilité**. C'est parce qu'il est capable de sentir (et ressentir) dans son corps, ou au travers de ses affects et ses pensées qu'il met en œuvre des *formes des capacités* qui lui sont singulières. Le sensible concerne tout autant les cinq sens (physiques) que la sensibilité émotionnelle et réflexive (comme par exemple la sensibilité politique). On retrouve ici la dynamique affective de l'homme capable chez Ricoeur, au travers de laquelle le sensible est à la fois un donné et un construit. Le sujet capable d'agir, de parler, de raconter et de s'imputer la responsabilité de ses actes, construit son identité narrative au travers des tensions entre « *identité ipse* » et « *mêmeté* » (Ricoeur, 1990). Ici, le sens construit à partir du sensible s'inscrit dans le travail de l'expérience et l'élaboration de sa trajectoire subjective. La sensibilité, c'est la dimension au travers de laquelle le sujet éprouve son engagement dans le monde et se confronte à l'épreuve de l'injonction au projet. Précisons ici que la sensibilité englobe l'intentionnalité mais ne s'y réduit pas. Engagé dans la situation, le sujet s'affronte au non-soi, à ce qui résiste, à la matière, à l'altérité, à l'imprévisible, à tout un ensemble d'éléments indéterminés. En ce sens, il s'agit moins ici de stratégie précédant l'action que d'une intentionnalité en train de se construire dans la situation et au travers des actes. En ce sens, « *On décide une action, et c'est à l'acte que l'on a affaire* » (Mendel, 1998, 49) dans la manière dont le sujet déploie la capacité.

En tant qu'outillage conceptuel, les quatre dimensions ici mentionnées seront mobilisées, dans l'analyse des données, en partant (ce n'est pas un jeu de mots) de la quatrième dimension : la sensibilité. Le *rapport à l'injonction au projet* s'actualise en effet dans l'expérience du sujet au travers de son « *être dans le monde* » (physiquement, émotionnellement, et de par son activité intellectuelle). A ce titre, c'est par sa sensibilité que l'on peut avoir accès à son rapport à l'épreuve que constitue l'injonction au projet. Concrètement, c'est au travers de l'activité discursive sollicitée par le biais d'entretiens de recherche que nous allons appréhender la sensibilité des sujets en situation de formation pour approcher les autres dimensions de la capacité : potentialité (et donc possibilités d'usages perçues), attestation (et mécanismes de reconnaissance), normativité (et conflits de valeurs).

3.3) Une approche sur les capacités d'usage

Rappelons ici notre hypothèse, qui consiste à considérer l'engagement en formation comme sous-tendu par des **formes de capacités**, c'est-à-dire par des **formes d'élaborations (discursives, cognitives, normatives) qui donnent à voir les possibilités d'action des sujets en situation de formation**. Ces *formes de capacités* éclairent ce qui se joue dans le rapport au dispositif, au travers des usages potentiels des étayages institutionnels. Autrement dit, la notion de *forme de capacité* permet d'approcher les possibilités d'usages des dispositifs de deuxième chance. Rappelons que les

formes de capacités sont appréhendées ici suivant les quatre dimensions mises en évidence précédemment, à savoir :

- La potentialité (au sens de possibilités conditionnelles) : les *formes de capacités* se réfèrent au domaine du possible et non du réalisé³³. En cela, « *l'existence de perspectives d'avenir aussi limitées soient elles en sont des éléments décisifs* » (Zimmermann, 2011, 183) ;
- La normativité : le sujet construit, en situation, le sens de sa présence en formation et définit ce qui lui semble juste pour lui-même et pour autrui (Ricoeur, 1990) ;
- L'attestation : les possibilités d'usages dépendent de mécanismes de reconnaissance vis-à-vis desquels le sujet s'attribue et se voit attribuer une valeur, en tant que sujet capable (ou incapable) ;
- La sensibilité du sujet, vecteur par lequel la capacité se déploie.

En outre, nous avançons que les *formes de capacités*, qui sous-tendent les modes d'engagement en formation, caractérisent des formes particulières de rapports aux injonctions au projet. Nous parlons ici de ***formes de capacités*** afin de ne pas préjuger d'une échelle normative de capacités qui serait définie *ante*, dans une optique proche de celle de Kaddouri (2011, 71), qui consiste à tenter de « *dépasser les jugements de valeurs qu'ils soient négatifs (...) ou positifs* » ; il s'agit au contraire de s'appuyer sur la normativité construite par le sujet, en situation, en tant qu'il est capable d'analyser les possibilités d'action qui lui sont données à vivre. La question se centre alors sur la manière dont le sujet définit le juste au regard de ce qu'il perçoit devoir faire. Parler ici de *formes* (de capacités) invite à se dégager de l'écueil de la désirabilité sociale, dans la mesure où ces *formes de capacités* peuvent tout aussi bien procéder de l'émancipation que de la désagrégation. C'est pourquoi il est possible d'envisager cette notion sous son versant négatif, *incapacitant*³⁴.

En tant qu'elles révèlent des processus à l'œuvre dans le *rapport aux injonctions au projet*, les *formes de capacités* peuvent être appréhendées comme donnant à voir un mouvement vers l'émancipation, ou au contraire vers la désagrégation de soi. Il s'agit alors de poser la focale sur le différentiel entre possibilités de menaces et possibilités d'ouverture (ou de fermeture) que le sujet perçoit en situation. L'environnement capacitant est saisi au travers d'une tendance posant les possibilités d'ouverture comme prépondérantes, tandis que l'environnement incapacitant est lié à la prégnance des possibilités de menaces (dans et en dehors du dispositif).

³³ « *S'il y a un sens du réel, il doit y avoir aussi un sens du possible* » (Musil, 2004, 40).

³⁴ Fernagu-Oudet (2016, 386) propose également le versant incapacitant à la notion d' « *environnement capacitant* » : « *si les environnements peuvent être capacitants, ils peuvent aussi être incapacitants (au sens de travail ou d'apprentissage empêché), voire décapacitants (au sens de dégradation des conditions d'apprentissage)* ».

Ainsi, l'approche des *dynamiques normatives* que nous esquissons ici, pose, de manière centrale, la question de « *la prise qu'une personne peut avoir sur son environnement et son parcours* » (Zimmermann, 2011, 209). La mise à jour de *formes de capacités* donne à voir la normativité à l'œuvre dans les modes d'engagement et révèle des formes d'usage potentielles du dispositif. Le terme **usage** est ici mobilisé dans un sens qui dépasse le niveau technique. Il s'agit moins de s'attacher à éclairer l'activité d'apprentissage en tant que telle que d'en comprendre les ressorts, du point de vue du sens et des visées que le sujet construit en situation. C'est d'ailleurs moins l'usage en tant que tel que les **possibilités d'usages** qui sont mises en avant au travers des *formes de capacités* : le sujet donne à voir le champ des possibles depuis sa situation singulière, en fonction de ce qu'il saisit des possibilités d'ouverture et des possibilités de menaces. Nous mobiliserons ainsi cette notion de *forme de capacité* pour caractériser les formes différenciées de *rapport aux injonctions au projet*, en tant qu'elles donnent à voir la façon dont les sujets en formation perçoivent les possibilités d'usages du dispositif de deuxième chance.

Reste à clarifier en quoi les notions de capacité, capacité et compétence se distinguent entre elles. Tout d'abord, la notion de capacité, comme celle de capacité, fonctionne à l'induction. C'est le comportement effectif du sujet, l'acte effectué, qui amène à inférer une capacité à la personne. Ainsi, « *Effectuer un acte c'est, dans le cadre des dispositions personnelles caractérisant les manières d'être, d'agir et de penser des individus, mettre en œuvre des capacités.* [Cette dernière notion étant ici définie comme] *l'ensemble des potentialités actuelles, innées ou acquises, d'effectuer quelque acte que ce soit et quel qu'en soit le niveau* » (Lesne, 1984, 115). Il existe un rapport dialectique entre acte et capacité : les capacités sont déduites des actes tandis que ces derniers favorisent le développement de capacités. Les capacités se présentent comme des entités inférées qui ne peuvent être observées en tant que telles. On perçoit ici de fortes similitudes entre capacités et capacités, en tant que les capacités relèvent également de potentialités. En outre, si la capacité procède de dispositions attribuées au sujet, la capacité relève de dispositions activables en fonction de leurs possibilités de mise en œuvre. En effet, les capacités relèvent non seulement des dispositions individuelles, mais également de l'agencement entre dispositions individuelles et dispositions de l'environnement (et donc des dispositifs). Ici, la capacité concerne moins les dispositions individuelles à accomplir une action que les conditions pour la réaliser. Autrement dit, si les capacités procèdent de « *dispositions personnelles* » (Lesne, 1984), **les capacités sont ici appréhendées comme des possibilités de dispositions socialement construites.**

Par rapport à la compétence qui reste arrimée aux situations de travail (et accessoirement aux situations d'apprentissage), la capacité relève des possibilités d'usages liées à des agencements institutionnels. Aussi, c'est bien dans des formes d'articulations particulières entre action et

expérience que l'on peut situer la compétence : « Car la compétence résulte d'un mouvement complexe : elle se produit dans l'action ; si elle nécessite alors la mobilisation de savoirs appropriés, elle est aussi manière de faire en situation et cette manière de faire en situation, nécessite en retour, pour prendre le titre de compétence, d'être reconnue comme légitime et attendue de l'exercice de l'activité. Ce qui est alors communément appelé compétence, c'est le jugement porté sur soi-même ou par autrui sur un mode d'action considéré comme efficace. On est compétent beaucoup plus qu'on ne possède des compétences » (Houot, Nowakowski, à paraître). Comme pour la capabilité, la compétence fonctionne à l'attestation : on est compétent parce qu'on est reconnu comme tel. En outre, ce qui se joue pour être compétent (et être reconnu comme tel) procède de construits entre l'activité réelle (le « faire en situation ») et les normes qui définissent l' « être compétent ». D'où la nécessité de différencier ce qui relève de « la compétence comme « horizon » (ce que l'on définit comme souhaitable en termes d'action) [et la compétence comme] « attribut du sujet », c'est-à-dire un jugement porté sur un mode singulier d'expression de ses acquis en situation » (Houot, Nowakowski, à paraître). Or, la capabilité se distingue de la compétence sur ces deux niveaux : il s'agit moins de lier des normes au faire en situation que d'appréhender la normativité par rapport aux situations, d'une part, et il s'agit moins d'activité concrète de travail que d'explorer le champ des possibles. Notre parti pris consiste ici à approcher les possibilités d'usages par le biais de l'activité normative des sujets, approche dont nous allons à présent exposer les ancrages épistémologiques.

4) Ancrages épistémologiques

Restent trois points à éclaircir dans la présentation de cette hypothèse, sur lesquels nous revenons à présent. D'une part, la question de l'inégalité des sujets à faire face aux injonctions au projet, nous proposons ici la notion d'étayage pour caractériser ces différences interindividuelles. D'autre part, si les notions d'engagement et de capabilité ont été, jusqu'à présent, exposées « à plat », sur un même plan théorique, nous apportons ici une clarification quant à leur statut épistémologique. Enfin, notre hypothèse est le résultat d'un cheminement scientifique, dont nous retraçons ici les principales étapes.

4.1) Des sujets inégalement étayés

La théorie du sujet mobilisée dans ce modèle d'analyse demande des précisions quant à la façon de concevoir les possibilités inégales de répondre aux injonctions au projet. Il s'agit de concevoir ces inégalités, non comme un état de fait, mais comme le résultat de processus discriminants à l'œuvre dans le rapport aux injonctions au projet. Or, il s'avère que ces inégalités peuvent être appréhendées en tant que les sujets « sont inégalement supportés » (Castel, 2003, 52), dans la mesure où ils ont été vulnérabilisés par le durcissement des règles du jeu. Autrement dit, les

sujets ne bénéficient pas des mêmes supports (nous parlerons ici plutôt d'*étayages*) pour faire face aux injonctions au projet, en tant que certains sont fragilisés par la conjoncture.

La notion d'*étayage* est donc convoquée en tant qu'elle donne à voir ce qui se joue en termes de différentiel, entre les supports identitaires et sociaux dont les sujets bénéficient de par leur condition et les supports relevant des dispositions du dispositif. Autrement dit, la notion d'*étayage* appartient ici à la catégorie des « *concepts-passage* » (Palmade, 2003, 3) qui éclairent ce qui relève des potentialités (et donc des capacités) au travers des dynamiques d'interaction en émergence entre les dispositions des sujets et les dispositions des dispositifs. De la même manière que nous pouvons parler d'*étayage* dès lors qu'il s'agit d'appréhender les dispositions de l'environnement capacitant, il est également possible de parler de *sujets inégalement étayés* en tant que ces derniers ont un accès inégal aux supports identitaires qui les fondent comme sujet. En tant qu'injonction à être sujet, on voit ici paraître des tensions de l'ordre de la subjectivation entre *sujets non étayés* et injonctions à être sujet autonome.

À travers cette notion, il est donc possible de saisir en quoi les *sujets non étayés* parviennent, ou non, à faire un usage (ou à percevoir des *possibilités d'usages*) des dispositions du dispositif de deuxième chance. Autrement dit, il s'agit de comprendre, à plus grande échelle, en quoi un dispositif de formation type E2C contribue, ou non, à inverser les tendances qui surdéterminent l'engagement des sujets en formation. Si l'*étayage* fonctionne à l'attestation, en rapport à ce qui fait valeur dans l'activité potentielle du sujet, alors les soutiens qui environnent le sujet, notamment dans la socialisation primaire, constituent des leviers différenciés. Bruner (1983, 288) parlerait ici de « *formats* » qui s'impriment dans les dispositions à s'engager. Dès lors, on peut supposer que les *sujets étayés* ne développent pas les mêmes capacités de décodage de l'implicite des injonctions au projet que les *sujets non étayés*. C'est ce que nous tenterons de mesurer, dans nos résultats, en prenant en compte notamment ce qui se joue, pour les jeunes, dans le dispositif de deuxième chance suivant leur niveau de qualification et le soutien (parental ou institutionnel) dont ils peuvent, ou non, bénéficier.

4.2) *Capabilités et dire de gens*

Nous avons posé, en introduction, que l'engagement en formation constitue le phénomène à comprendre et expliquer, tandis que la capabilité relève de l'hypothèse. Aussi, l'engagement apparaît comme la « face visible » de l'action, tandis que la capabilité relève d'un explicateur d'un autre ordre. En effet, alors que l'engagement consiste en un objet idéal qui permet d'organiser et d'expliquer le champ phénoménal, la capabilité procède d'une « *fonction métathéorique* » (Schangler, 1983, 98). Autrement dit, la capabilité est mobilisée ici, moins comme explicateur du

champ phénoménal, qu'en tant qu'elle permet d'expliquer les objets idéels de la théorie. Par rapport à notre objet, tandis que les notions d'engagement et d'injonction au projet constituent des explicateurs du champ phénoménal, les *formes de capacités* relèvent d'un niveau métathéorique.

Tandis que l'engagement en formation, tout comme l'injonction au projet, sont des notions appartenant au sens commun, la notion de capacité marque une césure nette entre la « *parole des gens* » (Demazière, Dubar, 1997) et les dires du chercheur. Cette notion n'appartient pas au langage commun, un acteur « de terrain » ne parlera pas de « dispositif capacitant » en ces termes – à moins que le succès de la notion n'en fasse une nouvelle catégorie de l'action publique. En outre, le *rapport aux injonctions au projet* pose la question du rôle de l'inférence du chercheur (Kaddouri, 2010, 76) quant aux liens établis entre *formes de capacités* et modes d'engagement. Les matériaux collectés donnent-ils à voir des « *signaux* » adressés au chercheur par des sujets conscients des liens relatifs à leurs modes d'engagement, ou au contraire, s'agit-il d'« *indices* » dont le sens profond est inféré par le chercheur ? En tant qu'explicateur du champ phénoménal, nous avons conféré à la notion d'engagement un statut de signal, en l'assimilant au sens que peuvent lui donner les sujets. En revanche, la notion de capacité relève d'une inférence du chercheur, suivant les liens établis entre modes d'engagement, possibilités de menaces, et possibilités d'ouverture. Autrement dit, si notre hypothèse consiste à établir un lien entre engagement et *formes de capacités*, le premier terme (l'engagement) relève des catégorisations « *au ras du sol* » (Frétigné, 2011) (il s'agit de l'objet à comprendre ou à penser), tandis que le second (la capacité) constitue l'objet de pensée ou interprétatif. Pour illustrer ce propos, Kaddouri (2000, 207)³⁵ propose une distinction similaire entre engagement et stratégies identitaires. Cette dernière notion est associée à une inférence du chercheur qui mobilise un outil théorique pour expliquer et comprendre ce qui se joue autour de l'engagement en formation.

Or, l'explicateur métathéorique mobilisé qu'est la capacité consiste également en une notion en phase d'élaboration épistémologique. Une des ambitions de cette thèse consistait, en mobilisant la capacité comme hypothèse, à apporter une pierre à l'édifice des tentatives d'opérationnalisation de la notion. En proposant la notion de *formes de capacités*, nous avons opté pour une démarche méthodologique inductive-déductive, mettant en œuvre des 'allers-retours itératifs entre explication et compréhension, entre cadres conceptuels établis et prise en compte des discours produits dans le corpus. La validité des savoirs construits a été sans cesse questionnée au

³⁵ « nous soutenons l'idée que les dynamiques et les stratégies identitaires n'existent pas en tant que telles mais résultent d'une inférence du chercheur. Celui-ci les construit, a posteriori, à partir d'indicateurs qu'il se donne pour les saisir » (Kaddouri, 2000, 207).

regard des discours collectés (en tant qu'ils traduisaient une activité normative invitant à repenser autrement le dispositif), en réinterrogeant les modèles théoriques dont nous disposions.

D'ailleurs, une des lignes de divergence entre méthodologies de recherche concerne parfois moins le parti pris inductif ou déductif que la propension du chercheur à accepter la mise en travail de ses conjectures. Cette phase est en effet souvent peu décrite dans les rapports de recherche dans la mesure où sa communication peut contribuer à perturber la cohérence de l'ensemble. Or il s'agit, selon nous, d'une ligne de césure entre différentes démarches de recherche : jusqu'à quel point le chercheur est-il prêt à mettre en question ses conjectures dès lors que les matériaux les remettent en question ? Une trop faible prise en compte de l'agencement des données produites risquerait, selon nous, de favoriser une connaissance établie en « vase clos ». Ici, nous avons tenté de prendre en compte ces effets déstabilisant pour construire, si ce n'est l'hypothèse, au moins les propositions découlant de l'hypothèse visant à opérationnaliser la capabilité. Mais revenons à présent au cheminement qui nous a amené à construire cet objet.

4.3) Un objet en cheminement

Partant d'un questionnement liminaire centré sur les effets néfastes de l'injonction au projet, notre objet « de départ » consistait d'abord à mesurer l'« incapacité » générée par des contextes contraignants et aliénants. Or, cette optique plaçait hors-champ les éventuels effets émancipatoires du projet. Il y a donc eu un premier fléchissement de l'objet en le recentrant sur les effets produits de l'injonction au projet (sans préjuger de la teneur des effets en question). Cependant, cette option supposait une conception de l'injonction comme cadre de l'action, en tant qu'elle structurait un contexte contraignant. Or, cette perspective a également été écartée afin de mieux cerner ce qui se jouait par rapport aux contraintes implicites dont il était question.

En élaborant une hypothèse sur la capabilité, il nous est vite apparu que le manque d'opérationnalité du concept, pointé par nombre d'auteurs (Zimmermann, 2008, Farvaque, 2005), se trouvait couplé à des fragilités conceptuelles qui nous en interdisait, en quelque sorte, usage « en l'état ». Aussi, nous avons mobilisé les travaux de Giddens (1987) qui avaient pour avantage de mettre à jour les mécanismes sociaux à l'œuvre dans la problématique des contraintes capacitantes. Puis, nous avons tenté une définition sommaire de la capabilité en l'accolant à la notion de subjectivation telle que développée par Dubet (1994, 2009). Ce n'est qu'à la suite de ces travaux liminaires que nous avons pris connaissance de la sociologie des capacités de Zimmermann (2008, 2011), dont l'orientation correspondait au projet de recherche que nous souhaitions mener dans le contexte formatif de la deuxième chance. En outre, nous nous sommes rapidement écartés de l'idée d'un environnement performatif et d'une vision procédurale des capabilités, en accolant la notion à

une perspective potentiellement émancipatrice (Zimmermann, 2008, 2011 ; Verhoeven, Oriane, Dupriez, 2007) et à une conception de l'homme capable (Ricoeur, 1990 ; Jorro, 2013).

Restait la question de l'articulation d'épistémologies s'appuyant sur une théorie du sujet qui pouvait laisser paraître certains flottements dans l'architecture globale de notre objet. Si Kaddouri (2010, 2011) développe une théorie considérant le sujet aux prises avec des tensions identitaires, les sociologies de l'individu (Dubet, 1994, 2009 ; Martuccelli, 2010) que nous mobilisons ici se centrent moins sur l'individu comme sujet que comme subjectivité en travail, c'est-à-dire comme procédant de la subjectivation. En clair, comment concilier la conception d'un sujet vu comme agrégat d'atomes sociaux en travail, avec des conceptions laissant une réelle place à la personne en tant qu'individualité particulière ? Il nous semble que ce type de problème peut être levé dès lors qu'on considère moins le sujet par son entité qu'au travers de son activité. Or, en ayant focalisé le projet théorique (les formes de capabilité) sur l'activité normative du sujet, en situation d'interaction avec un dispositif, c'est bien l'activité du sujet qui est posée comme centrale dans l'objet que nous traitons.

Ces différentes approches sont mobilisées en tant qu'elles situent l'activité du sujet en tension (tensions identitaires, tensions dans les logiques d'action dans le rapport aux injonctions, tensions normatives). En cela, la question du sujet devient presque secondaire par rapport à la question des processus de subjectivation. Qu'elle soit abordée au travers d'un sujet ayant affaire à différentes composantes identitaires qu'il doit gérer, ou d'un sujet-acteur orchestrant entre elles différentes logiques d'action, la capabilité tient ensemble, dans un seul mouvement, ce qui relève du dispositif et du sujet. En d'autres termes, ce n'est pas parce que le sujet est constitué d'agrégats sociaux qu'il ne joue pas un rôle dans leur articulation. Notre positionnement épistémologique laisse donc une réelle place à la singularité, tout en prenant en compte qu'il n'est pas possible de considérer les destins individuels dans une perspective exclusive à l'individu. A ce titre, nous rejoignons ici une conception du sujet qui peut être comprise comme « *mise en acte d'une « normativité », capacité du vivant à être inventif dans son rapport avec le milieu, capacité de faire écart par rapport à une norme* » (Cornu, 2014, 28).

Un des risques que nous avons peu évoqué ici consistait alors à sur-responsabiliser le sujet par rapport aux déterminations sociales dont il est l'objet. Nos premiers travaux avaient en effet consisté à poser une définition provisoire de la capabilité s'appuyant sur la subjectivation, et donc sur la capacité du sujet à être autonome. Entendue ainsi, la capabilité pouvait être contrecarrée par des *injonctions à la capabilité* comprenant les injonctions au projet, à l'autonomie, à être soi etc. L'avantage d'une théorisation de ce type, c'est qu'elle invite à appréhender les injonctions

paradoxaux dépassant le cadre des injonctions au projet (incluant l'autonomie etc.). Cependant, nous avons rebroussé chemin concernant cette définition de la capabilité, qui, plaçant le sujet (et sa capacité d'autonomie) comme premier, faisait presque perdre son sens et son intérêt à la notion. Cependant, ce détour théorique a été l'occasion de renforcer notre conception selon laquelle, c'est par l'activité normative du sujet que l'on peut accéder à la capabilité, dès lors qu'il oriente son activité sur les usages possibles des environnements qu'il expérimente.

Synthèse du chapitre 3

Notre approche des dynamiques normatives, dont nous présentons les contours dans ce chapitre, s'appuie tout d'abord sur une conception de l'injonction au projet comme épreuve, agencée socialement (ce qui rend les sujets inégaux face à l'épreuve), et s'actualisant dans l'expérience du sujet, aux prises avec des possibilités de menaces. L'engagement en formation y est appréhendé non seulement du point de vue des dynamiques identitaires mais également en tant qu'il est traversé par des tensions normatives. Aussi, l'hypothèse consiste à situer l'engagement par rapport aux formes de capabilités élaborées dans le dispositif. Les formes de capabilités donnent à voir, au travers de l'activité normative du sujet en situation, des possibilités d'usages du dispositif (de deuxième chance). Si la notion de capabilité est ici mobilisée comme hypothèse, elle relève d'un statut épistémologique métathéorique, tandis que la notion d'engagement a un statut proche du niveau descriptif.

Conclusion première partie

Tandis que les injonctions au projet se généralisent à tous les niveaux de la vie sociale et à toutes les catégories socioprofessionnelles, certains secteurs se trouvent plus impactés que d'autres par leur développement. Bien que discriminantes du fait des fortes inégalités liées notamment à la disponibilité des ressources pour répondre à cette exigence si particulière qui consiste à se projeter dans l'avenir, les injonctions au projet touchent paradoxalement spécifiquement les publics dits « en difficultés ». En tant que construit social, la figure du « jeune en difficultés » situe la société face à ses crises : crise de l'emploi, crise des territoires et crise de l'école. C'est à ces crises que tentent de répondre les dispositifs de deuxième chance, au travers d'une action de prévention, d'insertion vers l'emploi et de remise à niveau (scolaire). Cependant, le projet, comme catégorie de l'action publique, constitue-t-il un levier pour une réelle deuxième chance ? Qu'en est-il des possibilités réelles d'engagement des sujets dans ces contextes d'injonction au projet ? Un détour par les théories de la

contrainte nous a amené à considérer les glissements successifs qui ont traversé la notion (en tant que ses effets réels n'ont pas besoin de contraintes réelles pour se manifester). De plus, les théories de l'engagement donnent à voir les tensions (identitaires, normatives) à l'œuvre dans le *rapport à l'injonction au projet*. Dès lors, la perspective des capacités constitue une ouverture théorique, reprise ici comme hypothèse par rapport à notre objet de recherche : nous posons l'engagement comme sous-tendu par des *formes de capacités* qui donnent à voir les usages possibles du dispositif de deuxième chance. Notre approche des *dynamiques normatives* s'appuie donc sur une conception de la capacité basée sur l'activité normative des sujets, donnant à voir le champ des possibles ouvert (ou non) par la rencontre avec le dispositif (de deuxième chance), que nous présentons plus en détail dans la partie suivante.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE
MÉTHODOLOGIQUE &
TERRAIN DES E2C

En choisissant de focaliser notre objet sur l'engagement des jeunes dits « en difficultés » impliqués dans des parcours d'insertion ou de formation, le terrain des Écoles de la Deuxième Chance nous est apparu idoine pour rendre compte du rapport problématique aux injonctions implicites dont ce type de dispositif est porteur. L'angle le plus pertinent pour approcher l'activité normative produite dans le dispositif était, selon nous, de réaliser des entretiens individuels sur la manière dont les sujets élaborent un discours par rapport à leur environnement de formation lorsqu'ils se situent en contexte particulièrement contraint. Restait à définir des indicateurs de l'injonction au projet, qui, si elle est *partout*, se manifeste de manière particulièrement problématique dans le contexte particulier à certains dispositifs. A ce titre, l'École de la Deuxième Chance avait l'avantage de cibler les jeunes « sans qualification » ou « peu qualifiés », en affichant une offre de formation centrée sur l'utilisateur vu comme acteur de sa formation, au travers de laquelle il a l'occasion de construire un projet professionnel.

En outre, se mesurer au défi de l'opérationnalisation de la capacité, en tant qu'hypothèse de travail, a nécessité de nombreuses étapes itératives entre la construction de la problématique et les investigations empiriques. Même si l'épistémologie mobilisée, à tendance sociologique, a orienté en partie les méthodologies centrées sur l'entretien, il s'est avéré nécessaire de construire un dispositif de recherche calibré aux dimensions de notre objet. En effet, si l'on se réfère aux nombreuses contributions stigmatisant le manque d'opérationnalité de la capacité (Bonvin, Farvaque, 2007 ; Zimmermann, 2008), la méthodologie déployée a nécessité des agencements particuliers et des phases exploratoires articulant démarches inductives et déductives. Aussi, après avoir présenté le terrain des Écoles de la Deuxième Chance dans le quatrième chapitre, nous faisons ici un retour sur les questions méthodologiques ayant traversé ce travail de thèse dans le chapitre 5.

Chapitre 4 : Le terrain de recherche : les Écoles de la Deuxième Chance

Les Écoles de la Deuxième Chance ont pour mission de favoriser l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans (sauf dérogations particulières³⁶), sortis du système scolaire sans diplômes (ou trop faiblement qualifiés pour trouver un emploi). Sur une durée modulable (pouvant dépasser sept mois), l'offre de formation est centrée sur la construction d'un projet d'insertion professionnelle, par le suivi individualisé proposé, les stages en alternance, et les cours sur la formalisation du projet et la remise à niveau. Dans la mesure où nous avons déjà traité la dimension européenne de ce dispositif le premier chapitre (renvoi p. 32), nous revenons ici, dans un premier temps, sur la manière dont s'organise le maillage de l'offre de formation en France et en région. Les deux autres parties sont consacrées à l'organisation de l'offre de formation du point de vue de la structure et du parcours de formation que cela implique pour chaque jeune. Une quatrième partie conclusive de ce chapitre interroge le dispositif E2C au regard du caractère implicite des injonctions qu'il peut contribuer à véhiculer.

1) Organisation et maillage de l'offre E2C en France et en région

Depuis l'ouverture de la première École de la Deuxième Chance Marseille en 1997, de nombreuses autres ont vu le jour, notamment dans la deuxième partie des années 2000. Il existe aujourd'hui une cinquantaine d'E2C, répartis sur 107 sites sur le territoire national (métropole et Dom Toms). L'obtention de l'appellation est soumise depuis 2009 à un processus de labellisation, suivant lequel chaque structure s'engage à répondre aux principes fondamentaux de la charte des Écoles de la Deuxième Chance (Cf. annexe 7, p. 312). Mise en place par le Réseau E2C France, cette charte s'appuie sur six principes :

- les E2C sont des structures indépendantes, portées par des Collectivités Territoriales et Locales,
- leur objectif est d'assurer l'insertion professionnelle et sociale de jeunes en difficulté,
- elles s'inscrivent dans un réseau partenarial d'entreprises,
- ne délivrent pas de diplômes mais visent à accréditer des compétences,
- ont pour mission d'accompagner le projet personnel et professionnel du stagiaire,

³⁶ Dérogations accordées selon les cas si RSA, famille à charge etc.

- et organisent leur action en réseau avec les acteurs intervenant auprès des mêmes publics

Notons que si cette charte répond de prime abord à des principes « adéquationnistes », en tant que « *L'École doit concourir à l'adéquation des besoins et des attentes des jeunes avec les réalités du marché de l'emploi sur son territoire d'intervention* » (Charte du réseau des E2C France), les marges d'interprétation restent suffisamment floues pour qu'un consensus apparaisse entre finalités émancipatrices et adaptatives d'un tel dispositif.

L'indépendance de chaque E2C par rapport au Réseau E2C France favorise à la fois un ancrage fort sur les territoires régionaux et une autonomie relative quant aux orientations impulsées pour la formation. A ce titre, la visibilité de l'identité du Réseau Écoles de la Deuxième Chance de France constitue actuellement un enjeu fort pour la pérennité, la professionnalisation, et la qualité du service public que constitue l'offre de formation E2C³⁷.

Depuis 2007, le dispositif bénéficie d'une reconnaissance législative par la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance qui stipule que « *les Écoles de la Deuxième Chance participent au service public régional de la formation professionnelle et proposent une formation à des personnes de 16 à 25 ans dépourvues de qualification professionnelle ou de diplôme. [...] L'État et les régions apportent leur concours aux formations dispensées dans les conditions déterminées par convention* » (loi 2007-97, article 214-14 du code de l'éducation).

Le financement des E2C passe d'abord par les Conseils Régionaux, dont les compétences concernent particulièrement la formation des « publics en difficultés » (et plus spécifiquement les jeunes) appuyé par le Fonds Social Européen et par l'État : à l'échelle nationale, ces trois financeurs prennent en charge, en moyenne, les trois quart des dépenses (source : DARES, 2014). En outre, la pérennité de ces structures est confortée par une participation des entreprises (par l'intermédiaire du Mécénat et de la taxe d'apprentissage), et de certaines collectivités territoriales (comme certains Conseils Généraux).

Le réseau partenarial qui entoure les E2C est notamment marqué par les institutions qui ont la charge des publics dits « en difficultés ». A ce titre, les Missions Locales en constituent le principal prescripteur en tant qu'elles orientent les jeunes de 18 à 25 ans vers l'E2C en fonction des besoins de formation pressentis. L'un des enjeux forts dans la mise en œuvre du dispositif concerne

³⁷ La recherche-action commanditée par le Réseau E2C sur l'approche par compétences (dans laquelle nous sommes actuellement engagés avec le Lisec) s'inscrit, par-delà la recherche d'homogénéisation relative des pratiques (voire des outils types référentiels de compétences), dans une visée de reconnaissance institutionnelle des missions remplies par les E2C.

l'articulation avec les dispositifs ayant des missions assez similaires, avec le risque d'« empilement » que cela comporte, voire de concurrence sur certains secteurs. Aussi, les partenariats engagés entre les E2C et les acteurs de l'insertion du territoire (Pôle emploi, Cap emploi, les services d'insertion des Conseils Généraux, les Clubs de Prévention, les services de la justice, les acteurs socio-éducatifs, les entreprises etc.) déterminent en partie les conditions de possibilités de mise en œuvre du dispositif. Si le partenariat avec les entreprises est bien stipulé dans la charte, notons qu'un certain flou entoure les relations entre l'Éducation Nationale et les Écoles de la Deuxième Chance. Ainsi, la mission des E2C, qui est d'« *Intervenir auprès d'un public qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et qui ne relève plus de l'Éducation Nationale (sorti depuis au moins un an du système scolaire³⁸)* » (charte du Réseau des E2C France), semble actuellement déconnectée, en termes de partenariats, de l'Éducation Nationale.

Depuis les lois sur la décentralisation (1983, 2004), la formation professionnelle des jeunes sans qualification ou faiblement qualifiés est gérée par les Conseils Régionaux, et la mise en place des E2C en *région A* a été soutenue et encouragée par le Conseil Régional. Ce territoire a la double particularité de connaître un contexte économique difficile, et d'être parmi les régions les mieux dotées en Écoles de la Deuxième Chance. Les différentes antennes d'E2C de la *région A* sont gérées de manière autonome mais fonctionnent néanmoins en réseau. Cette organisation génère une certaine homogénéité dans l'offre de formation qui se décline d'un point de vue pédagogique selon des modalités similaires.

Le fait que la CCI pilote ce dispositif marque une volonté de rapprochement de la formation avec le monde de l'entreprise, mais aussi de ne pas confiner des jeunes en risque de rupture à une prise en charge en termes d'accompagnement social. La politique de la *Région A* consiste ici à défendre l'idée d'un service public permanent, comme l'exprime un responsable de la formation à l'échelon régional :

« L'idée était de créer des structures pérennes. C'était vraiment le... trouver comment on peut pérenniser, sur un territoire, un dispositif qui soit entrées – sorties permanentes et qui offre un service permanent. Voilà(...) ...structurer une offre sur le territoire (...) permanente, dans laquelle les jeunes qui n'ont pas eu la chance que leur scolarité se passe bien, de pouvoir se rattraper quoi » (EE3³⁹).

³⁸ Ce critère n'a plus cours dans certaines régions

³⁹ Entretien exploratoire n°3

2) Organisation pédagogique de la formation E2C

Si à l'instar du national, les E2C de la région A sont organisées en réseau, chaque site possède une certaine autonomie et est géré par un responsable de pôle, secondé, suivant la taille des équipes, par un responsable pédagogique. Les interventions pédagogiques sont assurées par les formateurs référents, qui assurent les cours sur la construction du projet professionnel et le suivi individualisé des jeunes dont ils sont responsables. Les autres cours sont assurés par des intervenants vacataires (en français, mathématiques, anglais, etc.).

L'organisation de la formation est structurée suivant des emplois du temps prévus pour des promotions de dix à douze stagiaires. Le principe d'entrées/sorties permanentes du dispositif se traduit par l'intégration de nouveaux groupes de jeunes chaque mois lorsque c'est possible. Les promotions qui intègrent la formation regroupent des jeunes de tous niveaux scolaires, et ayant des projets très variés. Pour se faire une idée des différences de niveaux qui existent dans ces groupes, un formateur précise :

« On a des profils très différents, moi j'ai un groupe là, j'ai un jeune qui sort de troisième SEGPA, qui a des difficultés à l'écrit et sur le même groupe j'ai quelqu'un qui a un bac pro, un bac pro XXX et un autre qui a un niveau terminale » (EE2).

On peut dire que la formation est structurée autour de quatre axes, dont les trois premiers sont obligatoires :

- Des cours collectifs sur le projet professionnel, la formalisation des compétences, la remise à niveau (en anglais, mathématiques, français...), les arts, le sport...,
- Des stages en entreprise (près de la moitié du temps de formation),
- Un suivi individualisé autour de la construction du projet personnel et professionnel,
- Et enfin, sur la base du volontariat, des projets collectifs sur la création d'une mini-entreprise, des performances artistiques (sculpture sur pierre, arts plastiques, participation à des concours nationaux...), culturelles, ou sportives.

Les cours collectifs concernent trois types de contenus : une remise à niveau sur les savoirs de base (en français, mathématiques, anglais etc.), la construction du projet professionnel (ainsi que des activités autour de la formalisation des compétences), et des disciplines artistiques et sportives. Les cours relatifs au projet professionnel, assurés par les formateurs référents, tiennent ici une place centrale sensée faire lien avec les autres cours. Notons que l'individualisation est assurée par chaque intervenant à l'intérieur de chaque cours. Concrètement, cela se traduit par des activités différenciées pour les jeunes selon leur niveau, à l'intérieur d'une même promotion.

L'alternance est organisée suivant un rythme régulier (en général : trois semaines en centre, deux semaines en entreprise⁴⁰). Le choix des lieux de stage revient aux jeunes, suivant leur projet, l'idée étant de leur permettre de formaliser un projet en capitalisant les expériences. Cependant, le choix de l'entreprise est négocié avec le formateur référent en fonction de la manière dont il évalue la pertinence du projet et les capacités du stagiaire. Des visites en entreprise ont régulièrement lieu ; les formateurs référents y contrôlent l'implication du stagiaire et le bon déroulement du stage. Le stage fait l'objet d'une évaluation par le tuteur de stage (un responsable de l'entreprise) en coordination avec le formateur référent. Le stagiaire, de son côté, est amené à faire un travail d'auto-évaluation voire de co-évaluation (avec l'aide du formateur) de son expérience de stage et des compétences acquises.

Le suivi individualisé assuré par le formateur référent consiste à relier les expériences liées aux différentes activités réalisées dans le dispositif. Concrètement, des entretiens, à la demande des jeunes ou du formateur, ont lieu pendant toute la durée de la formation. Ces temps d'échange conditionnent parfois la poursuite de la formation lorsque les attendus (en termes de comportement et d'adéquation aux règles) ne sont pas au rendez-vous.

Enfin, sur la base du volontariat, les jeunes sont invités à participer à des projets collectifs de différentes sortes (sportifs, culturels, ...). La mini-entreprise, qui sera beaucoup évoquée dans les entretiens que nous avons menés, tient une place particulière dans la pédagogie d'E2C dans la mesure où les jeunes sont sollicités pour *piloter* un projet collectif, en suivant certaines étapes clés quant à la formalisation du projet d'entreprise retenu.

3) Organisation du parcours des stagiaires E2C

Le parcours E2C s'inscrit, pour le stagiaire, dans une continuité, le plus souvent liée à l'accompagnement individualisé dont il bénéficie auprès de son conseiller Mission Locale. Orientés à E2C sur envoi d'une fiche de positionnement par le conseiller prescripteur (Mission Locale, Pôle Emploi, Centre d'Information et d'Orientation, etc.), les jeunes sont invités à participer à une réunion d'information collective, puis à un entretien individuel. Il s'agit, du côté des formateurs et responsables, de vérifier que la formation répond à une réelle attente de la part des jeunes, même s'ils ne formulent pas de projet professionnel. Le premier critère qui prévaut pour le recrutement reste la motivation : « *Les écoles de la 2e chance accueillent les jeunes tels qu'ils sont, sans autre critère que leur motivation, s'appuyant sur leurs qualités et compétences pour les révéler et dégager des pistes de réussites personnelles* » (Charte du réseau France E2C). Lorsqu'ils intègrent l'E2C, les

⁴⁰ Les deux premières périodes en entreprise durent 2 semaines. Les suivantes durent 3 semaines.

jeunes ont le statut de stagiaires de la formation professionnelle et perçoivent une rémunération suivant leur expérience passée et leur situation (par exemple s'ils ont des enfants à charge).

La formation est prévue pour une durée de sept mois (mais certaines dérogations peuvent permettre de prolonger le parcours⁴¹). Les cours de remise à niveau, de technique de recherche d'emploi, les stages en entreprise d'ouverture artistique et sportive, sont obligatoires comme nous l'avons vu, surtout pendant les deux premiers mois de formation, même si certains éléments restent négociables. A l'issue des deux premiers mois de formation, les jeunes signent un contrat d'engagement, et formalisent avec leur formateur référent les objectifs visés.

Si le mode d'accompagnement affiché est celui de l'individualisation, (principes de la charte fondés « sur l'individualisation des parcours et l'apprentissage de l'autonomie »), l'accompagnement devient de plus en plus individualisé, au fur et à mesure que les jeunes avancent dans leur parcours de formation. Cette individualisation progressive relève à la fois d'un allant de soi lié à la diminution progressive des effectifs⁴² et à un choix pédagogique de la structure. Ainsi que le confirme une formatrice d'E2C : « *Au-delà des effectifs, c'est le choix d'une démarche pédagogique qui vise à travailler le collectif puis d'accentuer l'individualisation au fur et à mesure, en lien avec la fixation d'objectifs individuels et le développement de l'autonomie* »⁴³.

A l'issue de leur formation, les jeunes peuvent continuer à bénéficier d'un accompagnement par le formateur référent pendant deux années. En outre, ils peuvent réintégrer la formation en cas d'échec dans l'emploi visé, ce qui fait d'E2C un double filet de sécurisation, à la fois sur les opportunités de tremplin, et les possibilités de se retourner en cas d'échec.

4) Parcours E2C et injonctions implicites

Comme nous l'avons vu (renvoi p. 32), le projet E2C s'inscrit dans une perspective de remédiation vis-à-vis des difficultés scolaires, des problèmes d'accès à l'emploi et dans une logique de prévention de la délinquance. Les injonctions implicites dont ce type de dispositif est porteur sont caractéristiques d'une certaine ambivalence entre offre d'insertion et impératif de réussite. En outre, ces injonctions au projet sont diffuses et apparaissent à différents échelons du dispositif. On les retrouve aussi bien dans les pratiques des formateurs que du côté des instances politiques. Un ancien responsable politique de la formation portait ce regard évaluatif sur l'action d'E2C :

⁴¹ Prolongation de 3 mois maximum après accord du financeur.

⁴² Durée moyenne des parcours à E2C de cinq mois pour un jeune.

⁴³ Propos recueillis dans des temps de discussion informels avec une formatrice d'E2C.

« Je considérais que c'était réussi à partir du moment où le jeune, à la sortie du dispositif, pouvait raccrocher à quelque chose (...) ça pouvait être même à une préqualification, une qualif' tant mieux, un contrat en alternance... » (EE3).

Au regard des contextes socio-économiques gagnés par l'incertitude de masse qui touche particulièrement les publics ciblés par E2C, il s'agit ici d'un impératif de mobilité, voire de transition identitaire. Les jeunes qui s'engagent dans un parcours de formation à E2C sont donc concernés par des impératifs d'engagement (voire de résultat) qui dépassent le simple fait du projet professionnel, mais qui concerne plus globalement leur engagement dans le monde.

D'une part, ces injonctions apparaissent du fait de la structuration de l'offre, centrée sur le stagiaire, au travers d'un parcours « personnalisé ». Cette prise en compte de l'individualité situe le jeune en situation d'évaluation (plus ou moins formalisée) vis-à-vis de son engagement dans la formation par des acteurs qui se concertent entre eux : formateurs, responsables, conseillers de Mission Locale, tuteurs de stages en entreprise, etc. Ici, la mise en visibilité de son engagement qualitatif dans la formation intervient dès l'entrée dans le dispositif : sa capacité à faire la preuve de sa motivation à construire un projet professionnel constitue un critère d'entrée à E2C (comme dans la plupart des dispositifs de formation pour adultes).

D'autre part, même si une proposition de contractualisation est formalisée après les deux premiers mois de formation, la question de la contrepartie est présente tout au long du parcours E2C. La rémunération des stagiaires constitue, à ce titre, l'une des possibles sanctions en cas de non-respect des comportements attendus. En outre, le suivi individualisé assuré par le formateur référent peut donner lieu à des temps de régulation sur l'accompagnement du stagiaire, des soutiens possibles face aux difficultés rencontrées et des sanctions liées aux manquements aux règles.

Ainsi, le contrat tacite qui lie le stagiaire aux promoteurs du dispositif constitue l'espace dans lequel se construit et se négocie le projet professionnel. Par exemple, choisir telle ou telle entreprise pour un stage est souvent l'objet de négociations entre le formateur référent et le jeune. Il s'agit à la fois, pour le formateur, de vérifier la cohérence de la démarche suivant des critères qui peuvent être fluctuant suivant les situations, et pour le jeune, de tirer parti d'un temps de formation qui n'est pas négociable (les périodes de stages sont obligatoires). En outre, l'E2C est d'abord présenté comme un levier d'insertion professionnelle : « Les jeunes stagiaires qui suivent le parcours de l'E2C le font volontairement, à la recherche d'une insertion qui passe par l'accès à un emploi durable » (Charte des principes fondamentaux du réseau des E2C). Ici, la visée (l'emploi durable) est liée à l'impératif d'insertion professionnelle source de peurs (de la part de la société en général, vis-à-vis des jeunes

en particulier), de déstabilisation, et de culpabilisation potentielle des personnes en cas d'échec à trouver un nouvel emploi à l'issue du dispositif.

Enfin, la remise à niveau proposée à E2C s'inscrit dans une démarche d'« accréditation de compétences » (Charte des E2C). Ici, le stagiaire doit faire la preuve de sa compétence à travers l'évaluation ou l'auto-évaluation de compétences acquises, notamment par le biais des stages. On se situe bien, là aussi, sur le registre des injonctions implicites en tant qu'il s'agit, pour le jeune, de faire la preuve de sa capacité à être compétent dans tel domaine professionnel.

Partant des éléments précédemment évoqués, l'École de la Deuxième Chance nous semble constituer un analyseur singulier de ce qui se joue autour des pratiques, des discours et des représentations qui tendent à véhiculer les normes attendues d'une socialisation perçue comme réussie. Ici, la deuxième chance est conditionnée à l'idée d'engagement dans un projet, dans une acception large, comme en témoignent les propos de cette formatrice E2C :

« Ce que j'attends avant tout d'eux c'est ben voilà : un engagement, qu'ils soient là et puis investis dans leur parcours » (EE1).

En résumé, si les E2C sont particulièrement concernées par les injonctions au projet, ce n'est pas seulement du fait de leurs pratiques orientées sur l'accompagnement des jeunes autour de l'élaboration d'un projet professionnel, mais c'est plus largement parce qu'elles se font le relais d'exigences autour de la mobilisation du sujet dans la conduite de son parcours.

Synthèse du chapitre 4

L'École de la Deuxième Chance, en tant que terrain privilégié de notre recherche, est un dispositif d'envergure européenne, qui s'est développé sur le territoire national à l'issue du Colloque de Marseille (1996). Financé par des Fonds Européen, par l'État, par les Conseils Régionaux, et dans une moindre mesure par les entreprises, ce dispositif de formation s'adresse à des jeunes de 16 à 25 ans sans qualification (ou faiblement qualifiés), en vue de favoriser leur insertion socioprofessionnelle. Concrètement, les stagiaires suivent des cours de remise à niveau, font des stages en entreprise, sont accompagnés dans la construction d'un projet, et participent à des projets collectifs. Leur parcours, dans la formation, dure sept mois (avec prolongation dérogatoire éventuelle), et s'inscrit dans un partenariat avec les structures spécialisées dans l'insertion des jeunes (au premier rang desquelles les Missions Locales). Notons que si le dispositif a 20 ans, seules deux thèses⁴⁴ en Sciences de l'Éducation (dont celle-ci) portent sur ce type de terrain. Les injonctions implicites qui traversent ce dispositif s'inscrivent dans une logique de lutte contre le décrochage, pour l'insertion des personnes sans

⁴⁴ Cazeneuve, 2012.

emploi, et de prévention de la délinquance. Plus précisément, elles se caractérisent par un impératif de mobilité (transition vers l'emploi ou la formation qualifiante), de se montrer motivé et engagé dans la construction d'un projet professionnel et de faire la preuve de sa compétence dans un domaine professionnel ciblé. En outre, ces injonctions se déploient dans le cadre d'une contractualisation aussi bien formalisée (le contrat d'engagement à E2C) que tacite (les attentes de réussite de la part des acteurs impliqués dans le dispositif). Ce dernier aspect nous a amené à mettre en œuvre une méthodologie d'approche particulière que nous allons à présent exposer.

Chapitre 5 : Cadre méthodologique

La méthodologie mobilisée dans cette recherche a été construite en vue d'appréhender l'expérience de formation du point de vue du « rapport à ». Aussi, le sujet n'y est pas appréhendé comme résultat des contraintes et de leurs effets, ni comme acteur omnipotent conscient de toutes les tensions propres à sa (et ses) condition(s). Les fondements épistémologiques sur lesquels nous nous appuyons situent les injonctions au cœur de l'expérience du sujet. Sans nier leur caractère contraignant, les injonctions au projet y sont abordées sous l'angle de l'expérience du sujet. Solliciter l'activité discursive du sujet en situation de formation constitue alors la condition *sine qua non* pour la mise en évidence des *formes de capacités*. S'il est clair que la capacité relève bien d'une inférence du chercheur, la conception du sujet capable qu'elle sous-tend s'appuie ici sur l'activité discursive et normative du sujet en situation de formation. Si nous avons choisi les entretiens individuels comme mode d'investigation privilégié, c'est pour constituer un *matériau capable*⁴⁵ de mettre à l'épreuve l'idée même de capacité. Nous revenons dans ce chapitre sur les choix relatifs à la construction du dispositif de recherche, d'une part, et sur le processus d'élaboration de la méthodologie, d'autre part.

1) Protocole de recherche et analyse des données

Deux options s'offraient à nous pour opérationnaliser cette recherche : 1) établir des critères observables des *formes de capacités* à partir d'un dimensionnement préconstruit, 2) positionner les *formes de capacités* comme hypothèse et partir du phénomène à étudier pour en élaborer son dimensionnement, dans une démarche alliant déduction et induction. C'est cette deuxième option que nous avons privilégiée, en nous appuyant d'abord sur ce que les sujets disent de leur engagement et du dispositif E2C pour en inférer une activité normative relevant de la capacité. Nous présentons ici les principaux enjeux relatifs à la constitution du protocole de recherche et de l'analyse des données.

⁴⁵ Dans le jargon des tailleurs de pierres et des sculpteurs, le *bloc capable* désigne le volume de matière nécessaire à la production d'une œuvre. Il s'agit d'une pierre ainsi désignée dans la mesure où son volume peut contenir le dimensionnement du projet à sculpter. Par analogie, il est possible de situer la capacité tant du côté des possibilités spatio-temporelles (le dispositif), que des capacités des personnes à s'en saisir.

1.1) Le protocole de recherche

Les investigations empiriques se sont déroulées en deux temps : une étape exploratoire et une phase de déploiement du recueil de données proprement dit. Lors de la première étape, cinq entretiens ont été réalisés :

- quatre entretiens dans une École de la Deuxième Chance avec deux jeunes et deux formateurs ;
- un entretien avec un responsable de la formation du Conseil Régional ayant contribué à la mise en œuvre du dispositif E2C (de la région A).

Les E2C ont été définitivement retenues comme terrains exclusifs de cette recherche, en tant que des traces relatives à des injonctions d'ordre implicites semblaient avoir un lien étroit avec l'engagement des sujets en formation. Néanmoins, un problème de fond s'est imposé à nous : nos entretiens exploratoires faisaient état de profils de jeunes diplômés dans les E2C. L'alternative était alors la suivante : est-il plus pertinent, pour notre recherche, de ne faire porter l'étude que sur les non-diplômés, ou faut-il prendre en compte l'ensemble des publics – diplômés compris ? Plusieurs raisons nous ont conduits à privilégier la seconde option. D'une part, nous avons peu de recul et finalement peu de connaissances sur les publics E2C, le faible nombre de thèses sur ces terrains en témoignent (Cazeneuve, 2012, faisant figure d'exception). D'autre part, il n'est pas évident que les jeunes diplômés qui se retrouvent dans ce type de dispositif soient *réellement* plus avantagés. Enfin, et c'est peut-être la raison principale, il pouvait être intéressant de prendre en compte cet état de fait comme ligne de partage des différents parcours pour comprendre en quoi le dispositif E2C peut contribuer (ou non) à infléchir ces éléments *a priori* discriminants.

En outre, suite à l'analyse des entretiens exploratoires, nous avons pu mieux jauger du type de protocole à mettre en œuvre, en affinant les grilles d'entretiens. De plus, nous avons mieux cerné les périodes les plus propices pour les interviews (c'est-à-dire après un mois et demi à deux mois de présence dans E2C) et avons clarifié les principes de sollicitation (non-sélectivité ; volontariat). Par ailleurs, les entretiens réalisés avec les formateurs E2C et le responsable du Conseil Régional ont donné un éclairage sur la manière dont les injonctions au projet peuvent être véhiculées par les promoteurs du dispositif.

Le recueil de données porte donc sur **quarante entretiens individuels semi-directifs**, réalisés sur trois sites. Chaque entretien s'est déroulé en une, deux, ou trois étapes, afin de s'adapter aux capacités de production orales des stagiaires. C'est sur ce corpus que porte l'analyse systématique des données sur laquelle s'appuient nos résultats de recherche. Les trois sites concernés par ce recueil ont été sélectionnés de manière aléatoire, sur des critères matériels et géographiques. Il ne

nous apparaissait pas important, par rapport à la problématique ciblée, de considérer les éventuelles différences de sites étant donné que l'offre de formation présente de nombreuses similitudes dans la région A et en France. En outre, il nous semble que les problématiques traitées ici sont peu impactées par les différences territoriales, d'où notre choix d'anonymiser les sites concernés.

De plus, nous avons souhaité mener des interviews alors que les jeunes étaient dans le dispositif. En effet, au-delà des contraintes de temps et de moyens (humains) qui nous auraient difficilement permis de nous situer dans une perspective longitudinale, il nous a semblé plus pertinent de comprendre ce qui se joue dans le rapport au dispositif pendant la formation. Nous avons considéré que deux mois, c'est peu, mais suffisant pour définir sa situation dans le dispositif et pour qu'elle prenne sens dans une trajectoire de vie.

Restait à choisir le moment opportun pour le recueil de données. Ayant constaté que dès le troisième mois de formation, il était fréquent que les effectifs d'une promotion chutent sensiblement⁴⁶, pour de multiples raisons (insertions vers l'emploi, vers la formation ou défection), nous avons fait le choix de mener nos entretiens à une période où les effectifs étaient encore conséquents et où les jeunes avaient une certaine expérience du dispositif. Si nous avions attendu quatre mois pour les interviewer, le risque aurait été de ne capter qu'un type de public et de ne pouvoir sonder les profils qui décrochent d'E2C dans les premiers mois.

Avant les entretiens exploratoires, il avait été prévu de mener des entretiens approfondis d'une heure. Or, dans la mesure où les entretiens exploratoires menés à E2C ne dépassaient pas une demi-heure, nous avons choisi de mener, dès que cela était possible, deux interviews dans des délais rapprochés, non pour prendre en compte les évolutions mais plutôt pour pouvoir approfondir les éléments évoqués dans les phases précédentes.

Concernant la négociation de notre intervention sur les sites, en plus de la confidentialité et de l'anonymat préservé pour les participants, deux principes ont guidé notre intervention : la non-sélectivité et le volontariat. Il s'agissait, en effet, de proposer à l'ensemble des jeunes appartenant à une promotion (de 10 à 12 jeunes) de participer à la recherche, s'ils le souhaitaient, sans qu'aucune présélection ne puisse être opérée par les responsables ou les formateurs. Suite aux entretiens exploratoires, nous avons en effet constaté que les formateurs ou directeurs de structures avaient tendance à sélectionner les jeunes qui participaient aux entretiens, en nous proposant d'interviewer les jeunes qui correspondent le plus à un profil de réussite. Ce point n'est pas sans signaler les enjeux d'image et de reconnaissance institutionnelle propres à E2C. D'où notre vigilance pour éviter tout biais de cet ordre dans le recueil de données.

⁴⁶ Constats établis lors de la recherche de type ethnographique menée en Master 2.

Nous avons également constaté qu'il pouvait y avoir interférence entre les interviews lorsque ces dernières se déroulaient juste après un entretien avec leur formateur référent. Nous avons donc tenté d'intervenir plutôt pendant des cours collectifs en proposant aux stagiaires qui le souhaitaient de *décrocher* le temps d'une interview. Huit promotions d'E2C ont ainsi été sollicitées pour réaliser ces interviews. Nous n'avons pas fixé de nombre de promotion en amont mais avons fonctionné suivant le principe de saturation des données (redondance des résultats dans les derniers entretiens).

Les guides d'entretiens portent sur la façon dont les jeunes perçoivent le dispositif, ses finalités induites et ses apports ou freins en termes d'apprentissages ou dans leur parcours (Cf. annexe 8, p. 314). Mais nous avons dû adapter notre outillage afin de nous positionner sur le mode communicationnel des interviewés. Ainsi, même si la grille a été conservée dans sa structuration originelle, il a été nécessaire de nous ouvrir à leurs propres questionnements - et donc « d'oublier la grille » ! Alors que nous avons opté pour une technique d'entretien semi-directif, offrant à la fois une certaine ouverture à l'inconnu et un ancrage sur l'objet de recherche, il s'est avéré nécessaire, tout en conservant cette technique, d'intégrer de la non-directivité afin de se situer dans leurs propres modalités de langage. En effet, les domaines de narration où les jeunes se sentaient plus à l'aise constituaient une sorte d'assise pour progressivement les amener à traiter des leviers et les freins ressentis à différents moments de leurs parcours. Il leur était alors plus facile de se positionner, partant de situations concrètes, sur les éléments perçus comme contraignants et/ou comme soutien. Ainsi, au-delà des contenus « obligatoires » de la grille, les questionnements portaient, tout au long de l'interview, sur l'explicitation de leurs critères de jugement, au travers de questions comme : « qu'est-ce qui vous a amené à penser ça ? ». Ce type de retour réflexif sur leur propre activité critique a contribué à favoriser une certaine « épaisseur » du matériau construit.

1.2) L'analyse des données

Concernant la mise en évidence des profils, nous nous sommes basés sur les dires des jeunes, que nous avons croisés avec les informations collectées auprès des formateurs et responsables de structures (parcours antérieur à E2C, niveau de formation avant E2C, situation familiale et administrative). Si les fiches de renseignements sur les parcours des jeunes ne nous étaient pas accessibles directement, nous avons pu avoir accès à ces informations de seconde main de par les informations fournies par les formateurs. Le fait de croiser deux sources d'informations totalement indépendantes donne une certaine validité à ces données collectées.

Les méthodes inductives qui ont été mobilisées pour analyser les thématiques des discours étaient motivées par le fait d'appréhender l'activité discursive des sujets en situation d'interaction

avec le dispositif. En approchant au plus près « *la parole des gens* » (Demazière, Dubar, 1997), il nous était alors possible de mettre en perspective les discours produits au regard du sens qu'ils confèrent à leur présence à E2C.

Aussi, trois étapes majeures ont jalonné le travail d'analyse des données : un premier travail de codage et de catégorisation des discours, puis une étape de construction typologique de modes d'engagement différenciés, et enfin, une phase interprétative d'élaboration modélisée des *formes de capacités*. Nous revenons ici sur chacune de ces phases sachant que la dernière étape ne traite pas seulement des discours mais de la tentative de corrélation entre les données issues des discours avec les variables fixes (profils des jeunes).

Codage et catégorisation des thématiques de discours

En premier lieu, eu égard à la fonction organisatrice du langage qui participe de la production des normes et des catégories sociales (Demazière, 2007, 95), nous avons procédé à une analyse qualitative de type inductif, selon des procédés s'inspirant de la théorisation ancrée et de la « *méthode par agrégation d'unités-noyaux* » (Demazière, 2013, 336), dite méthode « *des tas* ». Pour l'ensemble du corpus d'entretiens, les verbatims ont été découpés en unités de sens (chaque entretien a donc pu être décomposé en une cinquantaine d'unités de sens). Cette phase de codage a consisté à résumer en des termes concis et clairs chaque élément de sens.

Puis, ces unités de sens ont été affectées à quatre grandes catégories. Ces dernières ont été élaborées suivant les principes phares des méthodes qualitatives : exhaustivité (prise en compte de l'ensemble des données du corpus sans exception), exclusivité (impossibilité de coder deux unités de sens dans deux catégories différentes) et pertinence (par rapport au phénomène à expliquer, centré sur les modes d'engagement) (Bardin, 1977, 153). La construction de ces catégories s'est effectuée selon le principe de saturation des données, suivant lequel les thématiques sont stabilisées lorsque toute nouvelle unité de sens peut se voir affectée à une catégorie existante. Quatre grandes thématiques ont émergé de cette analyse. Elles portent sur ce que les jeunes disent :

- de leur engagement dans E2C, des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction, de leur implication dans les activités du dispositif, etc. ;
- de leur *engagement dans le monde*, de ce qui fait sens, pour eux, dans les activités menées en dehors d'E2C, par rapport à leur parcours de vie ;
- d'eux-mêmes, de l'image qu'ils ont le sentiment de renvoyer aux autres, des évaluations qu'ils s'attribuent ou attribuées par autrui ;

- et du dispositif E2C, du regard qu'ils portent sur les ressources disponibles, sur son utilité réelle ou supposée.

Élaboration typologiques

Une fois le *tri à plat* des différentes thématiques, sous-thématiques et unités de sens établi, il a été possible de typologiser cinq modes d'engagement dans la formation. Pour ce faire, nous sommes partis des cinq sous-thématiques de la première catégorie relative au phénomène à expliquer (à savoir : projet d'émancipation, de qualification, d'adaptation, conflictuel et résigné). Au travers de cette typologisation, nous avons pu établir les liens entre modes d'engagement à E2C et les trois autres thématiques (à savoir : engagement dans le monde, perception d'E2C et perception de soi). Concrètement, nous avons mis en évidence en quoi chaque sous-catégorie de la première thématique (engagement dans E2C) pouvait être liée aux autres catégories. Par exemple, nous avons essayé de voir à quel type d'engagement dans le monde, à quel type de discours sur soi et à quel type de regard sur le dispositif E2C correspondait un engagement problématique dans la formation (type *projet résigné*).

Alors que la phase de codage et de catégorisation traite des données dans leur ensemble, sans se soucier des différences interindividuelles, l'étape d'élaboration de la typologie a consisté à mobiliser le corpus dans une optique de différenciation des types d'activités produites. Si l'on suit Schnapper (2012, 141), « *la méthode typologique n'a pas pour objet de classer les personnes, mais d'élaborer la logique des relations abstraites* ». La mise en évidence des liens entre les quatre composantes du rapport à la formation retenus (engagement dans E2C, engagement dans le monde, perception de soi et perception du dispositif) a donc donné lieu à une typologie relevant de cinq modes d'engagement dans la formation E2C. Insistons sur le fait que nous nous sommes attachés ici à construire une typologie basée sur l'activité discursive et non le produit du discours : « *En se concentrant sur les activités plutôt que sur les gens, on se force à s'intéresser au changement plutôt qu'à la stabilité, à la notion de processus plutôt qu'à celle de structure* » (Becker, 2002, 90).

Notons également que ces deux premières étapes n'ont donné lieu qu'à peu d'inférence de notre part : il s'agissait avant tout de s'attacher à décrire et à lier les catégories entre elles, suivant la manière dont elles apparaissaient dans le corpus. Notre ambition était ici de « faire parler le corpus », comme disent certains chercheurs et de nous situer dans une posture restitutive la plus fidèle possible.

Partant de ces analyses des discours (en tant que traces de l'activité discursive), il a été possible de relier les « *trajectoires objectives* » (Dubar, 1998, 77), retraçant les profils des jeunes suivant le niveau de formation, le sexe, la situation familiale, avec les modes d'engagement dans la

formation. Autrement dit, nous avons tenté de comprendre quels profils de jeunes produisaient quels types de discours. Les *formes de capacités* que nous avons alors mis en évidence relèvent de l'inférence du chercheur. Il s'est agi de relever des lignes forces donnant à voir les tensions issues de l'activité discursive des sujets.

2) Retour réflexif sur les axes méthodologiques de la recherche

La méthodologie mobilisée questionne tant les épistémologies, la posture (du chercheur) que les méthodes et techniques de recueil de données. Aussi, nous revenons ici sur les questions de validité de la recherche, en insistant sur trois points : d'une part, sur les conditions de production des données (le champ de l'insertion étant porteur de fortes attentes sociales plus ou moins implicites), d'autre part, sur le cheminement mené quant au travail de catégorisation de l'analyse inductive des données, et enfin, sur les étapes qui ont contribué à forger notre posture de chercheur.

2.1) Les conditions de production des données

Si cette recherche n'a été soumise à aucune demande de contrepartie de la part du Conseil Régional qui a contribué à la financer, elle reste liée, comme de nombreuses autres, à des attentes sociales plus ou moins implicites. En effet, les connaissances produites dans le domaine de l'insertion, sont de fait attachées aux politiques conduites en la matière. La particularité du champ de l'insertion des jeunes réside dans le fait qu'il se situe dans les priorités affichées des gouvernements qui se succèdent et des collectivités territoriales. À cet égard, le terrain des Écoles de la Deuxième Chance comme contexte d'investigation est tout sauf un terrain neutre.

En conséquence, tous les choix scientifiques qui ont été opérés (motivés personnellement) s'inscrivent finalement dans des normes et des attentes qui traversent de part en part les pratiques sociales. Mais par-delà le fait qu'un travail de thèse comme le nôtre reste tributaire des catégories administratives des politiques de deuxième chance, le contexte d'émergence de cette recherche a néanmoins été propice à l'activité théorique⁴⁷, si l'on peut parler ainsi. Aussi, la visée d'émancipation, qui devrait selon nous sous-tendre toute entreprise éducative menée au nom de la deuxième chance, a constitué une sorte de fil directeur dans la conduite de nos travaux. Autrement dit, nous sommes partie prenante du terrain que nous avons étudié en tant que nous partageons une utopie de deuxième chance effective.

A ce titre, l'articulation entre positionnement normatif et objectivité de la recherche demande quelques clarifications. Là encore, il s'agit de mettre en lumière les raisons des différents

⁴⁷ En outre, à la suite de Latour (2001), il nous paraîtrait erroné de dissocier recherche fondamentale et financée, dans la mesure où l'activité scientifique, quelle qu'elle soit, dépend des réseaux qu'elle mobilise.

protagonistes de participer à cette recherche : si le chercheur a pour ambition de produire de la connaissance sur les modes d'engagement en contexte d'injonction, les motifs de participation des sondés sont tout autres. Le temps d'un entretien peut être l'occasion, pour les jeunes, d'éviter un cours, de se voir accorder un temps de respiration dans la formation, de réfléchir sur leur parcours, d'obtenir une oreille attentive sur leur situation, de faire parler leur curiosité vis-à-vis d'un étudiant chercheur à l'université, etc.

Il faut ajouter que le dispositif de recherche accolé au dispositif de formation est également vecteur d'injonctions implicites. En effet, en suscitant un discours sur son propre parcours, sur les raisons de son engagement à travers les freins ou les leviers repérés dans la formation ou en dehors, le chercheur exige de sa part la production d'un discours. A titre d'exemple, lorsqu'une stagiaire demandait de manière répétée: « *et vous voulez savoir quoi d'autre ?* » (ent. Olivia - 12), cette petite phrase avait le don de nous renvoyer en tant que chercheur au caractère intrusif de notre question et de désarçonner une relation de domination qui n'est pas sans rappeler la fameuse réplique de Bartleby : « *je préférerais ne pas* » (Melville, 1989 – voir également annexe 1, p. 258). Les petits rires nerveux de l'interviewer (que nous sommes), dont la gêne semblait augmenter à chacune des occurrences, témoignait du trouble occasionné par la mise en lumière de notre propre logique injonctive.

« Pourquoi est-ce que les sondés coopèrent ? » (Loquais, 2015 – Cf. annexe 4, p. 285). Tel est le titre d'une communication relative aux rapports entre dispositif de formation et dispositif de recherche. Il s'agit ici de comprendre les motifs d'implication des sujets dans la relation d'entretien, le plus souvent éloignés des visées du chercheur. Plus précisément, une des questions qui s'est posée à nous durant la construction du protocole était celle-ci: devons-nous *entrer* dans les parcours (trajectoires objectives et subjectives)? Nos grilles d'entretiens exploratoires étaient, en l'occurrence, plus orientées sur la perception critique et distanciée du dispositif E2C que sur les trajectoires individuelles. Nous pensions pouvoir prendre de la hauteur, une sorte de surplomb par rapport à notre objet, ce sur quoi nous sommes revenus à la suite des entretiens exploratoires. En effet, il s'est avéré que cette stratégie a provoqué plus de suspicion et de désarroi qu'autre chose. Leur demander de se situer « au-dessus » du dispositif E2C, était finalement peu propice à la production d'un discours réflexif sur leur situation. En focalisant la grille sur l'analyse critique du dispositif, nous aboutissions paradoxalement à des discours très convenus. A l'inverse, en leur proposant de s'exprimer sur leur parcours, les données produites ont été qualitativement et quantitativement plus riches.

Finalement, avec le recul, nos premières interviews se situaient dans une logique déficitaire, consistant à nier les habilités et les routines dans la manière de se présenter dans les différents entretiens avec leurs formateurs et conseillers, et à situer les sujets sondés négativement par rapport aux conditions de leurs habituelles activités discursives. Et il s'est agi, en sollicitant les jeunes sur leur parcours, leur engagement dans la formation, leurs projets etc., d'assumer la dimension intrusive du protocole de recherche. Ce n'est pas sans rappeler les mises en gardes méthodologiques de Bourdieu (1993, 1425-1426) sur l'« interrogatoire » que peut constituer la dissymétrie de la situation d'interview, dans laquelle des gens produisent un discours pour un chercheur. La locution « pour » tient ici une place singulière, dans la mesure où sa parole constitue un don à l'encontre de quelqu'un. Une analogie peut être établie avec la manière dont le photographe considère son activité. Dans le documentaire de Wim Wenders (« *Le sel de la terre* », 2014), Salgado insiste en effet sur l'importance du don de son image par la personne qui fait face à l'objectif. Sans ce don, la photographie n'est pas réellement possible. Or, l'activité de recherche est confrontée à la nécessité de se confronter à autrui dans cette activité de don.

Les développements précédents nous conduisent à privilégier une approche méthodologique situant le social comme un processus en permanente construction, s'actualisant dans les discours des acteurs. À la suite de Demazière et Dubar (1997, 38), nous concevons la « *démarche analytique* [en tant qu'elle vise à] *mettre à jour le processus interactif d'appropriation de formes sociales et son caractère toujours provisoire et inachevé* ». En tout état de cause, cette étape d'investigation a été déterminante pour construire un matériau à la hauteur de l'hypothèse, il s'est agi donc pour nous de faire un travail sur une posture supposée « au-dessus » du terrain de recherche, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'analyse inductive du matériau recueilli.

2.2) L'opérationnalisation comme processus

De nombreuses tentatives ont été expérimentées sur les procédés d'analyse des données. Si toutes n'ont, au final, pas été retenues, elles n'en constituent pas moins des étapes de construction de la démarche de recherche. Ce fut le cas, par exemple, pour la phase de stabilisation des catégories d'analyse. Dans un premier temps, trois catégories avaient pu être identifiées : environnement, évaluation et action⁴⁸. Or, cette catégorisation a posé deux types de problèmes. D'une part, sur le niveau de conceptualisation, il manquait sans doute une étape intermédiaire entre la catégorie et le concept, dans la mesure où les catégories constituées n'étaient pas, au regard de notre corpus, exclusives les unes des autres. D'autre part, se posait un problème de pertinence par rapport à

⁴⁸ Bien que construites de manière inductive, de manière tout à fait involontaire, elles rejoignaient les trois dimensions de l'expérience abordée sous l'angle de l'épreuve (Zimmermann, 2011, 69).

l'objet. Par exemple, la catégorie « environnement » pouvait concerner tout aussi bien les formes d'accompagnement rencontrées dans le dispositif, que les étayages reçus en dehors d'E2C. De plus, la catégorie « évaluation » rendait mal compte de ce qui procède de la perception de soi (par soi). Enfin, la catégorie « action » pouvait tout aussi bien concerner l'engagement dans son parcours que dans la formation⁴⁹.

En outre, ces glissements en termes de catégorisation ont conduit à préciser l'objet de notre recherche. Le phénomène à expliquer a été recentré sur les modes d'engagement, alors que nous avions hésité jusque-là à l'orienter sur le rapport à la formation. En outre, il y a eu quelques hésitations quant au fait de figer certaines catégories comme le rapport aux règles (lié aux sentiments d'injustices des jeunes), ou les mécanismes de reconnaissances.

D'autres aspects de l'analyse n'ont pas été retenus dans la présentation finale des résultats mais ont contribué à orienter le processus de la recherche. En effet, nous avons, dans le cours de l'analyse, distingué trois niveaux de discours : le premier relevant des effets perçus sur soi (exemple : *j'ai changé grâce à E2C sur tels aspects*), le deuxième portant sur des montées en généralisation (exemple : *E2C est un dispositif qui aide les jeunes*), et enfin un niveau plus réflexif lié à des justifications (exemple : *j'ai changé car...*). Si ce travail a guidé le mouvement d'analyse global, les distinctions opérées entre ces types de données n'ont pas été retenues comme valides pour l'analyse finale. En effet, il s'agissait, là encore, de catégorisations de type *méta* sur un niveau conceptuel où les critères amenant à percevoir les niveaux plus réflexifs résistaient à la validité des résultats produits. En effet, quel indicateur observable est-il possible de mobiliser pour définir le niveau le plus réflexif des discours ? Laisse à l'appréciation du chercheur, ce critère (de réflexivité) perdait tout intérêt. Si cette démarche a finalement été abandonnée - car situant sur un même plan données et métadonnées - elle avait pourtant certains atouts. En effet, en mesurant le différentiel entre des discours centrés sur des effets constatés pour soi-même (par exemple : « j'ai appris ceci »), et des discours relevant de généralisations (par exemple : « on apprend bien à E2C »), il est possible de mettre en évidence des effets d'affichages sur ce que les sujets veulent mettre en visibilité de leur engagement, ou de la pertinence du dispositif. En l'étayant à des outils propres à la linguistique, et en le systématisant, ce type de méthode pourrait prétendre à mesurer ce qui se joue autour des effets d'affichages (Goffman, 1973, Lavielle-Gutnik, 2007).

⁴⁹ Pour ces deux raisons, nous avons procédé à ces ajustements :

- la catégorie « action » s'est précisée autour de la thématique de l'engagement : « engagement dans E2C » et « engagement dans le monde » ;
- la catégorie : « évaluation » a été dénommée « perception de soi » ;
- et la catégorie « environnement », trop vague, est devenue : « perception du dispositif E2C ».

Ainsi, toutes ces tentatives constituaient autant d'entrées possibles dans le « chantier » de l'opérationnalisation de la capabilité, et il nous semble avec le recul que si certains éléments ont été écartés en vue d'une clarification épistémologique des données produites, il n'est pas exclu que ces *pré-grilles* soient à nouveau mobilisées dans des recherches ultérieures. Nous avons pu constater, par ces tâtonnements expérimentaux, combien les outils de recherche doivent être élaborés sur mesure en fonction de l'objet, et que la validité propre aux outils procède plus de leur usage en fonction des niveaux épistémologiques ciblés (niveau descriptif, explicatif, compréhensif et interprétatif). En outre, la relation au terrain a constitué également l'une des clés déterminantes par rapport aux questions de validité des connaissances produites.

2.3) A la recherche d'une posture (de chercheur)

Si notre parcours antérieur nous lie de fait, en tant qu'ancien intervenant dans les E2C, au terrain sur lequel porte cette recherche, la posture qui fut la nôtre durant toute la durée de la thèse est celle d'un chercheur et non d'un ancien formateur. Le fait de connaître personnellement les directeurs de structures et les formateurs a certes facilité l'entrée sur le terrain. Cependant, les jeunes nous percevaient comme un universitaire et non comme un ancien de la structure. De plus, en tant que membre du Lisec, nous étions déjà identifié comme chercheur et notre posture a été celle d'un étudiant chercheur et non d'un ancien professionnel.

Les questionnements suscités par notre venue, tant du côté des jeunes que des formateurs ou des responsables témoignaient d'attentes en termes de reconnaissance institutionnelle de la structure E2C. Qu'un doctorant se déplace sur ce type de terrain n'est pas neutre – et ce n'est pas monnaie courante ! Partant du constat que les profils « vitrine » d'E2C (en tant qu'ils avaient réussi à décrocher un emploi ou une formation après E2C) nous étaient systématiquement proposés pour les interviews, nous avons tenté de clarifier notre propre posture. Il s'agissait ici de conserver la distance nécessaire par rapport aux enjeux d'image de la structure. Si nous sommes lié aux acteurs du terrain, en tant que notre propre investigation témoigne de préoccupations communes, notre ambition reste de produire un savoir objectivable. Bien que partageant la visée d'émancipation portée par l'utopie de deuxième chance, il s'agit là de trouver le juste équilibre entre être dedans et dehors, entre dispositif de recherche et dispositif de formation.

Ainsi, nous sommes *revenus* sur le terrain des E2C avec la même implication citoyenne, mais avec des *lunettes* (des guides d'analyse) non de formateur mais de chercheur. Si le choix du terrain et de l'objet de recherche a été construit à partir d'une posture professionnelle (et « citoyenne »), nous avons mené un travail de déconstruction de l'objet (terrain compris) afin de le reconquérir en dépit de nos engagements antérieurs. Ainsi, tous les mots énoncés par les jeunes, les formateurs, ou les

responsables, entraînent en résonance avec une culture sociologique construite pendant la thèse. Chaque interaction a été, pour nous, l'occasion d'expérimenter l'outillage conceptuel acquis pendant de longs mois de lecture. Aussi, la distanciation d'avec un contexte vis-à-vis duquel nous étions acculturé, a pu être possible dans la mise en questionnement de discours jusqu'alors perçus comme des allants de soi et désormais interrogés au regard de toutes les théories abordées dans le cadre de la thèse. Un élément majeur a contribué à ce travail de distanciation : deux années de thèse ont été consacrées à un travail de lecture sur les problématiques sociologiques propres aux publics dits « en difficultés ». La démarche a consisté à déconstruire la question de départ issue du dispositif E2C pour élaborer une question de recherche théorique, en oubliant provisoirement la question de la pertinence du terrain à privilégier. Nous avons alors émis la possibilité de revoir le champ d'investigation en ouvrant de manière très large un champ d'exploration (nous avons même envisagé dans un premier temps la possibilité de privilégier les modules sur le projet professionnel divulgués à l'université). Ce travail de distanciation vis-à-vis du terrain a été stimulant pour la suite de la recherche, en ouvrant des pistes de questionnement nouvelles et en mobilisant des épistémologies mettant à distance les attentes sociales implicites autour d'un tel projet de recherche.

Trois étapes majeures ont jalonné l'endossement d'une posture épistémologique de type constructiviste centrée sur l'activité normative des sujets. La première, initiée avec le Master Sciences de l'Éducation, a consisté à adopter un positionnement critique à tendance structuraliste vis-à-vis des pratiques d'insertion, dans la lignée de travaux de Rose (1998). Une deuxième étape a été marquée par une première communication lors du colloque RUMEF, (2013) et la publication d'un article dans la revue *Savoirs et Éducation* (Loquais, 2014 – Cf. annexe 3, p. 272). Par-delà les choix scientifiques (à tendance constructiviste), c'est l'affirmation d'une identité de chercheur qui a constitué l'enjeu majeur de ces productions. Une troisième étape, liée à l'activité d'écriture de la thèse, a consisté à assumer une approche singulière de la capacité, en mobilisant les épistémologies de notre objet de recherche autour de nos concepts. Cette étape a favorisé un rapport à l'écriture plus fluide, les concepts remplissant alors leur fonction de lien (qui est leur fonction première).

Synthèse chapitre 5

Le cadre méthodologique présenté dans ce cinquième chapitre porte à la fois sur les choix arrêtés quant à l'opérationnalisation de la notion de forme de capacité et sur le cheminement alliant démarches inductives et déductives. Les connaissances produites ont porté tant sur les connaissances relatives à l'objet que sur les outils épistémologiques, méthodologiques et techniques construits ad hoc. La démarche méthodologique a donc consisté à appréhender les possibilités d'usages du point de vue de l'activité normative du sujet, par le biais de leur activité discursive. L'analyse systématique des

quarante entretiens, menés avec des stagiaires des E2C, constituent le corpus de cette recherche a été réalisée en plusieurs phases : 1) codage des verbatims ; 2) catégorisation autour de quatre thématiques ; 3) typologie de modes d'engagement (analyse restitutive) ; 4) typologie de formes de capacités (analyse interprétative) et modélisation.

Conclusion deuxième partie

Si l'E2C constitue le terrain privilégié pour cette recherche, c'est en tant qu'il est traversé par des injonctions implicites. Aussi, la méthodologie déployée ici a pour finalité de donner à voir ce qui se joue dans le *rapport aux injonctions au projet*. Trois indicateurs ont motivé le choix du terrain des Écoles de la Deuxième Chance : une offre de formation centrée sur le projet professionnel, une caractérisation des publics par le manque (« sans qualification »), et des finalités relevant de l'insertion socioprofessionnelle de « jeunes en difficultés ». Afin d'appréhender les modes d'engagement dans leur *rapport aux injonctions au projet*, le protocole méthodologique est centré sur l'activité discursive du sujet, en situation de formation. Un corpus de quarante entretiens individuels (menés avec les jeunes d'E2C) a donné lieu à une analyse systématique des discours, alliant démarches inductives et déductives. Cette analyse nous a conduit, d'une part, à typologiser des modes d'engagement dans la formation, d'autre part, à mettre en évidence des *formes de capacités*, et enfin, d'en modéliser les conditions d'émergence.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous avons vu que l'engagement n'est que rarement analysé au regard des injonctions au projet, qui surdéterminent pourtant, au moins en partie, la construction des parcours professionnels et de formation. La plus part des théorisations se centrent en effet sur le dispositif comme cadre d'analyse de l'engagement du sujet en formation. Or, si notre choix du terrain s'est porté sur les Écoles de la Deuxième Chance, c'est pour caractériser les *dynamiques normatives* qui sous-tendent l'engagement individuel, en tant que formes de *rapport à l'injonction au projet*. Le concept de capacité est ici mobilisé pour sa fonction de lien entre engagement du sujet en formation et injonctions implicites véhiculées par ce type de dispositif.

Pour approcher ces *dynamiques normatives*, nous avons fait le choix de nous appuyer sur l'activité discursive des sujets en situation de formation (et donc en contexte d'injonction au projet). À partir des données collectées (corpus de 40 entretiens auprès de stagiaires d'E2C), nous avons dégagé différents types de profils (Chapitre 6), puis analysé les thématiques des discours produits (Chapitre 7). En mettant en lien les variables fixes (trajectoires objectives) avec les thématiques des discours produits (trajectoires subjectives), il nous a ensuite été possible de construire une typologie des modes d'engagement dans la formation (Chapitre 8). Ces modes d'engagement ont pu être interrogés au regard de notre hypothèse, en tant que formes particulières de rapports aux injonctions au projet, au travers de la mise en évidence de *formes de capacités* (Chapitre 9). Nous revenons sur chacune de ces étapes d'analyse en commençant par décrire l'échantillon que nous avons pu construire.

Chapitre 6 : Profils des jeunes : analyse des trajectoires objectives

Les jeunes interviewés sont tous majeurs et ont entre 18 et 25 ans. Il y a presque autant de femmes que d'hommes (respectivement dix-neuf et vingt-et-un). De manière globale, il apparaît que la totalité des jeunes déclare ne pas avoir eu réellement d'autres possibilités de choix que de suivre cette formation. L'entrée en formation constitue donc, si ce n'est un second choix, tout au moins un engagement contraint du fait du manque (et souvent de l'absence) d'options alternatives sérieuses. Il apparaît en effet que la totalité des jeunes met en avant la difficulté d'accéder à l'emploi et quasiment tous ont fait l'expérience des nombreux refus d'embauches, y compris pour la recherche d'un stage. L'entrée à E2C est donc souvent considérée comme un levier facilitateur pour l'insertion socioprofessionnelle. Cependant, ces grandes tendances générales ne sauraient masquer la très forte hétérogénéité des profils rencontrés lors de ces entretiens. Nous revenons ici sur trois aspects qui constituent autant de lignes de différenciation des parcours : le niveau de formation, les situations sociales et familiales et enfin le genre⁵⁰ (et les particularités liées à l'expérience professionnelle et au statut - cf. Tableau 2, p. 130).

1) Des parcours de formation inégaux

Le niveau de qualification constitue l'un des éléments les plus surprenants du corpus (Cf. Tableau 1 p. 126). Contrairement aux attendus, seulement les deux tiers des jeunes interviewés relèvent d'un niveau collège (niveau quatrième ou troisième et un jeune niveau lycée) alors que huit jeunes possèdent un CAP et cinq d'entre eux ont un Bac (quatre Bac professionnels et un Bac général).

Parmi les cinq personnes qui possèdent un Bac, une seule relève de la filière générale, il s'agit d'une femme demandeur d'asile originaire d'un pays d'Europe de l'Est. Les quatre autres ont des Bac professionnels obtenus dans le cadre de contrats en alternance. Il s'agit de deux Baccalauréats couture, un Bac secrétariat, et un Bac vente. Les huit personnes qui possèdent un CAP ou un BEP l'ont également obtenu dans le cadre d'un contrat en alternance. Ils se répartissent comme suit dans

⁵⁰ Nous préférons ici le terme « genre » dans la mesure où les différences constatées relèvent particulièrement des rôles sociaux attribués aux différents sexes.

les filières suivantes : trois BEP bio-services, deux CAP couture, un CAP chaudronnier, un CAP maintenance hygiène, un CAP vente.

Les parcours de formation des 27 jeunes non diplômés divergent également. La moitié d'entre eux (12 jeunes) ont interrompu leur scolarité en 4^e ou 3^e. Le principal motif connu de cette interruption d'études est attribué (par les jeunes – et confirmé par les formateurs) à des difficultés familiales (10 d'entre eux), ou à l'arrivée d'un enfant (2 jeunes). Il est également à signaler que 8 jeunes ont interrompu un contrat en alternance et que 6 autres ont traversé des dispositifs d'insertion ou d'adaptation divers (SEGPA, DAIP, DIMA...), ce qui leur offre une certaine expérience de dispositifs « pour publics spécifiques ». De plus, un jeune ayant le statut de travailleur handicapé (épilepsie) a également connu une scolarité très aléatoire (interrompue pour raisons de santé).

	<i>Bac</i>	<i>CAP ou BEP</i>	<i>Niveau lycée (interruption Bac pro)</i>	<i>Niveau collège</i>
<i>Précisions</i>	4 Bac pro <i>(alternance),</i> 1 Bac général <i>(demandeur d'asile)</i>	8 CAP/BEP <i>(en alternance - dont 1 SEGPA)</i>	3 Interruptions contrat en alternance	5 interruptions contrat alternance 6 dispositifs insertion <i>(DAIP...)</i> 12 arrêts 4^e, 3^e 1 travailleur handicapé
Total (nb de jeunes)	5	8	3	24

Tableau 1 - Répartition des jeunes par diplôme et niveau de formation

2) Des situations familiales contrastées

Globalement, il est possible de séparer le corpus en deux catégories : les jeunes qui sont soutenus familialement (15 jeunes) et tous les autres (25 jeunes) qui ne bénéficient pas d'un tel soutien. Plus précisément, parmi les jeunes qui ne sont pas soutenus, 12 sont concernés par un

contexte familial difficile, 10 ont des responsabilités familiales, 2 sont en contrat en foyer, 1 en mandat judiciaire.

Les jeunes soutenus par leurs parents (15 au total, dont 12 vivent avec leurs 2 parents et 3 avec un parent seul) semblent bénéficier d'un atout déterminant, si ce n'est dans la réussite scolaire, en tout cas dans la conduite de leur parcours socioprofessionnel. Ainsi, parmi les 15 jeunes, 2 jeunes sont handicapés (épilepsie) et ont été accompagnés dans la gestion de leur maladie par leurs proches ; 3 jeunes *primo-arrivants*⁵¹ bénéficient d'un réel soutien familial pour leur insertion socioprofessionnelle ; 1 femme est demandeur d'asile⁵² et vit avec sa mère malade, les 9 jeunes restant n'ont d'autres spécificités que de constater un réel soutien dans leur parcours (confirmé par les formateurs). Parmi ces 15 jeunes, 10 ont des diplômes, ce qui confirme que le soutien familial constitue un facteur déterminant dans la réussite du parcours de formation.

A l'inverse, dans la mesure où le principal motif d'abandon de la scolarité est attribué à des difficultés familiales, le fait de vivre chez un parent seul, associé à des difficultés sociales de différentes natures (addiction, maladie, violence familiale...), peut constituer un facteur pénalisant pour la poursuite de ses études. Ainsi, parmi les jeunes qui ne sont pas soutenus familialement et qui vivent chez un parent seul (11 jeunes), un jeune est concerné par des problèmes d'alcoolisme, un autre a des problèmes avec la justice, une jeune est malade (dépression), les cinq autres font état de relations conflictuelles et d'un contexte familial difficile (deux jeunes en relation conflictuelle avec leurs parents, un jeune en procédure judiciaire contre sa mère, un jeune en foyer et un autre vivant seul).

Les jeunes que nous avons interrogés sont également concernés par d'importantes responsabilités familiales (4 jeunes parents, 4 jeunes en charge de leur fratrie et 2 jeunes en charge d'un parent). Parmi les 4 parents, 3 sont de jeunes mères dont une est retournée chez ses parents au début de la formation (par contrainte financière), et il y a un père d'un enfant séparé de sa compagne. Les quatre jeunes en charge de leur fratrie sont sollicités pour s'occuper de l'éducation de leurs frères et sœurs, il s'agit de femmes qui vivent seules avec un parent. Enfin, les deux autres femmes, qui s'occupent d'un parent malade, ont accompagné, pour l'une, un père dépressif (ce qui a constitué concrètement un travail de deux années pleines) et pour l'autre, une mère handicapée, en lui prodiguant des soins à domicile. Il va de soi que les activités liées à la garde des enfants, à l'éducation des frères et sœurs, ou aux soins prodigués aux parents, changent la donne quant à la

⁵¹ Catégorie administrative pour désigner les personnes étrangères souhaitant s'installer durablement dans un pays d'accueil.

⁵² Catégorie administrative pour désigner les personnes étrangères ayant formulé au pays d'accueil une demande de prise en charge au titre de réfugié (politique ou autre).

possibilité de s'engager dans une formation. Parmi ces 10 personnes, 8 sont des femmes et 6 ont des diplômes. Il est également à noter que deux non diplômés, deux avaient de bons résultats avant d'interrompre leur scolarité.

Enfin, trois jeunes sont inscrits à E2C par contrainte : c'est le cas de deux jeunes en foyer de jeunes travailleur (FJT) et d'un autre en mandat judiciaire. Pour les premiers, leur présence à E2C conditionne la poursuite des services de logement et d'accompagnement dont ils bénéficient au FJT. Pour l'autre personne, l'inscription à E2C constitue un préalable pour bénéficier de liberté conditionnelle. Les deux jeunes en foyer ont été exclus du domicile familial par leurs parents.

3) Des différences par genre (et autres particularités)

L'échantillon constitué de dix-neuf femmes et vingt-et-un hommes est traversé par de très fortes disparités entre les sexes quant à la situation familiale et le niveau de diplôme. En effet, trois tendances peuvent être mises en avant :

- Parmi les treize personnes diplômées, il y a douze femmes et un seul homme ;
- Sur les huit personnes en situation de responsabilité familiale, sept sont des femmes ;
- Le fait d'être soutenu familialement est équitablement réparti entre hommes et femmes (6 hommes et 6 femmes, même si, nous l'avons dit, il est plus présent pour les femmes détentrices du Bac).

Ces différents aspects signalent des lignes de ruptures entre les profils de notre échantillon. Les hommes sont en effet plus concernés par des parcours liés à des dispositifs d'insertion, les réseaux informels et parfois la délinquance tandis que les femmes sont plus souvent diplômées et sont (pour la moitié d'entre elles) sollicitées pour les activités domestiques. Trois autres caractéristiques du corpus peuvent ici être mises en avant : la durée des entretiens, le parcours professionnel et les particularités liées à la situation administrative de certains ressortissants (primo arrivants et demandeurs d'asile). D'une part, la durée des entretiens varie de douze minutes à plus d'une heure. Ce différentiel signale de capacités inégales selon les stagiaires à produire un discours sur leur engagement dans le dispositif. En comparant les entretiens par nombre de mots produits, nous pouvons établir deux constats : d'une part, les entretiens les plus longs concernent les jeunes qui parlent de leur parcours scolaire marqué par la réussite au Bac ou le chahut ; d'autre part, les plus courts concernent soit les hommes ayant connu un parcours caractérisé par des problèmes judiciaires et, selon leurs termes, de longues « *périodes d'inactivité* » (ent. 34 - Khalid), soit des femmes de niveau collège faisant part de difficultés dans leur vie, sans détailler en quoi elles consistent.

En outre, l'expérience professionnelle est relativement hétérogène et reste marquée par une forte expérience des stages (dans le cadre des contrats d'alternance, qu'ils aient ou non abouti à l'obtention d'une qualification). La recherche de travail constitue également une activité à part entière, rapportée comme telle chez tous les jeunes. Si trois jeunes seulement mentionnent un contrat de travail (type CDD), la moitié d'entre eux a connu le monde de l'entreprise par le biais d'un contrat en alternance (20 jeunes). Trois jeunes mentionnent des périodes de travail non déclaré et six autres des périodes conséquentes de chômage (de six mois à deux ans). Il apparaît que cette expérience se dessine de manière totalement aléatoire ; on peut présumer qu'elle dépend essentiellement du hasard. L'expérience de la rue et de la survie est également mentionnée par quatre stagiaires. Sont notamment rapportées les expériences liées à la prise et à la vente de drogue. Deux d'entre eux ont été (ou sont encore partiellement) incarcérés.

Enfin, le statut de primo-arrivant (3 stagiaires) ou de demandeur d'asile (1 stagiaire) concerne quatre personnes. Nous avons déjà noté que la personne demandeur d'asile est titulaire d'un Bac. Nous pouvons ajouter que sa situation administrative la place dans une position de très forte incertitude (et de danger pour son intégrité physique et morale en cas de retour contraint au pays). Les trois jeunes primo-arrivants sont dans une situation beaucoup moins précaire, dans la mesure où ils bénéficient d'une prise en charge administrative beaucoup moins coercitive. La présence de ces publics au sein d'E2C est notamment liée à la disparition de certains dispositifs d'aide à l'insertion qui leur étaient réservés, avant les politiques de durcissement des conditions d'immigration en France (Bouquet, Jaeger, 2011).

Parcours formation	Situation sociale & familiale	Genre
<p>13 diplômés :</p> <p>5 Bac (dont 4 Bac pro)</p> <p>8 CAP/BEP (dont 1 parcours SEGPA)</p> <p>27 non diplômés :</p> <p>1 SEGPA</p> <p>5 dispositifs d'insertion (CLIS, DIMA...)</p> <p>7 abandons de contrats en alternance</p> <p>12 arrêts au collège</p> <p>1 travailleur handicapé</p> <p>1 interruption au lycée</p>	<p>15 jeunes soutenus par leurs parents (dont 2 primo arrivants, 2 handicapés, 1 demandeur d'asile)</p> <p>12 jeunes non soutenus familialement (dont 1 primo arrivant)</p> <p>10 jeunes en responsabilités familiales (dont 1 père, 3 mères, 4 jeunes en charge de la fratrie, 2 jeunes en charge d'un parent)</p> <p>3 jeunes contraints (2 en contrat FJT, 1 en mandat judiciaire)</p>	<p>21 hommes (dont 3 diplômés)</p> <p>19 femmes (dont 9 diplômées)</p>

Tableau 2 - Caractéristiques des profils de l'échantillon

Synthèse du chapitre 6

Ce chapitre, consacré aux profils de l'échantillon, montre que les jeunes interviewés ici ne sont peut-être pas uniquement les moins qualifiés ou « les plus éloignés » de l'emploi, mais peuvent être diplômés dans des filières offrant les perspectives d'insertion les moins favorables. Ce point signale une certaine précarisation d'une part grandissante de la jeunesse, qui tente par tous les moyens d'accéder à l'offre de formation effectivement disponible. La période où a eu lieu ce recueil de données a également son importance (début de l'année 2014) : le public accueilli dans les E2C ne correspondait que partiellement aux publics les moins qualifiés, ce qui n'a plus été le cas à partir de 2015 et la mise en place de la « Garantie jeunes »⁵³. Or, si les jeunes non diplômés rencontrent des difficultés pour accéder au marché du travail, ils se trouvent également confrontés à une forte sélection à l'entrée des formations (y compris pour l'entrée dans de dispositifs comme E2C). Outre le fait que notre échantillon comporte des diplômés, notons que le soutien familial, le genre et la place dans la famille, constituent également des lignes de différenciation franche entre les parcours.

⁵³ « Le dispositif "Garantie jeunes" est piloté par le ministère de l'Emploi, via les missions locales. Il est destiné aux jeunes de 18-25 ans pas ou peu diplômés, qui ne sont ni en cycle d'études, ni en formation et dont les ressources ne dépassent pas le plafond du Revenu de solidarité active (RSA) » (source : site du Gouvernement : <http://www.gouvernement.fr/action/la-garantie-jeunes>, consulté le 6 mars 2016)

Chapitre 7 : Ce que s'engager veut dire : analyse des thématiques

Les thématiques abordées dans les discours des jeunes s'articulent autour de quatre catégories, qui peuvent ainsi être différenciées au travers de ce que les jeunes disent de leur engagement dans la formation E2C, de leur *engagement dans le monde* (dans leur parcours de vie), du dispositif E2C et d'eux-mêmes. Nous revenons ici sur les éléments saillants de chacune de ces catégories, afin d'en faire une exposition « à plat » (cf. Tableau 3, p. 149), en commençant par ce que les jeunes disent de leur engagement dans la formation.

1) L'engagement dans la formation E2C

La façon dont les jeunes abordent leur engagement dans la formation E2C s'organise autour de la thématique du projet (projet d'adhésion ou de rejet des perspectives offertes par E2C). Une majorité d'entretiens (les deux-tiers) relatent une implication importante, en valorisant un domaine de prédilection par rapport au parcours socioprofessionnel, en mettant en avant les opportunités ouvertes par la formation, ou plus globalement, en soulignant les possibilités d'évolution dans leur vie d'homme ou de femme (**projet d'émancipation, de qualification et d'adaptation**). Pour le tiers des occurrences restants, l'engagement peut être qualifié de **conflictuel** lorsque l'offre de formation apparaît comme un frein pour la construction d'un projet, ou **résigné** lorsque rien n'est réellement mis en œuvre pour mettre à profit ce temps de formation. Nous revenons ici sur ces cinq types de projets en commençant par les perspectives émancipatrices.

1.1) Le projet d'émancipation

Une part importante de stagiaires (11 entretiens) déclare s'impliquer indifféremment dans toutes les activités de la formation E2C : dans les stages, les cours sur la recherche d'emploi, la remise à niveau, les activités culturelles et sportives et dans les projets collectifs comme la mini-entreprise. Ici, tout est prétexte à apprendre, à évoluer et à s'ouvrir aux autres, et les activités manuelles, sportives, ou artistiques sont alors présentées comme source d'épanouissement. En effet, les projets collectifs autour de créations artistiques, de performances sportives, ou de la mini-entreprise, constituent des espaces où les jeunes disent pouvoir s'investir dans un rôle particulier, avec une place qui offre une identité particulière et la possibilité de goûter au plaisir d'être reconnu dans cette activité :

« La mini-entreprise, non la mini-entreprise c'est cool. Je pense c'est là où c'est que je me sens... bien (...) je me sens à ma place quand je fais la mini-entreprise, je me sens... je me sens bien La mini-entreprise, non y a pas de soucis, et je suis là je suis directrice des finances (rires), c'est très cool ! » (Caroline⁵⁴ - 3).

La tonalité qui domine ici concerne le plaisir d'apprendre, voire la possibilité de reprendre un cursus d'études après E2C. La formation est alors l'occasion de « réécrire son histoire » comme le mentionne cette stagiaire qui retrouve le plaisir d'apprendre, au travers du sport et des activités artistiques sources de réalisation de soi :

« Ben on a fait du sport aujourd'hui, et certains l'ont vu : oh ben tu cours vite, toi. J'arrache, je donne le paquet ! J'avoue que c'est bon le matin... hum... Oui, le bonheur ! Je retrouve tout. (...) (...) On ouvre une nouvelle page (rires). Et voilà ! On essaye de réécrire tout ! Mon histoire » (Hannah - 31).

Le travail sur soi est mis en avant, au travers de ses vertus cathartiques. L'activité de prise de parole contribue, selon ces stagiaires, à mettre à distance ses émotions néfastes. C'est le cas, par exemple, de ce jeune qui dit avoir dépassé la honte qu'elle ressentait par rapport à sa maladie (l'épilepsie) :

« Mais ce qui m'a beaucoup aidé aussi c'est au niveau de mon épilepsie. Déjà avant, j'en parlais vraiment à personne et j'ai compris en fin de compte que c'était important que les gens le sachent et moi c'était comme une honte quoi au départ. Au fur et à mesure, ben je... je me libère sur ça quoi, j'en parle de plus en plus ; j'ai de moins en moins honte de ça. Et oui ça fait du bien quoi (...) Le fait d'en parler, de plus se cacher, ouais ça fait du bien (silence) » (Stéphane - 16).

Quoiqu'il en soit, le vécu de la formation y est décrit comme porteur d'un potentiel de transformation de soi. La mise à distance de ses affects, la prise de recul par rapport à un vécu chargé émotionnellement, l'adoption d'un autre regard sur ses façons de faire, constituent autant d'éléments relatés quant aux changements profonds intervenus dans la façon de se percevoir et de voir le monde :

« ...de toute manière quoiqu'il en soit je ne serai pas la même en sortant d'ici. Ben des expériences en fait nous renforcent, nous changent. Parce que tout ce que je vis ici m'apprend quelque chose : déjà être moins naïve, réagir à des situations dont je n'étais pas habituée avant, à garder de la distance aussi parce que je suis quelqu'un qui fait de son mieux mais si j'y arrive pas à avoir des résultats ben je suis facilement touchée. » (Deborah - 27).

⁵⁴ Tous les prénoms des entretiens ont été anonymés.

1.2) Le projet de qualification

On dénombre quatre entretiens particulièrement concernés par un projet de qualification. Il s'agit de jeunes qui font état d'un projet professionnel précis et qui tentent de mobiliser la formation E2C pour obtenir une qualification leur permettant d'aller au bout de leur projet, comme c'est le cas pour cette jeune qui souhaite devenir monitrice d'auto-école :

« - qu'est-ce que vous venez chercher à l'E2C?

- Une aide : m'aider pour euh... parce que moi je veux devenir monitrice d'auto-école. Ça fait des années que j'y pense, enfin depuis que j'ai mon permis (...) mais je pense que ça va être difficile de m'enlever cette idée de la tête, je pense que même si j'y arrive pas cette année, je retenterai l'année prochaine (...) Ouais donc du coup euh j'ai demandé à ce qu'on me prépare à l'écrit. Donc ils sont OK, enfin XXX, la formatrice de français est OK. Et pis le Greta en fait ils font des préparations au concours. Donc du coup on est en train de voir pour que... » (Yacina - 22).

Parfois, les projets de qualification évoluent au cours de la formation, comme c'est le cas pour deux jeunes qui revoient leur projet « à la baisse », en choisissant d'eux-mêmes de viser le niveau de qualification inférieur. Tel est le cas par exemple, d'une stagiaire qui avait pour projet de passer le BPJEPS⁵⁵ et qui, après quelques semaines, avait finalement choisi de se rabattre sur le CQP⁵⁶ et le BAFD⁵⁷ (certifications inférieures au BPJEPS) alors que le premier projet avait été validé par sa formatrice. Plus étonnant encore, les raisons qu'elle avance concernant cette révision de projet relèvent de ses échecs scolaires passés (le Bac où elle avait échoué) :

« Parce que je m'étais dit viser directement le Bac alors que j'ai loupé le mien avant, je me dis c'est peut-être un peu trop rapide, donc euh je préfère repasser par un niveau CAP BEP, et après seulement faire le BPJEPS

- Qu'est-ce qui fait que vous avez voulu repasser par un CQP plutôt qu'un BPJEPS ?

- Euh l'échec de l'année dernière. Parce que j'ai loupé mon BMA⁵⁸, là je préfère pas refaire la même erreur pour l'instant » (Alissia - 23).

⁵⁵ Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport

⁵⁶ Certificat de Qualification Professionnelle

⁵⁷ Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur

⁵⁸ Brevet de Métiers d'Arts

1.3) Le projet d'adaptation

Le volet professionnel reste une priorité pour une part importante d'entre eux (13 entretiens concernés) et l'optique privilégiée ici consiste à s'adapter aux opportunités d'insertion offertes, en acceptant par exemple d'entrer en formation « préqualification » ou de réaliser des stages dans des domaines qui, loin de constituer une priorité, n'en sont pas moins perçus comme propices au recrutement :

« Là je suis en stage à Cora. Dans... Employé Libre-Service on va dire. Ben c'est pas trop mon projet mais ; des grandes surfaces j'aime bien (...) Toutes façons, y a pas le choix faut être motivé pour le faire ; faire les trois semaines bien ; y a les contrats d'engagement qui suivent après juste après ; on n'a pas le choix » (Bernard - 2).

Dans cette perspective, le projet reste secondaire par rapport aux soucis immédiats, centrés sur l'urgence de retrouver un emploi, en étant aux aguets par rapport à toute opportunité d'entrer dans l'entreprise. En outre, le stage est perçu comme le moyen privilégié pour accéder au monde du travail et le projet d'adaptation privilégie l'alternance par rapport aux autres modalités pédagogiques du dispositif.

« ...j'ai une situation familiale difficile où il faut absolument que j'aie un travail personnellement et en même temps quelque chose qui me plait dans lequel je m'épanouis... Or j'adore rendre service j'adore dépanner les gens donc je vais le faire et sinon je trouverais un autre travail même femme de ménage je le ferais jusqu'à temps de trouver un autre travail » (Deborah - 27).

Dans **le projet d'adaptation**, centré sur le professionnel, les jeunes accordent un intérêt singulier aux informations récoltées sur les orientations possibles. Aussi, tout renseignement collecté sur les possibilités d'insertion apporte des changements de cap quasi immédiats par rapport aux projets privilégiés. L'impact des discours des formateurs sur les possibilités d'emplois en fonction des secteurs est donc déterminant dans leur manière d'appréhender les perspectives d'insertion :

*« J'étais venue ici avec mon projet de petite enfance, mais bon comme on m'a dit comme quoi y avait presque plus de places dans n'importe quel secteur donc euh (...)
- Donc vous êtes parti dans la vente, et là ce n'est pas bouché ?
- Oui là y a du travail ; j'étais chez XXX comme quoi ils me prenaient donc...
- Donc là vous avez changé de projet, en gros ?
- Mais après je prends ce que l'on me donne et après je vais me réorienter sur autre chose si j'ai besoin » (Nathanaël - 37).*

Dans cette même logique, certains évoquent le fait de devoir construire des « projets réalistes », lorsque la priorité consiste à répondre aux exigences de l'entreprise quelle qu'en soit le coût. Il s'agit moins ici de construire un projet professionnel précis que de rester alerte par rapport à tout ce qui peut se présenter, en acceptant sans condition toute offre rémunératrice, y compris si cette dernière consiste en un nouveau dispositif après E2C. Ce type d'engagement est souvent lié à la mobilisation de ressources propres au dispositif (le réseau E2C, les formateurs etc.) :

« ...juste reprendre un travail même saisonnier de reprendre un rythme, une vie sociale, me faisait réfléchir si ce n'avait pas été l'E2C ça aurait été autre chose, j'aurais de toute façon fait quelque chose quoi. Ça arrivait je sentais puis oui le déclic il s'est fait ici mais il aurait pu se faire avec n'importe quel travail » (Laurent - 35)

Enfin, au-delà des stages, c'est également la préparation à l'entrée en entreprise qui est ici valorisée. Aussi, les cours priorisés concernent la découverte des codes de l'entreprise afin de s'y adapter de façon la plus adéquate :

« Ben les cours où j'essaie de plus écouter ce sont les cours où on nous apprend un peu les démarches qu'il faut faire, les phrases qu'il faut dire, comment bien se présenter devant un patron ; voilà, les trucs qui peuvent m'aider le plus » (Christopher - 26).

1.4) Le projet conflictuel

Lorsque la présence à E2C ne fait pas sens du fait de désaccords (plus ou moins explicités) sur les activités menées, quelques entretiens (très minoritaires, trois entretiens en tout) font état de comportements conflictuels vis-à-vis des formateurs. Les **projets conflictuels** apparaissent quand les conditions de travail sont perçues comme inéquitable, ou quand les contenus de formation ne correspondent pas aux attentes.

Certains stagiaires (deux entretiens) se sentent empêchés dans leurs projets lorsque les propositions formulées par les formateurs ne correspondent pas à ce qu'ils attendent de leur insertion future. Par exemple, une stagiaire, recadrée par la formatrice quant à sa trop faible implication, se sent « prise dans l'étau » entre la nécessité de se soumettre aux attendus de l'entreprise et l'obligation de délaissier les projets qu'elle aimerait valoriser :

« (La formatrice) elle m'a perturbé, du coup je ne sais plus ce que je veux faire. Elle m'a dit il n'y a pas de place après. Elle m'a dit en gros qu'est-ce que je faisais ici en gros, mais elle ne l'a pas dit comme ça » (Frédérique - 29).

De même, les employeurs, en stage, peuvent être perçus comme profitant du système en exploitant une main-d'œuvre « bon marché ». En étant tenu à une productivité similaire à des

salariés perçus comme avantagés du fait de leur statut, certains jeunes expriment un sentiment de révolte, d'autant plus quand le projet de l'entreprise ne correspond pas à de réelles aspirations personnelles :

« [En stage] Chez XXX, j'ai été viré. Euh ils sont trop stricts enfin, pour nous euh enfin, pour moi j'allais assez vite et pour eux non, ils nous ont dit que vu que l'E2C nous payait, on devait travailler comme des salariés. Alors moi j'ai dit que déjà ce n'était pas mon projet, et qu'on ne pouvait pas travailler comme des salariés sachant qu'on n'était déjà pas payés pareil. Que moi c'était la première fois que je faisais de la vente, donc euh je ne pouvais pas faire comme elle quoi. Du coup j'ai été viré au bout d'une semaine » (Frédérique - 29).

Parfois, ce sont les conditions de travail qui poussent certains stagiaires à abandonner leur stage où ils se sentent contraints à adopter une position d'observateur (souvent considérée comme de l'inactivité) :

« [Suite à un abandon de stage] moi je ne suis pas forcément contente du choix qu'on m'impose. (...) Et ici je me suis fait engueuler à mort. J'ai reçu un avertissement euh... et euh ben du coup ben j'ai reçu un avertissement, enfin voilà, mais moi je leur ai dit : j'en ai marre, j'expliquais à mon formateur que je suis parti parce que ça me saoulait... » (Raphaëlle - 15).

Enfin, le mode conflictuel au sein de la formation E2C est parfois assumé au même titre que les chahuts scolaires souvent évoqués dans les parcours. Dans ce cas, le fait d'associer E2C à un environnement scolaire génère ce type de comportement, en discordance avec les attentes :

« Ben moi ici je me lâche je suis avec mes amis alors ici ça ne me sert strictement à rien donc je me lâche on va dire que je fais le bazar quoi mais en dehors de l'école je suis totalement différent. Là ici je suis ouverte des fois je suis l'élément perturbateur mais au boulot je suis toute timide je suis très respectueuse voilà. Oui ici ils ne comprennent pas ; ils croient que je suis pareil au boulot qu'ici. Alors que non vaut mieux pas » (Martine - 36).

1.5) Le projet résigné

Lorsque sa présence à E2C ne fait pas vraiment sens, ou qu'aucune perspective d'amélioration de sa situation ne pointe à l'horizon, les jeunes développent des **projets résignés** (huit entretiens). En effet, certains ne parviennent pas à y trouver leur place, du fait d'une absence de perspectives perçues dans l'après-E2C, ou de difficultés personnelles qui rendent la formation comme secondaire par rapport à des priorités à gérer (difficultés familiales, judiciaires etc.). Dans ce cadre, venir à E2C est synonyme de faire acte de présence :

« Le stage là en fait, je l'ai pris vite fait quoi, c'était pour dire que j'ai un stage, pour pas rester ici (...). Donc j'ai dit : faut que je trouve un stage, j'ai pris n'importe quoi, pis j'ai eu ça (...) ben, pas trop motivé quoi. Pis j'ai eu des soucis familiaux en même temps donc euh. Je vais pas dire que j'ai pas trop la tête à ça mais... j'écoutais pas en fait, je faisais plus acte de présence quoi, c'est tout » (Xavier - 21).

Ce type d'engagement, lié à l'ennui en cours et au sentiment de ne pas être à sa place, aboutit à terme à l'absentéisme. A l'instar de l'école de la première chance, l'E2C doit également faire face à des jeunes qui « décrochent ». Les projets construits par ces jeunes sortent des cadres institutionnels classiques, comme nous allons le voir au travers de leur engagement dans le monde.

« Je suis pas souvent ici, c'est ça le problème... j'ai manqué presque toutes les semaines de cours. Malheureusement oui ; parce que venir ici, ça va bien cinq minutes (Ichem - 32).

« Comment vous voyez votre investissement ici ?

Moyen, je fais le minimum en fait. Je peux faire plus mais je fais le minimum » (Xavier - 21).

2) L'engagement dans le monde

Afin de justifier ou de préciser les conditions de leur investissement dans la formation E2C, les jeunes décrivent le « background » de leur présence en formation. L'engagement dans le monde caractérise la manière dont les jeunes s'investissent dans leur trajectoire de vie suivant leurs conditions d'existence. Bien qu'ils déclarent tous n'avoir pas réellement eu le choix de s'inscrire à l'École de la Deuxième Chance, les jeunes exposent ici leurs hésitations, leurs doutes, mais également leurs certitudes et les perspectives qui s'offrent à eux de façon hétérogène. Quatre sortes d'engagement peuvent y être différencié : d'accomplissement, de distinction, de résistance et apathique.

2.1) L'engagement d'accomplissement

Dans les 15 entretiens qui rendent compte d'un investissement dans la vie quotidienne choisi et assumé, les activités auxquelles les jeunes participent sont source d'épanouissement et de satisfaction. **L'engagement d'accomplissement** intervient quand les expériences menées peuvent se révéler source de plaisir et de réalisation de soi. Par exemple, certaines activités manuelles, exercées dans un contexte familial, peuvent être conduites du fait de l'exemple du père :

« Ben je vois mon père depuis tout jeune faire de la mécanique alors petit à petit j'ai commencé à m'y intéresser. Et puis ben après je suis tombé dedans car mon frère aussi, il fait de la mécanique (...). Bon après moi ce que j'ai le plus de mal c'est le dans le contrôle des

plaquettes de freins, le disque et les pneus c'est ça que je n'ai pas encore appris ça ils n'ont pas eu le temps de me l'apprendre » (Jules - 33).

Les activités dans lesquelles ils s'investissent sont présentées comme étant plutôt ludiques, s'ancrant dans une émulation culturelle au travers des apprentissages réalisés « dans la vraie vie ». Tout est alors prétexte à exprimer sa créativité dans des projets qui donnent sens au quotidien, comme cette stagiaire qui présente ici sa passion pour les chevaux dont elle s'occupe, dans la ferme familiale :

« ...je sors les chevaux un par un et pis je les brosse, ou alors rien que... et pareil, les slaloms, les plots, leur faire marcher sur les bâches (...) et il y a toujours pleins de choses, j'ai des bacs à bouteilles en plastique, ça fait plein de bruit ça pareil, des choses comme ça (rires) ; j'en ai inventé des trucs (rires) ; il faut bien s'occuper » (Laurence - 9)

2.2) L'engagement de distinction

Certains jeunes (15 entretiens) font part de leur ambition de ne pas reproduire les erreurs du passé et disent vouloir s'engager désormais sur le « droit chemin ». **L'engagement de distinction** relève d'une rupture assumée avec son passé. Les difficultés d'insertion professionnelle qui se posent au présent entrent en résonance avec des regrets qui accompagnent ce qu'ils considèrent désormais comme un manque d'investissement de leur part à l'école. S'ils insistent sur leur propension à s'impliquer dorénavant dans leur parcours professionnel (et de formation), ils justifient parfois (4 entretiens) le fait qu'ils ne saisissaient pas, pendant leur scolarité, les enjeux liés à l'accès à la qualification - et donc au travail.

« Comme à l'école, pour plus que je faisais pas beaucoup d'efforts, je sais pas pourquoi (...) Mais aujourd'hui, quand je repense je me dis : j'aurais dû être comme je suis là en fait. C'est parce que tu es trop jeune, je faisais n'importe quoi. Mais pourtant, j'étais bonne élève et tout, mais ça n'a pas fonctionné, voilà » (Hannah - 31).

Lorsqu'ils évoquent leur participation aux chahuts scolaires, c'est pour marquer une certaine rupture par rapport à des comportements jugés *a posteriori* comme immatures. En outre, ils insistent sur le fait que la recherche de reconnaissance auprès de leurs camarades de classe, s'est révélée pénalisante sur le long terme.

« ...vu que ben il suffisait de faire un peu le bordel ; voilà de faire l'insolent, tout ça ; d'amuser la galerie, c'est ça en fait. Mais bon à l'époque, je pensais pas vraiment comme ça quoi (...) quelque part, je garde quand même des bons souvenirs d'avoir rigolé tout ça. Mais dans un autre sens, si j'aurais travaillé tout ça, je serais peut-être pas ici quoi ; mais bon après voilà quoi » (Albert - 24).

Les jeunes impliqués dans des activités illégales (4 entretiens) soulignent leur volonté de s'extraire de ces expériences dans lesquelles ils ne se reconnaissent plus. Ces épisodes de leur parcours sont désormais considérés comme appartenant au passé et ils s'appuient ici sur des valeurs et une moralité ancrée dans l'expérience « de la rue » ou de « l'argent facile », désormais dévalorisée au regard de ce qui est priorisé. Pour expliquer ces errances de comportement, ils arguent un manque de soutien familial, mais mettent également en avant leur propre volonté de s'extirper de ces perspectives risquées sur le long terme et désormais éloignées des valeurs qu'ils souhaitent défendre.

« Oui, j'aurais pu rester dans la rue et faire de l'argent facile. (...) Après j'ai commencé à trainer, mais ici, vu que la vie active je sais ce que c'est, et bien je me dis dans la vie si on veut quelque chose et bien il faut s'investir » (Nathanaël - 37).

Enfin, certains mettent en avant leur propre aveuglement à ne pas avoir suivi des conseils qui auraient été bénéfiques au regard du chemin emprunté, comme en témoigne par exemple cette stagiaire qui fait part de regrets du fait d'avoir préféré suivre son compagnon qui se droguait dès l'âge de quinze ans plutôt que de rester chez ses parents. Il est d'ailleurs surprenant de constater à quel point elle assume personnellement ses propres errances :

« Moi je lui ai dit [à mon père] : pourquoi tu m'as pas empêché, pourquoi tu m'as pas retenue, tu savais que je faisais une bêtise. Et il me dit : écoutes, je t'ai prévenue, je te l'ai dit. Il dit : tu m'as pas écouté, tant pis, à cette heure-ci, tu t'en aperçois, je suis d'accord avec toi mais t'as quand même perdu 7 ans. Je te l'avais prévenu que tu allais perdre du temps » (Laurence - 9).

2.3) L'engagement de résistance

Certains jeunes (5 entretiens), concernés par l'engagement de résistance, mentionnent une lutte de tous les instants pour conserver leur intégrité physique et morale, en mobilisant le plus souvent des ressources informelles. Par exemple, un jeune exclu du domicile familial par son père a d'abord tenté de trouver un logement par l'intermédiaire de son réseau dans les « rave parties », avant de trouver une place dans un foyer de jeunes travailleurs :

« Et euh, j'étais aussi dans des fêtes, dans des free-parties, et j'ai rencontré beaucoup de monde, et ce qui m'a permis de bouger de ville en ville ; et de pouvoir m'en sortir (...).mais vu que je connaissais les personnes dans le cadre des free-parties que je connaissais des personnes que j'avais passé quelques soirées, ça m'a fait que je les ai recontactées pis que j'ai réussi à les retrouver, pis on a fait le tour des villes pour trouver des endroits où s'abriter» (Ichem - 32)

Les difficultés, y compris pour sa propre survie, sont parfois telles qu'il faut redoubler de vigilance et faire face malgré l'adversité, l'absence de soutien, voire le mépris de ses proches. Tel est le cas de ce même jeune se trouvant du jour au lendemain livré à lui-même, exclu du domicile familial par son père :

« Ben quand j'ai commencé à fumer un peu d'herbe à 18 ans et pis après j'ai bougé un petit peu ; ça m'a fait rencontrer du monde, et y a beaucoup de gens qui fument et qui vont dans les free-parties. C'est là que j'ai rencontré du monde et y a bien souvent des jeunes qui choisissent d'eux-mêmes d'habiter dans la rue et vivre dans les squats et bouger d'un squat à l'autre. Et moi c'était pas par choix justement c'est mon père qui m'a mis dehors » (Ichem - 32).

Ces jeunes mettent en avant le fait qu'ils ont été moins aidés que les autres (stagiaires d'E2C), qu'ils ont pu moins bénéficier de soutiens de la part de leurs parents (soit absents, soit en incapacité de les aider). Ils évaluent ici leur propre situation par rapport à ce dont ils auraient pu obtenir dans d'autres circonstances, en se distinguant des autres jeunes (qui ont bénéficié d'un soutien parental) :

« J'ai vécu beaucoup de choses, après je raconte pas toute ma vie parce que voilà, j'ai beaucoup de vécu et je pense qu'à 21 ans déjà grandir sans ses parents et devoir se démerder tout seul c'est assez difficile » (Patrick - 13).

2.4) L'engagement apathique

Les expériences vécues sous l'angle de la contrainte, soulevant des sentiments d'incapacité à faire face aux difficultés de la vie, sont relatées dans 5 entretiens. **L'engagement apathique** apparaît, par exemple, chez cette stagiaire qui évoque un sentiment de « saturation » (selon ses propres termes) par rapport à un contexte familial vécu comme un frein l'empêchant de vivre la vie qu'elle souhaiterait mener :

« ... Enfin voilà quoi je l'ai toujours dit de toutes façons, les... chaque problème que j'ai eu, ça a toujours été, il y a toujours eu un problème avec la famille dans les histoires là. Alors moi euh enfin je sature de la famille quoi, je commence à en avoir marre. En ce moment, je me dis, je vais changer de numéro, je vais faire ma vie, je vais les renier quoi, je vais faire ma vie. Parce que j'ai l'impression que c'est eux qui me font reculer quoi. C'est compliqué quoi parce que je les aime mais... quand ils nous font reculer quoi c'est vraiment... on en a marre quoi, on a envie de s'en sortir. On n'a pas envie de rester comme eux quoi » (Raphaëlle - 15).

Le plus souvent, ce type d'engagement est marqué par le découragement et l'incapacité à faire face, du fait d'échecs répétés, ou du cumul des difficultés qui paraissent insurmontables. Ils se

trouvent alors submergés par des sentiments de culpabilité et d'inutilité, signes d'une détérioration de l'image de soi.

« Et vraiment quand ça commence à me gonfler euh... que je vois que j'y arrive pas, ben c'est vrai que je baisse les bras et euh j'arrête ; mais à part ça euh, je saurais pas quoi vous dire d'autres hein ; et qu'on nous met pas des barrières mais euh presque ! Ben c'est décourageant ; donc j'ai été un peu découragée. Ben ouais parce qu'à force qu'on se sent pas encouragée. Moi en fait, quand je sais pas, ben ça va vite m'énerver et je vais baisser les bras » (Mounia - 10).

Tel est le cas, par exemple, de cette stagiaire qui fait part de ses difficultés pour concilier le suivi des cours avec des problèmes familiaux liés à la « fugue » de sa mère et aux demandes de soutien de ses frères et sœurs.

« Encore ce matin, je suis pas allé en cours parce que ma mère, elle a fugué de chez elle. Ça fait deux jours qu'elle est pas rentrée, qu'il y a ma petite sœur, mon neveu, mon petit frère chez elle euh elle a fugué, voilà, ça fait deux jours que je la recherche. Je la trouve pas, je suis pas allé en cours ce matin parce que je faisais que de recevoir des appels, des appels, des appels... » (Raphaëlle - 15).

Le décalage ressenti dans les temporalités vécues d'avec le monde du travail et de la formation peut alors générer sentiments de solitude et d'inutilité, que relate cette stagiaire souffrant de dépression :

« ...la télé toute la journée, y a rien à faire, le temps passe pas, tout le monde est en cours ; on se sent seul quoi. C'est comme quelqu'un qui est au chômage, on va dire (silence) (...) on se sent inutile aussi, de servir à rien tout ça (silence) (...) juste la télé. M6 tout ça. Après ça devient lassant, très très vite. Ça avance à rien dans la vie de regarder la télé pendant des mois. Voilà... » (Stessy - 40).

L'engagement dans le monde laisse donc voir des facettes variées de la façon dont les jeunes contribuent à construire (ou non) leur parcours professionnel.

3) La perception du dispositif E2C

L'École de la Deuxième Chance, abordée par le prisme des entretiens, nous est donnée à voir sous des facettes tellement disparates que l'on se demande parfois s'il s'agit bien du même dispositif. En outre, cette forte hétérogénéité de discours signale une activité cognitive et affective très diversifiée par rapport aux différents aspects du dispositif. Quelle que soit leur vision d'E2C, les stagiaires en analysent chacun de ses aspects en « décortiquant » la formation suivant une sorte de « tri » comme l'exprime cette stagiaire :

*« Il faut savoir trier ce qui est bon ou pas. Je prends tout ce que l'on me dit et je fais un tri. Ce qui peut être bien pour moi et je sais que ça sera bien oui je peux garder mais le reste... »
(Nathanaël - 37).*

Nous revenons sur les trois tendances observées dans le corpus : E2C perçue en tant qu'aide (comme « un lanceur » (ent. Gaël - 30)), sous un angle injonctif et comme une impasse.

3.1) Le dispositif lanceur

Une majorité de jeunes (30 entretiens) tentent de mettre en valeur le dispositif E2C, d'en faire la promotion. Il est certain qu'au travers de la situation d'entretien, ils se valorisent eux-mêmes en donnant à voir E2C sous un jour favorable. Aussi, E2C y est présenté comme un espace tremplin pour l'insertion professionnelle, mobilisant des pédagogies particulières centrées sur l'expérience (pédagogies actives). En tant qu'elle permet réellement de réaliser ses projets, E2C y est vue comme un « lanceur » pour reprendre les termes de ce jeune, qui emprunte la métaphore de la catapulte :

« Euh ils nous donnent juste comment on dit ça, un lanceur, après c'est à nous d'aller chercher le truc.

C'est quoi le lanceur ?

En fait c'est ; ici ils nous donnent des... en même temps pour la mini entreprise, ils nous donnent des... comment dire ça, la façon de faire, après si nous ça nous intéresse, c'est nous qui va chercher le truc à l'autre bout pour y arriver. Ouais c'est comme une bascule en fait, une balance » (Gaël - 30).

Le dispositif apparaît le plus souvent comme une réelle deuxième chance, vectrice de considération. Le fait même qu'une action de ce type existe consiste, pour eux, en un signal fort qui leur est destiné pour faciliter leur insertion, centrée non sur le scolaire mais sur l'accès au travail :

« Donc c'est pour ça que ça c'est bien le truc de deuxième chance. Moi, ça me permet d'avoir une deuxième chance (...) Après école, je trouve qu'il est pas trop bien le mot là pour ici parce que c'est pas trop une école, c'est plus euh. Si, y a de la remise à niveau, mais je veux dire on travaille plus sur le professionnel. C'est pas comme si c'était le collège ou... là on est vraiment sur le travail, tout ça » (Véronique - 19).

Certains insistent sur l'opportunité que constitue une telle école, en tant qu'elle peut constituer un *réel tremplin*, voire un filet de sécurité pour sécuriser les différentes étapes de recherche de travail. Ils peuvent ainsi expérimenter une voie tout en ayant la possibilité de bénéficier d'un accompagnement sur le long terme. C'est la réversibilité du parcours qui est ici mise en avant, au travers des possibles ouverts par E2C :

« D'après ce que j'ai compris, j'aurai le droit de faire une formation autre que celle-là. Mais pour me qualifier dans le domaine que je veux faire qui serait rémunéré aussi, ou qui serait financé, je sais plus ; et ça fait que moi j'arrêterai celle-là. Je ferai l'autre formation, je rentre à Flavigny si ils me prennent et dès que mon CDD s'arrête et qu'il est pas renouvelé, je peux revenir terminer ma formation après. Et ça, je trouve le système vachement bien. Ça c'est pas mal » (Laurence - 9).

Le regard sur E2C est parfois affecté par les préjugés véhiculés sur le dispositif lui-même. C'est pourquoi certains jeunes insistent sur le fait qu'ils se sont construits une nouvelle image de la formation en mettant à distance les discours convenus et dégradants par rapport au public accueilli et aux activités réellement menées. Le fait de valoriser le dispositif peut être également vu ici comme un moyen de se valoriser soi-même :

« Y en a beaucoup qui croient à l'extérieur que tu es à l'E2C donc tu es forcément un con ou un cas soc'. Non c'est pas ça ! Y a beaucoup de gens hein qui croient ça mais moi j'ai envie de leur dire ben déjà : venez voir la formation comment ça se passe, et seulement après vous pourrez dire votre opinion. Parce que vu de l'extérieur, moi aussi je disais avant, je disais : ouais c'est un truc de cas soc' là-dedans. Depuis que j'y suis, je dis plus ça hein » (Patrick - 13).

Les qualités morales et professionnelles des formateurs ainsi que leur disponibilité est souvent mise en évidence dans la plupart des entretiens. Les valeurs humanistes d'entre-aide, de non-jugement, sont également inférées de cet espace de formation, propice à une mise en confiance :

« Les formatrices ne m'ont rien dit de spécial qui puisse mettre une confusion dans mon esprit. Au contraire elles m'ont plus donné des conseils par rapport à ce que je vis, par rapport à ce que je veux faire. Mais pas de conseils qui puissent me déstabiliser... Au contraire, elles m'ont toujours mis à l'aise, c'est pour ça que je n'ai pas de problème. » (Nathanaël - 37).

L'E2C est également perçue comme un espace régi par des règles et des codes plus ou moins implicites, qu'il s'agit de décrypter et de respecter, sans quoi la formation n'apportera pas l'aide souhaitée. Ainsi, les cours sur les codes sociaux (sur les « savoir-être », la réalisation du CV...) et même les interactions avec les formateurs constituent des occasions privilégiées pour découvrir les règles qui régissent l'entrée dans la vie active. Ici, c'est l'aide qu'E2C apporte pour entrer dans le jeu social, en parlant de ces règles tacites (voire indicibles) qui est mise en avant :

« Et pareil tout ça ici pendant la formation, on apprend tout ça quoi, à se tenir devant un patron, avoir de bonnes habitudes, de bien parler, d'être... avoir une tenue vestimentaire correcte, que y a pas des moments de doute ou des moments de faiblesse. Ici c'est ce qu'ils

nous apprennent aussi : à pas douter de nous-mêmes, à nous mettre en avant, c'est important » (Patrick - 13).

Aussi, le dispositif E2C peut être perçu au travers de ses possibilités d'individualiser réellement les apprentissages, en analysant la pertinence des pédagogies mises en œuvre. Or, la plupart des stagiaires soulignent la singularité des formes pédagogiques expérimentées à E2C, en regard de ce qu'ils ont vécu antérieurement dans leur scolarité. Le cas de la mini-entreprise est ici parlant : il s'agit de temps d'activités décrochés des cours proprement dits, au travers desquels ils construisent un projet d'entreprise qu'ils gèrent de manière plus ou moins autonome. Dans tous les cas, c'est le fait d'apprendre par l'expérience (en cours, en stage, ou dans les projets) qui est perçu comme aidant :

« Euh ils nous intègrent un peu avant le travail, enfin avant... je sais pas comment expliquer... Ils nous aident à faire des recherches, euh je sais pas comment dire, ils nous aident. Alors qu'ici on fait tout de nous-mêmes. Ils nous aident à que ce soit nous-mêmes, que ce soit personnel. C'est mieux quand ça vient de soi que des autres alors que quand on est ici ben ils nous mettent dans le bain quoi... C'est bien pour les gens qui se motivent pas, ils viennent ici, ça motive un peu quand même » (Véronique - 19).

3.2) Le dispositif coercitif

En revanche, pour certains jeunes (3 entretiens), le dispositif est perçu comme injonctif et coercitif, quand les contenus de la formation ne font pas sens, et aussi lorsqu'il n'est pas réellement possible d'apprendre par l'expérience. En témoigne par exemple cette stagiaire contrainte de rester inactive, selon ses dires, alors qu'elle est en stage dans un garage et qu'on ne lui offre pas la possibilité de découvrir et de comprendre :

« ...parce que quand je suis allée dans le stage là, je suis restée trois jours dans un garage automobile, il faisait froid à mort, je bougeais pas... Ils me demandaient de rien faire du tout, et ils m'expliquaient rien. Ben moi en trois jours de temps j'avais l'impression d'être restée un an. (...) c'est sûrement parce que le gars il m'expliquait rien, il faisait son boulot, et pis moi je le regardais comme une conne » (Raphaëlle - 15).

Lorsque les demandes des formateurs ne font pas sens, la simple recherche d'un stage peut être perçue comme une injonction à laquelle il est difficile de se résoudre. De même, les remarques des tuteurs de stages peuvent être considérées comme des remontrances dégradantes voire injustes :

« Il (le patron) m'a dit : tu crois que c'est un moulin, ici ? Tu viens pas travailler quand tu veux. Je lui ai dit : c'est bon, c'est qu'un stage, c'est pas... c'est pas le travail de ma vie quoi. Pis après il m'a dit : dégage » (Xavier - 21).

Le caractère intrusif de certaines demandes des formateurs est également objet de critiques, lorsque les stagiaires se sentent contraints à mettre en visibilité tout ce qui relève de leurs choix propres et de leur vie intime :

« Pis elle nous demande : comment ça va, comment ça va chez vous, comment ça se fait qu'on vient ici. (...) Ben au début j'étais énervée. Ça ne se dit pas. Enfin ça ne les regarde pas. Moi je viens ici pour faire mes cours et basta. Le reste je m'en fous. Pis euh pis voilà. » (Éric - 28).

Au final, l'idée de « deuxième chance » ressemble moins à une main tendue qu'à un risque sourd mais bien présent : celui de voir cette opportunité se muer en « dernière chance », comme l'indique ce stagiaire :

« ...de toutes façons, comme on dit, c'est une dernière chance quoi hein, on n'en aura pas trois ni quatre ni cinq, c'est la dernière » (Jonas - 7).

3.3) Le dispositif comme impasse

Le dispositif E2C est vu comme une impasse dans 7 entretiens : tant les contenus de formation, que les méthodes d'apprentissage sont ici critiqués. Les codes sociaux abordés en cours peuvent être appréhendés comme superflus dans l'optique de se faire recruter dans certains métiers. Ici, l'idée même de « valider des compétences » est raillée par un stagiaire :

« Oui elle [la formatrice] m'a dit il faut faire valider vos compétences (sourire)... moi je les ai les compétences je connais mon travail, (...) Ben moi personnellement, je sais que j'ai les compétences, je le sais, tout le monde me l'a dit et quand j'ai fait mon stage, le patron il a validé mes compétences » (Éric - 28).

Les stages (mais plus globalement les possibilités d'embauches) peuvent être présentés comme des espaces de relégation, lorsqu'il s'agit d'un choix par défaut, ou que le travail demandé ne fait pas sens :

« [À propos d'un stage] Et le patron il nous a dit toutes façons, ça sert à rien qu'on engage parce qu'on a des stagiaires tout le temps. Donc déjà euh... Ben en gros, on est des bouche-trous quoi. On fait ça parce qu'il veut pas embaucher. Donc on doit travailler comme des salariés. On est leur esclave en gros » (Frédérique - 29).

Quelles que soient les activités proposées dans E2C, ces dernières ne font pas sens, auquel cas, les stagiaires relatent qu'ils « décrochent » des cours, et se désintéressent globalement de la formation. Tel est le cas de cette jeune en passe d'abandonner la formation :

*« En maths ben j'envoie des messages, non quand il y a des trucs intéressants j'écoute mais a on est dans les additions les multiplications ça sert à rien et français c'est conjugaison donc voilà »
(Martine - 36).*

4) La perception de soi

La manière de parler de soi apparaît comme une thématique essentielle, liée au sens de sa présence dans E2C, mais également à la situation d'entretien. Parler de soi, c'est influencer sur le regard d'autrui sur soi et cela change sa propre perception de son vécu. Par chemins détournés, certains stagiaires peuvent être amenés, parfois sans retenue, à évoquer leur parcours de vie, en utilisant le contexte de l'entretien qu'ils connaissent bien (du fait des nombreuses situations en tête à tête avec leur formateur référent), pour raconter les étapes marquantes de leur parcours. D'où le caractère à forte charge émotionnelle de certains récits :

« En fait je pleure parce que je me rends compte que c'est des choses que je parle pas. Et j'ai jamais parlé de ça avec ma famille » (Yacina - 22).

On peut globalement séparer deux types de discours : tandis que certains jeunes se valorisent, d'autres parlent d'eux-mêmes sur un mode négatif.

4.1) Valorisation de soi

Une majorité de jeunes (29 entretiens) mettent en avant leurs qualités, les efforts qu'ils ont dû fournir à différentes étapes de leur parcours, et finalement, se mettent en valeur. Tout d'abord, c'est le regard d'autrui (ou de l'institution) qui, au travers d'évaluations formelles ou informelles, est perçu comme valorisant. Tel est le cas de cette stagiaire qui, se sentant reconnue par les élèves d'une auto-école, présente son projet professionnel comme légitimé par le regard d'autrui :

« Ah non, mais même les élèves (...), j'ai pleuré d'ailleurs, ils m'ont marqué : vous serez une super monitrice quoi. Donc du coup j'étais super contente ; c'est encore plus confortant quand les autres croient... donc après je me dis : t'es peut être faite pour ça. Je sais pas. Même mes amis me disent qu'ils me voient bien dedans (...) quand vous entendez un élève vous dire : ben en fait ouais je vous vois vraiment dedans, ben c'est encore plus confortant quoi. C'est encore plus gratifiant surtout. » (Yacina - 22).

Dès que le regard d'autrui est sollicité pour parler de soi, les stagiaires se sentent confirmés dans leur projet, comme c'est le cas pour ce jeune qui ambitionne de devenir moniteur de moto-école. Cet extrait d'entretien marque bien une sorte de contradiction qui se joue entre une attente de confirmation par le regard d'autrui et une affirmation de soi faisant fi des retours des autres :

« ...pis j'ai une tête de motard... Même ceux de ma classe, ils m'ont dit que j'avais une tête de moniteur auto-école (...) Ça fait plaisir, moi j'aime bien qu'on me dise ça. Voilà. Ben moi je pense que je suis bien comme je suis, je pense que ça déjà... Après euh... ceux qui sont pas contents, ben ils regardent ailleurs et pis voilà, donc euh je me fous pas mal de l'opinion des autres... » (Oscar - 38).

Dès lors, le regard des formateurs sur soi tient une place particulière, qu'il s'agit de tenter de concilier avec la façon de se percevoir soi-même :

« Comme elle disait XXX, hier, elle disait : j'ai pas l'impression que vous alliez vers les gens. Je lui dis : si, sauf que moi, [le formateur], il m'a dit : si si il va vers les gens. (...) Et ça XXX il m'a choqué quand il a dit ça, je fais : merde, il m'a découvert, fait chier ! Et euh au final ça fait plaisir parce que au final je me dis ben voilà c'est que je dégage vraiment une bonne image de moi et que il sait comment je fonctionne maintenant » (Patrick - 13).

Parfois, enfin, les jeunes se valorisent en se distinguant du regard infamant d'autrui. En étant confrontés à l'expérience du racisme, ou à des humiliations scolaires, ces jeunes invalident les propos qui leur sont attribués et montrent leur colère face à ce qu'ils ressentent comme un manquement aux règles de respect qui, selon eux, devraient être des allants de soi. Tel est le cas de ce jeune qui, tout en évoquant un épisode douloureux de son passé scolaire, met en avant l'illégitimité des humiliations dont il avait été l'objet après que son père ait « recadré » l'enseignant :

« ... moi je m'investissais mais le problème c'est que là- bas les profs ils nous rabaissaient. Il y en avait un, le prof de maths, qui me rabaissait plus bas que terre devant tout le monde parce que je vous ai dit les médicaments ça rend un peu stone donc je fatiguais vite. (...) j'en ai parlé avec ma mère le midi sauf que je n'ai pas fait attention mon père était derrière ben mon père il est monté au collège en même temps que moi le midi et il a fait venir le prof de maths et le prof de maths, il s'en est pris plein la tronche » (Jules - 33).

4.2) Dévalorisation de soi

Un certain nombre de jeunes (11 entretiens) se dévalorisent en insistant sur leurs difficultés dans les apprentissages, leurs difficultés à répondre aux attendus en termes de comportement et les échecs successifs qui ont jalonné leur parcours. Le regard négatif d'autrui sur soi est souvent le vecteur de cette dévalorisation de soi lorsque le sentiment de ne pas être à la hauteur prédomine :

« J'ai encore des... j'ai des trucs à travailler quoi mais sinon ouais ça se passe bien... Ben encore la ponctualité. (...) Ben après c'est à moi, c'est dans ma tête hein, il faut que je traîne moins les matins quoi ; c'est juste une question de volonté quoi. Après, donc ouais. Ouais ce matin, oui. Et forcément donc ouais, mais ça... ça va changer vite quoi. Ce matin on en a parlé oui, et pis euh, ben j'ai des remarques quoi. C'est normal après. Enfin j'ai un ultimatum donc euh... si je viens demain en retard donc je repars donc euh voilà ; j'aurai pas le choix donc euh (rires), je vais faire un effort. Pis c'est normal quoi » (Khalid - 34).

L'incapacité à répondre aux codes attendus de certains environnements jusqu'alors peu familiers peut être vécu comme un élément handicapant pour la conduite de son parcours, comme c'est le cas pour cette jeune issue d'un milieu populaire et pour qui les relations langagières dans le domaine de l'entreprise peuvent poser problème :

« Parce que comme je vous dis, moi je sais pas parler. Moi j'ai pas grandi dans un milieu où on parle bien machin. Là encore ça va hein. Je parle bien, mais je sais qu'avant, c'est pour ça, il y a encore deux mois, j'arrivais devant un patron, je parlais comme en mode charretier » (Véronique - 19).

Dans cette optique, la perte de confiance en soi fait suite à des déboires divers et reste liée à une confiance altérée dans les institutions de formation ou d'insertion, ces dernières étant perçues comme ne tenant pas leurs promesses. Les échecs répétés du passé gardent leur charge négative et font porter le risque d'une histoire qui se répète avec E2C :

« ...l'année dernière quand j'étais dans le... la formation du bâtiment euh, ils nous ont bien dit qu'à la fin, on aurait tous un apprentissage et que ceux qui n'auront pas réussi à trouver un apprentissage, qu'on les aiderait à 100% pour trouver un apprentissage. Et on m'a lâché comme une merde quoi, à la fin de l'année, j'ai plus eu de nouvelles du CFA, rien du tout, du coup euh... donc ça m'a dégouté quoi, c'est... on m'a lâché (...) et j'ai peur que ça fasse exactement comme l'année dernière. C'est de ça en fait, c'est la confiance c'est... je l'ai plus » (Raphaëlle - 15).

Certains d'entre eux considèrent leur potentiel altéré. Dans ce cas, leur regard sur eux-mêmes corrobore les évaluations négatives dont ils ont été l'objet. On trouve ici les apprentissages qui, n'ayant pas pu être réalisés à une certaine période, alimentent des regrets voire de la souffrance. En se décrivant comme inaptes face à certaines situations d'apprentissage, ces jeunes font état de sentiments de honte liés à leur difficultés notamment face à l'écrit :

« En fait j'évite de montrer déjà ma copie quand je fais des fautes (...). J'essaye de cacher mais c'est assez dur. C'est assez dur (...) C'est plus euh... Je montre jamais ma copie en fait. Parce

que c'est assez dur. J'essaye pas de leur montrer en fait que j'ai eu des problèmes dans mon école. A part mon amie, ma copine, c'est tout » (Gaël - 30).

Le tableau 3 ci-après indique les différentes thématiques et sous-thématiques que nous venons de présenter. Nous nous appuyons, dans les chapitres suivants, sur les régularités et agencements repérés entre thématiques pour caractériser les processus à l'œuvre dans les modes d'engagement dans la formation.

<i>Engagement dans la formation E2C</i>	<i>Engagement dans le monde</i>	<i>Perception du dispositif E2C</i>	<i>Perception de soi</i>
Projet d'émancipation (11 entretiens)	Engagement d'accomplissement (15 entretiens)	Dispositif E2C vu comme un « lanceur » (30 entretiens) : . aide globale . insertion professionnelle	Valorisation de soi (29 entretiens) . valorisation de soi par E2C / expérience passée etc. . distinction de soi d'avec ses pairs
Projet de qualification (4 entretiens)			
Projet d'adaptation (13 entretiens)	Engagement de distinction (15 entretiens)	Dispositif E2C coercitif / injonctif (3 entretiens)	Dévalorisation de soi (11 entretiens)
Projet conflictuel (3 entretiens)	Engagement de résistance (5 entretiens)		
Projet résigné (9 entretiens)	Engagement apathique (5 entretiens)	Dispositif E2C vu comme une impasse (7 entretiens)	

Tableau 3 - Les thèmes abordés dans les discours (tri à plat)

Synthèse du chapitre 7

Nous présentons, dans le chapitre 7, une sorte de tri à plat qualitatif des catégorisations élaborées à partir des discours produits. Quatre thématiques se dégagent des verbatims, partant de

ce que les jeunes disent : de leur engagement dans la formation E2C, de leur engagement dans le monde, d'eux-mêmes, et du dispositif E2C. La première thématique donne à voir des modes d'engagement différenciés dans la construction d'un projet personnel et professionnel. Quatre types de projets peuvent y être différenciés : projet d'émancipation/de qualification, projet d'adaptation, projet conflictuel et projet résigné. Les autres thématiques donnent à voir des perceptions différenciées du dispositif (comme lanceur ou comme impasse), de soi (certains se valorisent tandis que d'autres se dévalorisent) et de leur engagement dans le monde (allant de l'accomplissement personnel à la résignation, en passant par la résistance et la distinction).

Chapitre 8 : Les modes d'engagement dans E2C

Penser les ressorts de l'engagement en formation au regard des résultats produits et présentés ci-avant nécessite quelques mises en perspectives, quant à l'agencement du *rapport à l'injonction au projet*. De par la diversité des profils rencontrés et des thématiques traitées, il apparaît que le rapport à la formation se construit différemment selon les sujets et suivant la singularité de l'expérience de formation. Abordée sous l'angle de l'épreuve (Martuccelli, 2006, 2010 ; Baudouin, Frétygné, 2013), l'expérience de la formation, telle qu'elle se donne à voir dans les entretiens réalisés, peut opérer dans le sens d'une certaine sécurisation de son parcours, ou au contraire engager le sujet vers une relégation possiblement définitive : *que se passera-t-il, en effet, si j'échoue alors qu'on m'a donné une deuxième chance ?* Cependant, suivant les sujets, le dispositif ne semble pas porteur des mêmes *possibilités de menaces* et des mêmes possibilités d'ouverture. En cela, les injonctions au projet, abordées comme épreuves, apparaissent comme inégalement agencées suivant les sujets, à l'intérieur d'un même dispositif.

Aussi, après avoir mis en évidence les profils des jeunes qui constituent notre échantillon (chapitre 6) et les thématiques qui émergent des entretiens (chapitre 7), ce chapitre est consacré à la caractérisation des liens entre trajectoires subjectives (appréhendées par le prisme des discours) et trajectoires objectives (profils des jeunes). Il s'agit à présent de préciser en quoi les liens entre composantes rendent compte de modes différenciés d'engagement dans la formation E2C. La typologie dont nous faisons part ici a été construite en partant de ce que les jeunes eux-mêmes disent de leur engagement dans E2C et des quatre types de projets qu'ils développent (d'émancipation / qualification⁵⁹, d'adaptation, conflictuel et résigné). En caractérisant l'engagement en tant que phénomène à comprendre et à expliquer, nous avons tenté de spécifier la manière dont s'articulent les composantes des trajectoires subjectives (engagement dans E2C, engagement dans son parcours, perception du dispositif E2C, perception de soi) avec les caractéristiques « objectives » des profils rencontrés (parcours de formation, familial, et genre). Partant, il nous a été possible de construire une typologie de modes d'engagement dans la formation, organisée autour de quatre figures : engagement d'émancipation, ambivalent, dépréciatif, et conflictuel. Nous revenons ici sur

⁵⁹ Ces deux types de projets (émancipation et qualification) ont été réunis dans une seule catégorie pour qualifier le mode d'engagement d'émancipation

les régularités constatées, mais également sur les exceptions qui peuvent nous aiguiller sur les spécificités de leur mode d'apparition (cf. Tableau 4, p. 167 pour une présentation exhaustive et synthétique des données).

1) L'engagement d'émancipation

Centrés sur les possibilités de réalisation de soi par la formation, 15 jeunes sont engagés dans des projets d'émancipation (11 entretiens) ou de qualification (4 entretiens). **L'engagement d'émancipation** est principalement lié à une visée d'accomplissement de soi dans son parcours (11 entretiens sur 15), à une perception plutôt positive du dispositif (les 15 entretiens), et à une image de soi positive (les 15 entretiens). Sur les 15 jeunes concernés par ce type d'engagement, 10 sont diplômés (4 Bac et 6 CAP), 14 jeunes vivent chez leurs parents et bénéficient d'un réel soutien familial. Parmi les 9 femmes qui composent ce groupe, 8 sont diplômées, tandis que sur les 6 hommes, seulement 2 d'entre eux ont des diplômes.

Ces premiers éléments nous amènent à établir que le niveau de diplôme et le soutien familial sont propices à la réalisation de projets choisis et assumés dans et en-dehors de la formation, à une certaine valorisation de soi, et à une perception positive du dispositif E2C. En effet, sans exception, tous les jeunes « émancipés » parlent du dispositif en des termes favorables tandis qu'ils se valorisent. Autrement dit, percevoir positivement E2C ou parler de soi en des termes positifs semble lié au fait de détenir certaines assises culturelles, par le biais de l'école ou de l'environnement familial⁶⁰.

Si le niveau de diplôme semble ici constituer un facteur premier d'engagement dans une optique d'émancipation, une analyse plus fine montre que **les quatre jeunes qui sont mobilisés dans un projet de qualification ont déjà un CAP ou un BEP**. Autrement dit, les sujets qui se situent dans une optique d'obtention de diplôme pour un métier qualifiant, font partie des quelques « privilégiés » qui bénéficient déjà d'une qualification... Le sens donné à l'expérience de stage s'inscrit dans une perspective de professionnalisation où le sujet développe un sentiment d'appartenance anticipé au métier :

« Ah non, mais même les élèves, y a une élève qui m'a donné un questionnaire ; non y en a deux qui m'ont fait ça, où à la fin ils me marquaient euh – j'ai pleuré d'ailleurs – ils m'ont marqué : vous serez une super monitrice quoi. Donc du coup j'étais super contente parce que je me suis dit : voilà, c'est pas moi qui me suis imposé le truc, c'est pas moi qui crois à mon

⁶⁰ Ajoutons ici que l'émancipation dont il est question reste à relativiser en tant que ces jeunes peuvent apparaître, dans le contexte d'E2C, comme les mieux lotis (tout en étant concernés, d'une certaine façon, par « la galère » (Dubet, 1987)).

truc quoi ; les autres y croient aussi donc c'est encore plus confortant quand les autres croient... donc après je me dis : t'es peut-être faite pour ça » (Yacina - 22).

Les cinq jeunes qui n'ont pas de diplôme ont des profils singuliers :

- Un jeune a un niveau « lycée », ayant abandonné sa formation pour raisons familiales, alors qu'il avait de bons résultats scolaires ;
- Deux jeunes sont primo arrivants et n'ont pas connu les mêmes conditions de scolarité dans leurs pays d'origine ;
- Deux autres jeunes souffrent d'épilepsie, ce qui a été handicapant pour eux pour le suivi normal de leur scolarité malgré un soutien très étroit des parents. Un de ces jeunes est reconnu travailleur handicapé.

Ces parcours sont pour nous le signal que, malgré l'absence de diplôme, l'environnement familial a constitué – sauf pour un cas particulier (nous y reviendrons) - un facteur déterminant par rapport au mode d'engagement mis en œuvre. En effet, le fait de bénéficier d'un soutien familial (14 jeunes sur 15), et plus précisément des deux parents (12 jeunes sur 15), semble constituer une aide déterminante dans la poursuite de leur parcours de formation, dans la mesure où les possibilités de choix dans les projets menés s'en trouvent élargies :

« Moi quand j'étais en apprentissage, mon père, il m'emmenait tous les jours à 5 heures du matin. Donc euh... j'ai des parents qui me suivent quoi. C'est bien... il faut hein » (Olivia - 12).

Tout événement de formation est une occasion d'apprendre, d'évoluer, de découvrir, quelle qu'en soit l'utilité immédiate. En l'absence de risque réel de voir sa situation se dégrader après E2C et du fait d'une stabilité affective et matérielle actée, ce type d'engagement en formation est valorisant pour soi-même et source de plaisir.

« Il y a des choses comme là on va faire une mini entreprise. Donc du coup, ça va m'apprendre à faire un peu de la... je sais pas, après faut voir un peu c'est qui qui va y être. (...) Mais ça nous apprend, vu qu'on apprendra en même temps, ça nous apprend à faire un peu de gestion, de ce qui va dedans (rires) » (Caroline - 3).

Il faut cependant préciser que les finalités perçues et les grands principes aux fondements du dispositif E2C entrent en résonance avec les valeurs portées par certains jeunes. Tel est le cas, par exemple, de cette jeune qui milite dans un parti politique de gauche et qui perçoit dans le dispositif E2C des valeurs humanistes vis-à-vis desquelles elle se sent en phase :

« Ben je trouve que c'est quand même un peu gauchiste, le fait d'aider les jeunes. C'est quand même un peu de gauche de... Après je pense que si quelqu'un vote FN ici, et qu'il s'occupe des jeunes, ce serait un peu bizarre, parce qu'il y en a quand même beaucoup qui ont des origines (...). Peut-être le fait d'être proche des jeunes... je sais pas. Franchement, je sais pas. Mais je me sens quand même plus dans un univers de gauche, que dans certains lycées où c'est... C'est peut-être plus lié à l'attitude des formateurs en général.

- C'est un dispositif que vous auriez tendance à défendre?

- L'E2C à défendre ? Ah oui ! » (Alissia - 23).

Cependant, deux jeunes font, en quelque sorte, exception à la règle dans ce type d'engagement. L'un d'eux, qui avait interrompu ses études pour raisons familiales, vit seul en ayant engagé une procédure judiciaire contre sa mère. Il a tenu un rôle de tuteur vis-à-vis de ses frères et sœurs pendant son enfance et a été impliqué dans toutes les tâches domestiques incombant à leur éducation. Sans connaître tous les détails de sa vie familiale, il s'avère que les fortes responsabilités qu'il s'est vu confier ont eu un impact certain sur la conduite de son parcours de vie et sur son engagement dans son parcours de formation (interrompu par contrainte). Alors qu'il aurait pu « couler » sous le poids des responsabilités et des difficultés rencontrées, ce jeune est parvenu à construire des projets en s'extrayant de la pesanteur familiale, ce qui montre que les déterminations dans la manière dont se construisent les trajectoires professionnelles, peuvent être, dans certains cas, infléchies :

« En dehors de l'école, on sortait pas donc on pouvait pas vraiment se faire des amis en dehors. Je vivais plus quoi, je sortais pas de chez moi, je voyais personne. (...) J'ai pas eu l'habitude euh déjà quand j'étais chez moi, je restais enfermé donc j'avais pas l'habitude d'aller vers les autres. (...) Je voyais plus personne quoi. Deux ans, deux ans et demi, donc du coup j'ai été à la Mission Locale pour essayer de m'en sortir et c'est eux qui m'ont orienté vers l'E2C » (Stéphane - 16).

L'autre personne qui vit avec sa sœur et sa mère est demandeur d'asile et s'est enfuie de son pays d'origine, étant menacée de mort par son père. Elle doit s'occuper de sa mère malade mais bénéficie de sa part de protection, d'assistance et de soutien dans ses différents projets. Pour cette personne, plus que la situation familiale, c'est l'urgence liée à sa situation administrative qui constitue une menace pour la suite de son parcours. Sans travail, elle risquerait simplement de se voir, avec sa famille, reconduite à la frontière et à nouveau en proie aux pires difficultés. Ici, elle tente de concilier l'urgence absolue à trouver un travail suivant des délais les plus raccourcis possibles avec des projets à plus long terme sur des travaux qu'elle valorise.

« (Ma priorité est de) trouver un travail parce que j'ai une situation familiale difficile où il faut absolument que j'aie un travail personnellement et en même temps quelque chose qui me plaît dans lequel je m'épanouis. Or j'adore rendre service ; j'adore dépanner les gens, donc je vais le faire, et sinon, je trouverai un autre travail même femme de ménage ; je le ferai jusqu'à temps de trouver un autre travail » (Deborah - 27).

Si l'on s'intéresse à présent aux profils qui font en quelque sorte exception dans les trajectoires subjectives telles qu'elles apparaissent dans les discours, il s'avère que deux jeunes semblent viser une dynamique d'émancipation au travers d'un engagement de résistance dans leur parcours. Ils ont dû faire face à des conditions de vie parfois extrêmes où il s'agissait de survivre et se protéger, tout en continuant à avancer dans leurs projets. Il s'agit de deux hommes dont l'un a connu une enfance dans les quartiers pauvres de Martinique, aux prises avec la criminalité ambiante. Il s'est agi pour lui de résister à cet environnement hostile tout en se construisant son propre système de valeurs à l'encontre de l'influence de ses proches. En outre, il se positionne comme arrivant de l'étranger (les termes : « *mon pays* » désignant sa région d'origine) :

« Ceux qui restent dans la rue faire de l'argent facile, ils prennent des risques ; ça c'est leur choix. Dans mon pays il n'y a pas de travail, ils sont livrés à eux-mêmes...Ceux qui vont apprendre dans la rue, ils vont apprendre qu'il n'y a rien de bon dans la rue. Et ce n'est pas en restant là à crier à foutre le bordel, il y a d'autres façons de s'exprimer... Oui j'ai vu des gens se faire tirer dessus. Moi je ne souhaite pas que ça m'arrive, je ne dis pas que je suis plus intelligent mais j'ai des principes je ne me vois pas mourir comme ça... (...) j'aurais pu faire de l'argent facile mais il y a trop de risque, je pense à ma famille...» (Nathanaël - 37).

Tel est également le cas du jeune en procédure judiciaire contre sa mère, devant faire face au comportement violent de ses parents, « *s'évadant* » de sa famille grâce à l'informatique au lycée. Ici, l'activité source d'épanouissement sert de tuteur à une situation qui serait difficilement tenable et constitue un réel ressort à son engagement dans le monde :

« Enfin moi, quand on avait des temps libres, j'y allais en plus quoi. Je m'arrangeais... Je fuyais limite le foyer familial quoi. Quand j'étais au lycée, je quittais tous les jours à 19 heures. L'emploi du temps pouvait se terminer à 15 heures, moi j'étais quand même jusqu'à 19 heures au lycée. Et je m'arrangeais pour rentrer tard. (silence) (...) Ben, justement, j'étais sur les ordinateurs. Et c'est ouais c'est surtout là que j'ai commencé à m'informer sur tout ce qui est programmation. (...) Voilà, c'était mon temps à moi on va dire. C'est là que j'en profitais pour souffler un peu. (...) C'était un temps de respiration d'être sur les ordinateurs » (Stéphane - 16).

On perçoit ici au travers de ces parcours qu'une dynamique d'émancipation est à l'œuvre malgré un environnement a priori hostile, dans une dynamique résiliente. En s'inscrivant dans des

projets de formation et d'insertion au travers desquels ils se construisent une moralité en rupture avec leur passé, ou en phase avec l'énergie qu'il leur semble nécessaire de déployer pour affronter les difficultés de la vie, ces jeunes mettent en œuvre leur ingéniosité pour résister à la violence dans une optique de construction de soi.

2) L'engagement ambivalent

Portant sur la valorisation de l'aspect utilitaire et professionnel de la formation, ***l'engagement ambivalent*** concerne 13 jeunes. L'E2C y est perçue positivement, en tant que le dispositif constitue, notamment via l'alternance et les cours de remise à niveau, un marche-pied vecteur d'insertion. En outre, l'expérience de formation constitue un levier important pour se faire reconnaître comme travailleur capable.

Concernant l'image de soi, si tous ont tendance à se distinguer des échecs passés (à l'école en particulier), seuls 9 d'entre eux se valorisent tandis que 4 autres s'affichent sur un mode plutôt négatif. Ce mode d'engagement est développé chez les jeunes bénéficiant d'un soutien familial moindre et ne possédant pas de diplôme. Parmi ces 13 jeunes, un seul est diplômé (détenteur d'un CAP et père d'un enfant). Les 12 autres ont tous un niveau collège, mais ont connu différents types de parcours :

- 6 d'entre eux ont interrompu un contrat en alternance (2 liés à l'échec au CAP, 3 autres pour abandon),
- 3 jeunes ont connu un parcours dans des filières d'adaptation : SEGPA, PISA, ou DAVA,
- 1 jeune a connu des problèmes d'alcoolisme,
- 2 autres ont interrompu leur scolarité au collège.

Deux éléments ressortent de leurs parcours de formation : d'une part, l'importance accordée à l'alternance, liée aux nombreux abandons de contrats d'apprentissage (6 jeunes) et une certaine familiarité avec les dispositifs adaptés à des publics spécifiques. En outre, les « ambivalents » sont majoritairement des hommes (10 hommes pour 3 femmes) et vivent pour 9 d'entre eux chez un parent (parents séparés). Outre le jeune père, on dénombre également une mère d'un jeune enfant, un jeune primo arrivant vivant chez ses parents et un jeune en foyer, aidé dans son parcours par sa sœur aînée. On perçoit ici que l'alternance tient une place importante, tant dans les échecs passés (pour ceux qui ont connu un contrat d'apprentissage) que pour les modalités présentes proposées à E2C autour des stages possibles. En outre, tous évoquent la possibilité d'intégrer un projet de formation en alternance comme une opportunité à forte valeur ajoutée :

« (À propos de l'apprentissage interrompu) Ben en fait j'étais une semaine sur deux en entreprise, du coup j'apprenais un métier, ça me mettait dans... je voulais avoir mon diplôme. Je faisais tout pour. Je voulais faire ce métier, alors je faisais tout. (...) ben en fait en préapprentissage, je faisais pas vraiment le métier, je faisais toujours avec quelqu'un et euh en apprentissage, tout seul j'arrivais pas ; j'avais peur de faire des bêtises, j'étais stressé. Du coup, j'ai arrêté, ça me plaisait plus » (Norbert - 11).

A l'inverse du mode d'engagement d'émancipation, les jeunes priorisent l'indépendance financière (avant le choix du métier) en se montrant disponibles pour tout type de travail. Les projets d'insertion sont majoritairement orientés vers des métiers « non qualifiés », si possible disponibles dans des délais très rapprochés. En clair, ils sont prêts, au moins pour un temps, à accepter n'importe quel emploi rémunérateur. Même s'ils souhaiteraient pouvoir prioriser certains domaines, ils se soumettent à l'idée qu'il faut « être réaliste » et ne viser que les emplois auxquels ils peuvent réellement prétendre :

« Moi j'aimerais bien dans l'infographie mais c'est trop haut pour moi. Enfin, faut les diplômes quoi. Donc je vais essayer de rester réaliste et faut voir quoi. Je vais pas me mettre... enfin je vais quand même me renseigner personnellement et voir comment il faut faire. Les démarches, les diplômes, les formations qui existent ; et en même temps, découvrir d'autres choses quoi. Le plus possible pour moi, voilà quoi » (Khalid - 34).

D'ailleurs, si E2C est perçue positivement, c'est en tant que tremplin pour accéder au monde de l'entreprise, afin d'en découvrir les codes et de tester différents domaines d'intérêt. En cela, les jeunes « ambivalents » (5 entretiens concernés) font référence à un certain travail qu'ils ont réalisé sur leurs propres perceptions du dispositif. En effet, ils énoncent une certaine distanciation d'avec les stigmates colportés par E2C. Le fait de se distinguer de ces stigmates indique, en outre, une tentative de s'afficher soi-même sous un jour favorable :

« Ben au début, quand vous entendez parler les gens, c'est... c'est une école pour les cas soc', pour ceux qui n'ont rien... mais non, ce n'est pas ça. C'est voilà, c'est pour aider les jeunes. Peut-être qu'on a eu une chance, on l'a pas saisie mais celle-là, faut la saisir. Faut la saisir, faut être motivé » (Jonas - 7).

Reste que les jeunes qui s'inscrivent dans ce type d'engagement se soumettent aux codes attendus, affichent leur motivation, se montrent à la hauteur des tâches demandées, en cours et également en entreprise :

« Je suis venu ici c'était pour vraiment euh trouver on va dire la corde de sortie quoi. Vraiment trouver la stabilité et au final, ben voilà, c'est en se donnant les moyens qu'on y arrive quoi ; parce que moi j'ai eu que des bons retours de stage donc euh.

Du coup, en se donnant les moyens, qu'est-ce que vous avez fait pour y arriver ?

Ben respecter ce que le patron il demandait, euh suivre ses règles, appliquer ce qu'il nous demandait euh tout ça quoi » (Patrick - 13).

La dynamique impulsée est celle du rachat vis-à-vis de ses proches ou de soi-même. C'est le cas, par exemple, d'une jeune ayant quitté le domicile familial à l'âge de 15 ans pour suivre un compagnon qui se droguait. Son retour chez ses parents, qui se poursuit lors de la formation E2C, est associé à une tentative de se racheter, de se situer désormais dans « le droit chemin » :

« Je suis tombée sur des bons parents c'est pour ça ; parce que je les ai déçus une paire de fois quand même mais euh ils sont toujours là » (Laurence - 9).

S'ils assument le choix de rompre avec le passé et de se montrer sous un angle favorable au regard des échecs passés, ils tendent désormais d'infléchir leur trajectoire dans une perspective de rachat. Il s'agit pour eux de se situer en phase avec les attendus (réels ou supposés) de transparence demandés par le dispositif. Tel est le cas, par exemple, de cette jeune qui affirme ne rien vouloir cacher à la formatrice sur son parcours et sa vie privée, afin de répondre à ce qu'elle perçoit de ses attentes :

« Elle m'a dit : c'est ça qui m'a fait envie de vous prendre parce que je savais que vous m'avez rien caché que je savais sur ça que je pouvais vous faire confiance. C'est l'une des raisons qui a fait qu'elle m'a pris. En cas de problème, je peux lui dire la vérité » (Laurence - 9).

Les jeunes « ambivalents » tentent ainsi de répondre aux attendus, quitte à afficher un surplus de motivation ou des comportements qui leur semblent jouer en leur faveur :

« Sur le coup j'ai... je me suis montré plus motivé que j'étais, forcément. Et au début, quand je suis rentré, je me suis dit (pffou), j'étais motivé mais j'espère que ça va me plaire » (Bernard - 2).

Cependant, deux jeunes présentent un profil qui dénote par rapport à cette tendance générale. Le premier, primo arrivant, s'inscrit dans un projet professionnel choisi en tant qu'il vise un métier précis dans le bâtiment. Même si tous les éléments ne sont pas enclenchés pour suivre une formation professionnalisante dans le domaine, c'est ce chemin qui est priorisé. En effet, le fait d'avoir commencé sa formation dans son pays d'origine et de ne pas avoir eu la possibilité d'obtenir le diplôme requis le motive doublement pour aboutir dans ce projet. Ce même jeune laisse poindre un regard critique sur les codes appris à E2C. Alors qu'il se voit encouragé, dans un cours sur l'image de soi, à porter certains habits et parfums, il constate l'inadéquation des codes abordés en cours par rapport à ceux pratiqués dans le métier qu'il priorise :

« Moi dans mon domaine que je devais bosser, moi je suis électricien, je vais pas aller bosser avec la veste tout, de se comporter... mettre des crèmes, des parfums, voilà, ça ces critères tout ça. Eux, ils peuvent faire ça quoi, les gens qui travaillent dans des supermarchés, tout ça voilà. Mais moi en tant qu'électricien ça n'a rien à voir avec. Si je mets ma blouse, si je mets les chaussures de sécurité, voilà... peut-être en soirée avec les potes et tout mais c'est un autre monde... » (Quentin - 14).

Nous constatons également qu'une jeune mère s'est vue contrainte de revenir chez ses parents afin de bénéficier d'une solution de garde pour son enfant tout en suivant la formation E2C. A cette situation qu'elle vit mal, s'ajoutent des temps de bus très longs pour venir en formation (départ le matin à 7h, retour le soir à 19h). Elle met ici en avant sa capacité à faire face à l'adversité, en se distinguant des autres jeunes qui n'ont pas ces problèmes à gérer :

« Oui je prends le bus à 7h le matin et je rentre à 7h le soir. (...) (À propos de son enfant) C'est ma mère qui le garde, parce que la crèche, il y a un an d'attente. La nounou, c'est trop cher » (Tulipe - 17).

Alors qu'une majorité de jeunes valorisent leur engagement présent vers des perspectives plus en accord avec ce qu'ils souhaitent faire et être, 4 jeunes ont tendance à se dévaloriser parmi les 13 jeunes « ambivalents ». Il s'agit d'interviews « pauvres » en contenu. Ces jeunes parlent peu, on sait assez peu de choses sur eux si ce n'est qu'ils ont arrêté leur scolarité au collège pour 3 d'entre eux et que l'un d'eux a connu un parcours SEGPA. Ce qui prime dans ces interviews, ce sont les difficultés passées, mais également présentes, à affronter la nouveauté, à se montrer à la hauteur des attendus dans leur parcours, que ce soit vis-à-vis de leurs proches ou des formateurs. Même s'ils n'y parviennent que partiellement, ils montrent tous une motivation certaine et une envie d'afficher une facette d'eux-mêmes plus positive que ce qu'ils ont connu par le passé

« Là je suis bien quoi, je me suis calmé aussi, parce que j'ai pas le choix pour rentrer dans le monde du travail ici quoi faut être bien. Je sais pas comment dire. En fait, moi, ça m'a... ça faisait : tat tat tat tat... toujours. Là ça m'arrive, des fois je sais que être enfermé trop souvent, je vais être agressif, quoi pas agressif, insultant. Dire des mots voilà quoi. Je vais avoir des coups de speed (...). Là j'essaye de prendre sur moi parce que voilà, la formation c'est pour le travail après, c'est pour nous aider aussi quoi » (Bruno - 25).

Il s'agit, pour ces jeunes, de s'engager dans une quête de reconnaissance qui, si elle échoue, risque de les conduire à une dynamique autodestructrice, comme c'est le cas pour l'engagement dépréciatif.

3) L'engagement dépréciatif

Les jeunes dont la présence à E2C ne fait pas sens et pour lesquels la formation semble n'offrir aucune perspective d'amélioration, s'inscrivent dans un **engagement dépréciatif** (9 jeunes). En outre, deux sous-groupes peuvent être distingués dans ce mode d'engagement : d'une part, les jeunes qui s'engagent à E2C en étant liés à leur institution de rattachement par un contrat (*engagement contraint* - 3 entretiens), et d'autre part, les jeunes qui développent une image de soi négative et un sentiment de résignation dans la mesure où aucun projet réel ne semble pouvoir émerger (*engagement apathique* – 6 entretiens).

3.1) *Engagement contraint*

Les 3 jeunes dont la présence à E2C conditionne le bénéfice d'une liberté conditionnelle (un jeune en mandat judiciaire) et de prestations de logement (2 jeunes en contrat avec un FJT) développent un **engagement contraint**. Ici, l'inscription à E2C est liée à l'obtention d'une contrepartie (ou tout au moins sa non-suppression) comme le moyen de conserver son logement :

« C'est déjà grâce à la formation qu'à cette heure-ci je suis relogé. Parce que si j'aurais pas eu la formation, je serais encore à la rue. D'ailleurs si je perds la formation, je me retrouve directement en dehors » (Ichem - 32).

Aucun d'eux n'est diplômé, deux d'entre eux ont échoué dans une formation CAP du fait de difficultés familiales. Il y a parmi eux une femme (en FJT) et deux hommes. Ils se désintéressent globalement de l'offre de formation, tout en valorisant les activités qu'ils mènent en dehors. Les deux jeunes en FJT font part de l'ingéniosité dont ils doivent faire preuve pour s'en sortir, se protéger de la violence d'autrui et survivre. Tel est le cas de cette jeune qui dit s'être évadée de sa famille dans les livres pour se protéger de sa mère alcoolique et violente avec ses enfants :

« ...parce que je m'étais enfuie dans mes bouquins, j'avais une sorte d'évasion à ma famille. Et... je me suis évadée de ma famille dans mes bouquins... Hum... je m'évadais de ma maman, tout le monde, donc euh ben on va dire c'était une évasion quoi, j'ai pris une chose pour oublier l'autre. Donc moi je passais mes journées isolée dans ma chambre à lire mes bouquins, à lire des cours, à lire les livres d'école. Je lisais tout et n'importe quoi. La lecture, c'était... quand j'étais chez ma mère, pour moi c'était mon évasion, c'était euh... voilà quoi. C'est... je sais pas c'est... de me concentrer dans la lecture, ça m'empêchait de penser à ma mère qui était derrière la porte en train de boire sa bière quoi. C'était pour éviter... vu que pour la lecture, ça demande beaucoup de concentration, ben je m'étais enfuie là-dedans pour euh comme ça, je serais sûre de penser à autre chose qu'au problème familial » (Raphaëlle - 15).

Ces jeunes ont tendance à valoriser leurs capacités en dehors d'E2C et à se projeter dans des environnements tout à fait éloignés de la formation (travail et réseaux parallèles, parfois illégaux). Dès lors, ils se focalisent sur le monde du travail en se distinguant de l'environnement E2C en tant qu'espace protégé.

« J'ai fait ben des chantiers au black, comme ça par ci par là, maçonnerie, plomberie, isolation, placo. J'ai fait électricité, j'ai fait un petit peu de tout » (Ichem - 32).

Chez ces trois jeunes, ne s'exprime aucune critique frontale du dispositif E2C. Les discours restent vagues, n'évoquant jamais directement les formateurs. Leur comportement en cours est également peu abordé, en ce sens que ce qui se passe entre les murs du centre de formation ne semble pas les concerner au premier chef. L'un d'eux se distingue des autres jeunes, en développant à l'égard de ses pairs un regard stigmatisant, ce qui traduit une fois encore un besoin de s'extraire de cet environnement perçu comme dégradant :

« Y a souvent où je reste chez moi, où je préfère encore rester chez moi à bouquiner que de venir me faire chier avec les autres. Pour voir des abrutis et des gamins. Enfin voilà » (Ichem - 32).

Le jeune en mandat judiciaire se situe également dans une optique où la formation en tant qu'école ne s'adresse pas réellement à des personnes possédant son expérience. Néanmoins, il s'applique à ne pas faire de vagues, à s'afficher dans les attendus de l'école, pour pouvoir continuer à bénéficier d'une liberté conditionnelle :

« Ben je n'ai pas le choix, ce n'est pas la question qu'il faut que je m'adapte, je n'ai pas le choix je suis obligé de venir ici parce que si je ne viens pas ici c'est direction case prison. J'essaie de faire en sorte de me concentrer tout ça, ça me permet de sortir de prendre l'air de rencontrer des gens. En fait tant que je ne suis pas pris (ndlr : recruté dans une entreprise) je suis obligé de continuer les cours et de rester à l'E2C » (Éric - 28).

3.2) Engagement apathique

Les jeunes qui s'inscrivent dans un **engagement apathique** (6 entretiens) cumulent nombre de difficultés qui rendent leur investissement dans la formation E2C problématique voire impossible. On retrouve ici des comportements que l'on pourrait qualifier de « décrochage » présentiel (ennui en cours) ou lié à un absentéisme récurrent (problèmes d'assiduité). Toute injonction reçue, liée au fait d'être à l'heure, de devoir fournir un travail tangible, peut être sujette à des réactions perçues comme inappropriées par l'entreprise ou les formateurs d'E2C, et générer des sentiments de révolte ou de résignation :

« Et ben là faut que je trouve un stage pour lundi. C'était employé libre-service, mais je me suis pris la tête avec le patron parce que j'étais absent le matin pis il a commencé à lever le ton pis ça m'a pas plu » (Xavier - 21).

Ici, les difficultés à faire face dans son parcours déteignent sur l'engagement en formation, les jeunes se dévalorisent systématiquement alors qu'ils perçoivent majoritairement E2C comme une aide (exceptés deux entretiens qui insistent sur les manques d'accompagnement et l'aspect injonctif du dispositif). Le fait de se montrer sous un jour défavorable tout en valorisant le dispositif marque une incapacité, chez ces jeunes, à répondre aux attendus d'E2C. Malgré toute la bonne volonté qu'ils affichent, ils font l'expérience, à E2C, d'un nouvel échec. Aussi, la projection dans l'avenir peut être source d'angoisse dans la mesure où même l'accès au travail « déqualifié » et aux stages semble bouché. Cette stagiaire qui évoque les différents refus d'embauches comme autant de « défaites » lui laissent un goût amer du monde du travail, qu'elle perçoit comme inatteignable :

« Plus tard, j'aurai aucun diplôme pour autre chose et je vais me retrouver dans la merde (...) Donc ça fait trois ans que je cherche un apprentissage et que je trouve pas donc euh... je reste que sur des défaites quoi (...). J'ai toujours eu des... des « non », des « non », des « non », des « non » pendant trois ans donc euh... c'est sûr qu'après on s'en lasse quoi, on en a marre » (Raphaëlle - 15).

Il est à noter que, dans ce groupe mixte (3 hommes, 3 femmes), tous les jeunes sont de niveau collège (arrêt des études en 4^e ou 3^e). En outre, un jeune vit chez ses deux parents mais dans un contexte difficile (il a connu des problèmes judiciaires). 3 jeunes vivent chez un parent (séparé), une femme vit seule et une autre jeune, mère d'un enfant, est retournée vivre chez ses parents à la naissance de son fils. La faible densité de discours collecté dans ces 6 entretiens signale, en plus d'une résistance passive difficile à évaluer, des difficultés de restitution orale, du « rendre compte » de son parcours et de son positionnement dans le jeu social. Tel est le cas, par exemple, de cette jeune exprimant le fait d'avoir livré tous ses savoirs sur son expérience d'E2C, comme si ces derniers constituaient une jauge limitée :

« Je sais pas quoi dire de plus... C'est tout ce que je peux vous dire sur l'E2C. Ouais y a rien de plus que je sais » (Véronique - 19).

Parmi eux, un jeune « inclassable » figure parmi les « apathiques ». Bien qu'il affiche tous les ingrédients d'un engagement émancipé dans la formation, les possibilités de choix qu'il évoque au travers d'E2C apparaissent comme quasi nulles. Aussi, ce qu'il valorise de lui-même ou du dispositif semble dissimuler, en réalité, un profond sentiment de résignation, lié à une absence de perspectives :

« Après il y a un... comme j'en ai parlé à ma référente, donc XXX, j'ai une peur, c'est d'arriver en fin de parcours et... rien quoi !! C'est ça et je veux pas échouer, je veux pas, parce qu'elle m'a dit : mais oui, mais on peut prolonger, on peut reprendre un nouveau parcours. Mais euh pfou c'est pas que je suis pas bien ici (rires), c'est pas que je suis pas bien c'est que maintenant il faut que je sois en formation, il faut que je rentre dans quelque chose parce que là... voilà quoi. Donc, pour l'instant le projet n'est pas validé, donc euh, on est un peu bloqués... » (Dorian - 4).

4) L'engagement conflictuel

L'engagement conflictuel (3 entretiens) concerne les jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, s'opposent frontalement à la formation et aux injonctions des formateurs. Ils développent une perception de leur parcours marqué par un certain défaitisme (absence de perspectives « réalistes »), mais ont tendance à se valoriser au travers des différents champs d'activités qu'ils ont expérimentés en dehors d'E2C. Il s'agit en effet de trois femmes qui assument une relation conflictuelle avec les formateurs et leurs tuteurs en entreprise. Ainsi, elles mettent en avant leurs capacités à faire face aux responsabilités familiales qui sont les leurs, mais déplorent en même temps leur inaptitude à répondre aux attendus du dispositif (notamment en termes de comportement).

« Ben ça s'est plutôt pas mal passé. J'ai eu quelques accroches parce que j'ai un fort caractère. J'ai quelques accroches avec les formatrices, mais euh... Ben j'ai du mal à accepter les remarques, donc euh ben des fois ça part en clash quoi (rires) (...) de ma façon d'être si vous préférez, parce que j'ai quand même fait un travail sur moi euh je veux dire, j'ai quand même l'impression de me retrouver à l'école et moi l'école je supportais pas (...) au début, je me sentais un peu perdue... pas à ma place quoi » (Mounia - 10).

Parmi elles, deux sont diplômées (CAP et Bac professionnel) et l'autre a connu un dispositif d'insertion (DIMA). Elles ont également en commun d'avoir des responsabilités familiales conséquentes : l'une est mère d'un enfant, une autre a pour rôle de prendre en charge la fratrie pour aider sa mère au domicile et une autre a soigné son père malade pendant deux années consécutives (grave dépression). Cette activité a impacté les possibilités qu'elle avait de suivre sa formation en alternance (Bac pro qu'elle a obtenu) :

« (À propos de son père) il était déjà suicidaire. C'est pour ça, des fois, j'allais pas en cours parce que je m'occupais de lui, ou il m'appelait en plein milieu du stage, donc du coup je rentrais chez moi pour m'occuper de lui, éviter qu'il fasse une bêtise » (Frédérique - 29).

On peut ici supposer que l'expérience conséquente en dehors d'E2C du fait de leurs différentes responsabilités, ainsi que le niveau scolaire (2 diplômées sur 3), favorise l'émergence d'un certain esprit critique par rapport à la formation qui leur est proposée (ou en tout cas, le fait

d'afficher et d'assumer sa différence). Elles se distancient ainsi du « système » d'insertion qu'elles vivent comme étant imposé, suivant des règles vis-à-vis desquelles elles ne souhaitent pas se soumettre. C'est le cas par exemple, de cette stagiaire, qui, lors du deuxième entretien, rend compte des difficultés rencontrées avec sa tutrice dans son expérience de stage dans la vente, en refusant le niveau d'exigence demandé, à salaire égal, aux stagiaires et aux salariés habituels. Le fait de mettre en avant un autre projet que le métier de vendeuse constitue ici un moyen de contestation de ce sentiment d'être enjoint de se conformer à des conditions de travail vues comme inacceptables :

« ...alors 197 habits (pliés et rangés dans la journée) c'est déjà pas mal. Donc du coup, je lui ai dit. Parce que quand j'ai quelque chose à dire, je le dis quoi. Donc du coup ben j'ai dit : la petite enfance, que c'est ce que je voulais faire. Donc du coup euh j'ai dit : la petite enfance. C'est ce que je voulais faire mais au début j'étais pas sûre » (Frédérique - 29).

Les relations conflictuelles avec les formateurs dans le centre E2C, voire avec les tuteurs en entreprise, sont liées à des désaccords sur le niveau d'exigence établi par des responsables sur leurs subordonnés. Ce qui alimente une certaine animosité chez ces jeunes tient au fait que les chances réelles de voir sa situation changer sont faibles et que, selon elles, « le jeu n'en vaut pas la chandelle ». Si les projets proposés par les formateurs peuvent être vécus comme dégradants, ils ne correspondent pas aux projets prioritaires. Tel est le cas de cette stagiaire qui se sent empêchée de faire un second stage dans le domaine de l'épicerie :

« Ben du coup elle (la formatrice) veut que je retourne en cantine mais moi je ne veux pas encore moins en restauration, servir les clients non ça ne me plait pas. (...) Elle m'a dit vous vous éloignez trop de vos projets, vous n'avez aucun projet et tout ça, alors qu'ici on est là pour faire un projet donc ça veut dire ce que ça veut dire du coup je ne sais pas mais j'irai quand même " chez XXX " même si ça ne lui plait pas » (Frédérique - 29).

Dans le rapport conflictuel aux formateurs, l'image de soi est assez ambivalente dans la mesure où l'identité de mère se voit convoquée en même temps que l'identité infantilisée de stagiaire. Tandis que l'expérience des responsabilités domestiques peut être valorisable auprès des formateurs, le sentiment de ne pas être considéré à sa juste valeur peut prendre le pas sur le reste. C'est le cas, par exemple, de cette stagiaire qui se sent « divaguer » (pour reprendre ses termes) entre les deux rôles (de mère et de stagiaire) :

« on change dès l'instant qu'on devient maman déjà ça ; j'ai déjà changé pas mal sur ça, mais bon quand on se retrouve dans... dans le contexte comme ça de l'école ben (soupir), c'est pas pareil qu'à la maison on va dire, on se laisse plus euh... on se laisse plus aller, voilà, c'est plus strict à la maison, il faut montrer le modèle ; on est le modèle hein, mais ici ben, au début ben ça divaguait un peu quoi... mais ça va mieux » (Mounia - 10).

Si les femmes qui se situent dans ce type d'engagement se distinguent et assument un regard critique vis-à-vis d'E2C, c'est sans doute qu'elles bénéficient d'une expérience valorisable (responsabilités domestiques) et aussi de diplômes qui leur donnent une certaine assurance. Ici, l'estime de soi est suffisamment stabilisée pour que le sujet soit en capacité d'assumer ses divergences de vue sur les projets qu'il souhaite valoriser.

Résumons...

Si l'on reprend l'ensemble des résultats présentés ci-avant, dans une perspective de mise en lien des catégories entre elles, il est possible de dresser certaines régularités (en se référant au tableau 4 p. 167).

Tout d'abord, nous constatons que les jeunes qui développent un engagement d'émancipation se valorisent systématiquement, ce qui signale une image de soi plutôt stabilisée. En outre, se dégage une sorte de continuité entre engagement dans le monde et engagement dans E2C, tous deux orientés vers des formes d'émancipation. Or, dans la mesure où la présence de diplômes et de soutien familial caractérisent ces parcours, il est possible d'avancer que ces derniers éléments contribuent à construire une image positive de soi, à favoriser un engagement émancipé dans son parcours de vie, et par voie de conséquence, à favoriser un engagement dans E2C orienté vers l'épanouissement personnel et collectif.

Ensuite, les jeunes engagés à E2C sur un mode ambivalent ont tendance à se distinguer de leurs pairs ou à se dévaloriser, signalant une image de soi fragilisée. En outre, dans la mesure où l'engagement dans le monde s'inscrit dans une perspective de réhabilitation, il semblerait que la perception positive d'E2C soit associée à un besoin de se conformer aux attendus supposés de la formation, et contribuer ainsi à reconstruire une image positive de soi (pour soi et pour autrui). Du côté des trajectoires objectives, le fait d'avoir grandi dans une famille monoparentale, de ne pas avoir de diplôme (et pour certains, d'avoir un cursus dans des dispositifs d'insertion), semble générer de la contingence dans les modes d'engagement. Il s'agit de modes d'engagement repérés majoritairement chez les hommes (10 hommes pour trois femmes) pour lesquels l'expérience passée est difficilement valorisable.

En ce qui concerne les jeunes qui développent un engagement dépréciatif, ils ont tendance à se dévaloriser (7 entretiens sur 9) et à percevoir E2C comme une impasse (7 entretiens). Ici, une certaine continuité apparaît entre l'engagement dans le monde (apathique/contraint), une image de soi plutôt négative, une perception négative d'E2C et l'engagement en formation, perçu comme problématique. Du côté des variables fixes, le fait de connaître des problèmes familiaux (violences, alcoolisme des parents...) ou judiciaires semble impacter les modes d'engagement dans la formation.

En outre, l'absence de diplôme chez la totalité de ces jeunes, tous de niveau collègue, signale que les difficultés liées à l'école de la première chance se reproduisent, en quelque sorte, dans le dispositif de deuxième chance.

Enfin, l'engagement conflictuel est concomitant d'une image de soi stabilisée (les 3 jeunes concernées se valorisent), d'un engagement dans le monde de résistance, et d'une perception négative (coercitive) du dispositif E2C. Dans la mesure où il s'agit de trois femmes, leur expérience de mère au foyer et/ou de garde malade constitue un atout pour la construction de l'image de soi (positive) et la construction de son parcours. En outre, le diplôme conforte une image positive de soi (2 diplômées sur 3).

Trajectoires subjectives (thèmes des discours)					Trajectoires objectives (profils des jeunes)		
	Engagement E2C	Engagement dans le monde	Dispositif E2C	Soi	Parcours formation	Situation sociale & familiale	Genre
Engagement d'émancipation (15 entretiens)	Projet d'émancipation (11 entretiens) Projet de qualification (4 entretiens)	Engagement d'émancipation (11 entretiens) <i>réhabilitation</i> (2 entretiens) <i>résistance</i> (2 entretiens)	E2C lanceur (15 entretiens)	Valorisation de soi (15 entretiens)	10 diplômés 4 niveaux collègue 1 niveau lycée	14 jeunes chez leurs parents 1 jeune seul	9 femmes 6 hommes
Engagement ambivalent (13 entretiens)	Projet d'adaptation (13 entretiens)	Engagement de réhabilitation (11 entretiens) <i>résistance</i> (1 entretien) <i>accomplissement</i> (1 entretien)	E2C : lanceur (13 entretiens)	Distinction de soi (9 entretiens) Dévalorisation de soi (4 entretiens)	8 niveaux collègue 4 jeunes SEGPA ou DIMA 1 diplômé (CAP)	9 jeunes chez parents séparés 4 situations particulières (1 père, 1 mère, 1 primo arrivant, 1 FJT)	10 hommes, 3 femmes
Engagement dépréciatif (9 entretiens)	Projet résigné (8 entretiens) Projet d'adaptation (1 entretien)	Engagement contraint (3 entretiens) Engagement apathique (6 entretiens)	E2C impasse (7 entretiens) E2C : lanceur (2 entretiens)	Dévalorisation de soi (7 entretiens) Valorisation de soi (2 entretiens)	9 jeunes de niveau collègue	3 chez parents séparés, 1 problème justices, 1 seul 1 mère d'un enfant 2 FJT 1 mandat j.	4 femmes 5 hommes
Engagement conflictuel (3 entretiens)	Projet conflictuel (3 entretiens)	Engagement de résistance (3 entretiens)	E2C injonctif, coercitif (3 entretiens)	Distinction / valorisation de soi sur des activités hors E2C (3 entretiens)	2 diplômées 1 jeune dispositif DIMA (insertion)	. 1 mère . 1 prise en charge père malade . 1 aide sa mère	3 femmes

Tableau 4 - Modes d'engagement et trajectoires

Synthèse du chapitre 8

Dans ce huitième chapitre, nous exposons une typologie de modes d'engagement dans E2C, en croisant les données issues des discours (trajectoires subjectives) avec les types de profils rencontrés (trajectoires objectives). Partant de ce que les jeunes disent de leur propre engagement et en établissant les liens systématiques avec les trois autres catégories d'analyse (engagement dans le monde, perception de soi, perception d'E2C), nous avons mis en évidence quatre modes d'engagement dans E2C :

- *l'engagement d'émancipation, qui caractérise une visée de réalisation de soi et d'acquisition d'une qualification. Ce mode d'engagement concerne très majoritairement les diplômés et les jeunes soutenus familialement ;*
- *l'engagement ambivalent, centré sur des stratégies d'adaptation par rapport aux possibilités actuelles du marché du travail. Les jeunes qui développent ce type d'engagement n'ont pas de diplôme et sont peu soutenus familialement ;*
- *l'engagement dépréciatif qui concerne les jeunes dont les éventuels projets ne passent pas par E2C. Ces jeunes sont soit contraints de s'y engager (engagement contraint - exemple : mandat judiciaire), soit en trop grande difficulté dans leur propre parcours pour tirer quelque bénéfice de la formation (engagement apathique) ;*
- *l'engagement conflictuel, marqué par la révolte et le refus des injonctions, qui concerne exclusivement des femmes ayant une certaine expérience des responsabilités familiales. Il s'agit d'un mode d'engagement marqué par une mise à distance assumée des projets des formateurs.*

Ces modes d'engagement se manifestent suivant certaines régularités (liens entre variables fixes et thématiques des discours) suivant lesquelles le parcours antérieur à E2C (présence ou non de diplôme, présence ou non de soutien familial) joue un rôle déterminant. C'est sur l'explicitation et l'interprétation de ces liens que porte le chapitre suivant, consacré à la mise en évidence des dynamiques normatives qui sous-tendent l'engagement en formation.

Chapitre 9 : Des modes d'engagement aux formes de capacités

Les différents modes d'engagement dans la formation E2C, dont nous avons rendu compte dans le chapitre précédent, peuvent être à présent réinterrogés au regard de notre question de recherche : quels en sont les ressorts ? Comment comprendre et expliquer de telles différences dans l'engagement des jeunes dans un dispositif comme E2C ? Afin de répondre à ce questionnement, il nous est maintenant possible de caractériser l'activité normative des sujets (au travers de l'activité discursive) et d'en saisir les articulations particulières avec les influences sociales (induites des liens systématiques mis en évidence avec les trajectoires objectives). Aussi, nous proposons, dans ce chapitre, de spécifier les *dynamiques normatives* à l'œuvre en tant que formes de rapports différenciés aux injonctions au projet. La première partie est consacrée aux axes d'analyse transversaux, sur lesquels nous nous appuyons pour définir et caractériser, dans une deuxième partie, ce que nous avons appelé les *formes de capacités* (en tant que formes de rapports aux injonctions au projet). Ces développements nous amènent à proposer, dans un troisième temps, un essai de modélisation de l'engagement en formation sous l'angle des *dynamiques normatives*.

1) Sujets capables... et dispositifs « capacitants » ?

L'analyse des différents modes d'engagement mis en évidence dans notre recherche montre que les régularités constatées s'articulent autour de deux axes transversaux : l'étayage des sujets, en tant qu'ils disposent (ou non) de ressources et de supports identitaires hétérogènes, et les possibilités du dispositif E2C, en tant qu'il est perçu comme ouvert ou fermé (c'est-à-dire ouvrant ou non des perspectives pour sa trajectoire). Nous revenons ici sur ces deux lignes forces en tant qu'elles peuvent contribuer à structurer une modélisation des dynamiques à l'œuvre dans le *rapport aux injonctions au projet* (cf. schéma 3, p. 190).

1.1) Des sujets inégalement étayés

Les fortes disparités constatées dans les formes de rapport à la formation sont notamment dues à certaines inégalités liées aux conditions favorisant leur émergence. En effet, si certains sujets bénéficient de supports d'action comme le soutien parental ou la possession d'un diplôme, d'autres mobilisent leur seule expérience pour faire face. Rappelons en quelques mots les tendances

observées : l'engagement dépréciatif est le fait de jeunes ne possédant ni diplômes, ni soutien parental d'aucune sorte ; à l'inverse, l'engagement d'émancipation (et de qualification) concerne la plupart des jeunes diplômés (10 sur 13) ou qui bénéficient d'un soutien parental. Autrement dit, **les dispositions à s'engager dans la formation sont impactées par la manière dont les sujets sont étayés**. Les mécanismes de reconnaissance semblent ici jouer un rôle premier dans le rapport à la formation. Quand l'attestation (liée au soutien familial ou à une qualification) est présente et suffisamment stabilisée, l'engagement en formation s'en trouve facilité. Ici, tout fonctionne comme si les attestations reçues dans son parcours (antérieur à E2C) se trouvaient systématiquement reproduites à l'identique à l'intérieur du dispositif. De même, les évaluations positives reçues à l'intérieur du dispositif valorisent le sujet en tant qu'elles touchent à ses potentialités. C'est le cas, par exemple, d'un jeune qui se dit surpris du niveau dont il se voit attesté par son formateur :

« Ouais je l'ai vu et ils m'ont dit que j'avais le niveau pour passer un Bac. Ils étaient même surpris parce que ça faisait quatre ans que j'avais pas été en cours. Dons euh ils étaient un peu surpris que j'aie le niveau pour passer un Bac. Ben même moi en fait ça m'a choqué sur le coup, parce qu'en fait ça m'a encore plus motivé en fait (rires) » (Wylan - 20).

Les résultats montrent en effet que les *sujets étayés* (soutien familial, diplôme) disposent de supports identitaires suffisamment stabilisés pour toute forme d'engagement présente ou à venir. Autrement dit, ce type d'étayage est concomitant de dispositions qui favorisent l'engagement en formation. Le fait de se sentir soutenu familialement, de mobiliser des figures d'attachement comme repères identitaires pour se construire, semble constituer un atout déterminant pour la construction de sa trajectoire.

Les étayages liés au soutien parental

Concernant le soutien familial, les étayages observés sont de différents ordres. Nous les avons classés en quatre types : l'étayage inconditionnel, menaçant, négatif et inversé. L'**étayage inconditionnel** caractérise un soutien parental sur lequel les sujets peuvent compter quels que soient leurs projets présents ou à venir et quels que soient les aléas de l'existence. Flahault (2004, 33) parle de « *reconnaissance inconditionnelle* » pour qualifier ce lien de reconnaissance par la filiation. Ce type d'étayage engage le sujet sur des voies réversibles : en cas d'échec, il y a toujours une « *corde de sortie* » (ent. Patrick - 13), une deuxième voie possible, et donc, une troisième, une quatrième chance, etc.

« ...moi au début j'avais le projet peintre en bâtiment et avec le neurologue on en avait parlé et je me suis rendu compte que peintre en bâtiment je ne pouvais pas, parce que je ne peux pas être en hauteur. Donc après, comme avec mon père, je faisais de la mécanique le weekend, ben

j'ai commencé à m'intéresser à la mécanique. Il m'a montré deux trois petites bricoles, les outils et tout et après j'ai été faire trois semaines dans un garage en stage » (Jules - 33).

Ce type d'étayage peut également prendre la forme d'une figure d'attachement autre que les parents faisant office de repère. Il s'agit ici d'une figure morale, sur laquelle s'appuie le sujet pour lire et décoder les situations qu'il doit affronter. Tel est le cas, par exemple, de ce jeune qui invoque le modèle de sa grand-mère, en tant que personne de valeur (cultivée et affectueuse), pour se distinguer du reste de sa famille :

« C'est grâce à ma grand-mère que j'ai appris à lire et depuis je lis, dès que j'ai un livre sous la main, je suis obligé de le lire. Même s'ils ne sont pas toujours intéressants (...). C'est ma grand-mère qui m'a aidé à vouloir toujours voir un petit peu plus haut » (Ichem - 32).

L'étayage menaçant concerne un soutien parental conditionné à un comportement attendu et peut être rapproché de la « reconnaissance conditionnelle » (Flahault, 2004, 33). Si les possibilités de menaces n'affectent pas son intégrité physique et morale, le sujet se sent contraint dans des projections placées en lui. A cet égard, seuls certains types de projets se verront éventuellement soutenus. Tel est le cas, par exemple, de ce jeune qui fait part des remontrances de ses parents suite à une période d'inactivité liée à des problèmes judiciaires, et de sa présence à E2C comme réponse aux attentes parentales :

« [Mes parents,] ils gueulaient. C'est un peu pour mes parents que je suis venu ici en fait. C'est plus pour leur faire plaisir que pour me faire plaisir en fait » (Xavier - 21).

Tel est le cas, encore, de ce jeune dont la figure de la sœur constitue une référence. Ici, les sanctions dont il est l'objet sont présentées comme source de construction identitaire, en se sentant cadré. Les possibilités de menaces sont perçues comme une sorte de palliatif au sentiment d'abandon lié à la mort de ses parents et à l'expérience du foyer :

« Euh et pis euh après je suis retourné chez ma sœur. Pis là avec ma sœur euh : carré ! (...) J'ai commencé à bosser à partir de ma quatrième, je suis arrivé premier de toute ma classe tout, ma sœur elle m'a vraiment redressé la barre quoi. C'est... vraiment je lui dois tout quoi ; parce que sans elle je serais en prison à cette heure-ci. (...) J'ai toujours eu peur de ma sœur. C'est une fille hein, mais c'est la seule femme à qui j'ai peur : ma sœur. Parce que ma sœur elle a un fort caractère comme moi et plusieurs fois, on a fait des confrontations, mais... attention, ça rigole pas » (Patrick - 13).

L'étayage négatif, à l'inverse du précédent, constitue une menace pour l'identité du sujet. Ici, la figure du parent constitue un danger pour son intégrité physique, psychique et morale. Si ce

type d'étayage n'est évoqué dans les entretiens que lorsque les sujets tentent de s'en extraire, on peut supposer qu'il relève essentiellement du domaine des non-dits et du non-dicible :

« Parce que mon père euh ça a pas toujours été facile ; y a encore quelques temps, c'est moi qui ai dû encore le chercher en garde à vue. Il a encore perdu son permis pour alcool. J'ai toujours connu que ça, donc je veux que ça change, et je veux pas reproduire la même chose » (Ichem - 32).

Enfin, **l'étayage inversé** concerne les jeunes qui font figure d'étayage pour leurs propres parents, et ce dès le plus jeune âge. Ce type d'étayage est relativement fréquent dans notre corpus (7 entretiens) et change la donne quant à la possibilité effective de s'engager dans la formation. Si ce type d'expérience est vecteur d'apprentissage, il peut être également pénalisant en tant que le sujet peut se sentir dépossédé de « sa jeunesse », et du respect de sa propre évolution.

« Ma mère, elle est partie avec mes frères et sœurs XXX. Moi j'étais toute seule avec mon père. Du coup il a fait une grave dépression, j'ai dû m'occuper de lui. Et euh ben du coup, je sortais plus ni rien, je devais m'occuper de lui » (Frédérique - 29).

Ce type d'étayage n'est pas sans conséquence sur la construction de soi, qui passe alors au second plan. Ici, l'engagement à E2C peut justement constituer un levier pour réajuster les dérèglements liés à l'étayage inversé, en tant que le sujet réapprend à s'employer à sa propre construction identitaire. Tel est le cas de ce jeune qui a pris en charge l'ensemble de sa famille dès le plus jeune âge et qui, par E2C, retrouve une place qui lui paraît plus juste :

« Je suis quelqu'un qui va s'occuper de n'importe qui d'autres mais moi ça passera vraiment après et donc du coup je faisais rien pour moi. Donc ils m'ont aidé dans cette voie-là quoi. Et c'est vraiment important... » (Stéphane - 16).

Les étayages liés à la formation

Si la scolarité antérieure tient un rôle majeur par rapport à l'engagement dans des formations comme E2C, il apparaît que l'alternance y tient une place à part. En effet, à quelques exceptions près, tant les jeunes diplômés que les autres ont connu un parcours marqué par l'alternance. Considérant ces expériences comme autant d'épreuves formatives, il semblerait que de leurs issues dépendent en partie les possibilités d'engagement ultérieures. Ici, la socialisation primaire joue un rôle décisif au travers des formations suivies avant E2C. Le sentiment d'échec, lié aux premières expériences de travail, génère des effets dévastateurs pour beaucoup et revanchards pour d'autres, dans les modes d'engagements relevés.

« La formation en alternance ou un contrat de professionnalisation parce que c'est que je n'arrive pas à trouver un contrat pour le moment. J'avais pas trop d'expérience en électricité. Peut-être c'est ça qui me bloque » (Quentin - 14).

Si les attestations surdéterminent l'engagement en formation, les sujets qui ne bénéficient pas de ces étayages peuvent réagir de différentes manières. Les responsabilités familiales que se voient attribuer certains jeunes (étayage inversé), qui de prime abord peuvent être pénalisantes en termes d'étayage (notamment les jeunes qui n'ont pas de diplôme), peuvent être abordées comme épreuves dont l'issue n'est pas écrite d'avance. Ce type d'expérience, dans certaines conditions, peut constituer un support sur lequel le sujet se construit.

« Vers 20 ans, généralement, on sort les soirs, tout ça, j'ai jamais fait, j'ai jamais connu. Non, on se faisait pas des amis en dehors de l'école parce qu'on n'avait pas le droit de sortir. (...) Et donc c'est pour ça que je suis venu ici, soit pour retrouver de l'expérience » (Stéphane - 16).

Plusieurs conditions apparaissent nécessaires pour que puisse émerger ce type d'engagement résilient. L'un des points essentiels consiste à construire des « *espace de respiration* » (ent. Stéphane - 16) mettant à distance les possibilités de menaces. Ensuite, c'est la capacité à développer une image de soi positive en mettant tout en œuvre pour être valorisé au travers des activités du dispositif. Enfin, le dispositif est appréhendé comme étayant lorsqu'il vient combler les manques d'une socialisation défailante, ou en tout cas, lorsqu'il est perçu comme tel. Or, percevoir ces failles demande certaines dispositions acquises pendant le cursus de formation initiale, comme c'est le cas pour ce jeune qui a toujours obtenu de bons résultats scolaires (jusqu'au lycée) et a interrompu son Bac contre son gré :

« [À propos de l'aide des formateurs] Ben c'est indispensable, toutes les démarches que je fais ici je ne les aurais pas faites tout seul. Par exemple moi j'ai des problèmes de santé et tout seul je ne fais pas le nécessaire, par exemple je devrais voir un neurologue je ne fais pas le nécessaire ici on me pousse à le faire sur le coup je me dis ils sont chiants mais bon je sais que c'est pour mon bien quand même » (Stéphane - 16).

1.2) E2C, un dispositif capacitant ?

Le dispositif E2C est perçu comme ouvert lorsqu'il laisse envisager des possibles et comme injonctif (ou inadapté) quand il ferme les perspectives. A ce titre, c'est moins la formation en tant que telle que les possibilités d'infléchissement des trajectoires qui semblent ici déterminantes. Partant, le dispositif constitue un analyseur de choix de ce qui se joue dans le *rapport aux injonctions au projet*. Il apparaît que l'engagement émancipé ou ambivalent soit concomitant d'une possibilité réelle d'y saisir sa (deuxième) chance :

« Pis du coup maintenant euh j'arrive à un certain âge où je peux plus me permettre de laisser passer mes chances il faut dire. (...) C'est une chance d'être là ; je me rends compte que c'est une chance de découvrir des métiers, de concrétiser ce que je veux faire ; c'est quand même une chance. Parce que qui m'aurait permis d'aller voir un métier ? » (Yacina - 22).

Il semble que les sujets qui attribuent au dispositif une fonction d'ouverture, s'affichent comme étant en phase avec les règles (explicites et tacites) de la formation et situent les possibilités de menaces (de disqualification) comme externes au dispositif E2C. Tout l'enjeu consiste, pour le sujet, à se montrer à la hauteur des attentes placées en lui. La formation constitue alors une temporalité privilégiée pour s'afficher en phase avec les normes d'une insertion réussie. Dans la mesure où le sujet parvient à répondre favorablement aux attentes placées en lui, alors le dispositif est perçu comme ouvrant des perspectives. Ici, la formation E2C se voit attribuer une fonction d'amortissement des exigences sociales « d'avoir un projet ». Par exemple, pour faire face aux injonctions parentales ou institutionnelles à se former, le dispositif est présenté par certains jeunes comme le moyen de se montrer acteur de son parcours :

« Oui parce que j'ai grandi, je vais avoir 20 ans, je me dis ouais il va falloir quand même que je me mette dans le monde du travail, que je fasse quelque chose de ma vie. Donc du coup, ben voilà » (Véronique - 19).

A l'inverse, le dispositif est abordé sous un angle de fermetures de perspectives lorsque les sujets se distancient du bienfondé des règles, en tant qu'elles produisent des attestations négatives, possiblement dégradantes. Ici, les menaces (de disqualification) situent le sujet face à son incapacité de répondre aux attendus en termes de mise en œuvre de projet, que ce soit dans le dispositif ou à l'extérieur. En outre, il élabore d'autres normes et vise l'élaboration de projets en dehors des normes dominantes. Le temps de la formation, dans l'engagement dépréciatif, est perçu comme n'offrant aucune perspective valorisante pour le sujet, qui n'en espère plus rien :

« Et après voilà, maintenant je suis ici (silence). Mais bon maintenant que je suis ici ben... en fait d'être ici, j'ai l'impression de perdre du temps. Je sais pas pourquoi hein mais j'ai l'impression de perdre du temps » (Raphaëlle - 15).

Ici, c'est bien la *possibilité d'avoir prise sur* l'environnement formatif qui détermine le degré d'ouverture du dispositif. Notre conception de l'ouverture ici est donc proche de la notion de « *contrôle* » (Mias, 1998, 289) au travers de laquelle le sujet « [défini] *ses choix propres (...), ses autorisation à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système d'actions collectives* ». Ainsi, les perspectives de choix (et donc de « *contrôle* ») de la fonction d'ouverture attribuée au dispositif. Il s'agit donc moins des possibilités de choix entendues au sens de « *l'affordance* » (Bril,

2002, 251), associées aux étayages pédagogiques de l'environnement, qu'aux possibilités de choix dans une trajectoire dont les enjeux dépassent de loin la temporalité de la formation.

2) De l'activité normative aux formes de capacités

En nous appuyant sur les développements précédents, il est possible d'affirmer que « *l'environnement capacitant* » (Falzon, 2005 ; Fernagu-Oudet, 2012a, 2016) ne s'offre pas d'emblée à tous de manière analogue. Les continuités ou les ruptures constatées dans les parcours constituent ici autant de lignes de fractures laissant entrevoir des nuances dans les formes d'usages observées. Si les différences d'étayages (des sujets) constatées sont corrélées aux nuances liées à la fonction d'ouverture ou de fermeture attribuée au dispositif, reste à montrer en quoi ces lignes forces s'articulent entre elles. Il nous faut alors revenir ici aux fondamentaux de ce qui se joue dans l'activité discursive, provoquée par la situation d'entretien elle-même. Les élaborations construites se révèlent alors être des capteurs de l'activité normative du sujet « pris » dans la temporalité de la formation. Ce dernier élabore une sorte de différentiel entre le degré d'ouverture du dispositif (en tant qu'il peut lui offrir de réelles perspectives d'avenir – ou non) et les possibilités de menaces. En outre, s'il évalue le dispositif dans son potentiel de transformation, il juge également ses propres étayages. C'est le cas, par exemple de ce jeune, qui, mettant en avant la faiblesse des soutiens familiaux, se situe dans une logique « interne » :

« *Que elle [une connaissance] par exemple, elle a toujours tout eu, elle a ses parents qui sont là machin ; moi je suis livré à moi-même. Je dois me démerder tout seul et c'est en faisant des erreurs qu'on apprend* » (Patrick - 13).

Insistons sur ce point : ces élaborations normatives peuvent se donner à voir dans l'activité discursive du sujet, pour autant qu'on la sollicite. Les *formes de capacités* mises en évidence ici caractérisent ces élaborations normatives, issues d'une activité émergente du sujet dans la situation de formation. Elles donnent à voir l'accessibilité aux dispositions du dispositif en fonction de ses étayages propres et des possibilités d'infléchissement de sa trajectoire. **Les formes de capacités** présentées ici, peuvent alors être définies comme des **formes émergentes, issues de l'activité (ici discursive), liées à la normativité des sujets, qui construisent, en situation, une sorte de différentiel entre possibilités d'ouverture (et donc d'infléchissement de leur trajectoire) attribuées au dispositif et possibilités de menaces**. À chacune de ces *formes de capacités*, peut être rattaché un mode d'engagement particulier, en tant qu'elles les sous-tendent. Partant, quatre *formes de capacités* peuvent être différenciées, caractérisant le *rapport à l'injonction au projet* : le rapport de projection, de réhabilitation, d'opposition et de désaffiliation.

2.1) Le rapport de projection

Dans le **rapport de projection** (15 jeunes concernés⁶¹), l'activité du sujet est centrée sur l'élaboration de projets, si bien que ce qui relève des *possibilités de menaces* semble au pire absent, au mieux stimulant. Ici, la norme « projet » est intégrée, si bien que les sujets en formation se situent dans une logique de production. Les codes explicites ou implicites du « *modèle du projet* » (Coquelle, 1994), sur l'exigence de se montrer détenteur d'un projet, sont acquis. En outre, le risque de se voir disqualifié reste moindre. Ces sujets bénéficient ici d'*étayages inconditionnels* qui leur autorisent des essais et erreurs, et une certaine réversibilité des temporalités en cas d'échec. Ici, la deuxième chance n'est pas du ressort exclusif du dispositif, d'autres chances peuvent être saisies après et en dehors d'E2C, comme le signale cette stagiaire qui a de nombreux projets qui pourront être soutenus par son père :

« Ben... moi je suis ici pour qu'ils m'aident à (hum), à me positionner sur une formation qualifiante ou un emploi. Mais après euh, j'ai aussi des projets, ben créer le snack bar à Mayotte ; mais ça c'est voir 5, 10 ans (...). Pour l'instant c'est un peu de côté, mais y a mon père qui me soutient » (Hannah - 31).

Dans la mesure où ce sont les plus qualifiés et les plus soutenus familialement qui élaborent des projets d'émancipation et de qualification, on peut en déduire que l'étayage dont ils bénéficient est une condition pour se situer dans une logique de projet. Autrement dit, les *sujets étayés* ont toutes les ressources nécessaires, issues de la « *socialisation primaire* » (Dubar, 1991), pour se situer dans les normes des injonctions au projet. Le différentiel entre l'identité professionnelle visée et l'identité héritée s'inscrit ici dans une certaine continuité. Il s'agit en effet de trajectoires qui s'appuient sur des acquis et des dispositions nécessaires à s'engager dans un projet. Autrement dit, le « *modèle du projet* » (Coquelle, 1994) paraît adapté aux jeunes qui disposent de ces étayages pour construire leur parcours, comme c'est le cas pour cette stagiaire qui se projette en fonction de ses capacités présumées :

« ...parce que euh en fait en sortant de troisième, j'avais trois projets, c'était : soit être brodeuse pour la haute couture, soit être animatrice, ou tatoueuse et donc ben voilà. Là je suis sur mon deuxième... c'est mon plan B en fait en arrivant ici.

(...) et qu'est-ce qui vous a fait privilégier animatrice là actuellement ?

⁶¹ Les effectifs sont basés sur les modes d'engagement repérés dans le chapitre 8 et ne sont donnés ici qu'à titre indicatif, dans la mesure où il s'agit plus de tendances que de situations « fixes » liées à des jeunes particuliers.

Ben déjà pour être tatoueuse, y a pas vraiment de diplôme donc du coup ben pour trouver un apprentissage, c'est un peu euh galère. Et donc, je les ai classés par ordre de réussite où on peut mieux réussir en fait, donc c'est pour ça que j'ai choisi animatrice » (Alissia - 23).

On notera au passage que la « révision des aspirations de départ » (Zunigo, 2010, 71) s'inscrit dans une acceptation relative du déclassement, compensée en quelque sorte par une affirmation d'un engagement militant dans le métier d'animateur. Plus globalement, aucune image de soi négative et possiblement menaçante ne se trouve liée à cette *forme de capacité*. Au contraire, les identités attribuées (par le dispositif E2C au travers des évaluations sur les capacités à s'orienter vers tel métier ou telle formation qualifiante) entrent en consonance avec les identités visées, valorisées par le sujet. En outre, si le sujet développe une image de lui-même positive dans et par le dispositif E2C, les étayages acquis en dehors de la formation semblent ici prépondérants. En d'autres termes, la reconnaissance que le sujet « acquiert » par l'expérience du dispositif ne constitue, en réalité, que la continuité d'une image de soi consolidée par ailleurs, dans la socialisation primaire notamment.

« (Avant) j'étais beaucoup plus timide je parlais quasiment pas. Après en venant à la Mission Locale, petit à petit, j'ai commencé à reparler, reprendre confiance en moi, refaire des choses en autonomie. Il y a encore des choses que je fais avec ma mère. Mon père m'a fait la remarque il m'a dit : tu as vingt ans, tu n'en as plus quinze » (Jules - 33).

Ici, le fait de valoriser E2C, de se valoriser soi-même ou d'afficher que le dispositif est valorisant pour soi-même peut être interprété en termes de mise en conformité de soi par rapport aux attentes implicites des injonctions au projet. Non seulement le sujet se situe en adéquation avec une « *norme d'internalité* » (Dubois, 2009) qui le positionne comme acteur de son projet, mais il atteste également de la pertinence du projet d'autrui sur soi, en tant qu'il est vecteur d'émancipation. On est proche des formes de « *reconnaissance située* » (Jorro, 2011, 62) au travers desquelles le rapport au dispositif se traduit par « un processus de changement ». Les mécanismes d'attestations fonctionnent ici en cascade : en montrant en quoi le dispositif constitue, pour lui, un moyen d'être attesté de ses capacités à mener à terme ses projets, le sujet contribue à bénéficier de nouvelles attestations, car il répond alors aux exigences de la norme « projet ». Ainsi, le dispositif est perçu (ou présenté) comme un espace qui permet à chacun d'être l'auteur de son propre projet :

« [Sur les stages] C'est... ils nous disent pas : vous choisissez... comment dire, ils ne nous donnent pas d'obligation. (...) ils nous laissent vraiment dire ce qu'on a envie de faire ; pareil, ils nous font confiance. Parce que pareil, on se sent pas obligé de faire quelque chose... parce que dans certains stages, ils vont dire : tiens, tu vas essayer, on va pas se sentir forcément à l'aise » (Floriane - 6).

Si cette *forme de capacité* est majoritairement développée chez les *sujets étayés*, il est une exception intéressante à prendre en compte. En effet, le soutien familial ou le diplôme ne semble pas constituer ici la seule source d'étayage. Un de nos entretiens (ent. Stéphane - 16) déroge à la règle et nous avons tenté de comprendre pourquoi. Une particularité peut être relevée dans ce parcours : ce stagiaire avait de bons résultats scolaires avant d'interrompre ses études par contrainte (du fait de problèmes familiaux). Partant, les dispositions à s'engager dans les apprentissages scolaires semblent constituer un étayage suffisant pour se situer dans un rapport de projection. Le jeune en question avait, en outre, une double posture par rapport à son expérience familiale : une place de chef de famille qu'il s'est vu déléguée par défaut (et qu'il attribue à une incapacité de ses parents à s'occuper de lui) et un positionnement de rupture assumée quant à la légalité et la légitimité d'un tel rôle (en conflit juridique avec sa mère). Ici, l'impossibilité d'accéder à une scolarité « normale » (de première chance), attribuée à ses parents, entre en résonance avec la possibilité d'accéder à une réelle deuxième chance via le dispositif E2C. L'un supplée l'autre :

« Ma mère... notre mère nous a jamais emmené chez le médecin, on savait pas c'était quoi limite... (Rires) c'est difficile à expliquer... ben déjà (j'ai jamais été) encadré par des parents (...) moi j'ai jamais eu de jeunesse quoi. J'avais beaucoup trop à faire pour m'amuser... » (Stéphane - 16).

Dans le rapport de projection, il y a bien continuité entre dispositions à s'engager dans le monde et l'engagement en formation, entre les étayages construits en dehors du dispositif et les attestations reçues pendant l'expérience d'E2C. A ce titre, les perspectives ouvertes par le dispositif s'inscrivent dans des dynamiques largement engagées en amont (notamment les projets de formation). Les possibilités de réalisation de soi peuvent passer tant par le dispositif que par des supports autres (aide des parents). Ici, les possibilités de menaces sont mises à distances par le sujet, du fait d'étayages qui l'en protègent. En outre, il peut s'agir d'un rapport critique et distancié, dans le cas où les supports perçus du dispositif paraissent en décalage par rapport aux projets priorités, comme ce jeune qui veut être moniteur d'auto-école :

« J'aimerais bien aller jusqu'au niveau Bac. (...) Pour l'instant, on recommence à zéro, reprendre les bases. Donc euh, on a sept mois. On a le temps. (...) Ben si ça avance, si on avance bien, on pourrait y arriver ouais mais si on n'a que deux heures de maths dans la semaine, c'est pas assez, ça va faire juste » (Oscar - 38).

In fine, nous pouvons conclure que le rapport de projection concerne les sujets suffisamment étayés pour se saisir des possibilités d'ouvertures du dispositif. Si les possibilités de menaces sont mises à distance, les possibilités d'usages sont appréhendées positivement. Ici, la réversibilité des parcours constitue un ressort important de la capacité. Cette *forme de capacité* se caractérise

donc par un *rapport à l'injonction au projet* non menaçant, au travers de laquelle le dispositif constitue un support en phase avec les dispositions à s'engager dans le monde.

2.2) Le rapport de réhabilitation

Lorsque les étayages familiaux sont menaçants, et que le sujet n'a pas de diplôme (étayage déficitaire), l'injonction au projet procède d'un impératif périlleux : bien que les possibilités de menaces semblent se cantonner à l'environnement externe au dispositif E2C, le risque d'une disqualification post-deuxième chance reste tangible. Dans le **rapport de réhabilitation** (13 jeunes concernés), l'enjeu principal consiste donc, pour le sujet, à se faire reconnaître comme *sujet capable* par un autrui significatif (le formateur référent, notamment). On observe ici des lignes de rupture entre les dispositions à s'engager dans son parcours (l'engagement dans le monde) et l'engagement dans la formation. Aussi, le sujet s'affiche comme ayant un projet conforme au projet d'autrui sur soi (du formateur) afin de recevoir des attestations positives. Toute l'activité du sujet est donc orientée vers la production d'attestations : d'autrui sur soi, de soi sur soi, de soi envers autrui, et de soi envers le dispositif (en valorisant E2C). Ici, construire un projet professionnel n'implique pas seulement de (re)construire une image positive de soi, mais plus globalement d'exister comme sujet capable :

« Ici c'est bien aussi parce qu'on n'est pas pris comme des gamins, entre guillemets, on est pris pour des travailleurs » (Xavier - 21).

Si les jeunes qui développent cette *forme de capacité* s'inscrivent dans des *étayages* (plutôt) *menaçants*, ils assument une trajectoire en rupture par rapport à leur passé et attribuent au dispositif une fonction palliative par rapport à leur socialisation défectueuse. Dans cette perspective, tout ce qui relève de la formation est prétexte à justification : la pertinence du dispositif E2C, la bienveillance des formateurs etc. En s'accordant ainsi avec les fondements « idéels » (Albéro, 2010) du dispositif, ces sujets se protègent des menaces liées à une possible relégation. Ici, la mise à distance des stigmates véhiculés autour des E2C s'inscrit dans une stratégie d'attestation de soi :

« La première fois je n'avais pas voulu car c'est École de la Deuxième Chance pour le nom quoi ce n'est pas trop valorisant non plus » (Laurent - 35).

Face au risque de relégation de l'après-deuxième chance, ils affichent une certaine docilité quant aux attendus de la formation E2C. Dans cette *forme de capacité*, le dispositif sert à la fois de tuteur pour bénéficier d'un statut garant de sa capacité à répondre aux injonctions et d'espace protecteur face au « mépris » (Honneth, 2006) qui affecte les « perdants ». Dans un contexte où la compétition est rude pour l'accès aux places valorisées, l'affichage de son adhésion aux règles sert ici de paravent et l'espace du dispositif constitue un rempart au risque de disqualification. C'est le cas,

par exemple, des stagiaires qui mettent tout en œuvre pour se faire accepter dans leur entreprise de stage :

« Ben respecter ce que le patron il demandait, euh suivre ses règles, appliquer ce qu'il nous demandait euh tout ça quoi. Pis au final ben je lui ai plu, il sait que je suis sérieux, jamais été en retard ni rien ; donc du coup voilà quoi. Il était assez content de moi pis au moins ça lui a donné envie de me revoir quoi. Ça fait plaisir, au moins j'ai laissé une bonne image de moi en entreprise » (Patrick - 13).

Les mécanismes de reconnaissance à l'œuvre donnent à voir ce qui se joue entre « *projet de soi pour soi* » et « *projet d'autrui sur soi* », qui est aussi un « *projet identitaire prescrit* » (Kaddouri, 2006, 124). La dynamique identitaire qui prédomine pour cette *forme de capacité* place en vis-à-vis du projet de soi pour soi comme étant assimilé par le projet d'autrui sur soi. On se situerait ici dans un cas proche des « *dynamiques de gestation identitaire* » (Kaddouri, 2006, 135), au travers desquelles les contours de la construction de soi restent flous et surtout dépendants des définitions portées par un autrui significatif sur soi. Ici, la « *logique de subjectivation* » entre en tension avec la « *logique intégrative* » (Dubet, 2009), dans la mesure où le sujet met en retrait ses propres projets pour répondre aux attendus de l'injonction au projet (et mettre à distance les menaces identitaires). Tel est le cas, par exemple, d'un jeune qui se sent stigmatisé au sein de sa propre famille, montré du doigt comme celui qui n'a pas réussi à faire sa place dans la société :

« Ils [sa famille] étaient déçus que je ne fasse rien, que je me la coule douce puis mon frère me faisait travailler un peu chez lui pour me motiver à faire quelque chose, il ne voulait pas de quelqu'un qui ne fasse rien. Il voulait quelqu'un qui essayait de se débrouiller pour l'honneur quoi je ne sais pas comment dire ça, pour ne pas montrer que je suis un « branleur » quoi » (Laurent - 35).

Le sujet se situe ainsi en phase avec une conception « adéquationniste » de son insertion socioprofessionnelle en défendant l'aspect utilitaire de la formation. L'importance accordée à l'alternance s'inscrit dans une optique où il souhaite « laver l'affront » des stigmates liés aux échecs antérieurs.

« Moi je ne compte pas rester les sept mois ici si je trouve un contrat d'apprentissage avant... Je préfère trouver quelque chose de concret » (Laurent - 35).

Ne bénéficiant pas d'étayages identitaires stabilisés, les processus de subjectivation à l'œuvre deviennent prépondérants et risqués. Le contexte d'injonction au projet met le sujet à l'épreuve de sa capacité à devenir sujet et à être attesté comme tel. Autrement dit, si les attestations requièrent un caractère vital pour ces sujets, c'est que le risque de désobjectivation est patent. Le

dispositif E2C apparaît alors comme l'espace nécessaire mais non suffisant pour contrecarrer cette menace, encore faut-il se positionner en concordance avec ses codes implicites. C'est pourquoi les sujets attribuent des règles non formelles au mode relationnel et contractuel qui les lient à leur formateur. C'est le cas des jeunes qui perçoivent l'importance de se montrer digne de confiance en étant transparent sur son parcours :

« ...et il m'a posé la question au bout d'un moment quand j'ai dit que j'avais 5 ans de mise à l'épreuve, moi je lui ai pas menti, je lui ai tout dit. Je lui ai tout dit, je lui ai dit que j'avais des soucis, tout. Donc au final, ça me fait plaisir parce que il voit au moins que je suis pas un menteur quoi. Et je pense : c'est ça qui a payé » (Patrick - 13).

Partant, les apprentissages sur les codes sociaux (démarche de portfolio, techniques de recherche d'emploi, etc.), sur les non-dits, sur « l'impossibilité de tout dire » (Cazeneuve, 2012), et sur les codes implicites qui régissent la relation aux formateurs, y tiennent une place importante. Ici, l'activité normative, centrée sur la tentative de « lire » tout ce qui relève de l'implicite, constitue un levier pour s'afficher en conformité avec ces codes. Si l'apprentissage des codes sociaux est l'occasion, pour eux, de se situer en synergie avec les codes implicites des injonctions au projet, il s'agit avant tout d'une mise en scène de soi révélant une sorte de « métier d'élève » (Sirota, 1993) des stagiaires d'E2C. Ainsi, le rapport de réhabilitation s'inscrit dans une dynamique de reconnaissance au travers de laquelle le sujet développe des stratégies de conformation aux attendus de la formation : « lorsque l'acteur tient une parole entendue, affiche un discours de circonstance, la reconnaissance de soi par soi est feinte, ou plus précisément relève de la volonté de se conformer à des attentes institutionnelles telles qu'elles peuvent être décodées dans le contexte de formation » (Jorro, 2011, 54). Ici, le sujet se situe dans une certaine ambivalence entre distanciation critique et adhésion de façade, comme le signale ce jeune à propos du cours sur la présentation de soi :

« On avait fait l'atelier : image, comment se comporter, les vestes qu'il faut, les vêtements qu'il faut, tout. Ben moi, je trouve pas ça trop dans le domaine professionnel quoi. L'image, parler comment se comporter tout ça... (...) Mais je suis à l'E2C parce que j'ai envie de trouver quelque chose, j'ai envie d'être... j'ai envie de faire quelque chose quoi, j'ai envie de déplacer, trouver quelque chose quoi. Donc je suis obligé de... j'ai pas le choix, je suis obligé de faire tous les ateliers quoi... » (Quentin - 14).

En résumé, cette *forme de capacité*, qui sous-tend les modes d'engagement ambivalents (centrés sur l'adaptation de son projet aux possibilités de l'environnement), situe le dispositif E2C comme palliatif par rapport à des étayages déficitaires (étayage parental menaçant, absence de diplôme). Les perspectives d'ouverture s'inscrivent dans la droite lignée de ce qu'un autrui significatif

(le formateur référent) définit comme projet (d'autrui sur soi). Dans la mesure où les risques de relégation identitaire - voire de désobjectivation - sont patents, le rapport à l'injonction au projet peut être qualifié de tendu. En effet, la « *quête de reconnaissance* » (Honneth, 2000) s'inscrit ici dans une sorte de stratégie qui consiste à contourner les menaces identitaires repérées.

Nos résultats confirment en quoi le consentement et la domination s'articulent de manière ambivalente (Martuccelli, 2004, 2010) dans la perception des contraintes. Dans le rapport de réhabilitation, la mise en conformité du « *projet d'autrui sur soi* » avec le « *projet de soi pour soi* » (Kaddouri, 2010) ne s'inscrit pas nécessairement dans une dynamique de soumission à autrui, mais dans un rapport stratégique. Le sujet tente de se situer en phase avec les attendus du dispositif quels que soient ses projets réels (Lavielle-Gutnik, 2007 ; Plomb, Henchoz, 2014). Ici, des tensions apparaissent entre différentes logiques d'action (Dubet, 2009) où l'injonction à s'intégrer peut entrer en conflit avec l'injonction à être sujet. Le fait que nous repérons que certains sujets revoient leur projet (au rabais) signale ici une manière de gérer les tensions entre logiques de subjectivation et d'intégration où la seconde prend le pas sur la première.

« Euh non, et du coup je préfère passer par le CAP pour avoir toutes les bases, puisqu'après quand on a le CQP y a des niveaux qu'on n'a pas besoin de passer au BPJEPS ce qui fait qu'il y a beaucoup moins à passer, donc je me dis c'est peut-être un peu mieux comme j'ai pas de diplôme dans l'animation. C'est comme quand j'étais en broderie, je suis passée par le CAP, après j'ai fait le Bac. Donc je préfère refaire par étapes.

Qu'est-ce qui fait que vous avez voulu repasser par un CQP plutôt qu'un BPJEPS ?

Euh l'échec de l'année dernière. Parce que j'ai loupé mon BMA, là je préfère pas refaire la même erreur pour l'instant » (Alissia - 23).

Ici, le sujet met à distance les possibilités de menaces qui pourraient affecter son identité, et fait le choix de privilégier une voie intégrative sécurisée, afin de se prémunir du risque de désaffiliation.

2.3) Le rapport de désaffiliation

Lorsque les étayages sont déficitaires et que toute possibilité d'élaboration de projet apparaît impossible, les injonctions au projet se traduisent ici par une omniprésence des possibilités de menaces. Elles sont en effet relayées par le dispositif E2C sous formes de sanctions diverses, liées à des problèmes de comportement par rapport aux règles de conduite attendues (assiduité par exemple). Mais plus globalement, le rapport au monde est marqué par un risque de « désaffiliation » qui devient manifeste. Dans le **rapport de désaffiliation** (9 entretiens concernés), les jeunes font alors l'expérience de la perte de soi, comme cette stagiaire qui doit faire face à des problèmes de santé liés à des addictions :

Mais aujourd'hui, je peux plus lire un livre entier toute seule quoi ; ça c'est sûr, je me suis lassée de ça. J'ai plus... je sais pas. J'ai plus la même envie qu'avant quoi (..) à cause des drogues hein, ça de toutes façons, ça c'est clair hein. La drogue, ça m'a... ça m'a aussi détruit » (Raphaëlle - 15).

Ces sujets ne disposent pas d'étayages stables (absence de diplômes, étayage familial négatif) et voient leur identité remise en jeu à chaque tentative de projet avorté. Autrement dit, le dispositif E2C ne permet pas ici de mettre à distance les possibilités de menaces, et encore moins de les transmuter en possibilités d'ouverture. Ainsi, les processus de subjectivation à l'œuvre dans le rapport aux projets identitaires possibles peuvent aboutir à des dynamiques de désobjectivation. Ne parvenant jamais à se départir des possibilités de menaces, le sujet échoue à obtenir les attestations nécessaires. Il se voit ainsi attribuer des attestations négatives, en tant qu'il est perçu (et se perçoit lui-même) comme *sujet incapable*. On est ici dans l'après-dernière chance, lorsque toutes les tentatives antérieures ont échoué.

« Et ben, j'étais tout le temps à la maison et j'ai commencé à faire une dépression, à rien faire... du coup on m'a inscrit ici pour trouver ma voie (...). Je sais pas du tout ce que je veux faire, je suis complètement perdue » (Stessy - 40).

Dans certains cas cependant (3 jeunes concernés), les *étayages négatifs* de la prime enfance se couplent à des étayages institutionnels menaçants de la socialisation secondaire (foyer, maison d'arrêt). Dès lors, la possible rupture du contrat d'engagement à E2C est associée à des possibilités de menaces (pertes de logement, retour en milieu carcéral) qui déterminent le *rapport à l'injonction au projet*. Les *dynamiques normatives* s'inscrivent alors dans une forme de continuité entre les processus de désaffiliation amorcés dans les trajectoires, et la présence (qui ne fait pas sens) à E2C :

« Mon père euh a pris un appartement avec sa copine, donc il m'a dit de dégager, en gros c'est ça. Il m'a laissé une semaine pour trouver un appart' ; (...) J'ai pas eu le choix. Je me suis retrouvé dans la rue et pis je me suis débrouillé, pis j'ai retrouvé une formation. (...) Euh, ben j'ai bougé de squat en squat ; j'ai bougé de ville en ville, je restais une semaine par ci, par-là » (Ichem - 32).

Dans cette *forme de capabilité*, les possibilités d'usages du dispositif E2C sont perçues comme nulles (ou négatives). Ce dernier, loin de protéger des formes de mépris, s'en fait le relais. En effet, le sujet se trouve assailli de toutes parts par des évaluations négatives au point de développer une image négative de lui-même. L'activité critique se concentre moins sur le contexte de la formation, l'accompagnement proposé, que sur les possibilités d'infléchissement de son parcours qui sont perçues comme inexistantes. Le conflit de normativité s'exprime ici en tant que le projet d'E2C ne correspond pas aux options que le sujet valorise. Autrement dit, c'est la valeur du dispositif et de

ses usages potentiels qui semble ici déficitaire. Sa présence en formation ne fait pas sens dans la mesure où l'issue y est vue comme fataliste.

« Dès que je reviens ici... ça recommence (...) Eh ben je m'ennuie tout simplement, je viens ici, je sais pas qu'est-ce que je viens faire ici. C'est la question que je me pose quand je me lève : je me dis, tiens, je vais y aller mais pour quoi faire, pour quoi faire ? Juste pour être sûr d'avoir une paye (...) ...je suis pas souvent ici, c'est ça le problème » (Ichem - 32).

En dehors des jeunes dont la présence à E2C est contrainte, les 6 autres entretiens donnent lieu à une restitution de l'expérience relativement pauvre, ce qui signale une activité cognitive et normative en manque de codes pour décrire ce vécu. L'injonction au projet est également injonction à restituer, injonction à la narration. Or, on constate ici que les risques de désaffiliation, voire de désobjectivation sont concomitants de non-dits, voire de non-narration. Les apprentissages sur la formalisation de son vécu ne font pas sens, ce qui impacte également l'activité de mise à distance de son expérience du dispositif. Ici, les « signes de retraits symboliques » (Mias, 2005, 80) marquent une propension des sujets à mettre à distance les possibilités de menaces.

L'issue défavorable d'une telle épreuve risque en effet d'engager le sujet dans des « dynamiques de destructivité identitaire » (Kaddouri, 2006, 135), dans la mesure où toute possibilité de construction de soi, dans les institutions existantes, n'apparaît plus possible. C'est toute la problématique de la désaffiliation qui se trouve posée ici, en tant que zone limite au-delà de laquelle les dispositifs « de raccrochage » n'ont plus prise sur les sujets. En conclusion, cette *forme de capacité* donne à voir un rapport de résignation face à l'épreuve que constitue l'expérience E2C. Le dispositif se fait ici le relais des possibilités de menaces de l'injonction au projet. Le sujet, n'étant parvenu à obtenir aucune sorte d'attestation, se trouve face au risque de la désaffiliation. Pris dans des tensions normatives (issues des conflits de normativité) ne trouvant aucune résolution dans et par le dispositif, il développe des modes d'engagement en dehors des normes valorisées.

2.4) Le rapport d'opposition

Lorsque le dispositif apparaît comme un relais de possibilités de menaces et que le sujet dispose d'étayages, ce dernier ne subit pas les injonctions au projet : il en réfute le bien-fondé et l'orientation. Dans **le rapport d'opposition** (3 jeunes concernées), il y a donc refus de répondre aux injonctions au projet en tant qu'elles ne correspondent pas aux visées d'insertion prioritaires. Cette *forme de capacité* est donc moins centrée sur une incapacité individuelle que sur des conflits de normativité assumés au travers du refus de l'offre de projet telle qu'elle s'exprime dans le dispositif. Autrement dit, le sujet n'adhère pas au projet du dispositif, en tant que projet d'autrui sur soi. Par exemple, le choix des stages est l'objet de désaccords avec les formateurs lorsque les visées ne sont

pas les mêmes. C'est le cas de cette stagiaire qui perçoit le stage comme mode d'insertion rapide tandis que la formatrice le considère comme un moyen d'évaluer son comportement en entreprise :

« Elle [la formatrice] veut que je prouve comment je suis au boulot, que je reproduise la même chose ici quoi, mais je sais pas à quoi ça va servir si à trouver des stages parce qu'on est ici à la base je ne sais pas pourquoi. (...) Ben comme là, je viens de trouver un stage à la brasserie XXX et elle ne voulait parce que j'y aille parce que le patron il est réputé très strict quoi mais moi je lui ai dit mais peu importe si ça aboutit qu'à la fin il me prenne » (Martine - 36).

Ici, le dispositif n'est pas perçu comme une réelle opportunité de deuxième chance, dans la mesure où il n'offre pas la possibilité de se construire une nouvelle vie. Les sentiments d'injustice qui apparaissent témoignent d'un espoir déçu lorsque les sujets se trouvent confrontés à une expérience qu'ils perçoivent comme stigmatisante.

« [Je me sens] mal jugée surtout. Et ouais parce qu'il y a beaucoup de formateurs qui se font une opinion si vous préférez ; parce qu'on me dit que je dégage pas du positif, pourtant je... je sais pas, je sais pas, ma façon d'être, elle est normale pour moi quoi. Mais après ce que je dégage aux autres, ben ça plait pas quoi forcément, donc je ressors beaucoup de négatif auprès des formateurs... » (Mounia - 10).

Ici, l'identité attribuée de stagiaire entre en conflit avec l'identité visée de travailleur. L'expérience acquise dans sa trajectoire, liée à l'expérience des *étayages inversés* (prise en charge d'un parent), ne trouve pas d'attestation à la hauteur des attendus. Si les injonctions au projet véhiculent une image de soi dégradante, le sujet reste en capacité de s'en distancier du fait de ses étayages acquis (expérience familiale valorisable et diplôme). On est ici en présence d'un conflit de normativité entre le niveau d'exigence relevant de l'injonction au projet et ce que le sujet considère comme juste. Tel est le cas de cette jeune qui s'appuie notamment son expérience de plusieurs années, de prise en charge de son père, pour affirmer son insoumission à tout type de demande extérieure :

« Ouais quand je réponds tout ça c'est pour euh montrer que je suis pas leur soumis quoi. Je vais pas faire exactement ce qu'ils me disent alors que ça me plait pas. Pis voilà » (Frédérique - 29).

Ici, les injonctions au projet s'inscrivent dans le prolongement du vécu scolaire et se manifestent par des sanctions internes aux temporalités de la formation. Aussi, les codes perçus constituent une sorte de réminiscence du modèle scolaire, transmissif et descendant. Le projet d'autrui sur soi est vécu comme dégradant par rapport au projet valorisé. Tel est le cas, par exemple, des attentes déçues en termes de promotion sociale, lorsque certains jeunes ont le sentiment de se

voir réserver des places les plus dévalorisées socialement. D'où l'émergence de sentiments d'injustice qui ne sont pas seulement liés aux règles et aux menaces plus ou moins implicites, mais également à l'horizon qui se ferme au regard des perspectives offertes par le dispositif.

« Oui parce qu'on fait des stages mais au final, ça servira à rien car on n'a pas de diplômes, on a rien. On arrête au mois de juillet et on aura quoi ? Deux, trois stages c'est tout » (Frédérique - 29).

Le rapport d'opposition caractérise la mise à distance des possibilités de menaces, essentiellement internes au dispositif, en refusant l'engagement dans le dispositif, en tant qu'il véhicule une offre identitaire dépréciée. Des sentiments d'injustice et parfois de résignation se manifestent lorsque le sujet perçoit les étayages du dispositif comme ne pouvant pas répondre aux projets qu'il souhaiterait valoriser. C'est bien ici la perception de ses propres étayages qui constitue l'un des ressorts de l'engagement, en tant que le sujet est capable d'en percevoir les limites et cherche à les dépasser. Par exemple, lorsque certaines femmes se voient attribuer des responsabilités familiales dès le plus jeune âge, un triple enjeu sous-tend leur engagement :

- D'une part, elles n'ont pas toujours la possibilité de réellement s'engager dans la formation, étant par ailleurs sollicitées pour des activités domestiques ;
- D'autre part, certaines représentations peuvent exacerber les conflits de normativité lorsque, par exemple, certaines d'entre elles, récusent l'identité attribuée de stagiaire (les apprentissages étant perçus comme étant réservés aux enfants dont elles ont la charge), et tendent à se distinguer de tout ce qui relève des activités d'apprentissage ;
- Enfin, en tant que leur expérience antérieure est valorisée et valorisable dans le dispositif, elles peuvent s'appuyer sur certains étayages identitaires pour assumer un refus de se soumettre au projet d'autrui sur soi.

3) Vers une modélisation de l'engagement sous l'angle des dynamiques normatives

Après avoir décliné les différents modes d'engagement et les *formes de capacités* auxquelles ils se rattachent, il est possible d'en exposer la dynamique d'émergence, autour des deux axes : étayage des sujets, possibilité d'ouverture des dispositifs. Nous revenons ici sur chacun d'eux afin d'introduire l'essai de modélisation (cf. schéma 3, p. 190).

Lorsque les étayages identitaires sont présents, l'activité normative se centre sur les possibilités de réalisation des projets, qu'ils passent par le dispositif E2C ou non. A l'inverse, lorsque

les étayages sont déficitaires, c'est la possibilité d'être reconnu comme sujet capable qui devient prépondérante. La « *logique projet* » (Lavielle-Gutnik, 2007), centrée sur l'engagement dans un projet réel, s'efface au profit de la « *logique de projet* », où la mise en scène de soi devient l'enjeu majeur. Autrement dit, les *sujets étayés* et *non étayés* ne « jouent » pas la même chose dans le dispositif E2C. On perçoit alors que certains sujets possèdent les étayages nécessaires pour élaborer un projet professionnel et construire leur identité tandis que d'autres cherchent à obtenir, par l'expérience E2C, les attestations nécessaires afin d'être reconnus comme sujets capables. Lorsque les étayages (inconditionnel ou inversé) sont présents, l'épreuve du dispositif ne semble pas déterminante quant à la poursuite de sa trajectoire. Le sujet teste et atteste, par le dispositif, des possibilités d'infléchissement de son parcours dans E2C. Pour les sujets « non étayés », la quête d'attestations sur soi dans et par le dispositif E2C devient primordiale. Tenter d'être reconnu comme sujet capable s'inscrit dans une logique de mise à distance des possibilités de menace qui pourraient atteindre l'identité du sujet.

Concernant le deuxième axe, le dispositif E2C est perçu comme ouvert ou fermé suivant les possibilités d'infléchissement de son parcours. Or, le dispositif est perçu comme ouvert lorsque les possibilités de menaces sont mises à distance (ou mises à profit) et que l'infléchissement de son parcours passe par l'expérience de la formation. À l'inverse, il est perçu comme fermé lorsque les possibilités de menaces génèrent des tensions identitaires et normatives que le sujet ne peut pas résoudre par le dispositif E2C, en tant que les possibilités d'usages semblent hors de portée pour infléchir sa trajectoire. Autrement dit, c'est la capacité attribuée au dispositif à mettre à distance les possibilités de menaces et à infléchir sa trajectoire qui constitue l'un des leviers de l'engagement en formation. Lorsque l'identité menacée touche le sujet capable (avec la possibilité de recevoir des attestations négatives), alors le dispositif devient *incapacitant*.

Le développement de sentiments d'injustice et de dévalorisation de soi est ici le signal d'une gestion des tensions identitaires et normatives qui se retourne contre le sujet, menacé de désobjectivation. À l'inverse, un sujet qui bénéficie, à l'entrée du dispositif de supports identitaires attestant de sa *capabilité* (à être un sujet capable), est paré des étayages nécessaires pour développer un usage positif des contraintes, alors perçues comme ressources. En outre, la perception des *possibilités d'usages* évolue pendant la temporalité du dispositif. Nous avons pu constater que des *formes de capabilités* avaient évolué entre deux entretiens : le potentiel émancipateur du dispositif cédant place à une perception fermée du dispositif (2 entretiens concernés).

En résumé, le *rapport à l'injonction au projet* prend différentes formes au regard des capacités produites et sous-tend différentes formes d'engagement :

- Le rapport de projection (étayage inconditionnel, dispositif ouvert) traduit un *rapport à l'injonction au projet* au travers duquel le sujet disposant des ressources pour se situer dans une « *logique projet* ». Cette *forme de capacité* sous-tend un engagement d'émancipation, dans la mesure où le sujet peut accéder, par la formation, à des formes de réalisation de soi et d'émulation collectives ;
- Dans le rapport de réhabilitation (étayage menaçant, dispositif ouvert), le *rapport à l'injonction au projet* est tendu vers une quête de reconnaissance, quitte à se soumettre aux normes admises. Cette *forme de capacité* sous-tend un engagement ambivalent, au travers duquel le sujet s'adapte à ce qui s'offre à lui, dans une optique « adéquationniste » ;
- Dans le rapport de désaffiliation (étayage négatif, dispositif fermé), les normes en vigueur étant inatteignables, le sujet élabore d'autres normes mais échoue à se faire reconnaître comme sujet capable. Cette *forme de capacité* sous-tend un engagement dépréciatif principalement marqué par une activité de décrochage (par rapport au dispositif) et de raccrochage à des projets informels possiblement destructeurs ;
- Le rapport d'opposition (étayage inversé, dispositif fermé) concerne une activité normative de non-soumission aux injonctions et aux menaces institutionnelles, pour des sujets qui assument le conflit entre projet d'autrui sur soi et projet de soi sur soi. Cette *forme de capacité* sous-tend un engagement conflictuel dans la formation.

Si l'on considère que les *formes de capacités* sous-tendent différents modes d'engagement, est-ce à dire que les premières engendrent les seconds ? Les *formes de capacités*, en tant qu'activité normative issue des discours produits pendant la formation impliquent le sujet à un double niveau. D'une part, c'est bien en fonction de sa conception du juste et du bien pour lui-même et pour autrui qu'il s'engage de manière différenciée dans la formation. Mais d'autre part, son mode d'engagement implique des formes de justification. En cela, on peut dire que les modes d'engagement engendrent également les *formes de capacités*. Par exemple, des problèmes de comportements peuvent être justifiés par des sentiments d'injustice (rapport d'opposition), ou générés par ceux-ci.

La question qui se pose alors concerne la théorie du sujet engagé dans le dispositif : en quoi ce dernier est-il capable ou non de percevoir ses propres limites, ses propres possibilités, et les possibilités qui lui sont offertes d'infléchir ses capacités par la formation. Ce que tend à montrer

notre recherche, c'est que l'activité du sujet est pleinement concentrée sur des constructions évaluatives en situation, entre les possibilités de l'environnement et ses possibilités propres. La mise en évidence de ces élaborations, émergentes dans la situation, nous invite cependant à penser des modèles qui tendent à concilier ce que le sujet perçoit de sa situation propre et ce que le chercheur peut établir de liens à partir des élaborations construites par le sujet. Il nous semble que la modélisation que nous proposons ici constitue une telle tentative, où la normativité à l'œuvre se manifeste dans l'activité discursive⁶² du sujet, mais où les *dynamiques normatives* à l'œuvre dans le *rapport aux injonctions au projet* sont inférées par le chercheur par une mise en lien des logiques dispositives (du sujet et du dispositif) avec les trajectoires subjectives et objectives. Ces logiques dispositives donnent à voir, dans un même mouvement, les surdéterminations à l'œuvre dans le *rapport aux injonctions au projet* et les dynamiques individuelles qui tentent de s'en extraire.

Aussi, l'essai de modélisation (cf. schéma 3, ci-après) que nous proposons ici montre que s'engager en formation, y compris dans un parcours d'insertion type E2C, est surdéterminé socialement. En effet, *l'engagement d'émancipation*, au travers duquel les sujets en formations s'inscrivent dans une logique de construction de projet, demande certains étayages pour se manifester (supports identitaires liés à la socialisation primaire tels que les diplômes et le soutien parental). Autrement dit, ce type d'engagement est sous-tendu par des *dynamiques normatives* (rapport de projection) qui s'inscrivent dans des dispositions socialement acquises. En outre, *l'engagement ambivalent* montre que la frontière entre visée d'émancipation et logique de conformation aux attendus du dispositif est parfois ténue. En effet, s'engager en formation relève également de stratégies d'affichage parfois difficiles à mesurer. Toujours est-il que les *dynamiques normatives* qui sous-tendent ce type d'engagement (ambivalent) s'inscrivent dans un processus de reconnaissance où ce qui se joue dans l'épreuve du dispositif est vital pour le sujet, ce qui le conduit à forcer le trait des mises en scène de soi.

Mais par-delà les modes d'engagement, les *dynamiques normatives* nous permettent également d'approcher différents modes de désengagement repérés chez les sujets en formation dans le cadre d'un parcours d'insertion. A ce titre, si l'engagement dépréciatif et conflictuel constituent des figures de désengagement apparent, ils s'inscrivent finalement dans des logiques opposées. *L'engagement conflictuel* est sous-tendu par une dynamique suivant laquelle le sujet dispose de supports identitaires suffisamment stables pour assumer une divergence de vue (par rapport aux formateurs) sur les visées du dispositif. En cela, le *rapport d'opposition* constitue une dynamique normative « positive » en tant qu'elle s'appuie sur la mise en avant d'autres visées que

⁶² Notons que si nous avons abordé les *formes de capacités* en privilégiant l'activité discursive des sujets en formation, il aurait pu être possible de s'appuyer sur d'autres traces de l'activité.

celles valorisées dans le dispositif. A l'inverse, le *rapport de désaffiliation* qui sous-tend un *engagement dépréciatif* situe le sujet dans une logique de destructivité (de soi). Ici, on s'approche des dynamiques post-dernière chance : le sujet qui ne perçoit aucune ouverture dans le dispositif proposé risque de développer des formes de normativité qui contribueront à le marginaliser davantage.

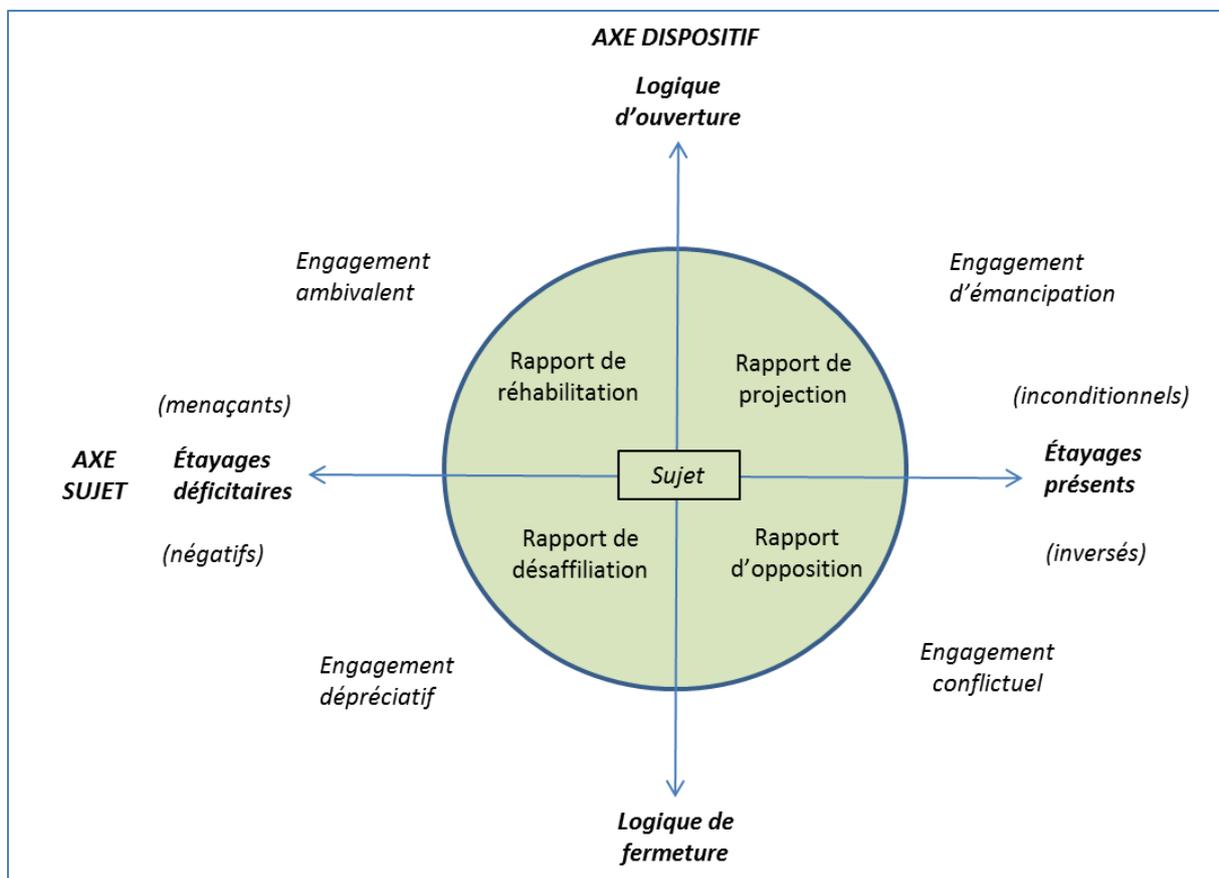


Schéma 3 - L'engagement en formation du point de vue des dynamiques normatives

Synthèse du chapitre 9

Dans le chapitre 9, nous avons tenté de montrer en quoi les modes d'engagement dans un dispositif comme E2C sont sous-tendus par des formes de capacités différenciées. Deux lignes forces sont à l'œuvre dans le rapport aux injonctions au projet : les dispositions des sujets inégalement étayés en tant qu'ils ne disposent pas des mêmes supports identitaires pour faire face aux possibilités de menaces et les dispositions attribuées au dispositif, perçu comme plus ou moins étayant, suivant les possibilités d'ouverture qu'il laisse entrevoir. Les formes de capacités, en tant qu'élaborations normatives mises en œuvre dans la formation, donnent finalement à voir le différentiel, établi par le sujet, entre possibilités de menaces et possibilités d'ouverture, par rapport à la conduite de son

parcours. Partant, quatre formes de capacités (en tant que rapport à l'injonction au projet) ont été ici mises en évidence, en tant qu'elles sous-tendent des modes d'engagement différenciés :

- *rapport de projection* : les sujets étayés (étayage inconditionnel) qui attribuent une fonction d'ouverture au dispositif. Les possibilités de menaces y sont mises à distance ou à profit, ce qui favorise un engagement d'émancipation dans la formation ;
- *rapport de réhabilitation* : les sujets non étayés (étayage menaçant) qui attribuent une fonction d'ouverture au dispositif. Les possibilités de menaces sont prégnantes et la stratégie mise en œuvre consiste à se conformer aux normes « projet » attendues, ce qui favorise un engagement ambivalent ;
- *rapport de désaffiliation* : les sujets non étayés (étayage négatif) qui attribuent une fonction de fermeture au dispositif. Les possibilités de menaces, liées à la conduite de leur parcours, sont relayées par le dispositif perçu comme incapacitant. Cette forme de capacité favorise un engagement dépréciatif ;
- *rapport d'opposition* : les sujets étayés (étayage inversé) qui attribuent au dispositif une fonction de fermeture. Ici, les possibilités de menaces sont également relayées par le dispositif, mais n'atteignent pas l'identité du sujet capable, qui assume une opposition aux injonctions qui lui sont faites. Cette forme de capacité favorise un engagement conflictuel.

Conclusion troisième partie

Analyser les modes d'engagement en formation dans leur *rapport aux injonctions au projet* nécessite des outils théoriques à même de capter les *dynamiques normatives* à l'œuvre entre l'engagement individuel et les niveaux « Macro » des injonctions au projet. Ce fut toute l'ambition de ce travail de recherche qui a consisté à approcher ces dynamiques au travers de l'activité discursive de jeunes dits « en difficultés » engagés dans un dispositif de deuxième chance. Si l'hétérogénéité des profils rencontrés confirme « *la diversité des modes de vie et des rapports à l'emploi [et à la formation] de ces jeunes peu qualifiés* » (Bregeon, 2015, 155), l'analyse systématique des profils et des discours rend compte de régularités dans les dynamiques qui sous-tendent l'engagement. En effet, la mise en lien entre trajectoires objectives et trajectoires subjectives, a permis de mettre en évidence une typologie de quatre modes d'engagement différenciés dans la formation (engagement d'émancipation, ambivalent, dépréciatif, conflictuel). En outre, certaines régularités ont pu être

constatées dans ce qui sous-tend leurs conditions d'apparition, repérées dans l'activité normative des sujets qui perçoivent des possibilités d'usages différenciées dans la situation de formation. Ainsi, deux lignes forces apparaissent comme structurantes dans les *formes de capacités* mises en œuvre, à savoir : les dispositions des sujets inégalement étayés et les dispositions attribuées au dispositif perçu comme inégalement étayant. Partant, quatre *formes de capacités* peuvent être inférées : rapport de projection, de réhabilitation, de désaffiliation et d'opposition. Partant des deux axes précédemment évoqués (ouverture du dispositif, étayage des sujets), nous avons alors proposé une esquisse de modélisation montrant en quoi les *formes de capacités* construites en situations sous-tendent des modes d'engagement différenciés. Dans la mesure où les étayages (tels que les diplômes et le soutien familial) constituent des facteurs premiers d'engagement, cela questionne la capacité d'un dispositif de deuxième chance à infléchir les surdéterminations à l'œuvre (ce que nous discutons dans la quatrième partie).

QUATRIÈME PARTIE :

DISCUSSION

Aborder l'engagement en formation sous l'angle des *dynamiques normatives* n'a pas pour objet de spécifier des différences interindividuelles en tant que tel, mais bien de les situer au regard des conditions qui favorisent leur émergence. Ici, la caractérisation des formes de capacités nous amène à mieux définir la portée effective des injonctions au projet. Les résultats présentés dans la partie précédente donnent à voir des différences interindividuelles liées à des dispositions le plus souvent acquises en dehors du dispositif. Par ailleurs, la modélisation que nous avons esquissée sur les liens entre modes d'engagement et *formes de capacités* (cf. schéma 3, p. 190) n'est pas sans conséquences quant aux connaissances produites sur les injonctions au projet en elles-mêmes. En effet, il s'agissait là d'une visée de cette thèse : se doter d'outils théoriques initiant des ouvertures entre niveaux « Macro » et « Micro » du rapport à la formation. C'est pourquoi cette partie est consacrée à une mise en dialogue des résultats de cette thèse avec les connaissances existantes par rapport à notre objet, tant sur les niveaux théoriques et épistémologiques (chapitre 10) que sur les conséquences sur les injonctions au projet (chapitre 11) qu'il est possible d'envisager.

Chapitre 10 : Ouvertures théoriques

En quoi notre approche des *dynamiques normatives* apporte un éclairage particulier de l'engagement dans un contexte d'injonction ? Et qu'apportent nos résultats de nouveau par rapport aux connaissances existantes sur cette notion de capacité ? Il nous semble que nous avons dû tenter d'éviter deux types d'écueils en mobilisant le concept de capacité : le premier, en appréhendant le dispositif par-delà ses seules dispositions « capacitanes », en prenant en compte les usages particuliers et en donnant à voir ses potentialités incapacitantes, et le deuxième, en considérant le sujet et sa capacité d'autonomie comme située et impactée par les conditions de son activité. Les critiques adressées à Sen (2010) abondent dans ces deux directions, du fait de son approche quantitativiste globalisante (gommant finalement les sujets) et de ses présupposés théoriques flirtant parfois avec l'individualisme méthodologique⁶³. Il nous semble que l'approche des *dynamiques normatives* que nous développons ici constitue une alternative à ces écueils en tant que les *formes de capacités* sont appréhendées à l'échelle d'un dispositif (et non des institutions en général), en prenant en compte les possibilités de menaces en même temps que les possibilités d'ouverture, et que nous avons mobilisé l'activité normative du sujet pour approcher les possibilités

⁶³ Voir notamment la critique constructive de Zimmermann (2008, 121) – renvoi p. 68.

d'usages. Aussi, nous proposons ici, dans un premier temps, de revenir sur un essai de conceptualisation du *rapport à l'injonction au projet*, puis, dans un deuxième volet, sur les résultats saillants de la recherche relatifs aux *formes de capacités* mises en évidence en contexte injonctif, et enfin, de conclure ce chapitre par des propositions critiques et constructives autour de la notion de capacité.

1) Le rapport à l'injonction au projet : essai de conceptualisation

Commençons par rappeler notre hypothèse : l'engagement en formation dépend du *rapport aux injonctions au projet*, ce rapport pouvant être approché par la mise en évidence de *formes de capacités*, entendues comme élaborations normatives qui émergent en situation de formation, donnant à voir les possibilités d'usages. Ce que montrent nos résultats, c'est que les *formes de capacités* se manifestent suivant des régularités laissant entrevoir certaines déterminations dans leurs conditions d'émergence. Si les *sujets étayés* ont la possibilité de s'émanciper des contraintes perçues, en s'autorisant par exemple de se distancier des exigences qu'ils perçoivent, les sujets non-étayés ont pour visée principale de se faire reconnaître comme sujets capables (et de laver l'affront de l'incapacité dont ils pourraient se voir affublés). Autrement dit, les *sujets étayés* ou non étayés ne font pas face à la même « épreuve » (Martuccelli, 2006) dans un même dispositif de deuxième chance. Si la question de l'attestation est centrale pour tous, en tant que tous les sujets tentent d'obtenir une validation, si ce n'est de leur projet, tout au moins d'eux-mêmes, dans le dispositif, ils ne doivent pas tous faire face aux mêmes possibilités de menaces en cas d'issue défavorable. Ici, se faire reconnaître comme *sujet capable*, c'est vital pour les *non étayés*, alors que c'est simplement un marchepied supplémentaire pour les *sujets étayés*. Aussi, nous proposons à présent de préciser les notions mobilisées dans cette thèse, au regard des résultats produits, autour des notions d'*injonction au / à projet* et d'*engagement réel / réel de l'engagement*.

1.1) Injonction au projet / injonction à projet

Si notre approche des *dynamiques normatives* s'intéresse de manière prépondérante au sujet capable, en tant qu'il constitue l'acteur décisif dans l'évaluation des possibilités d'usages auxquelles il peut accéder, reste qu'elle n'est pas sans conséquences sur l'appréhension des contextes injonctifs. Le sujet capable ne peut, en effet, être confondu avec l'acteur responsable de la mise en œuvre de sa propre autonomie quels qu'en soient les conditions d'émergence. En cela, les *formes de capacités* constituent des fictions théoriques. Il s'agit de faire *comme si* le sujet était libre, autonome en tout point, et de considérer ensuite les possibilités *réelles*, pour les sujets, d'infléchir les trajectoires à l'aide des étayages perçus comme tels.

Insistons sur ce point, les différentes *formes de capacités* mises en évidence attestent que les injonctions au projet ne génèrent pas les mêmes effets suivant la manière dont les sujets sont étayés. Les possibilités de menaces repérées dans cette recherche sont de deux ordres : la stigmatisation et la désubjectivation. Tous les sujets qui passent par un dispositif *pour publics spécifiques* (tel qu'E2C) doivent faire face au risque de stigmatisation, même si ce risque n'est pas nécessairement déterminant. La preuve, c'est qu'ils développent des stratégies de mise à distance des stigmatés efficaces, y compris dans le rapport de désaffiliation marqué par l'adhésion à d'autres normes. En revanche, tous ne font pas face au risque de désubjectivation : les *sujets étayés* ont accès aux ressources (supports familiaux, étayages identitaires tels que les diplômes) qui leur permettent d'y échapper. A l'inverse, les *sujets non étayés*, en tentant par tous les moyens d'obtenir les attestations d'autrui significatifs (le formateur au premier chef), se trouvent confrontés à une épreuve d'un tout autre registre : faire face au risque de ne plus être considérés comme sujets capables.

Ces prémisses étant posées, il est possible de considérer les injonctions au projet sous deux angles : d'une part, par le biais des menaces de stigmatisation dont elles sont porteuses – et ce risque est le lot des dispositifs de formation ou d'insertion *pour publics spécifiques* ; et d'autre part, au travers des risques de désubjectivation, associés à une possible attribution de non-valeur sociale (ou de valeur négative). Tout sujet possiblement considéré comme *non travailleur* fait face à ce risque. Dès lors, les injonctions au projet peuvent être appréhendées, sous l'angle du « rapport à », selon deux formes distinctes (Loquais, 2014 – Cf. annexe 3, p. 272) : d'une part, ***l'injonction au projet***, associée à l'expérience d'un dispositif de formation, en tant qu'elle véhicule des menaces d'étiquetage (négatif) ; d'autre part, ***l'injonction à projet***, liée aux normes sociales, porteuse de risques de désubjectivation.

Ces niveaux d'injonctions peuvent être distingués en tant que *l'injonction au projet* est partie prenante de l'offre de formation elle-même. La préposition « au » est restrictive quant à la cible de l'injonction, à savoir un projet circonscrit au dispositif. A l'inverse, la notion d'*injonction à projet*, est plutôt associée à la norme : « avoir un projet ». D'un côté, *l'injonction au projet* se voit rattachée à un dispositif et donc à l'action - au faire -, et de l'autre, *l'injonction à projet* est plutôt associée à l'aspect diffus des normes du projet. Il est évident que ces modes d'injonctions sont en permanente interaction, et que leurs effets dépendent de configurations particulières dans leurs agencements.

En quoi les sujets ne disposent-ils pas des mêmes « capacités » pour répondre aux injonctions au projet ? Si l'on suit cette proposition, les *sujets étayés* sont protégés des *injonctions à projet*, dans la mesure où les supports individuels et collectifs dont ils bénéficient sont suffisamment

ancrés pour qu'ils n'aient pas à faire face au risque de désubjectivation. A l'inverse, les *sujets non étayés* doivent faire face à une double menace : les stigmates de *l'injonction au projet* et le risque de désubjectivation de *l'injonction à projet*. Dans ce cas, *l'injonction au projet* - et donc le dispositif de formation - peut devenir un simple relais des *injonctions à projet* et se faire menace de non-attestation (ou d'attestation négative), avec le risque de relégation définitive que ce type d'attribution comporte (on se situe ici dans l'après-dernière chance). Cela explique notamment le *rapport de désaffiliation* lorsque les possibilités d'attestation sont perçues comme nulles (ou négatives). C'est le cas par exemple, des jeunes qui se voient contraints de s'inscrire à E2C sous peine de voir le bénéfice d'une liberté conditionnelle ou même d'un logement remis en question. On voit ici que les formes de contractualisations propres aux injonctions au projet deviennent néfastes et perverses lorsqu'elles se voient doublées d'autres contractualisations contraignantes. En cela, la « deuxième chance » n'en est pas vraiment une lorsque les menaces de sanctions sont telles que toute disposition à s'engager en devient problématique.

Que pouvons-nous en conclure sur les injonctions au projet au regard des *formes de capacités* mises en évidence ici ? En résumant à l'extrême, nous pouvons affirmer que seuls les mieux lotis parviennent à élaborer un rapport d'émancipation aux injonctions au projet. Tous les autres développent des stratégies de « *lutte pour la reconnaissance* » (Honneth, 2000) qui résonnent comme une *lutte pour la survie* identitaire. Autrement dit, les publics cibles, ceux-là mêmes qui constituent les publics prioritaires pour ces actions de « deuxième chance » ne parviennent pas à en construire des usages orientés vers une émancipation possible. Pourquoi ? Si l'on se place du point de vue du sujet non étayé, les possibilités de menaces sont trop prégnantes. Il s'agit, pour lui, de mettre en visibilité son adhésion avec les normes ayant cours, et donc de s'adapter aux injonctions telles qu'il les perçoit.

Aussi, les surdéterminations, à l'œuvre dans la manière dont s'expriment les *formes de capacités* questionnent le rapport au dispositif de formation. Ce dernier, centré sur l'offre d'accompagnement et la production d'un projet, peut être associé aux exigences liées à l'élaboration d'un projet-produit (*injonction au projet*). On peut le distinguer des normes partagées autour de la nécessité d'avoir un projet-visée (*injonction à projet*). A l'occasion d'une recherche sur des étudiants « décrochés » de l'université⁶⁴, nous avons eu l'occasion de montrer que les sujets « *s'engagent dans un dispositif d'injonction au projet afin de se prémunir de l'injonction à projet* » (Loquais, 2014, 145). En clair, le mode d'engagement des étudiants constitue, pour eux, un moyen de s'afficher en conformité avec les normes attendues, quelle que soit l'issue de cette expérience. Il est à présent possible de confirmer ces résultats dans le cadre de la présente recherche, à condition de les

⁶⁴ Projet de recherche présenté p. 39.

circonscrire aux *sujets étayés* (ce qui était le cas des étudiants de l'université, tous titulaires d'un Bac). En effet, les *sujets non étayés* ne « jouent » pas la même épreuve et développent un rapport à *l'injonction à projet* beaucoup plus tendu, du fait des menaces de désubjectivation dont elle est porteuse.

1.2) Engagement réel et réel de l'engagement

Reste à qualifier la « nature » des liens entre modes d'engagement et *formes de capacités*. Nous avons posé, dans le cadre théorique, l'engagement comme forme de rapport à la formation (Kaddouri, 2011 ; Charlot, 1997). Or, il nous est à présent possible de préciser l'articulation de ces différentes notions. Selon notre approche, le rapport à la formation comprend à la fois les engagements réalisés dans la formation, mais également les formes d'engagement possibles. Une certaine analogie peut ici être faite avec la différence opérée par Clot (1999) entre « *l'activité réelle* » (ce que le sujet fait) et « *le réel de l'activité* » (tout ce qu'il aurait pu faire). Ici, le rapport à la formation englobe formes d'engagement et *formes de capacités* : ce que le sujet fait et ce qu'il aurait pu faire en fonction des possibilités d'usages du dispositif. Autrement dit, nous considérons ici *l'engagement réel* comme une forme réalisée parmi toutes les possibilités d'action que le sujet *aurait pu* mettre en œuvre, ces dernières regroupant le *réel de l'engagement*.

Or, *l'engagement réel et réel de l'engagement* constituent en réalité deux faces d'un même objet, mais qui n'ont pas le même statut épistémologique : l'engagement appartient au « *langage des gens* » (Demazière, Dubar, 1997), le chercheur s'y intéresse en tant que phénomène à comprendre et à expliquer, alors que les *formes de capacités* sont des inférences du chercheur. Si la notion d'engagement peut être appréhendée comme explicateur du champ phénoménal, les *formes de capacités* relèvent d'un niveau *méta* : il s'agit d'un explicateur d'autres explicateurs du champ phénoménal (Schangler, 1983). On perçoit mieux ici, nous semble-t-il, le sens de notre hypothèse : si l'objet de cette recherche consiste à expliquer l'engagement en contexte d'injonction au projet, la notion de *forme de capacité* nous est nécessaire pour inférer en quelque sorte *l'impact* des injonctions au projet.

Les *formes de capacités*, effectivement liées aux possibilités réelles de choix relèvent donc du *réel de l'engagement*. Rappelons qu'elles peuvent être saisies au travers de l'activité normative du sujet, élaborée en situation de formation. Ici, le sujet estime une sorte de différentiel entre possibilités de menaces et les possibilités d'ouverture du dispositif. Si les *formes de capacités* nous donnent à voir les possibilités de choix pour les sujets (*réel de l'engagement*), alors cet horizon des possibles peut être questionné au regard des modes d'engagement effectivement observés (*engagement réel*).

Avec le *réel de l'engagement*, on ne se trouve pas seulement face au sujet réflexif, qui développerait un regard distancié à *ce qu'il est* et *ce qu'il fait*. Cette notion permet d'approcher les processus de construction et d'émergence de normes : on se trouve ici face à la normativité du social. On rejoint à ce titre les conceptions propres aux sociologies de l'individu selon lesquelles l'activité normative des sujets donne à voir la façon dont le social se construit et s'actualise (Dubet, 2009). Le débat qui consiste à comprendre en quoi les cognitions seraient considérées comme la cause ou le résultat de l'action (Castrà, 2003) n'a pas lieu d'être, dans la mesure où *réel de l'engagement* et *engagement réel* doivent être appréhendés dans une certaine synchronie. Les *formes de capacités* sous-tendent l'engagement en tant qu'elles constituent des formes de justifications qui émergent dans et par la situation. En conséquence, il ne peut être question d'antériorité ou de postériorité des unes par rapport aux autres.

2) Résultats saillants sur les ressorts de l'engagement

Les *formes de capacités* mises en évidence dans cette thèse sont impactées par un certain nombre de facteurs (on pourrait parler ici de facteurs de conversion) : parcours de formation, genre, situation familiale, et conditions d'existence (santé, logement...). Aussi, nous proposons de revenir sur deux résultats majeurs quant à l'influence du genre et de l'alternance dans les modes d'engagement observés.

2.1) L'influence du genre

Dans une recherche récente, Plomb et Henchoz (2014, 10) mettaient en avant que des différences de genre demanderaient à être plus précisément étudiées dans l'engagement en formation des publics dits « en difficultés ». Leurs observations semblaient montrer que « *la pression exercée par les institutions, concernant l'intégration sur le marché du travail, est plus forte auprès des jeunes hommes que des jeunes femmes* ». Notre recherche confirme cette tendance suivant laquelle les hommes ne font pas face aux mêmes possibilités de menaces et aux mêmes formes de rapport à la formation que les femmes. En effet, ces dernières sont sollicitées pour développer des responsabilités très jeunes, ce qui peut avoir deux effets parfaitement opposés : un effet accélérateur de leur socialisation, facteur d'engagement dans les formations ultérieures du fait d'un positionnement proactif par rapport à de nombreux défis à relever ; et un effet inhibiteur lorsque le poids des charges familiales devient trop lourd à porter. Les femmes interrogées sont en effet investies dans des charges familiales très importantes, parfois dès le plus jeune âge, en particulier dans certaines familles précarisées par le chômage, le manque de revenus, mais aussi la violence des relations familiales. Dès lors, l'engagement dans la formation dépendra surtout de la possibilité de

s'extraire de ces responsabilités fortement contraignantes et de mettre à profit (ou à distance) cette expérience.

Si elles sont plus nombreuses à s'inscrire dans des dynamiques d'émancipation, seules des femmes (trois au total) développent des formes de capacités relevant de l'opposition à la domination perçue. Le rapport d'opposition peut être attribué à une certaine confiance en soi, acquise par le biais de ces expériences qui peuvent être valorisées. On peut ajouter ici que le « rendre compte » y tient une place importante : en apprenant à se situer dans le jeu des relations sociales étant jeunes, la formalisation de ce qu'elles ont appris peut être un atout. En nous appuyant sur le modèle de l'expérience de Barbier (2013), assumer une posture en dissonance avec l'institution E2C est rendu possible, non seulement du fait de l'expérience elle-même (le « *Moi* »), mais également des élaborations de ses dispositions à s'engager (le « *Soi* ») et des communications langagières qui en découlent (le « *Je* »). Cette différence de genre peut également s'expliquer par les responsabilités familiales qui seraient reconnues, dans et par le dispositif E2C, comme des « *formes d'insertion socialement légitimes, notamment dans la sphère privée* » (Plomb ; Henchoz, 2014, 10). Cela corrobore d'autres recherches (Levényé, Bros, 2011) montrant que les mères de famille, développent un rapport à la formation singulier et se distinguent de leurs pairs alors qu'elles aspirent à un véritable changement de leur condition.

A l'inverse, dans notre corpus, certaines femmes croulent sous la charge de responsabilités qu'elles se sont vu attribuer. Dans ce cas, l'élaboration de l'expérience (le « *Moi* ») est défectueuse et la communication de l'expérience s'en ressent, y compris dans le temps de production langagière de l'interview. L'espace de la formation devient alors le background d'un présent dont il n'est pas possible de s'extirper. Le risque de désubjectivation se traduit par une incapacité, pour le sujet, de lier des environnements contradictoires (familial, de formation) qui ne font pas sens.

Chez les hommes, l'expérience est toute autre : dans un cadre plutôt informel, flirtant parfois avec l'illégalité, le rapport à la formation s'en trouve impacté. Les zones d'ombres qui jalonnent les parcours, relevant de périodes « *d'inactivité* » (Khalid - 34) entrent en écho avec une difficulté à se construire une identité professionnelle par le biais de la formation. Ici, le « rendre compte », le « *Je* » signifie, en creux, que l'expérience ne peut être relatée en l'état dans la situation d'entretien. Cela rend l'élaboration et la formalisation de l'expérience (le « *Soi* ») difficile. Les sentiments d'injustice qui s'expriment ouvertement contre la formation E2C chez les femmes, sont ici plus ténus en apparence et ne portent jamais directement sur le dispositif en lui-même.

On comprend alors que les hommes sont plus souvent concernés par le rapport de réhabilitation, cherchant par tous les moyens, à se faire reconnaître comme travailleur dans la

temporalité de la formation. Le « rendre compte » (le « *Je* ») se situe dans les codes admis de l'espace du dispositif, mais l'élaboration de l'expérience (le « *Moi* ») reste fragile, dans la mesure où l'histoire individuelle n'est pas toujours valorisable en tant que tel. Les attestations recherchées dans le dispositif répondent en réalité à un besoin de construire son « identité narrative » (Ricoeur, 1990). C'est bien l'attestation de soi par soi, le fait d'être reconnu comme sujet capable qui est ici mis dans la balance.

2.2) Le rapport à l'alternance

Le parcours de formation antérieur au dispositif a également une influence décisive sur l'engagement développé dans E2C. Plus précisément, un facteur intervient de manière transversale : le rapport à l'alternance. Dans la mesure où les diplômés (sauf un cas particulier - demandeur d'asile) ont tous obtenu une qualification par le biais de l'alternance et qu'ils développent des *formes de capacités* orientées vers l'émancipation, on peut en déduire que la réussite en formation par alternance, quel que soit le niveau, constitue un facteur structurant pour la socialisation ultérieure. De même, il apparaît que les échecs lors de formations en apprentissage sont porteurs de blessures identitaires handicapantes dans la construction des parcours. En effet, en tant que l'alternance constitue une entrée privilégiée dans le monde du travail, l'insuccès à se faire reconnaître comme travailleur capable (et le mépris qui en résulte), par-delà l'échec à l'examen, peut avoir des conséquences désastreuses quant à l'engagement ultérieur en formation et en entreprise. Le sujet développe alors une image négative de lui-même et l'intériorise au même titre qu'un handicap social. Le rapport de désaffiliation montre en quoi le sujet peut devenir son propre pourvoyeur d'échec et ne perçoit plus aucune issue réaliste pour s'en sortir.

Ayant observé que certains jeunes remettaient en question des projets de qualification, en visant des formations moins reconnues, nous nous sommes demandé ce qui motivait de telles démarches de déclassement (Zunigo, 2010). Ici, il semblerait que si le sujet met à distance les possibilités de menaces, c'est qu'il aborde les possibilités d'usages en sécurisant, en quelque sorte, son parcours. Ces résultats corroborent en partie les recherches de Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007, 103), qui montrent en quoi les élèves adaptent leurs projets aux possibilités de l'environnement. Les dispositions des sujets à désirer uniquement les possibles auxquels ils peuvent réellement accéder relèvent de ce que Sen (cité par Verhoeven et al., 2007, 103) nomme les « *préférences adaptatives* ». Or, ici, seuls les jeunes ayant connu la réussite pendant leur formation en alternance s'autorisent, en quelque sorte, à des projets de qualification.

Il ne s'agit pas ici de considérer cette première forme de socialisation qu'est l'alternance comme déterminante pour les socialisations ultérieures dans une perspective statique. Le rapport à

l'alternance se joue tant sur un mode diachronique (construction de sa trajectoire) que sur un mode synchronique (passage d'un lieu de formation à un autre, l'entreprise). Chaix (1993, 168) a montré le caractère déterminant du projet dans le rapport à l'alternance. Nos résultats n'infirmement pas cette tendance, mais soulignent le caractère normatif du projet. Si ce dernier constitue un facteur déterminant dans la socialisation du sujet, c'est que les jeunes qualifiés de « *déterminés* » (Chaix, 1993) en tant qu'ils disposent d'un projet, possèdent en réalité les étayages identitaires et les supports qui leur permettent de s'inscrire dans une logique de projet. Dès lors, l'offre de formation peut ne pas correspondre aux attentes pour des raisons très différentes : ce n'est pas la même chose d'être dans l'incapacité de dire de quoi le lendemain sera fait du fait d'incertitudes quant à sa survie sociale et matérielle (capabilité de désaffiliation) que de ne pas accepter les conditions de formations en tant qu'elles semblent inadaptées aux projets que le sujet souhaite valoriser (capabilité d'opposition).

Alors que les systèmes d'alternance ont été conçus « *comme l'un des moyens de traitement du chômage des jeunes en particulier et des chômeurs de longue durée en général* » (Kaddouri, 2008, 185), il est étonnant de constater combien les jeunes d'E2C valorisent l'alternance, perçue comme puissant levier d'insertion. En outre, le fait que les *sujets étayés* mettent en avant le potentiel émancipateur de la formation et les non étayés, son volet utilitaire, cela questionne les logiques à l'œuvre dans la construction de dispositifs de ce type. Les tensions entre visées d'émancipation et orientation à tendance adéquationniste interrogent finalement la valeur et la place du travail dans notre société. Si la « valeur travail » fait consensus dans l'importance accordée à l'activité de travail, elle ne recouvre pas les mêmes enjeux que l'on fasse référence au travail ou à l'emploi. En outre, par-delà les soubassements philosophiques (visée d'émancipation, adéquationniste), cela questionne concrètement l'accessibilité aux contrats en alternance dans l'offre de formation (de première chance), fortement inégalitaire à la lumière de nos résultats.

3) Pour une critique constructive de la notion de capabilité

La notion de capabilité, telle que nous la mobilisons dans cette thèse, donne à voir les *dynamiques normatives* à l'œuvre dans le *rapport à l'injonction au projet*. Notre recherche montre à cet égard que la mise en œuvre de sa propre liberté, dans les faits, dépend de facteurs qui surdéterminent l'engagement des sujets en formation. Néanmoins, ils n'en sont pas tout à fait dupes et sont capables, en situation, de construire des élaborations normatives sur ce qui fonde leur rapport à la formation. Dans cette perspective, le concept de capabilité permet d'analyser, dans une certaine synchronie, des séries de facteurs et d'influences qui peuvent à certains égards apparaître comme contradictoires.

De plus, il s'agit d'éviter d'en faire un concept écran - c'est-à-dire une notion qui participerait moins à mettre à jour les tensions en jeu qu'à les masquer. Aussi, si l'on conçoit que la capacité rend compte de *dynamiques normatives* émergentes dans la situation d'interaction entre sujet et dispositif, alors il est possible de l'aborder non comme produit mais comme processus. Or, cette notion prend toute sa force dans un dépassement, non seulement des tensions apparentes entre sujets et dispositifs, mais également des syncrétismes qui n'en sont pas. En cela, il nous semble que les *formes de capacités* produites en situation donnent à voir ce qui se joue dans les dynamiques qui sous-tendent les « *conflits de critères* » (Clot, 2010, 61) au cœur des organisations. Ce que nous avançons ici ne peut être sans conséquences sur les concepts afférant à cette notion de capacité, d'où la critique que nous proposons à présent de la notion d' « *environnement capacitant* » (Falzon, 2005, Fernagu-Oudet, 2012b).

3.1) E2C, un environnement capacitant ?

Mobilisée en tant qu'outil théorique ayant pour fonction, dans notre (hypo)thèse, d'éclairer l'engagement des sujets dans un contexte contraint, la notion de capacité est porteuse d'un risque : celui d'un syncrétisme qui ne donne pas à voir les tensions qui traversent ces situations. Par exemple, évoquer la capacité comme une notion qui ouvre « *un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter* » (Fernagu-Oudet, 2012a), c'est risquer de lisser les dynamiques à l'œuvre dans les situations, avec ce qu'elles portent de conflits et de surdéterminations. C'est également s'exposer au risque de positionner la capacité comme concept opératoire de la doxa managériale, en tant qu'il contribue à gommer les paradoxes dont les injonctions implicites sont porteuses. C'est ce que souligne De Gaulejac (2011, 62), lorsqu'il évoque la « *révolution managériale, [qui s'appuie sur l'idée] d'une réconciliation de l'intérêt des travailleurs et de l'entreprise ; la réussite des salariés et celle de l'entreprise vont de pair, à condition que chacun soit performant* ». Or, un usage de la capacité qui, à l'instar de la « *novlangue managériale, ne [viserait] pas à élaborer une réflexion, mais à gommer les contradictions* » (De Gaulejac, 2011, 64), en ferait, selon nous, une notion dangereuse dans ses usages, comme nous l'avons déjà dit⁶⁵.

Mobiliser cette notion dans les Sciences de l'Éducation, et plus spécifiquement dans le champ de la formation des adultes, cela questionne la place du sujet par rapport aux dispositifs, ou inversement, la place des dispositifs par rapport au sujet. Si les dispositifs de formation sont porteurs d'une domination implicite, centrée sur le sujet, ils n'en sont pas moins vecteurs, potentiellement tout au moins, d'émancipation et de rupture par rapport aux phénomènes de reproduction sociale. En cela, l'offre de « deuxième chance » qui anime une grande partie des actions initiées dans le

⁶⁵ Renvoi p. 84.

champ de la formation pour les jeunes dits « en difficultés », est animée tout autant par une volonté politique de redistribuer les cartes (pour plus de justice sociale) que par des conservatismes plus ou moins implicites.

Par rapport à notre recherche, peut-on affirmer que l'E2C est (ou serait) un « environnement capacitant » ? Les *formes de capacités* repérées dans cette recherche montrent que des surdéterminations sont à l'œuvre dans la manière dont elles se distribuent suivant les sujets. Seuls les diplômés ont accès à un projet d'émancipation et de qualification, alors que les non qualifiés développent majoritairement des stratégies de survie identitaire. Au regard de ces résultats, on voit que la notion d' « environnement capacitant », constitue un outil théorique globalisant avec le risque de lisser les différences d'usages et de possibilités d'usages. En outre, cette notion est intéressante en tant qu'elle porte sur une recherche d'optimalité du dispositif quant à ses formes d'usages potentielles. Deux questions nous semblent faire système dans la réflexion qui entoure l'environnement capacitant : d'une part, en quoi le dispositif contribue à infléchir les surdéterminations à l'œuvre dans les parcours ? D'autre part, en quoi les sujets, au travers d'usages particuliers mis en œuvre dans ces dispositifs, sont en capacité d'infléchir leur propre trajectoire ?

Dès lors, il s'agit de mesurer l'amplitude du changement impulsé par le dispositif de formation. Or, on sait qu' « *il ne suffit pas de vouloir être sujet actif et artisan de sa propre construction, il faut aussi détenir les ressources cognitives, affectives et matérielles, pour le faire* » (Kaddouri, 2010, 68). D'où un accès fortement inégalitaire à la capacité et à la possibilité de rendre, pour soi-même, l'environnement (réellement) capacitant.

En outre, c'est bien l'ouverture du dispositif qui est ici questionnée. Il s'agit en effet de disposer des conditions nécessaires pour exercer son « *pouvoir d'agir* » en mobilisant les supports garantissant « *les possibilités de prise sur son devenir* » (Zimmermann, 2007, 45). La capacité repose alors sur « *la possibilité, pour chacun, de faire connaître, dans la situation qui est la sienne, ce qui vaut pour lui. C'est pourquoi la possibilité de s'exprimer et de se faire entendre en constitue une dimension décisive* » (Zimmermann, 2011, 180). Partant, le dispositif est « capacitant » lorsqu'il favorise l'expression, mais également lorsque cette expression est suivie de possibilités de transformations réelles (de soi et de son environnement). Nous avons observé à quel point les temps informels qui portent sur ces questions constituent de vraies attaches affectives et motivationnelles pour l'engagement dans le dispositif. Or, ils constituent un levier important de l'engagement dans la mesure où le dispositif prend en compte la possibilité, pour les sujets, d'avoir prise sur les décisions individuelles et collectives, qui pourront les aider à construire leur parcours. A l'inverse, lorsque le dispositif est perçu comme fermant l'horizon des possibles, alors on peut parler de *dispositif*

incapacitant. Lorsque les usages développés font face à l'impossibilité d'infléchir sa trajectoire, le dispositif et les supports qui lui sont rattachés sont perçus comme vecteurs d'*incapabilité*. Or, nous avons pu montrer que si le dispositif peut être considéré comme capacitant pour certains sujets ayant accès aux possibilités d'émancipation, c'est loin d'être le cas pour d'autres. Plus précisément, le dispositif peut être qualifié d'« *incapacitant* » (Fernagu-Oudet, 2016) dans deux cas de figures : d'une part, lorsqu'il est perçu, par le sujet, comme vecteur de domination et qu'il génère des sentiments d'injustice (capabilité d'opposition) et d'autre part, lorsque le sujet, ne parvenant pas à s'y socialiser, doit faire face au risque de désubjectivation.

3.2) Quête de « *mise au travail* »

Sur quoi se fonde la possibilité, pour le sujet, de développer sa propre autonomie, grâce au dispositif ? Ce problème questionne la place des outils et ressources pédagogiques au regard du sens que les jeunes élaborent en situation. La recherche de reconnaissance, effectivement centrale, s'inscrit dans une « *quête de mise au travail* » (Lavielle-Gutnik, Loquais, 2015) moins sur le volet injonctif que dans les stratégies développées. Nous avons vu en effet que cette quête s'inscrit dans des dynamiques diverses : accès au travail en entreprise, rupture assumée avec un passé marqué par l'échec, socialisations nouvelles dans les expériences de stage, découvertes de nouvelles temporalités et rythmes sociaux, mobilisation de ses capacités... En tant que ces nouvelles socialisations professionnelles ont en commun la mise en œuvre d'actes créateurs, nous avons souligné, dans un article récent, portant sur le présent corpus, « *la dynamique engagée par les sujets, leurs souhaits de faire vivre certaines de leurs potentialités* » (Lavielle-Gutnik, Loquais, 2015, 134).

Les *formes de capacités* mises en évidence dans cette thèse rendent compte de liens singuliers avec l'engagement dans le dispositif, sur lesquels nous revenons ici. Si le dispositif est perçu comme terrain palliatif au nonaccès au travail salarié, les jeunes n'y développent pas tous la même créativité. Par-delà les surdéterminations sur lesquelles nous ne revenons pas, il est un différentiel intéressant, à notre sens, à mettre en exergue : pourquoi est-ce que, parmi les non étayés, certains sujets s'inscrivent dans une capacité de réhabilitation alors que les autres n'y parviennent pas ? Il apparaît ici que les premiers ont une expérience certaine des dispositifs type SEGPA, DIMA etc. Ils appartiennent à cette catégorie de jeunes qui « *se maintiennent dans des espaces sociaux intermédiaires dont il finissent par connaître les codes* » (Plomb, Henchoz, 2014, 8). On peut en déduire que les jeunes développent, dans les dispositifs d'insertion de type E2C, un *métier de stagiaire* qui s'appuie effectivement sur des savoirs construits en situation, relevant des attentes normatives qui leurs sont adressées. En fonction de leurs capacités à faire reconnaître ce *qu'ils font* dans le cadre du dispositif comme légitime, ils développent des stratégies pour se faire

reconnaitre comme sujet capable, et pouvoir ainsi bénéficier de certaines prestations d'aide (ou, tout au moins, pour éviter de se faire exclure).

Nos résultats montrent que l'engagement dans les activités du dispositif est toujours concomitant de perspectives ouvertes par le dispositif en termes d'infléchissement de son propre parcours. Autrement dit, ce sont moins les modalités pédagogiques en elles-mêmes que les finalités perçues qui déterminent l'engagement. Si l'on se réfère au modèle ternaire d'Albéro (Albéro, 2010)⁶⁶, les *formes de capacités* mises en évidence ici semblent s'arrimer sur le niveau « idéal » (en tant qu'il concerne le « *projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite* ») au détriment du niveau « fonctionnel » (relatif à la « *base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions* » (Albéro, 2010, 67). Autrement dit, les jeunes valorisent moins les techniques et méthodes pédagogiques (telles que la pédagogie du projet avec la mini entreprise par exemple) pour elles-mêmes, qu'en tant qu'elles leur paraissent constituer des leviers – ou non – dans leurs possibilités de réalisations ultérieures. C'est sur ce niveau « idéal » que la notion de « *mise en capacité* » (Fernagu-Oudet, 2012b ; Begon, Mairesse, 2013) relative à cette possibilité, pour le sujet de développer son « *pouvoir d'agir* » dans et par le dispositif, nous semble prometteuse.

Cet éclairage nous invite à appréhender les injonctions au projet sous un angle nouveau : quelles que soient les pratiques menées au nom de la construction d'un projet professionnel, il semble que les perspectives d'accès à la qualification, à l'emploi, ou à la reprise d'activité en phase avec ses aspirations propres, prennent le pas sur les modalités d'accompagnement. Les étayages pédagogiques passent ici, en quelque sorte, au second plan, dans la mesure où c'est le sens construit en situation par rapport à ses étayages propres et aux possibilités de les consolider qui semble prépondérant. En outre, cette approche s'appuie sur un sujet capable d'apprécier en quoi les supports liés au dispositif pourront ou non lui permettre d'atteindre ce qu'il vise (si ce n'est dans un projet, *a minima* pour sa situation présente en formation).

Synthèse du chapitre 10

Nous avons soumis à discussion, dans ce chapitre 10, nos résultats théoriques. Tandis que les formes de capacités relèvent du réel de l'engagement, en tant qu'elles donnent à voir les possibles, prenant en compte les possibilités de choix écartées par le sujet, les modes d'engagement dans la formation peuvent être appréhendés comme engagement réel (manifestation réalisée dans le dispositif). En ce qui concerne les formes d'injonctions, il est possible de distinguer les injonctions au

⁶⁶ Pour une présentation du modèle ternaire d'Albéro (2010) : renvoi p. 49.

projet (normes relayées par les dispositifs) et injonctions à projet (normes qui traversent le champ social dans son ensemble). Ces propositions de conceptualisation sont structurantes pour penser le rapport aux injonctions au projet, en tant qu'elles s'organisent suivant la manière dont le sujet peut ou non faire face aux possibilités de menaces, suivant ce qu'il perçoit de possibilités d'attestation. En outre, les résultats montrent que les formes de capacités développées dans le dispositif E2C sont influencées par le genre, par la place dans la famille et par les expériences d'alternance antérieures à l'entrée dans E2C. Enfin, nous avons proposé de poursuivre l'examen critique des approches par les capacités en revenant sur la notion d'environnement capacitant, en tant que cette notion a tendance à véhiculer une image syncrétique du dispositif, alors que ce dernier peut être perçu, du point de vue des dynamiques normatives, comme porteur de tensions (possiblement incapacitantes).

Chapitre 11 : Quelles conséquences sur les dispositifs de deuxième chance ?

Que peut-on dire, au regard des résultats obtenus, des injonctions au projet à destination des publics les moins dotés en termes de ressources culturelles et matérielles pour prétendre y répondre? Cette recherche, pourtant centrée sur un dispositif de deuxième chance, confirme que les sujets qui disposent des ressources culturelles proches du modèle scolaire classique sont les plus à même d'y développer des projets. Dans la mesure où la présence d'un diplôme et/ou d'un soutien parental conditionne en partie leur rapport à la formation, il est possible ici de mieux comprendre pourquoi « *le modèle du projet* » (Coquelle, 1994) est à ce point discriminant. En effet, les modes d'accompagnement qui se réclament de ce « modèle » peuvent être parfaitement adaptés pour des *sujets étayés*, tandis qu'il est inopérant quand certaines formes d'étayage font défaut (socialisation primaire liée particulièrement à l'école de la première chance). Or, dans ce chapitre, nous interrogeons, d'une part, les orientations qu'ouvre notre approche des *dynamiques normatives* par rapport à l'accompagnement des publics dits « en difficultés », et d'autre part, le dispositif de formation en tant vecteur d'une possible deuxième chance.

1) L'accompagnement des « publics en difficultés »

Si nous nous intéressons, par rapport à nos résultats, aux jeunes qui n'ont pas de diplômes, en quoi les dynamiques qui sous-tendent l'engagement donnent à voir ce qui se joue du côté des injonctions au projet ? Globalement, si les résultats de notre recherche confirment la tendance des contributions dénonçant les effets pervers des injonctions au projet pour les jeunes dits « en difficultés » (Coquelle, 1994 ; Castra, 2003), ils apportent des précisions qui peuvent éclairer sous un angle nouveau les problématiques d'accompagnement. Si l'on s'intéresse exclusivement aux publics non diplômés dans notre recherche, le *rapport à l'injonction au projet* concerne très majoritairement des *formes de capacités* relevant de la réhabilitation ou de la désaffiliation, autrement dit des dynamiques de lutte pour la survie identitaire, tandis que les dynamiques d'émancipation et d'opposition sont globalement absentes. Les non-diplômés (et non soutenus familialement) font donc face à des possibilités de menaces qui impactent directement la suite du parcours, possiblement marqué par des dynamiques de désaffiliation (voire de désubjectivation). Or, les

dynamiques normatives à l'œuvre nous semblent ici prépondérantes dans la relation au formateur, ce qui demande de revisiter, à notre avis, la conception de l'accompagnement dans de tels contextes.

1.1) *Accompagnement et injonctions implicites*

Si le contrat constitue l'une des dimensions centrales de l'accompagnement (Paul, 2004), c'est sa dimension implicite qui doit ici être questionnée au regard des *dynamiques normatives*. L'une des questions qui se pose par rapport aux dispositifs de deuxième chance peut se résumer ainsi : « *a-t-on pris la mesure des injonctions implicites qui traversent les pratiques d'accompagnement, dès lors que l'on s'intéresse aux dispositifs destinés aux publics dits « en difficultés » ?* » (Loquais, 2016 – Cf. annexe 6, p. 302). Nos résultats montrent que les *dynamiques normatives* qui sous-tendent l'engagement en formation sont prépondérantes et infléchissent la relation d'accompagnement. Autrement dit, par-delà la dimension intersubjective de l'accompagnement, c'est le rapport aux injonctions implicites qui détermine l'engagement des sujets en formation. A ce titre, les processus de subjectivation au travers desquels le sujet tente de se montrer auteur de son parcours, tiennent une place prépondérante. En cas d'échec à se montrer sujet capable, nous avons vu que des dynamiques de désaffiliation – voire de désobjectivation – peuvent apparaître.

Dès lors, il nous semble nécessaire ici de revoir les modèles d'accompagnement fondés sur le modèle implicite de la relation congruente. Les dynamiques de réhabilitation mises en évidence dans cette recherche témoignent de la distance incommensurable entre accompagnant et accompagné dans l'appréciation des codes de la relation. Si la relation d'accompagnement met en présence « *des personnes d'inégale puissance* » (Paul, 2004, 60), elle est traversée par des enjeux qui surdéterminent l'engagement des sujets dans cette relation. En outre, cette inégalité dépend, dans les contextes d'injonction au projet, de la capacité (ou de la capabilité) du sujet, à mettre à distance (ou à profit) les possibilités de menaces. On peut donc affirmer ici que si le *rapport aux injonctions au projet*, par l'institutionnalisation du contrat, surdétermine la relation pédagogique, alors l'accompagnement doit être pensé par-delà sa dimension d'intersubjectivité.

Ainsi, pour les jeunes engagés dans E2C, l'injonction ne s'exprime par des menaces de sanctions que lorsque la relation contractuelle au dispositif est réellement détériorée (comme c'est le cas pour les « désaffiliés »). Il semble en effet que l'injonction au projet fonctionne très majoritairement sur un mode de contractualisation tacite, au travers des sanctions qui n'apparaissent que lorsque les règles plus ou moins implicites sont enfreintes. Autrement dit, si les *injonctions à projet* relèvent de normes rarement formalisées, il en est de même dans le dispositif E2C, où l'*injonction au projet* n'apparaît que rarement sous une forme contraignante. En outre, dès que la magie du dispositif et des projections placées en lui n'opère plus, ou que certaines attentes

sont déçues, alors l'injonction redevient tangible avec son lot de menaces et de sanctions. Prenons le cas des sujets contraints qui développent un rapport de désaffiliation aux injonctions au projet. En tant qu'ils sont redevables d'une inscription dans la formation pour continuer à bénéficier d'un logement ou d'une liberté conditionnelle, ils font en réalité face à deux types d'exigences : non seulement ils sont exhortés à produire un projet dans E2C, mais leur présence en formation elle-même conditionne la poursuite d'une prestation qui, pour eux, recèle un caractère vital. Disons-le tout de suite : ce type de contrat doublement injonctif génère des effets dévastateurs. Non seulement les jeunes ne s'engagent pas dans la formation, mais ils développent des formes de sociabilité empruntées de vulnérabilité et se marginalisent encore plus au contact du dispositif (rapport de désaffiliation).

Ces résultats questionnent ici l'action publique à destination des jeunes en voie de marginalisation : jusqu'à quel point peut-on les contraindre à suivre des chemins si ce n'est désirables, en tout cas désirés par *la* société ? A l'instar de Deleuze (1996) qui défendait le bonheur de pouvoir être « lâché par la société », les effets constatés ici sont contre-productifs. Les *formes de capacités* produites, de l'ordre de la désaffiliation, montrent que, loin de contribuer à socialiser ces publics, les dispositifs mis en place sous des modalités trop contraignantes manquent leur cible. Non seulement le dispositif n'a aucune prise réelle sur ces jeunes, mais ces jeunes n'ont également – au travers des *formes de capacités* construites – aucune sorte de prise sur le dispositif. La désaffiliation est le résultat d'une fracture consumée entre deux mondes qui se croisent mais ne se rencontrent pas : ces modes de contractualisation ne déterminent en rien un engagement positif des sujets en formation.

En outre, le contrat peut être appréhendé au regard de ses modalités d'institutionnalisation et des critères qui président à sa mise en œuvre. Constatant que tous les jeunes sans diplômes ont un vécu marqué par « *la galère* » (Dubet, 1987), et développent, pour certains d'entre eux (le quart de notre corpus), un rapport de désaffiliation, les modalités de contractualisation peuvent être également interrogées par rapport aux temporalités qui les sous-tendent. Faut-il attendre que ces jeunes aient développé des formes de sociabilité à ce point désaffiliées pour les réintégrer dans des institutions à vocation de resocialisation⁶⁷ ? Ce problème touche à l'articulation possible entre « première » et « deuxième chance ». Par-delà les mois de « carence » exigés pour l'entrée en E2C, c'est plus globalement le partenariat entre l'Éducation Nationale et les dispositifs de deuxième chance qui est ici questionné. Or, si E2C s'est construite contre le modèle de l'école, avec une forte

⁶⁷ Denantes (2008) a publié un article intitulé : « *Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite* », montrant en quoi les démarches d'insertion sont directement impactées par la césure entre politiques de l'éducation et politiques du travail.

attache sur le monde de l'entreprise, le lien inter-institutions reste, selon nous, à inventer, si l'on veut éviter les situations de rupture comme celles rencontrées dans certains parcours. Ce n'est pas parce que la « couleur » de la formation E2C est plus portée sur le monde de l'entreprise que la question pédagogique n'y est pas centrale.

1.2) Approches par compétences et capacités

Notre recherche, en tant qu'elle mobilise la notion de capacité, questionne également les démarches compétences, au regard des finalités qu'elles visent. La logique compétence se trouve en effet au fondement même du projet des E2C, en tant qu'elle « *ne remet pas en cause les diplômes et permet, au contraire, d'en maintenir la qualité, [et de] reconnaître des compétences partielles, à partir d'un système d'accréditation fiable* » (Livre Blanc de la Commission Européenne, 1995, 18). Or, les différentes *dynamiques normatives* mises en évidence dans cette recherche (orientées vers l'émancipation, la réhabilitation, l'opposition ou la désaffiliation) laissent entrevoir des logiques en tension derrière cette logique « compétences ». Ces tensions peuvent être illustrées par les entretiens exploratoires que nous avons menés avec des formateurs, en tant qu'ils donnent à voir des pratiques d'accompagnement sous-tendues par des finalités divergentes⁶⁸. A ce titre, le rapport que les formateurs développent aux « métiers porteurs » constitue un indicateur des finalités visées par la formation. Nous avons vu que les jeunes non diplômés sont particulièrement sensibles aux activités du dispositif qui mettent en avant cette problématique. Dans la pratique, deux options peuvent être envisagées :

- s'inscrire effectivement dans une perspective de mise en adéquation des sujets en formation avec le marché du travail, comme le mentionne ce formateur :

« ...quand on a entre seize et vingt ans, on n'a pas forcément, on ne sait pas forcément quels sont les secteurs porteurs, quels sont les métiers là où il y a du travail, donc on élargit un petit peu leurs représentations » (EE2).

- ou alors, miser sur leur potentialité, leurs aspirations et ce qui fait sens pour eux, dans la formation, comme l'affirme cette formatrice :

« ...mon objectif à moi c'est pas le placement de mes stagiaires, tu vois, en issue positive, CDD de plus de six mois ou formation. Je me dis que c'est des jeunes qui ont quand même euh été en échec, subi déjà des orientations qui voilà où ils n'ont rien demandé et je

⁶⁸ Les logiques émancipatrices et « adéquationnistes s'entrechoquent, en quelque sorte, dans les pratiques, comme le remarquent Houdeville et Mazaud (2015, 46) : « *Dans les faits, les convictions émancipatrices qui, à n'en pas douter, sous-tendent les pratiques des professionnels, sont dissoutes dans un objectif plus immédiat et concret visant l'autonomisation des jeunes bénéficiaires, à travers l'acquisition de valeurs et de comportements conformes aux attentes de l'entreprise à leur égard* ».

m'interdis moi de les orienter vers des domaines, des secteurs porteurs comme on me le demande » (EE1).

Ce type de tension se retrouve au cœur des démarches compétences impulsées par les politiques de deuxième chance qui dépassent le dispositif E2C. Il s'agit de concevoir les actions (et donc les dispositifs) impulsées par ces politiques moins comme des ressources que comme des leviers activables par les sujets pour la construction de leur parcours. Cette première lecture peut être contrebalancée par une analyse plus critique, selon laquelle *« l'essor des compétences en éducation ferait avant tout écho à l'image d'un individu flexible attendue par le capitalisme postfordiste »* (Verhoeven, Oriane, Dupriez, 2007, 100). On retrouve finalement ici les deux acceptions du terme « compétences » proposées par Houot et Nowakowski (à paraître), à savoir la compétence vue comme attendu social (et son lot d'injonctions à l'autonomie, à l'employabilité, au projet...), ou comme attribut du sujet. Ces deux logiques peuvent se distinguer comme suit :

- une logique proprement instrumentale, suivant laquelle les compétences constituent des *« substrats stockables »* (Houot, Nowakowski, à paraître), visant à s'adapter aux besoins économiques des entreprises, dans une perspective adéquationniste ;
- une logique émancipatrice, qui conduit à envisager la question de la compétence au regard des possibilités réelles qui ouvrent des perspectives (le plus souvent synonyme d'accès à la qualification, à un emploi de qualité et plus largement à une vie citoyenne épanouissante).

Or, *« plus on réduit la définition des fonctionnements évaluables à des critères instrumentaux et unidimensionnels, plus on se rapproche d'une approche en termes de capital humain ; à l'inverse, plus on élargit ces critères à des finalités éducatives multiples et ouvertes, plus on permet aux acteurs éducatifs de construire des critères de façon démocratique et délibérative, et plus on se rapproche d'une perspective pleinement capacitante »* (Verhoeven, Oriane, Dupriez, 2007, 100). Dans cette deuxième acception, la question de la compétence entre dans le champ délibératif collectif, devient sujet de négociation et pas seulement objet de capitalisation. Dès lors, la compétence peut être appréhendée au regard des *formes de capacités* produites dans le dispositif, au travers de l'activité normative du sujet, construite en situation, en tant que le sujet en formation développe un rapport singulier aux normes attendues.

Il s'agit alors de prendre en compte ce qui se joue dans l'activité des sujets entre le « faire » et les jugements portés sur le « faire ». Ici, la compétence dépend à la fois de l'activité située du sujet et d'une certaine réflexivité sur cette activité. Les cinq dimensions de la compétence mises en évidence par Jorro (2015) permettent de souligner l'activité de l'apprenant (*« dimension*

praxéologique »), amenant au développement d'une activité de conceptualisation (« *dimension cognitive* »), à la mobilisation de ressources dans un environnement précis (« *dimension située* »), à « *une combinaison de savoirs praxéologiques* » (motivationnels, émotionnels, théoriques, et enfin, à une activité évaluative. Si l'on se réfère à la capacité du sujet de construire des évaluations en situation sur les perspectives accessibles pour lui (mise en évidence dans cette recherche au travers des *formes de capacités*), la question de la pertinence des apprentissages à privilégier devient centrale. D'où l'importance de la conscientisation, de l'autoévaluation, de la formalisation, et de la restitution de ce qui relève des acquis pendant la formation. Dès lors, la formalisation des compétences ne peut plus être considérée comme un processus extérieur à l'activité du sujet, déconnecté de sa co-élaboration (collaboration) avec le formateur. Ici, le « rendre compte », au travers de l'activité de restitution (ce que le sujet dit de ce qu'il a appris), initie et accompagne le processus de conscientisation des compétences.

De même, le référentiel de compétence, dans le cadre de parcours d'insertion, ne peut être envisagé en dehors de ses usages *pour* et *par* les sujets en formation⁶⁹. Se prémunir de toute tentative de « naturalisation » des compétences, c'est donc accepter que les critères qui prévalent à leur élaboration soient objets de discussion et de négociation. Reste l'épineuse question, dans le champ de l'insertion, des rapports entre savoirs académiques et « *savoirs en usages* » (Jorro, 2015), l'accréditation de compétences étant, de fait, liée à la reconnaissance de ces savoirs. Si « *Travailler selon une approche par compétences oblige à réfléchir sur les parcours d'apprentissage* » (Jorro, 2015, 27) qui dépassent le temps du dispositif, l'approche des *dynamiques normatives* donnerait ainsi à voir, au travers des possibilités d'usages priorisées par les sujets, les ressorts pour envisager une approche émancipatrice de la compétence.

2) « Réenchanter » la deuxième chance ?

Au regard des résultats produits par cette recherche sur le *rapport à l'injonction au projet*, il est maintenant possible de traiter la question de la pertinence des pédagogies et des ingénieries organisationnelles dans l'accompagnement des publics dits « en difficultés » dans un dispositif type E2C. Cette question ne peut trouver une réponse unilatérale, dans la mesure où les possibilités d'infléchir les parcours professionnels sont fortement différenciées selon les cas. Partant du constat qu'un dispositif comme l'École de la Deuxième Chance n'accueille que partiellement les publics auxquels on pourrait s'attendre (notre corpus comprend environ un tiers de diplômés), les profils de l'échantillon tendent à confirmer que l'insertion socioprofessionnelle devient problématique pour un

⁶⁹ Cette problématique est actuellement traitée dans la recherche action sur l'approche APC menée par le Lisec avec le Réseau E2C France (recherche citée p. 102)

nombre grandissant de personnes. Or, il s'avère que les pratiques d'accompagnement au projet, développées dans les E2C conviennent particulièrement aux publics bénéficiant déjà d'une certaine culture scolaire, voire d'une certaine expérience des « dispositifs pour publics spécifiques ». Cela témoigne d'effets pervers dans la mesure où les usages détournent le dispositif de sa vocation initiale, en ne profitent que partiellement aux publics cibles. En conséquence, non seulement ce sont les plus formés et les mieux protégés qui bénéficient globalement de l'offre de « deuxième chance » (Voisin, 2011, 46), mais notre recherche montre qu'au sein même d'un dispositif comme E2C, ce sont finalement les mieux lotis qui tirent profit des meilleures opportunités. Partant, il convient d'ouvrir des pistes en vue de « réenchanter » l'offre de deuxième chance et de proposer des perspectives quant à la mise en œuvre d'ingénieries de parcours prenant en compte le champ des possibles pour une *réelle* deuxième chance.

2.1) Quelles ingénieries pour les parcours ?

Les modèles qui prévalent dans la construction des dispositifs semblent procéder, au travers de la notion d'ingénierie, d'une conception fondée sur la notion de ressource. A la suite de Minvielle (1997, 4), les pratiques qui se réclament de l'ingénierie désignent, en effet, « *la recherche du bon agencement de ressources de toutes natures (humaines, matérielles, financières) qui permet de produire l'effet attendu* ». Or, dépasser la conception de la formation comme « *bien en soi* [pour l'appréhender dans une logique] *d'ouvertures de possibles, et [de] potentiel de développement* » (Caillaud, Zimmermann, 2011, 44), nécessite de prendre en compte non seulement les paramètres liés à l'optimalité d'un environnement favorisant les apprentissages, mais également de questionner en quoi le sujet peut avoir prise sur cet environnement, et donc en quoi il peut participer à leurs co-élaboration. A ce titre, les résultats des recherches de Caillaud et Zimmermann (2011, 45) dans le champ de l'entreprise, qui montrent combien « *la capacité à s'exprimer et à se faire entendre est un élément décisif de la liberté professionnelle* », pourraient tout aussi bien prévaloir dans le champ de la formation et de l'insertion. Si le sujet est capable d'évaluer en situation, le différentiel entre les possibilités de l'environnement tel qu'il se donne à voir à un temps T et tout ce qui a trait aux possibilités de menaces, alors c'est la question de la délibération non seulement individuelle mais collective qui se pose quant aux visées effectives d'un dispositif de deuxième chance. A travers ce type d'enjeu, les notions d'*ingénierie de parcours* et de *besoin en formation* demanderaient certainement à être révisées. De nouvelles théorisations semblent en effet nécessaires avec la généralisation de l'incertitude qui touche les publics dits « en difficultés ».

Lors de la journée consacrée à Marcel Lesne⁷⁰, au CNAM, en 2013, Jean-Luc Ferrand présentait les problèmes liés à l'ingénierie de formation approximativement en ces termes : les grilles d'ingénierie (Barbier, Lesne, 1977 ; Ardouin, 2003 ; Brémaud, Guillaumin, 2010) mobilisées dans les Masters d'ingénierie de la formation posent problème, spécifiquement en tant que le niveau « Meso » de la formation est de moins en moins identifiable pour l'ensemble des acteurs de la formation. Or, il s'agit bien du niveau intermédiaire qui donne le sens de l'offre de formation, en tant qu'il participe de la définition des objectifs de formation et donc des capacités visées pour les sujets. Aussi, par-delà l'aspect descendant de ces grilles, c'est la possibilité même de concevoir des ingénieries de parcours en tant que projet sur autrui qui pose problème. Quand bien même les lignes politiques actuelles, qui tendent vers une offre de formation centrée sur une logique de parcours (en témoigne la loi du 5 mars 2014), les modalités d'évaluation des actions d'insertion restent dépendantes de critères tels que les « sorties positives ». C'est le cas, par exemple, des E2C, qui doivent tendre à ce que les jeunes s'orientent, à l'issue du dispositif, vers un emploi ou une formation qualifiante. Néanmoins, en tant qu'indicateur, la « sortie positive » ne mesurera jamais que des flux liés à des usages singuliers de dispositifs et non ce qui se joue dans l'agencement des parcours. En outre, cela questionne en quoi le sujet en formation a prise, non seulement sur les conditions des apprentissages, mais également sur les visées en termes de compétences et d'objectifs de formation, autrement dit sur le niveau « Meso » de la formation. Comment dépasser l'aspect « descendant » (Leclercq, 2002, 14) des grilles d'ingénierie (au travers desquelles l'ingénierie pédagogique se révèle être la mise en application des niveaux « supérieurs ») pour penser les passerelles entre différents « archipels » (Brémaud, Guillaumin, 2010), vis-à-vis desquels le sujet pourrait avoir un *réel* « pouvoir d'agir » ?

Cette question nous amène à revisiter l'un des points d'achoppement de l'ingénierie de formation, relatif à la conception des besoins en formation. L'analyse des besoins s'appuie sur un diagnostic initial suivant lequel les sujets cibles sont abordés au travers de leurs manques. Alors que l'ingénierie de formation y est pensée comme une réponse adéquate aux déficits diagnostiqués (ou à des dysfonctionnements institutionnels qui supposent également des manques en termes de professionnalisation), en quoi le sujet pourrait avoir prise sur la définition de ses propres besoins en formation ? Cette question, d'emblée, renverse la perspective, à deux niveaux : la capacité d'évaluation des usages possibles et l'ancrage dans une situation donnée. En concentrant son activité cognitive sur de perpétuels réajustements de l'évaluation de sa situation en formation, le sujet est donc capable de discernement même s'il ne s'agit en aucun cas d'une omnipotence et d'une

⁷⁰ « Actualité de la pensée sociologique de Marcel Lesne. Fondements, continuités et ruptures en formation des adultes », 24 septembre 2013, journée débat organisée par le CNAM, Paris.

clairvoyance absolue sur sa situation, il s'agit en tout état de cause d'une capacité de délibération qui estime le différentiel entre l'acquis et le possible (et aussi l'impossible). D'autre part, ces formes d'élaborations (que nous avons appelées *formes de capacités*) se construisent en situation de formation. Autrement dit, cette capacité délibérative et évaluative du champ des possibles, constitue une construction émergente au cœur même de l'expérience du dispositif. Si les besoins en formation ne découlent pas d'une simple cueillette d'observations, mais constituent des « *construits sociaux* » (Barbier, Lesne, 1977, 68), c'est la réversibilité de ce construit social (et son aspect renégociable) qui pose question. Il ne peut être question de considérer la capacité du sujet à exprimer ses propres besoins sans dévoyer la notion (de besoin) de son sens. En revanche, en situation de formation, la capacité du sujet de délibérer questionne la construction, l'usage et la possibilité d'avoir prise sur les objectifs fixés par l'analyse des besoins. Si l'ingénierie de parcours devient centrale dans les « *archipels* » de la formation (Brémaud, Guillaumin, 2010), ces enjeux recouvrent la question de la réversibilité des parcours de formation, et donc de la possibilité, pour le sujet, d'avoir prise sur les ajustements nécessaires par rapport aux visées de la formation. D'un point de vue « Macro », cela questionne l'agencement de l'offre de formation en France, et l'existence de passerelles effectives permettant équivalences et valorisation des acquis.

Aussi, par-delà les injonctions institutionnelles (autour des « sorties positives »), la professionnalisation des formateurs entre en ligne de compte en tant que levier potentiel pour qu'un dispositif tel qu'E2C tende vers une possible émancipation de tous les jeunes. Ici, l'appropriation du projet du dispositif par rapport aux demandes institutionnelles rentre en ligne de compte. Comme le signale un formateur, sa pratique est fortement impactée par les résultats attendus par les financeurs :

« J'ai des comptes à rendre auprès de la région, on fait des bilans à mi-parcours (...) et un bilan en fin de parcours. J'ai la région en face de moi qui me demande : voilà, c'est-à-dire qu'on voit jeune par jeune, on fait le point du parcours, où il en est, qu'est-ce qu'il a vu, le comportement, l'attitude, le travail fait, quels stages il a fait, qu'est-ce qu'il a validé et où on va ? » (EE2).

Or, par-delà les indicateurs imposés (sorties positives), c'est toute la question des objectifs de formation qui se trouve ici posée. Or, comment déterminer des objectifs *ad hoc* avec des profils de jeunes et des projets (et même l'absence de projets) aussi variés et comment individualiser la formation ? Nous revenons ici sur cette question, en l'abordant du point de vue de l'articulation entre individualisation et co-élaboration du dispositif.

2.2) Vers une co-élaboration du dispositif ?

On n'a de cesse de parler de « pouvoir d'agir » (le jeune en formation étant considéré au centre de la formation), alors que les dispositifs tels qu'E2C sont soumis à des évaluations de plus en plus empruntées d'une logique gestionnaire. Aussi, l'injonction au projet, appréhendée du point de vue des *dynamiques normatives*, questionne la fabrique de l'ingénierie non seulement d'un point de vue pédagogique, mais également sur le niveau formatif, sur l'aspect modulable et modelable de la formation. L'un des enjeux pour ces jeunes, c'est, sur le long terme, *l'accès à la qualification*. Or, individualiser cette possibilité d'accès, c'est penser d'abord en termes de passerelles pour atteindre les prérequis nécessaires à l'entrée en formation qualifiante. Concrètement, dans E2C, si le projet de formation formulé par le jeune ne concerne que l'après-formation, mais que l'ensemble du cursus suivi dans les murs d'E2C n'est pas (ou peu) négociable, alors l'entrée dans une logique de projet, pour la plupart des sujets, n'est pas réellement possible. Ce paradoxe de l'injonction au projet nous amène finalement à la question suivante : jusqu'à quel point peut-on envisager la construction des ingénieries *pour* (en amont) et *sans* les sujets en formation ?

Si la charte des E2C invoque la nécessité de situer « *le projet professionnel au cœur d'une approche pédagogique individualisée* », les résultats de notre recherche laissent envisager des possibilités d'usages finalement restreintes. Cela questionne notamment les procédures de recrutement des jeunes. Il semblerait qu'afin de répondre aux injonctions aux « sorties positives », l'E2C élabore, comme nombre de structures confrontées à ces exigences, une certaine sélection des jeunes, et s'inscrit finalement dans des logiques d'insertion, toutes proportions gardées, empruntées d'un certain élitisme (Darmon et al., 2004, 67). En outre, une offre de formation qui, au moins pendant les deux premiers mois (pour la recherche menée), reste relativement standardisée, génère des possibilités réelles de choix limitées quant à la construction des parcours. Or, une telle architecture semble moins procéder d'une logique de projet (ou de compétences) que d'une logique de programme. Dès lors, il nous semble nécessaire de penser le parcours au travers des passerelles possibles entre dispositifs.

Prenons un exemple à partir de notre recherche. Nous avons rencontré deux stagiaires qui souhaitaient devenir moniteur d'auto-école, sur deux sites différents. Sur un des sites, le stagiaire a suivi le même nombre d'heures d'enseignement en mathématiques que les autres stagiaires, quand bien même le concours visé demandait un niveau de connaissances (et/ou de compétences) proche du Bac. Il est hors de propos que le formateur puisse, à lui seul répondre à ces exigences, en individualisant dans l'espace-temps pédagogique qui lui est imparti. Or, il s'est avéré que sur un autre site, une personne avait formulé un projet tout à fait similaire. Dans la mesure où un partenariat avait été élaboré avec un organisme de formation préparant au concours, le stagiaire en

question a pu « décrocher » de la formation E2C pour suivre spécifiquement cette formation, sans perdre le bénéfice de l'accompagnement dispensé. Dans notre premier exemple, l'individualisation n'est pensée que sur le niveau pédagogique ; dans le second cas, il y a élaboration d'ingénieries de formation, au travers des partenariats construits. Cette question ne touche donc pas seulement à l'ingénierie de dispositif, mais questionne finalement le mode de financement, actuellement élaboré en fonction de l'évaluation des sorties dites « positives » (vers l'emploi ou la formation qualifiante). Or, ce type d'indicateur peut être contre-performant pour favoriser le passage d'une logique de dispositif à une « *logique de parcours* »⁷¹ (DOB, Conseil Régional de Lorraine, 2014, 42).

Ces perspectives laissent envisager qu'il serait sans doute opportun de prévoir, par-delà les ingénieries, des possibilités de réajustement, de réorientation, de modularisation, et de renégociation des visées de la formation, non seulement dans le cadre du suivi individualisé, mais aussi autour d'une architecture où les règles collectives puissent être (au moins en partie) l'objet de discussion. Il s'agirait alors de penser le dispositif comme co-élaboration, en situation de formation (et pas seulement comme projet sur autrui, programmé en amont). Par exemple, l'alternance, qui tient une place tellement importante dans les parcours des jeunes que nous avons interviewés, pourrait être modulée en fonction des besoins particuliers de chacun. Il ne s'agirait pas de décider en amont du nombre de semaines à accomplir en entreprise, quels que soient les profils, mais bien de construire l'alternance *ad hoc*, en augmentant ou en diminuant le temps consacré selon les besoins repérés. Ici, les outils sont à penser en fonction des profils, des projets, des formes d'engagement des personnes et non comme un volet obligatoire du dispositif. Il ne s'agit pas ici de concevoir « *l'individualisation au détriment du collectif* » (Houot, Tribby, 2014, 76), mais bien de considérer l'articulation entre projet individuel et projet collectif à travers la possibilité, pour le jeune en formation, de participer à la construction des règles qui régissent la structure. Dès lors, les temps de délibération collectifs, que nous avons pu observer de manière informelle dans les E2C, peuvent être pensés comme constitutifs de l'ossature même de la formation, de l'insertion et de la construction du citoyen. Le dispositif n'est plus seulement un projet pensé pour autrui mais bien avec lui. Cette perspective s'inscrit dans une logique où les supports collectifs sont mobilisés en vue de construire son projet en assumant la confrontation au projet d'autrui sur soi (Mazade, 2014, 104).

Ces orientations n'ont rien de novateur, et ont déjà été expérimentées, par exemple à l'Auto-École de Saint Denis dans les années quatre-vingt-dix. C'est ce que Marie-Danièle Pierrelée, alors responsable de ce dispositif, appelait « *les groupes de pilotages des projets individuels* » (Institut de la

⁷¹ Par exemple, en 2014, l'objectif affiché de l'ex Conseil Régional de Lorraine était de « *passer à une logique de parcours et de projets au lieu de gérer des dispositifs et actions de formations* » (Débat d'Orientation Budgétaire, Conseil Régional de Lorraine, 2014, p. 42).

Méditerranée, 1997, 90). Dans un environnement où les règles collectives sont débattues, ce n'est plus seulement au jeune de s'adapter aux codes plus ou moins implicites du dispositif, mais aux promoteurs et aux responsables du dispositif d'accepter la défiance, parfois déstabilisante, de jeunes qui peuvent y exprimer leurs désaccord. Ces dispositions permettraient, selon nous, de poser la visée d'émancipation comme accessible à chaque jeune qui s'engage dans E2C. Nous rejoignons ici le point de vue de Marie-Danièle Pierrelée au moment de la création des Écoles de la Deuxième Chance :

« Si cette école ne voulait pas autre chose que rendre « employables » sur le marché du travail des jeunes qui pourraient devenir dangereux si on les laisse en l'état, elle ne sera pas respectable [et ne sera pas respectée] (...) Si, au contraire, les conditions sont réunies pour que chacun sente que l'on prend en compte les dommages sociaux qu'il a déjà subis, qu'il est épaulé pour progresser de là où il part, sans mépris, qu'il fait l'expérience de son utilité sociale alors cette école sera une pépinière de citoyens, capables de s'intégrer bien plus facilement dans le monde du travail, capables de contribuer aussi à la création d'une société où il y aura du travail, une place et de la reconnaissance pour chacun » (Institut de la Méditerranée, 1997, 91).

Enfin, les propositions que nous avançons ici ne sauraient être envisagées, selon nous, sans l'établissement de liens étroits entre formation et recherche. De la même manière que l'université s'est dotée d'un fonctionnement institutionnel s'appuyant sur une articulation féconde entre l'enseignement des savoirs et leur élaboration, il nous semble qu'un dispositif de deuxième chance comme l'E2C gagnerait à se trouver articulé à un volet recherche conséquent. Ce type d'association avait d'ailleurs constitué un axe fort du projet du complexe INFA-CUCES (Institut National pour la Formation des Adultes – Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale) dans les années soixante (Laot, 2009, 146). La recherche-action sur la mise en œuvre d'une approche par les compétences dans les E2C⁷², dans laquelle nous sommes actuellement impliqués (équipe Lisec), s'inscrit également dans une logique qui consiste à penser cette complémentarité possible - et sans doute souhaitable - entre dispositif formatif et dispositif de recherche. Il s'agirait alors d'associer de manière étroite les équipes de formateurs à des chercheurs (quitte à imaginer, pourquoi pas, des formateurs-chercheurs dans les E2C), à condition que la recherche soit réellement mobilisée comme vectrice de construction de savoir et d'accompagnement des pratiques, et non comme simple outil politique évaluatif (Houot, à paraître).

⁷² Recherche-action commanditée par le Réseau des E2C, démarrée en juin 2015 (jusqu'en 2017), menée par l'équipe ATIP du Lisec

Synthèse du chapitre 11

Dans ce chapitre 11, nous nous centrons sur les conséquences de ce que nos résultats donnent à voir de l'agencement institutionnel et pédagogique des injonctions au projet. Dans la mesure où nous avons montré que la visée d'émancipation semble réservée et non accessible aux non-diplômés, nous questionnons ici à la fois le projet politique (et philosophique) de la deuxième chance, l'organisation de l'offre de dispositifs tels qu'E2C, et les pratiques pédagogiques menées en son nom. En outre, l'accompagnement peut être appréhendé moins sous l'angle de la relation intersubjective que par rapport aux dynamiques normatives qui surdéterminent la relation. De plus, nos résultats questionnent le faux consensus qui entoure les approches par compétences, autour de laquelle visées émancipatrices et instrumentales se côtoient et s'affrontent. Si la professionnalisation des acteurs constitue un levier de transformation de ce type de dispositif, c'est la conception (la notion) même de l'ingénierie qui se trouve mise en question au regard de notre recherche.

Conclusion quatrième partie

Dans cette quatrième partie, nous avons mis en discussion les résultats saillants de notre recherche, tant du point de vue des ouvertures théoriques que des conséquences pratiques sur le rapport aux injonctions au projet. Une approche des dynamiques normatives (qui se centre sur les capacités d'usage) telle que nous avons tenté d'en définir les contours tout au long de ce travail de thèse, met en questionnement les fondements du rapport à la formation, en invitant à poser la question des usages (et surtout des possibilités d'usages) du dispositif dans une perspective qui est finalement peu explorée théoriquement, à savoir saisir l'engagement des sujets du point de vue de leur rapport aux injonctions au projet. Cette perspective ouvre de nombreuses questions à différents niveaux. D'une part, sur la capabilité en tant qu'outil théorique pour penser les dynamiques à l'œuvre dans l'engagement des sujets. Si des pistes émergent quant aux facteurs étayant le rapport à la formation (le genre, la place dans la famille, l'entrée dans un premier contrat d'alternance), des questions se posent également sur la conceptualisation d'une telle approche en Sciences de l'Éducation, dans le champ de la formation des adultes. D'un point de vue plus opérationnel, nos résultats montrent que des surdéterminations sont à l'œuvre, y compris à l'échelle d'un dispositif comme E2C : ce sont les jeunes diplômés et soutenus familialement qui s'en sortent le mieux. Or, cela questionne les modalités à mettre en œuvre pour une visée d'émancipation pour tous les sujets.

Plusieurs chantiers peuvent être investis sur cette question : penser l'accompagnement par-delà les dimensions intersubjectives, appréhender la compétence dans des visées d'émancipation, aborder les ingénieries de parcours du point de vue des passerelles, reconsidérer la notion d'ingénierie...

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche, nous souhaitons ici faire retour sur les résultats, mais aussi sur les questions épistémologiques et méthodologiques qui les ont étayés. S'il est un cap que nous avons tenté de garder tout au long de cette thèse, c'est de lier l'engagement individuel des jeunes dits « en difficultés » aux injonctions au projet qui traversent les dispositifs de deuxième chance. Dans ce sens, *le rapport à l'injonction au projet* a constitué, en quelque sorte, le fil rouge de l'objet théorique que nous avons construit. Aborder l'engagement en formation des publics dits « en difficultés », c'est en effet se confronter à une série de problèmes d'ordre méthodologique et épistémologique ayant trait à la définition même de l'objet, et aux rapports sujet/environnement, qui peuvent se résumer en deux questions : 1) l'engagement relève-t-il d'une action autonome et choisie du sujet ou procède-t-il de contraintes surdéterminant son action ? 2) Les injonctions au projet qui traversent les environnements de formation (notamment les dispositifs de deuxième chance) sont-elles structurantes pour penser l'engagement du sujet ?

Ici, tant le sujet (le « jeune en difficultés »), l'action (la notion d'engagement en formation), que le contexte (les injonctions qui traversent les dispositifs de deuxième chance) posent problème. En tant que construits sociaux, ces notions sont difficilement opérationnalisables à l'aide d'indicateurs directement objectivables. A ce titre, cette recherche a été l'occasion de tenter de déconstruire ce qu'elles recouvrent, tout en proposant des pistes d'approche s'appuyant sur des épistémologies à même d'en éclairer les contours. Aussi, notre parti pris a été de considérer, d'une part, que *l'injonction au projet doit être appréhendée au cœur même de l'expérience du sujet en formation*, et d'autre part, que *l'engagement du sujet peut être approché du point de vue du rapport aux injonctions au projet*. C'est sur ce double renversement de perspective que s'appuie notre hypothèse, en vue de mettre à jour les *dynamiques normatives* à l'œuvre dans l'engagement des publics dits « en difficultés ». Ces dynamiques, qui se manifestent notamment dans l'activité discursive par l'intermédiaire de *formes de capacités*, caractérisent des formes différenciées de *rapport à l'injonction au projet*.

Une approche des dynamiques normatives

Si nous avons mobilisé la notion de *forme de capacité* dans cette thèse, c'est avant tout comme hypothèse de recherche, pour tenter de répondre à notre questionnement relatif à l'engagement en contexte d'injonction au projet. L'appareillage théorique nécessaire à éclairer ces phénomènes a donc été construit *ad hoc*, parallèlement à la production des résultats, ce qui nous demande, dans cette conclusion, de revenir tout autant sur le processus d'élaboration de l'outillage conceptuel que sur les résultats proprement dits. L'un des enjeux par rapport à la notion de *forme de*

capabilité a été, en effet, de la définir en couplant démarches inductives et déductives. Or, quatre dimensions ont pu être stabilisées autour de cette notion (Loquais, à paraître – Cf. annexe 2, p. 262) :

- la potentialité : la capabilité n'a de sens que par rapport à ce qui *pourrait* être, ici : les possibilités d'usages ;
- l'attestation : il n'est pas de capabilité sans mécanismes de reconnaissance du sujet capable ;
- la normativité : la capabilité implique une capacité du sujet de jauger de ce qui est juste et bien pour lui-même et pour autrui, au regard de sa situation présente (ce qui génère des conflits de normativité dans le rapport au dispositif vu comme projet d'autrui sur soi) ;
- et la sensibilité, vecteur par lequel la capabilité s'actualise dans l'expérience sensible du sujet.

En conséquence, si l'on synthétise les travaux présentés dans cette thèse, les formes de capabilités peuvent être définies des élaborations normatives émergentes dans la situation de formation, issues de l'activité cognitive et discursive des sujets. Elles donnent à voir les possibilités d'usages du dispositif au travers desquelles les sujets perçoivent en quoi la formation pourrait leur permettre ou non d'infléchir leur parcours. En cela, les *formes de capabilités* caractérisent des formes particulières de *rapport à l'injonction au projet*.

Cette définition appelle au moins trois remarques. D'une part, si la question des usages y est centrale, c'est moins dans une approche sociotechnique du dispositif que dans une perspective relevant des *dynamiques normatives* à l'œuvre. En conséquence, nous nous intéressons ici moins aux apprentissages proprement dits qu'à l'activité critique et normative du sujet en situation de formation. Ce ne sont pas les usages en tant que tels qui nous intéressent, mais bien les *possibilités d'usages* (entre possibilités d'ouverture et possibilités de menaces), et, partant, **les conséquences potentielles et effectives des injonctions au projet**. Dès lors, se pose la question de l'articulation entre la place du sujet dans la mise en œuvre de cette activité normative et ce qui procède de l'inférence du chercheur. Ici, les possibilités d'usages, qui recouvrent possibilités d'ouverture et possibilités de menaces, peuvent être attribuées à ce que le sujet en saisit. C'est le sujet situé, en contexte de formation, expert de sa propre position, qui peut définir le champ des possibles depuis sa place. En outre, la façon dont il perçoit ses possibilités d'engagement constitue un indice⁷³, pour le chercheur, du fonctionnement effectif des étayages institutionnels du dispositif. Autrement dit, l'inférence du chercheur procède d'un déplacement de focale depuis les perceptions des possibilités perçues par les sujets vers les effets potentiels des injonctions au projet (par le biais du dispositif). A

⁷³ Nous mobilisons ici la distinction proposée par Kaddouri (2010, 76) entre « *signal* », procédant d'une intention du sujet et « *indice* » relevant d'une inférence du chercheur.

ce titre, si les élaborations normatives constituent des signaux communiqués volontairement par les sujets, la notion de conflits de normativité relève d'une inférence du chercheur qui pose la focale sur les zones intermédiaires, entre normes et dispositifs.

Une deuxième remarque concerne le statut épistémologique des *formes de capacités* par rapport à l'engagement. Si nous avons abordé l'engagement en formation sur un niveau proche du descriptif, la notion de forme de capacité procède d'un niveau « méta » contribuant à expliquer d'autres notions. Or, dans la mesure où les *formes de capacités* concernent le champ des possibles tandis que l'engagement relève plutôt du réalisé, nous avons repris à notre compte la distinction opérée par Clot (2010) entre « *activité réelle* » et « *réel de l'activité* », en circonscrivant *l'engagement réel* aux projets menés par les sujets et le *réel de l'engagement* au champ de possibles quant aux projets réalisables. Autrement dit, si le *réel de l'engagement* relève bien des possibilités d'usages appréhendées au travers des *formes de capacité*, *l'engagement réel* concerne les modes d'engagement observés (ou inférés des discours).

Une troisième remarque a trait à la notion de capacité elle-même. Si cette dernière relève des possibilités *réelles* de choix (Sen, 2010), elle n'est pas, sauf erreur de notre part, appréhendée au regard des *possibilités de menaces*. Or, cette dimension nous semble essentielle pour une approche de l'engagement en contexte d'injonction au projet. S'il ne s'agit en rien de contraintes structurantes en tant que menaces directement externes au sujet, ces dernières ont une influence décisive sur la construction des trajectoires. Précisons qu'elles n'ont pas d'effet direct sur l'engagement du sujet (quand bien même il s'agirait de sentiments de menaces), mais c'est la fonction qu'il leur attribue qui est ici déterminante. Nous avons vu, par exemple, que certaines menaces internes au dispositif peuvent être vues comme capacitantes : sans injonctions des formateurs, un des jeunes déclare qu'il n'aurait pas engagé de démarche de soins (ent. 16). Aussi, cette notion de *possibilités de menaces* nous semble féconde pour appréhender ce qui se joue dans l'articulation entre liberté positive et étayages institutionnels. En effet, en prenant en compte les contraintes telles qu'elles apparaissent dans l'expérience subjective, les libertés substantielles trouveraient ici un ancrage donnant à voir comment se manifestent non seulement les leviers, mais également les freins, à travers l'impossibilité d'avoir prise. L'idée d'environnement « *incapacitant* » (Fernagu-Oudet, 2016) va dans le même sens : mesurer l'ensemble des possibilités d'usages, c'est accepter que certaines *formes de capacités* puissent être empruntées de destructivité. Toujours est-il que ces perspectives nous semblent éclairer dans un même mouvement, les surdéterminations à l'œuvre et les différences interindividuelles au travers des « *inégalités en train de se faire* » (Rochex, 2013, 23).

Les ressorts de l'engagement des « jeunes en difficultés »

Si l'on s'intéresse à présent aux résultats de cette recherche, nous pouvons mettre l'accent sur deux de ses aspects : d'une part, les grandes tendances laissent envisager des surdéterminations dans les processus qui sous-tendent l'engagement, et d'autre part, certains facteurs influent sur les modes de socialisation des sujets en formation.

Globalement, nos résultats montrent que ce sont les jeunes qui possèdent des diplômes⁷⁴ et/ou qui sont soutenus familialement qui développent des dynamiques d'engagement à tendance émancipatrice. En outre, tous les jeunes qui construisent un projet de qualification sur le long terme sont déjà diplômés. A l'inverse, les jeunes qui n'ont pas de diplôme et qui ne sont pas épaulés par leurs parents se situent dans des *dynamiques de survie identitaire*, cherchant par différents moyens à se faire reconnaître comme *sujets capables* dans le dispositif. Ces grandes tendances sont révélatrices de mécanismes discriminants à l'œuvre dans le *rapport à l'injonction au projet*. Seuls les sujets qui disposent de supports identitaires stabilisés (diplôme, situation familiale stable) ont réellement la possibilité d'y développer des projets d'insertion pour leur avenir. Pour les autres, ceux qui parviennent à se montrer en conformité avec les exigences qui leur sont adressées développent un *rapport de réhabilitation* (en visant le plus souvent une insertion rapide vers l'emploi) ; tandis que les sujets qui n'y parviennent pas se marginalisent au contact du dispositif (*rapport de désaffiliation*) en tant qu'il n'offre aucune perspective d'infléchissement de leur parcours. Ici, les possibilités de menaces sont prépondérantes, en tant qu'elles touchent aux fondements identitaires du sujet. L'insuccès à se faire reconnaître comme *sujet capable* dans E2C est concomitant de dynamiques de désubjectivation possiblement à l'œuvre dans l'après-dernière chance.

Un second volet des résultats porte sur les facteurs qui influent sur les modes de socialisation des sujets, à savoir le genre, l'alternance, et le contrat (de deuxième chance). Les *formes de capacités* mises en évidence fluctuent d'abord en fonction du genre. En effet, les femmes ne développent pas le même type de *rapport aux injonctions au projet* que les hommes, dans la mesure où les premières s'appuient le plus souvent sur une expérience de la vie domestique conséquente, avec des responsabilités familiales portées dès le plus jeune âge. Ce type d'expérience a une influence sur la façon dont elles développent des dispositions à s'engager dans la formation : pour certaines femmes, il s'agit d'une expérience écrasante qui génère des rapports de désaffiliation. Pour d'autres, les responsabilités extérieures à E2C, valorisées dans le dispositif, constituent pour elle une sorte de support identitaire vecteur d'engagement dans la formation. De leur côté, les hommes qui

⁷⁴ Nous avons vu contre toute attente qu'un dispositif comme E2C accueille des publics diplômés, et nous avons fait le choix d'intégrer cette population à l'échantillon pour saisir l'influence du diplôme dans le *rapport aux injonctions au projet*. Sur l'explicitation de ce choix, renvoi p. 111.

n'ont pas de diplôme et d'expérience professionnelle à faire valoir, perçoivent en E2C la « dernière chance » (entretien 7) à pouvoir se faire reconnaître comme *sujet capable*. A défaut, le développement (ou la consolidation) d'une image négative de soi dans le dispositif est propice au rapport de désaffiliation.

Ensuite, si le rapport à l'école de la première chance a un impact sur les *formes de capacités* développées dans le dispositif, il n'est pas déterminant en tant que tel. Les humiliations scolaires, les déceptions de tous ordres, les évaluations négatives reçues dans le cheminement scolaire, ont une influence qui n'est pas décisive sur les dispositions ultérieures à s'engager en formation. En revanche, la première expérience en contrat d'alternance semble avoir un impact considérable, au regard de nos résultats, sur les modes d'engagement à E2C. En effet, tous les jeunes qui ont connu une expérience en contrat d'apprentissage qui s'est conclue par un diplôme, développent un rapport d'émancipation aux injonctions au projet. Pour les autres, une première expérience d'apprentissage qui se solde par des ruptures de contrat, est porteuse de blessures identitaires. En témoigne, par exemple, les projets revus au rabais (par exemple : remise en question d'un projet BPJEPS pour se diriger vers une formation BAFA), en cours de formation, alors qu'aucune sorte d'incitation externe ne semble encourager les jeunes à aller dans ce sens. Ce qui apparaît dans ce cas, c'est qu'une expérience douloureuse liée à un contrat en alternance n'ayant pas abouti aux résultats escomptés, entame la confiance en soi et génère un certain fléchissement des ambitions de départ (Zunigo, 2010).

Enfin, les modalités du contrat de deuxième chance, qu'il soit ou non formalisé, a un impact sur l'engagement, en particulier lorsque l'entrée en formation conditionne la poursuite de prestations externes. Tel est le cas, par exemple, des jeunes pour qui l'accès au logement (du Foyer de Jeunes Travailleurs) est conditionné au suivi assidu des cours à E2C. Or, tous les jeunes qui s'inscrivent dans ce type de configuration se désengagent de la formation et y développent un rapport de désaffiliation. Aussi, lorsque les possibilités de menaces fragilisent les assises matérielles et identitaires des sujets, les injonctions au projet deviennent insoutenables. En effet, dans les contextes d'injonctions au projet marqués par l'incertitude, les mécanismes de reconnaissance situent le sujet en formation face à des possibilités de menaces visant son identité même. Dès lors, le contrat d'accompagnement qui lie le jeune au dispositif de formation, semble surdéterminé par le rapport aux injonctions implicites qui le traversent. Il s'agit alors de « *considérer ce qui se joue par-delà l'intersubjectivité, dans les processus de subjectivation au travers desquels le sujet est exhorté à être auteur de son parcours* » (Loquais, 2016). Dès lors, il faut réinterroger le modèle implicite de la relation congruente, au travers de laquelle les codes entre accompagnateur et accompagné seraient partagés. Le contrat implicite fonctionne en réalité sur un déséquilibre dès son entame en mettant

en relation des personnes « *d'inégale puissance* » (Paul, 2004). Ces derniers développements nous incitent à envisager les perspectives ouvertes pour la recherche, mais également les limites épistémologiques et méthodologiques relatives à ce travail de thèse.

Limites et perspectives de recherche

Dans la mesure où l'approche des *dynamiques normatives* mobilise la notion de capacité en partant de l'activité discursive, nous souhaitons ici revenir sur le statut accordé au matériau. En nous appuyant sur la contribution de Demazière et Dubar (1997, 16) sur les différents types de postures (« *illustrative* », « *restitutive* » et « *analytique* »), notre démarche d'analyse s'est appuyée sur les traces de l'activité discursive en mettant l'accent sur la dimension performative du discours. Au travers de la situation d'entretien qui a lieu dans l'espace-temps du dispositif E2C, les sujets en formation se distinguent (des autres, du dispositif), se valorisent, se dévalorisent, etc... Bref, ils agissent sur la situation en tentant de provoquer un effet sur le regard porté par l'interviewer. Or, la typologie de modes d'engagement présentés dans cette thèse, élaborée de manière inductive, n'a fait l'objet d'aucune catégorisation *ante* de notre part. A l'inverse, la mise en évidence de *formes de capacités* s'est appuyée sur la mobilisation d'un cadre d'analyse situant la composante énonciatrice des discours au regard des injonctions implicites qui se manifestent dans l'expérience subjective. En cela, la posture analytique qui fut la nôtre a consisté à tenter de lier l'engagement dans la formation avec les processus à l'œuvre qui sous-tendent cet engagement (en prenant alors en compte les liens entre variables fixes et types de discours produits).

Dans cette optique, les conditions (et la mise en condition) de ce qui permet de faire advenir le discours sur son expérience de formation, apparaissent comme décisives pour qu'advienne la « *mise en récit* » (Martuccelli, 2010, Demazière, Dubar, 1997) de son rapport à la formation. Or, d'un point de vue méthodologique, cela interroge non seulement les techniques et les temporalités du recueil de données, mais également la relation interviewer/interviewé emprunte de « *dissymétrie culturelle* » (Bourdieu, 1993, 1398) et potentiellement limitative pour faire advenir le « dire ». Ces « *résistances à l'expression* » sont également évoquées par Cazeneuve (2012, 276) en tant qu'elles interrogent « *les conditions d'expression et d'explicitation de ces implications* »⁷⁵. Il s'agirait alors de comprendre en quoi le « rendre compte » (de l'expérience des jeunes), dans de tels contextes, nécessite du temps et des moyens spécifiques pour que la relation d'entretien puisse se dérouler suivant des codes partagés. A défaut, nous risquons toujours, comme ce fut en partie le cas pour

⁷⁵ Champy-Remoussenard (2005, 36) insiste sur la dimension collaborative de la relation avec les sondés. L'analyse qu'elle propose sur la mise en mot de l'activité pourrait être reprise par rapport à nos contextes (sur l'accès à l'activité normative en situation de formation) : « *Le contexte dans lequel est produite la parole des acteurs à propos de leur activité constitue (...) une donnée primordiale lorsqu'on tente de comprendre de quelle manière elle donne accès au travail réel* ».

cette recherche, de ne pas réussir à capter ce qui se joue pour les sujets perçus comme les plus « désaffiliés ». En cela, même si l'une des ambitions de cette thèse était de dépasser les « approches privatives » (Frétigné, 2011), nous n'y sommes que partiellement parvenu, en poursuivant par certains côtés certaines catégorisations par le manque.

De plus, notre choix d'appréhender les *formes de capacités* du point de vue de l'activité discursive laisse de côté ce que l'on pourrait qualifier de *capabilité en acte*⁷⁶. Nous touchons ici à une autre limite de notre travail, d'un point de vue méthodologique, dans la mesure où nous n'avons pas pu croiser les données recueillies avec des observations. Ce problème touche également aux questions épistémologiques, dans la mesure où l'appréhension de l'engagement en formation relève des comportements. Or, le « discours sur » génère un biais par rapport à l'appréhension de l'engagement dans la formation, en particulier lorsqu'il n'y a pas de couplage entre différents modes de recueil de données. A ce titre, ce qu'affirment Jorro et De Ketele (2013, 172) à propos de l'engagement professionnel peut être repris par rapport à la capabilité en acte : « *les stratégies de triangulation sont les plus appropriées en termes de pertinence, de validité et de fiabilité dans la prise d'information sur l'engagement professionnel* » (Jorro, De Ketele, 2013, 172). Ces aspects limitatifs quant à la présente recherche constituent également des perspectives qu'il s'agira de mettre en œuvre, dans les recherches à venir, tant sur la dimension épistémologique que sur l'opérationnalisation de la notion de *formes de capacités*.

Un autre aspect de la recherche concerne le dimensionnement de l'objet : l'engagement y est abordé pendant la formation et laisse ainsi dans l'angle mort la question de l'entrée en formation. Si nous avons pu montrer que les *dynamiques normatives* évoluent dans la durée, nous n'avons pas pu prendre en compte, de manière systématique, des processus évolutifs dans l'agencement des *dynamiques normatives*. Or, la question de la temporalité semble prégnante dans la manière dont les sujets perçoivent les possibilités d'usages et s'engagent dans les apprentissages. Il s'agit ici d'une nouvelle piste de recherche qui consisterait à analyser l'émergence des *dynamiques normatives* d'un point de vue longitudinal.

De plus, la faiblesse de notre échantillon (40 entretiens) ne permet en aucun cas de généraliser les modes d'apparition des *formes de capacités* telles qu'elles ont pu être analysées dans le corpus présent, à l'ensemble des structures E2C, et encore moins aux dispositifs de deuxième chance. En revanche, le modèle d'analyse convoqué autour d'un objet spécifique (le *rapport à l'injonction au projet*) permet d'analyser nos résultats en interrogeant la visée de deuxième chance des dispositifs de type E2C. Une des ambitions de ce travail de recherche a été en effet de construire

⁷⁶ Jorro et De Ketele (2013, 170) parlent d' « *investissement en actes* ».

un outil théorique à même de décrypter les enjeux relatifs aux niveaux intermédiaires entre le vécu individuel (l'engagement des sujets en formation) et les niveaux sociétaux (politiques, institutionnels et normatifs) véhiculant les injonctions au projet. Faire appel à la notion de capacité nous autorise en quelque sorte à poser les possibilités d'usages (perçues par les sujets) comme des indicateurs des potentialités portées par un dispositif deuxième chance. C'est à ce titre que les ressorts de l'engagement individuel en formation interrogent plus globalement les politiques publiques à destination des « jeunes en difficultés ».

En outre, il s'agit de considérer en quoi et jusqu'à quel point les propositions théoriques que nous formulons ici pourraient s'appliquer à d'autres domaines que des dispositifs à destination de « jeunes en difficultés ». La diffusion des injonctions au projet, par-delà les dispositifs de deuxième chance, s'inscrit dans une généralisation de « *la montée des incertitudes de reconnaissance* » (Uhalde, 2013, 70) qu'il serait intéressant d'appréhender du point de vue des *dynamiques normatives*. Il s'agirait alors de tenter de comprendre en quoi le *rapport aux injonctions au projet* caractérise les reconfigurations des rapports salariaux dont les dispositifs de formation sont parties prenantes. Ce type de perspective amènerait à focaliser la recherche sur d'autres populations comme les salariés, soumis à de fortes exigences en termes d'élaboration de projets et de la mise en œuvre de leur propre autonomie. Mais revenons sur la question de la deuxième chance qui a constitué notre point d'entrée dans cette thèse.

Quelle « deuxième chance » pour les « jeunes en difficultés » ?

Si nos résultats confirment l'aspect discriminant du projet comme outil d'insertion (Castra, 2003, Frégné, 2011), ils questionnent finalement la capacité du dispositif à infléchir les déterminations à l'œuvre dans les parcours. Du point de vue des sujets, ces résultats interrogent la possibilité, notamment pour les jeunes sans diplôme et sans soutien parental, d'accéder à une *réelle* deuxième chance. En outre, cela questionne les leviers qu'il faudrait activer pour que la deuxième chance puisse devenir effective. Quelques pistes ont été explorées dans ce travail de thèse en vue de contribuer à penser les transformations possibles, au regard de nos résultats. Nous tentons ici d'en apporter une synthèse qui ouvre sur des perspectives concrètes.

D'une part, le dispositif de deuxième doit pouvoir inscrire la question de la contractualisation (entre le jeune et la structure) comme faisant partie prenante du processus d'insertion. Il s'agit ici de développer des démarches d'accompagnement qui puissent s'appuyer sur des codes partagés, à partir de dispositions souples articulant projet collectif et projet individuel. Or, cela demande la prise en compte, par les acteurs éducatifs, de la singularité des « *modes de structuration identitaire* [car déterminants] *au regard de l'injonction au projet* » (Dagot, Dassié, 2014, 27). Partant, les règles du

dispositif et les modalités organisationnelles de la formation peuvent être en partie négociées, sachant que ces éléments sont prépondérants dans les dynamiques qui sous-tendent l'engagement en formation. Ainsi, le dispositif devient un projet en co-élaboration (collaboration) au travers duquel les jeunes peuvent avoir prise sur les supports qui leurs sont mis à disposition⁷⁷. Concrètement, sur les modalités d'accompagnement du projet personnel et professionnel, il s'agirait de faire porter l'accompagnement moins sur l'expression d'un projet personnel que sur l'apprentissage des codes.

Un deuxième volet concerne la professionnalisation des formateurs et des responsables de dispositifs. Si les compétences nécessaires relèvent de l'accompagnement, elles concernent également de l'ingénierie de dispositif. Or, les acteurs de la formation ont tout intérêt à prendre la mesure des marges de manœuvre qui sont les leurs quant à la possibilité d'agencer les environnements de formation en fonction des besoins des jeunes, afin d'éviter l'écueil des logiques gestionnaires qui entravent le champ des possibles pour les personnes. Or, penser la formation du point de vue des parcours, c'est se situer dans une logique de passerelles, à travers l'élaboration de partenariats entre structures (favorisant les bifurcations individuelles), permettant de construire des *environnements capables* d'infléchir les trajectoires et les déterminations sociales.

Troisièmement, l'agencement d'une formation type E2C à l'échelon national, se doit d'être souple par rapport à l'offre de formation (tant sur les modalités comme l'alternance que sur les contenus). En effet, s'adapter à l'hétérogénéité des profils qui s'inscrivent dans ces dispositifs, c'est tenter de répondre aux besoins en fonction des parcours antérieurs et des hypothétiques projets. Dès lors, les démarches de « labellisation E2C » gagneraient à miser sur cette malléabilité du dispositif, afin d'inscrire le temps de formation E2C dans une dynamique de parcours qui dépasse le temps du dispositif. A ce titre, l'approche par compétence initiée par le Réseau E2C⁷⁸ au niveau national, nous semble aller dans la bonne direction, en tant qu'il a été décidé de s'appuyer sur les pratiques existantes pour inférer d'éventuels outils (types référentiels) en fonction des besoins repérés par les équipes.

Enfin, d'un point de vue « Macro », à l'échelon politique, il s'agirait alors de penser l'offre de deuxième chance du point de vue des possibilités d'infléchissements des parcours et non des dispositifs. Cela demanderait à revoir les indicateurs de réussite des dispositifs de deuxième chance, encore axés sur l'idée de « sortie positive ».

Prenons un peu de hauteur par rapport à la promesse que constitue la deuxième chance dans le champ de la formation pour les publics dits « en difficultés ». Au regard de cette recherche,

⁷⁷ Il ne s'agirait pas là d'une innovation dans la mesure où ce type de démarche a déjà été expérimenté à l'Auto-École de Saint Denis dans les années 1990 (renvoi p. 218).

⁷⁸ Recherche citée p. 102.

on se rend compte que la réalisation de cette promesse est complexe et relève d'une gageure. Quels que soient les dispositifs, il s'agit de déceler en quoi la deuxième chance n'en reste pas à un registre incantatoire, mais impulse de réelles possibilités de transformations, pour les personnes, de leur rapport à eux-mêmes et à la société. Dans la mesure où les dispositifs de deuxième chance apparaissent comme les derniers remparts pour plus de justice sociale, quelles conséquences, sur le long terme, pourrait générer un système sclérosé n'offrant pas réellement de deuxième chance aux moins bien lotis ? Le risque serait, selon nous, que le dispositif participe pleinement à une entreprise de contrôle, en mettant en œuvre des mécanismes qui s'inscriraient dans l'expérience de formation des sujets. Cette mise en garde est d'ailleurs formulée par certains auteurs comme une dérive déjà présente : « *dans les sociétés où les emplois disponibles pour les chômeurs de longue durée font cruellement défaut, ou sont très précaires, les fonctions de discipline et de contrôle remplies par toute formation prennent une importance accrue et passent au premier plan* » (Darmon, Demazière, Frade, Haas, 2004, 59)⁷⁹.

Il nous semble alors que les développements qui précèdent interrogent les dispositifs d'accompagnement en tant qu'ils sont parties prenantes de la possibilité d'infléchir les déterminations sociales à l'œuvre dans les parcours (professionnels et de formation). Aussi, la mise en œuvre d'un dispositif de deuxième chance s'inscrit nécessairement dans une lutte en tant que la deuxième chance ne sera jamais un acquis mais un pari. C'est ici qu'un renversement de valeurs pourrait opérer, dans la mesure où les perspectives ouvertes par ce type de dispositif contribueraient finalement à transformer les fondements du *vivre ensemble*, la deuxième chance effective constituant alors « *un défi nécessaire pour une société sans projet* » (Boutinet, 1992).

⁷⁹ Ces remarques nous incitent à la vigilance, non seulement par rapport à ce qui se joue dans un dispositif spécifique type E2C, mais plus globalement par rapport au développement de l'instabilité et de l'insécurité croissante qui gagne les environnements du travail. Ce risque est abordé par Boltanski et Chiapello (2011, 712), mettant en garde contre l'établissement d'une « *cité par projets* », au travers de laquelle « *les personnes seraient constamment mises à l'épreuve, soumises à une exigence de changements, et dépouillées par cette sorte d'insécurité organisée de ce qui assure leur permanence de soi* ».

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.
- Albéro, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albéro et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer.* Paris : Dunod.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes, *Transformations*, 7, 17-30.
- Austin, J. L. (2001). *Quand dire c'est faire.* Paris : Seuil.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.M. (2013). Introduction. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.M. Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (p. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M., Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation.* Paris : R Jauze.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.
- Batard, P.E., Ferrari, N., Saillard, E. (2012). Le chômage des jeunes : quel diagnostic ?, *Économie & prévision*, 200-201, 207-215.
- Baudouin, J.M., Frétygné, C. (2013). La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs, *Savoirs*, 2013/3, 33, 95-104.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier.* Paris : La Découverte.
- Begon, E., Mairesse, P. (2013). Réflexivité et capabilité : la part de création dans l'activité. *Éducation Permanente*, 196, 39-52.
- Berkman, G. (2011). *L'effet Bartleby.* Paris : Herman.
- Berlin, I. (1988). *Eloge de la liberté.* Paris : Calman Levy.
- Boltanski, L. (2014). Croissance des inégalités, effacement des classes sociales ? In F. Dubet (dir.), *Inégalités et justice sociale* (p. 25-47). Paris : La Découverte.

- Boltanski, L., Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonvin, J.M., Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques, *Formation emploi*, 98, 9-22.
- Bories, C., Chagnard, P. (2014). *Les règles du jeu* (film documentaire).
- Bouffartigue, P. (2016). Faire ses preuves. *Enquête*, 6, (en ligne), mis en ligne le 09 juillet 2013, récupéré de : <http://enquete.revues.org/142>
- Bouillon, F. (2009). *Les mondes du squat*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouquet, B., Jaeger, M. (2011). Tensions entre mise en œuvre des politiques migratoires et questions éthiques du travail social, *Hommes et migrations*, 1290, 10-21.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villier et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.P. (1992). Les conduites à projet, avatars d'une préoccupation. In ROPS, *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet* (p. 91-106). Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bregeon, P. (2015). Les jeunes peu qualifiés : une diversité de positions sur le marché du travail, *Formation emploi*, 132, 139-158.
- Brémaud, L., Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 2(35), 251-268.
- Brugère, F. (2014). Justice et reconnaissance. Égalité de quoi ? In F. Dubet (dir.), *Inégalités et justice sociale* (p. 130-141). Paris : La Découverte.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caillaud, P., Zimmermann, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités. *Formation emploi*, 113, 33-48.

- Caillé, A. (2014). Un marteau sans maître. *Le un*, 9, 7.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. In P. Carré (dir.), *L'autoformation. Perspectives de recherche* (p. 117-168). Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Librairie Arthème-Fayard.
- Castel, R. (2003). Des individus sans supports. In V. Châtel et M. Soulet (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité* (p. 51-61). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Castel, R. (1995). *Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Librairie Arthème-Fayard.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication. Le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse).
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs*, 8, 9-50.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Commissariat Général du Plan (1987). *École de la Deuxième Chance, deuxième chance de l'école. Former les professionnels pour le 21^è siècle. Tome 1, Rapport du groupe de travail : L'avenir des formations professionnelles des jeunes*.
- Commission Européenne (1995). Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation.
- Conseil de l'Union Européenne (2008). Rapport de la mission pour la flexicurité, établi sous l'autorité de V. Špidla et G.LARCHER, co-présidents de la Mission.

Conseil Régional de Lorraine (2011). Contrat Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDF) 2011-2015 en Lorraine.

Conseil Régional de Lorraine (2014). *Débat d'Orientation budgétaire 2014*, récupéré de : <http://www.lorraine.fr/files/live/sites/www/files/contributed/documents/PSPV/spro/CPRDF%20Version%20finale.pdf>

Conseil Régional d'Ile de France (2016). *Débat d'Orientation Budgétaire 2016*, récupéré de : <http://www.lorraine.fr/files/live/sites/www/files/contributed/documents/PSPV/spro/CPRDF%20Version%20finale.pdf>

Conseil Régional Rhône-Alpes (2011). *Contrat Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDF) 2011-2015 en Rhône-Alpes*, récupéré de : http://www.centre-info.fr/pdf/bddr/cprdfp_rhone-alpes_signe.pdf

Coquelle, C. (1994). Attention, projet !, *Formation et emploi*, 45, 25-32.

Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes*, 43, 17-31.

Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris : Presses Universitaires de France.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.

Dagot, C., Dassié, D. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin, *Formation emploi*, 128, 7-29.

DARES (2014). L'École de la Deuxième Chance. La « grande école » des décrocheurs motivés, *Dares analyse*, 68.

Darmon, I., Demazière, D., Frade, C., Haas, I. (2004). Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée. *Formation emploi*, 85, 57-75.

Deleuze G. (1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* (Vidéo). Paris : Éditions Montparnasse.

Deleuze, G. (1989). Bartleby, ou la formule, postface in H. Melville, *Bartleby*. Paris : Flammarion.

Demazière, D. (2013). Typologie et description. A propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*. Vol. 3, 4, 333-347.

- Demazière, D. (2007). A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122, 85-100.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Denantes, J. (2008). Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. *Actualités de la formation permanente*, 213, 55-61.
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue* (cinquième édition). Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances, *Études*, tome 414, 31-41.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2005). Proposition pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. *Revue française de sociologie*, vol. 46, 2005-03, 495-528.
- Dubet, F. (2003). Préface. In D. Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires* (p. 1-6). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ebersold, S. (2003). Gestion individualisée des risques sociaux et crise des catégories instituées, *Éducation permanente*, 156, 2003-3, 13-25.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette.
- Falzon, P. (2005). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Guwahati (India) : Humanizing Work and Work Environments.

Farvaque, N. (2005). *Action publique et approche par les capacités : une analyse des dispositifs et trajectoires d'insertion* (Thèse de doctorat en Sciences Économiques, Université de Marne-La-Vallée).

Felouzis, G. (2012). Le système éducatif français dans l'OCDE : quelles performances ? *Cahiers français*, 368, 9-15.

Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants. In S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines* (p. 171-392). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Fernagu-Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants. L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de savoirs, *Formation emploi*, 119, 7-27.

Fernagu-Oudet, S. (2012b). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Paris : Presses universitaires de France.

Flahault, F. (2004). Identité et reconnaissance dans les contes, *Revue du MAUSS*, 23, 31-56.

Frégné, C. (2012). La qualification sociologique du lien social. Des orientations concurrentes, *Pensée plurielle*, 2012/1, 29, 37-49.

Frégné, C. (2011). *Exclusion, insertion et formation en question*. Paris : L'Harmattan.

Galland, O. (2009). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Gaulejac (De), V. (2011). Management, les maux pour le dire, *Projet*, 323, 61-68.

Giddens, A. (2012). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*. Paris : Minuit.

Helson, C. (2007). Être en projet à tout âge : injonction illusoire ou ressource pour la formation du sujet ? , *Pratiques de formation*, 53, 45-55.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les Éditions du Cerf.

Houdeville, G., Mazaud, C. (2015). Entre idéal d'émancipation et mise au travail. Enquête sur le marché de la formation non qualifiante destinée aux jeunes chômeurs sans diplôme, *Agora débats/jeunesses*, 70, 35-47.

Houot, I. (à paraître). Les expérimentations sociales : des preuves et des épreuves pour l'évaluation des dispositifs. In S. Grossman et C. Roine (dir.), *La recherche et le politique en éducation: enjeux et débats dans le monde francophone. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Houot, I., Nowakowski, S. (à paraître). Le portefeuille de compétences ou l'expérience élaborée. In J. Biarnes et J. Rose, J. (dir.), *De l'expérience à la compétence : regards pluridisciplinaires*.

Houot, I., Tribby, E. (2014). Les espaces et dispositifs de formation des adultes. In M.J. Gremmo et N. Poteaux (dir.), *La médiation éducative entre dispositif et espace* (p. 69-84). Paris : L'Harmattan.

Huteau, M., Guichard, J. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Paris : Dunod.

Institut de la Méditerranée (1997). *L'École de la deuxième chance. Actes du colloque organisé à Marseille les 9 et 10 décembre 1996 : Le projet d'école de la deuxième chance de Marseille à la lumière des expériences internationales*. La Tour-d'Aigues : Editions de l'Aube.

Jacquinet-Delaunay, G., Monnoyer, L. (1999). Avant-propos. Il était une fois. *Hermès*, 25, 9-14.

Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation Permanente*, 168, 113-122.

Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Éducation permanente*, 152, 43-53.

Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ?, *Le français aujourd'hui*, 191, 25-34.

Jorro, A., De Ketele, J.M. (2013). Conclusion. Défis professionnels et scientifiques de l'engagement et formation. In A. Jorro et J.M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 165-173). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative. In A. Jorro et J. M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 39-54). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro et J.M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente* (p. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Joule, R., Beauvois, J. (1998). *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris : Presses Universitaires de France.

Julhe, S. (2016). L'approche par les capacités au travail. Usages et limites d'une économie politique en terre sociologique, *Revue française de sociologie*, 2016/2, Vol. 57, 321-352.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 25, 69-86.

Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche* (Note de synthèse pour habilitation à diriger des recherches, Université Paris 13 Nord).

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports de formation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2005). Le soi : entre présentation et représentation, *Éducation permanente*, 9, 9-15.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité, *Recherche et formation*, 41, 31-47.

Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction d'une identité professionnelle* (p. 195-212). Paris : L'Harmattan.

Kubrick, S. (1971). *Orange mécanique* (film). Royaume Uni : Warner Bros.

Laing, R. D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.

Laot, F. (2009). Un modèle universitaire et régional de formation d'adultes dans les années 1960 L'épisode oublié des AUREFA et leur échec face à la loi de 1971, *Éducation et sociétés*, 24, 143-157.

Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Paris : Editions Quae.

Lavielle-Gutnik, N., Loquais, M. (2015). Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne. Le cas des écoles de la deuxième chance. *Éducation Permanente, Hors-série AFPA 2015*, 129-136.

Lavielle-Gutnik, N. (2007). « Devenir soi-même » comme les autres. *Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP* (Thèse de doctorat en Science de l'Éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris).

Léauté, M. (1992). Le terrorisme du projet. *Éducation permanente*, 109-110, 55-58.

Leclercq, G. (2012). Histoire du numéro : de l'appel à proposition aux textes définitifs, *Transformations*, 7, 5-16.

Leclercq, G. (2003). Interpréter et développer des dispositifs de formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 29, 3, 499-524.

Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'utilisateur et le pédagogue*. Bruxelles-Paris : L'Harmattan.

Lepresle, C. (2003). Le projet professionnel en formation : une injonction paradoxale, *Éducation permanente*, 155, 2003-2, 139-145.

Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : essais de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Éditions Édilig.

Levené, T., Bros, F. (2011). Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion, *Savoirs*, 26, 85-108.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.

Linard, M. (2002). Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, *Éducation Permanente*, 152, 143-155.

Loquais, M. (à paraître). Les capacités : une nouvelle approche pour penser l'engagement en formation des publics dits « en difficultés » ? In C. Guillaumin, S. Pesce, S. Renier, E. Rusch (coord.), ouvrage qui fait suite au colloque du 21 novembre 2014 : *De l'abandon à l'engagement : processus délibératif et travail conjoint*.

Loquais, M. (2016). *Les injonctions implicites dans l'accompagnement des publics « en difficulté »*, Communication lors du colloque: Éthique de l'accompagnement et agir coopératif. Savoirs et pratiques en dialogue, controverses heuristiques. Tours, 28 mai 2016.

Loquais, M. (2015). *Pourquoi les sondés coopèrent-ils ? Implications théoriques et méthodologiques autour de la constitution d'un corpus par entretiens*, Biennale de l'Éducation, CNAM, Paris, 3 juillet 2015.

Loquais, M. (2014). Formes d'injonction au projet et rapport au dispositif. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université. *Recherches et Éducatives*, 11, 141-155.

Luttringer, J. M., Willems, J. P. (2008). *Sécurisation des parcours professionnels. Réflexions juridiques à partir d'un oxymore*. AEF, 11 juillet, récupéré de : <http://willemsconsultants.hautetfort.com/media/01/01/2092953956.pdf>

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38, 78-95.

- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination, *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-407.
- Mayen, P., Gagneur, C. A. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ? *Éducation permanente*, 184, 63-77.
- Mazade, O. (2014). L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités. *Formation emploi*, 127, 91-107.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Melville, H. (1989). *Bartleby*. Paris : Flammarion.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- Mias, C. (2014). Implication professionnelle. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 161-164). Bruxelles : De Boeck.
- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal* (Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse).
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Minvielle, Y. (1997). L'ingénierie de formation, inventaires. *Actes du colloque ENESAD*, 4 et 5 juin 1997.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques, *Éducation et francophonie, Revue de l'Association canadienne d'Éducation de langue française*, vol. XXXIII, 1, 73-88.
- Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Musil, R. (2004). *L'homme sans qualité. Tome 1*. Paris : Seuil.
- Neuberg, M. (1990). La contrainte. *Dialogue*, 29, 491-522.
- Nicole-Drancourt, C, Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail 1950-2000*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nozick, R. (1991). La contrainte. In M. Neuberger (dir.), *Théorie de l'action : textes majeurs de la philosophie analytique de l'action* (p. 271-310). Liège : Mardaga.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- OCDE (2007). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE.
- Padis, M.O. (2005). Jeunes des quartiers populaires. Construction de l'identité, image et autonomie. *Les cahiers de profession banlieue (cycles de conférences), mars 2005*, 13-27.
- Palmade, J. (2003). *L'incertitude comme norme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2015). *La disqualification sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.P., Giuliani, F., Laforgue, D. (dir.) (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, 15-23.
- Plomb, F., Henchoz, C. (2014). Les engagements infrapolitiques des jeunes en difficulté d'insertion : entre institutions et pratiques autonomes, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 14, mis en ligne le 19 janvier 2015, récupéré du site de la revue : <http://sejed.revues.org/7772>
- Portail du gouvernement (archives 2012). *Discours de Jean-Marc Ayrault à la mission locale Nord Essonne*, récupéré de : <http://archives.gouvernement.fr/ayrault/premier-ministre/discours-de-jean-marc-ayrault-a-la-mission-locale-nord-essonne.html>
- Rabardel, P., Pastré, P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Paris : Octarès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Paris : Editions du Seuil.
- Raynaud, D. (2004). Contrainte et liberté dans le travail de conception architecturale, *Revue Française de sociologie*, vol. 45, 339-366.

Réseau des Écoles de la Deuxième Chance, La charte du réseau des E2C, récupéré de : <http://www.e2c-paris.fr/ressources/documents/1/107,charte-reseau-e2c-france.pdf>

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Éditions Stock.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Rochex, J.Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production, *Le français aujourd'hui*, 183, 9-28.

Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.

Rouleau-Berger, L. (1999). Pour une approche constructiviste de la socialisation des jeunes. In M. Gauthier et J.F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde* (p. 147-159). Sainte-Foy (Canada) : Editions de l'IQRC.

Schangler, J. (1983). *L'activité théorique*. Paris : Librairie philosophique.

Schnapper, D. (2012). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier Ministre*. Paris : La Documentation Française.

Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Sen, A. (2009). *Éthique et économie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sen, A. (1993). *Inequality reexamined*. New YorkOxford [England] : Russell Sage Foundation : Clarendon Press.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, vol. 104, 85-108.

Sorel, M. (1994). L'éducabilité cognitive : une problématique ancienne, des pratiques nouvelles. In M. Sorel (dir.), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive* (p. 7-28). Paris : L'Harmattan.

Stiglitz, J., Sen, A., Fitoussi, J.P. (2009). *Richesse des nations et bien-être des individus* (Commission pour la mesure des performances économiques et du progrès social). Paris : Odile Jacob.

Tanguy, L. (dir.)(1984). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.

- Touraine, A. (1991). Face à l'exclusion, *Esprit*, février 1991, 7-13.
- Uhalde, M. (dir.) (2013). *Les salariés de l'incertitude. Solidarité, reconnaissance et équilibre de vie au travail*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Vassileff, J. (1997). Projet et autonomie. In B. Courtois et M.C. Josso (dir.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* (p. 93-134). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vergnies, J.F. (2007). Pour une approche par les capacités avec Amartya Sen. *Formation emploi*, 98, 1.
- Verhoeven, M., Oriane, J.F., Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? *Formation emploi*, 98, 93-107.
- Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. In M. Hatano et G. Le Meur (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 161-186). Paris : L' Harmattan.
- Voisin, A. (2011). L'économie de la formation. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 43-59). Paris : Dunod.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wenders, W., Salgado, J.R. (2014). *Le sel de la terre* (Film documentaire).
- Zarifian, P. (2004). Contrôle des engagements et productivité sociale, *Multitudes*, 17, 57-67.
- Zarifian, P. (2003). *A quoi sert le travail ?* Paris : La Dispute / Snédit.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Liaisons.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités des parcours professionnels*. Paris : Economica.
- Zimmermann, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. In J. de Munk et B. Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (p. 113-138). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Zimmermann, B., Corteel, D. (2007). Capacités et développement professionnel, *Formation Emploi*, 98, 25-39.
- Zunigo, X. (2010). Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 58-71.

Liste des tableaux et figures

Liste des schémas :

Schéma 1 - Schéma conceptuel de l'hypothèse.....	23
Schéma 2 - L'approche par les capacités selon Farvaque, 2005.....	66
Schéma 3 - L'engagement en formation du point de vue des dynamiques normatives.....	190

Liste des tableaux :

Tableau 1 - Répartition des jeunes par diplôme et niveau de formation.....	126
Tableau 2 - Caractéristiques des profils de l'échantillon.....	130
Tableau 3 - Les thèmes abordés dans les discours (tri à plat).....	149
Tableau 4 - Modes d'engagement et trajectoires.....	167

Index des auteurs

- Agamben, G77, 234, 258
Albéro, B... 49, 52, 86, 179, 206, 234, 295, 300, 301
Ardouin, T.....215, 234
Astier, P.48, 77, 82, 87, 234, 274, 283
Austin, J. L.....234, 259, 288, 291
Bandura, A.51, 52, 234
Barbier, J.M.200, 215, 216, 234, 235, 241, 271, 284, 287, 291, 301
Bardin, L.....114, 234
Batard, P.E.35, 234
Baudouin, J.M.....61, 74, 151, 234
Beauvois, J.57, 240
Becker, H.115, 234
Begon, E.206, 234
Beillerot, J.52, 243, 283
Belin, E.....274, 275, 278, 283
Berkman, G.....234, 258
Berlin, I.83, 87, 234, 264, 270
Blanchard-Laville, C.52, 243, 283
Boltanski, L.38, 233, 234, 235
Bonvin, J.M.68, 100, 235
Bouffartigue, P.....36, 235
Bouillon, F.....41, 235
Bouquet, B.129, 235
Bourdieu, P.118, 229, 235, 286, 291
Bourgeois, E.....24, 52, 55, 80, 235, 239, 241
Boutinet, J.P.....39, 42, 233, 235, 273, 274, 283
Bregeon, P.191, 235
Brémaud, L.215, 216, 235
Bril, B.48, 174, 235
Brugère, F.67, 235
Bruner, J.....92, 235
Caillaud, P.214, 235
Caillé, A.84, 236
Carré, P.50, 52, 236, 246
Castel, R. . 20, 29, 30, 35, 36, 38, 40, 44, 64, 69, 72, 74, 75, 91, 236, 272, 283, 294, 301, 302, 305, 311
Castrà, D. 20, 43, 62, 72, 199, 208, 231, 236, 238, 272, 273, 283, 284, 299, 301, 302, 304, 311
Cazeneuve, A.108, 111, 181, 229, 236
Chaix, M.L.....4, 42, 202, 236
Champy-Remoussenard, P.229, 236
Charlier, P.79, 86, 87, 244, 274, 283, 301
Charlot, B.38, 39, 41, 53, 54, 79, 198, 236, 263, 270, 274, 283, 303, 311
Chiapello, E.....233, 235
Clot, Y.....198, 203, 226, 236, 270, 311
Coquelle, C. .20, 43, 72, 76, 176, 208, 237, 273, 275, 283, 302, 311
Cornu, L.....95, 237
Courpasson, D.....60, 63, 237
Crozier, M.58, 59, 60, 237
Dagot, C.231, 237
Darmon, I.217, 233, 237
Dassié, D.231, 237
Deleuze, G.....210, 237, 258, 259, 260
Demazière, D. .25, 93, 114, 118, 198, 229, 233, 237, 238, 267, 285, 291, 293, 301, 303, 311
Denantes, J.....210, 238
Dubar, C.16, 54, 81, 87, 93, 114, 116, 118, 176, 198, 229, 238, 281, 284, 285, 291
Dubet, F. . 17, 19, 20, 22, 24, 44, 60, 71, 75, 94, 95, 152, 180, 182, 199, 210, 234, 235, 238, 263, 264, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 279, 284, 289, 291, 293, 301, 302, 303, 311
Dubois, N.76, 177, 238, 279, 284
Dupriez, V.....95, 201, 212, 246
Ebersold, S.79, 238
Ehrenberg, A.29, 30, 44, 238
Falzon, P.....175, 203, 238
Farvaque, N.....66, 94, 100, 235, 239, 247
Felouzis, G.....17, 19, 239
Fernagu-Oudet, S.....24, 69, 89, 175, 203, 205, 206, 226, 239, 265, 271, 305, 311
Fitousi, J.P.68, 245
Frégné, C. 4, 22, 30, 36, 37, 38, 39, 44, 61, 74, 93, 151, 230, 231, 234, 239, 262, 271, 288, 291, 293, 301
Friedberg, E.....58, 59, 60, 237
Gagneur, C. A.48, 243
Galland, O.35, 36, 45, 239
Gaulejac (De), V.203, 239
Giddens, A. 24, 53, 58, 61, 62, 72, 94, 239, 283, 284, 305, 311
Goffman, E.44, 51, 119, 239
Guichard, J.42, 240
Helson, C. (2007).....45, 239
Henchoz, C.36, 182, 199, 200, 205, 244
Honneth, A.....81, 87, 179, 182, 197, 239, 277, 280, 284
Houdeville, G.211, 239
Houot, I. .4, 40, 86, 91, 212, 218, 219, 240, 276
Huteau, M.....42, 240
Jacquinot-Delaunay, G.....47, 240
Jaeger, M.129, 235

Jézégou, A.....4, 52, 240
 Jorro, A. 4, 46, 86, 95, 177, 181, 212, 213, 230, 240, 243
 Joule, R.57, 240
 Juhle, S.....64
 Kaddouri, M. 4, 12, 22, 23, 24, 29, 30, 41, 53, 54, 71, 72, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 89, 93, 95, 180, 182, 184, 198, 202, 204, 225, 235, 241, 262, 263, 271, 279, 281, 284, 288, 298, 301, 303, 311
 Ketele (De), J.M.230, 240
 Laing, R. D.57, 241
 Laot, F.219, 241
 Lavielle-Gutnik, N4, 36, 40, 44, 49, 51, 52, 119, 182, 187, 205, 241, 264, 271, 276, 281, 284, 292, 301
 Léauté, M.....43, 241
 Leclercq, G. 4, 47, 48, 215, 241, 242
 Lepresle, C.43, 242
 Lesne, M.90, 215, 216, 234, 242, 265, 266, 271
 Linard, M.47, 242, 274, 284
 Loquais, M. .40, 49, 52, 85, 117, 121, 196, 197, 205, 209, 225, 228, 241, 242, 258, 262, 272, 276, 285, 292, 302
 Luttringer, J. M.32, 242
 Mairesse, P.206, 234
 Malo, A.41, 242
 Martuccelli, D. 11, 22, 24, 60, 61, 71, 73, 74, 95, 151, 182, 195, 229, 243, 263, 284
 Mayen, P.....48, 243
 Mazade, O.218, 243
 Mazaud, C.....211, 239
 Mead, G.H.....243
 Melville, H.... 117, 237, 243, 258, 260, 290, 291
 Mendel, G.....88, 243, 274, 284
 Mias, C.....4, 73, 174, 184, 243
 Minvielle, Y.....214, 243
 Monnoyer, L.47, 240
 Mosconi, N.....52, 53, 243, 283
 Musil, R.....10, 13, 89, 243
 Neuberg, M.....60, 73, 243, 244, 259, 284
 Nicole-Drancourt, C.....35, 36, 243, 244
 Nowakowski, S.....91, 212, 240
 Nowakowsky, S. 240
 Nozick, R.60, 73, 244, 259, 274, 284
 Nussbaum, M.....24, 66, 67, 244, 266, 271
 Orianne, J.F. 95, 201, 212, 246
 Padis, M.O..... 36, 244
 Palmade, J. 92, 244
 Pastré, P. 48, 244
 Paugam, S. 40, 244
 Paul, M. .16, 209, 229, 244, 303, 308, 309, 310, 311
 Payet J.P..... 41, 244
 Peeters, H.79, 86, 87, 244, 283
 Plomb, F.36, 182, 199, 200, 205, 244
 Rabardel, P..... 47, 244
 Rawls, J..... 64, 65, 244
 Ricoeur, P.....12, 22, 63, 64, 84, 86, 88, 89, 95, 201, 245, 266, 271
 Rochex, J.Y. 226, 245
 Rose, J.36, 39, 121, 240, 245
 Roulleau-Berger, L.35, 36, 41, 243, 244, 245
 Schangler, J. 92, 198, 245
 Schnapper, D..... 115, 245
 Schwartz, B.4, 34, 71, 75, 245
 Sen, A. .22, 24, 63, 65, 66, 68, 69, 85, 194, 201, 226, 245, 246, 262, 264, 271
 Sirota, R..... 181, 245
 Sorel, M..... 4, 42, 70, 245
 Stiglitz, J. 68, 245
 Tanguy, L..... 16, 44, 245
 Touraine, A..... 38, 246
 Tribby, E. 4, 86, 218, 240
 Uhalde, M. 231, 246
 Vassileff, J. 42, 246
 Vergnies, J.F. 70, 246
 Verhoeven, M. 95, 201, 212, 246
 Voisin, A. 17, 214, 246
 Vygotsky, L.S. 48, 246
 Zarifian, P. 58, 62, 246
 Zimmermann, B. .22, 24, 66, 67, 68, 69, 71, 85, 89, 90, 94, 100, 118, 194, 204, 214, 235, 246, 261, 265, 271, 305, 310, 311
 Zunigo, X. 19, 177, 201, 228, 246

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	6
AVANT-PROPOS.....	11
INTRODUCTION.....	15
Deuxième chance et injonctions implicites	16
Questionnement et hypothèse	21
Méthodologie et agencement de la thèse.....	23
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	27
CHAPITRE 1 : LES INJONCTIONS AU PROJET : ANCRAGES SOCIOPOLITIQUES	28
1) Soubassements sociopolitiques des injonctions au projet	29
1.1) Des injonctions au projet qui se généralisent.....	29
1.2) Des politiques de responsabilisation de l'individu.....	30
1.3) Le cas du projet politique des E2C	32
2) La figure du « jeune en difficultés »	34
2.1) Quelle(s) jeunesse(s) en difficulté(s) ?	35
2.2) Des publics déficitaires ?	37
2.3) Quelles alternatives aux approches déficitaires ?.....	40
3) La figure du projet	41
3.1) ... entre projet émancipateur et nouvelles formes d'injonction.....	42
3.2) ... Un paradoxe situé.....	44
Synthèse du chapitre 1.....	45

CHAPITRE 2 : DES THEORIES DE L'ENGAGEMENT AUX APPROCHES DES CONTRAINTES HABILITANTES.....	46
1) Les approches de l'engagement...	47
1.1) ...comme rapport au dispositif	47
1.2) ...comme rapport à l'autonomie	50
1.3) ...comme rapport à la formation	52
2) La contrainte : un concept fuyant	55
2.1) Les injonctions implicites : un dimensionnement problématique.....	56
2.2) Glissements théoriques autour de la notion de contrainte	58
3) Quelles perspectives à l'aune des capacités ?	63
3.1) L'approche éthique du sujet capable	63
3.2) Les approches globalisantes des capacités	64
3.3) L'approche des capacités émancipatrices	67
Synthèse du chapitre 2.....	70
CHAPITRE 3 : MODELE D'ANALYSE DES DYNAMIQUES NORMATIVES	71
1) L'injonction au projet : essai de définition...	71
1.1) ... entre contrat et contraintes implicites	72
1.2) ... entre épreuve et possibilités de menaces.....	74
1.3) ... entre normes et dispositif	76
2) Dynamiques de l'engagement en formation...	78
2.1) ... comme rapport au projet	79
2.2) ... comme rapport de projets	80
2.3) ... comme rapport aux injonctions au projet.....	81
3) Dynamiques normatives et capacités	83
3.1) Une conception positive de la liberté	83
3.2) Un dimensionnement quadripartite de la capacité.....	85
3.3) Une approche sur les capacités d'usage	88
4) Ancrages épistémologiques	91
4.1) Des sujets inégalement étayés.....	91
4.2) Capacités et dire de gens	92
4.3) Un objet en cheminement	94
Synthèse du chapitre 3.....	96
CONCLUSION PREMIERE PARTIE.....	96

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE & TERRAIN E2C..... 99

CHAPITRE 4 : LE TERRAIN DE RECHERCHE : LES ÉCOLES DE LA DEUXIEME CHANCE..... 101

- 1) Organisation et maillage de l'offre E2C en France et en région..... 101
 - 2) Organisation pédagogique de la formation E2C..... 104
 - 3) Organisation du parcours des stagiaires E2C..... 105
 - 4) Parcours E2C et injonctions implicites..... 106
- Synthèse du chapitre 4..... 108

CHAPITRE 5 : CADRE METHODOLOGIQUE..... 110

- 1) Protocole de recherche et analyse des données..... 110**
 - 1.1) Le protocole de recherche 111
 - 1.2) L'analyse des données..... 113
 - 2) Retour réflexif sur les axes méthodologiques de la recherche 116**
 - 2.1) Les conditions de production des données..... 116
 - 2.2) L'opérationnalisation comme processus 118
 - 2.3) A la recherche d'une posture (de chercheur) 120
- Synthèse chapitre 5..... 121
- CONCLUSION DEUXIEME PARTIE 122**

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 123

CHAPITRE 6 : PROFILS DES JEUNES : ANALYSE DES TRAJECTOIRES OBJECTIVES 125

- 1) Des parcours de formation inégaux 125
 - 2) Des situations familiales contrastées 126
 - 3) Des différences par genre (et autres particularités) 128
- Synthèse du chapitre 6..... 130

CHAPITRE 7 : CE QUE S’ENGAGER VEUT DIRE : ANALYSE DES THEMATIQUES	131
1) L’engagement dans la formation E2C.....	131
1.1) Le projet d’émancipation	131
1.2) Le projet de qualification	133
1.3) Le projet d’adaptation.....	134
1.4) Le projet conflictuel	135
1.5) Le projet résigné.....	136
2) L’engagement dans le monde	137
2.1) L’engagement d’accomplissement.....	137
2.2) L’engagement de distinction.....	138
2.3) L’engagement de résistance	139
2.4) L’engagement apathique	140
3) La perception du dispositif E2C	141
3.1) Le dispositif lanceur	142
3.2) Le dispositif coercitif	144
3.3) Le dispositif comme impasse	145
4) La perception de soi	146
4.1) Valorisation de soi.....	146
4.2) Dévalorisation de soi.....	147
Synthèse du chapitre 7.....	149
 CHAPITRE 8 : LES MODES D’ENGAGEMENT DANS E2C	 151
1) L’engagement d’émancipation.....	152
2) L’engagement ambivalent.....	156
3) L’engagement dépréciatif	160
3.1) Engagement contraint.....	160
3.2) Engagement apathique	161
4) L’engagement conflictuel	163
Synthèse du chapitre 8.....	168

CHAPITRE 9 : DES MODES D'ENGAGEMENT AUX FORMES DE CAPABILITES.....	169
1) Sujets capables... et dispositifs « capacitants » ?.....	169
1.1) Des sujets inégalement étayés.....	169
1.2) E2C, un dispositif capacitant ?	173
2) De l'activité normative aux formes de capacités.....	175
2.1) Le rapport de projection	176
2.2) Le rapport de réhabilitation	179
2.3) Le rapport de désaffiliation.....	182
2.4) Le rapport d'opposition.....	184
3) Vers une modélisation de l'engagement sous l'angle des dynamiques normatives	186
Synthèse du chapitre 9.....	190
CONCLUSION TROISIEME PARTIE	191

QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION..... 193

CHAPITRE 10 : OUVERTURES THEORIQUES..... 194

1) Le rapport à l'injonction au projet : essai de conceptualisation	195
1.1) Injonction au projet / injonction à projet	195
1.2) Engagement réel et réel de l'engagement.....	198
2) Résultats saillants sur les ressorts de l'engagement.....	199
2.1) L'influence du genre.....	199
2.2) Le rapport à l'alternance	201
3) Pour une critique constructive de la notion de capacité	202
3.1) E2C, un environnement capacitant ?	203
3.2) Quête de « mise au travail »	205
Synthèse du chapitre 10.....	206

CHAPITRE 11 : QUELLES CONSEQUENCES SUR LES DISPOSITIFS DE DEUXIEME CHANCE ? 208

1) L'accompagnement des « publics en difficultés ».....	208
1.1) Accompagnement et injonctions implicites.....	209
1.2) Approches par compétences et capacités	211

2) « Réenchanter » la deuxième chance ?.....	213
2.1) Quelles ingénieries pour les parcours ?	214
2.2) Vers une co-élaboration du dispositif ?	217
Synthèse du chapitre 11.....	220
CONCLUSION QUATRIEME PARTIE	220
CONCLUSION GÉNÉRALE	223
Une approche des dynamiques normatives	224
Les ressorts de l'engagement des « jeunes en difficultés »	227
Limites et perspectives de recherche	229
Quelle « deuxième chance » pour les « jeunes en difficultés » ?.....	231
BIBLIOGRAPHIE	234
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	247
INDEX DES AUTEURS	248
TABLE DES MATIERES	250
ANNEXES	257
Annexe 1 - La capabilité face à la question du juste et du bien : le cas Bartleby	258
Annexe 2 - Les capabilités : une nouvelle approche pour penser l'engagement en formation des jeunes dits « en difficultés »?	262

Annexe 3 : Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants «décrochés » de l'université ..	272
Annexe 4 : Pourquoi les sondés coopèrent-ils ? Implications théoriques et méthodologiques autour de la constitution d'un corpus par entretiens	285
Annexe 5 : Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne	292
Annexe 6 : Les injonctions implicites dans l'accompagnement des publics « en difficultés »	302
Annexe 7 : La charte des principes fondamentaux du Réseau des Écoles de la Deuxième Chance	312
Annexe 8 : Guide d'entretien	314

ANNEXES

Annexe 1 - La capabilité face à la question du juste et du bien : le cas Bartleby⁸⁰

La capabilité a à voir avec la notion du juste et du bien. Cependant, pour évoquer cette question de manière parlante, nous avons opté pour en présenter les tensions partant de la nouvelle de Bartleby de scribe (Melville, 1989). Quand on voit le nombre impressionnant de publications en sciences humaines ou en philosophie : Agamben (2007), Deleuze (1989), plus récemment Gisèle Berkman (2011), on en oublierait presque que Bartleby est une nouvelle du XIX^e siècle, parue en 1856, et que son auteur, Melville, aujourd’hui considéré comme un grand de la littérature américaine, a eu les pires difficultés à faire publier son œuvre. Et l’hyper modernité de Bartleby, devenu un archétype de l’oxymore, stimule l’activité intellectuelle du lecteur.

Bartleby, c’est d’abord un univers de contrastes entre un personnage et son contexte. Bartleby est pauvre dans un quartier d’affaire, il est d’un flegme et d’une impassibilité quasi absolue tandis qu’il se nourrit de gâteaux au gingembre, il est d’une douceur neutre tandis qu’il provoque autour de lui des effets ravageurs... Bref, ces contrastes recèlent certains paradoxes qui mettent à l’épreuve les théories traditionnelles de l’action. C’est d’ailleurs peut-être cet embarras devant lequel Bartleby place l’analyste et le philosophe qui a généré tant de prolixité dans les publications sur le sujet. Dans une perspective proche de l’individualisme méthodologique, une théorie de l’action centrée sur le sujet nous engagerait à considérer Bartleby comme responsable de sa situation, stratège dans ses choix. Mais alors, quels indices, quels matériaux est-ce que le récit nous apporte sur une supposée intentionnalité de Bartleby ? A l’inverse, une analyse de type structuraliste ou fonctionnaliste, mettant l’accent sur le dispositif comme espace de domination ouvrirait des perspectives d’interprétation centré sur une critique du système – une critique du capitalisme ? - mais alors, comment considérer positivement cette résistance passive dont Bartleby fait preuve ? Comment considérer le fait qu’il soit renvoyé à l’insu de son employeur ? De fait, quelle que soit la théorie de l’action mobilisée, elle place le théoricien dans l’embarras : aucune théorie de l’action ne « fonctionne » vraiment.

Un dispositif foucauldien hypermoderne

Dans une perspective foucauldienne, Bartleby est d’une surprenante modernité. Dans le contexte dans lequel se trouve cet individu - une situation banale de travail - la domination est à l’œuvre, mais sans plus. Le dispositif décrit est donc loin de l’univers carcéral décrit par Foucault. Ici,

⁸⁰ Communication de Maël Loquais présentée dans le cadre des ateliers lectures menés au sein du groupe DIRF (Dynamiques Identitaires et Rapport à la Formation) du laboratoire CIREL, en octobre 2013.

les injonctions à travailler pour gagner sa vie, marqués par des rapports de subordination marquent un paradoxe : le rapport de domination est inversé par le scribe lui-même. L'usage d'une formule conditionnelle, « qui n'est ni une affirmation ni une négation » (Deleuze, 1989) place le prescripteur dans une position d'attente et de dépendance vis-à-vis de Bartleby.

On rejoint ici les travaux sur la contrainte des philosophes de l'action (Nozick, 1991, Neuberg, 1990). Pour qu'il y ait contrainte de A sur B, il faut que B perçoive un sentiment de menace. Or, la formule ravageuse de Bartleby : « je préférerais ne pas » inverse le rapport de domination, dans la mesure où c'est l'avoué qui devient dépendant des actes de Bartleby : lorsqu'il lui est demandé d'écrire, puis de quitter l'imprimerie, puis de manger... Ce dernier, en position de dominant, n'exerce plus de pouvoir sur Bartleby ; inversement, il se met à percevoir un sentiment de menace, pour son identité sociale, pour son commerce, et pour lui-même en tant qu'homme capable du bien. Il se met même à écrire, inversant le rapport dire/faire. Les dires de Bartleby dirigent tandis que l'avoué fait acte d'écrire. Le renversement du rapport de subordination posé par Bartleby constitue alors une énigme de taille pour le théoricien.

L'énigme Bartleby

Une perspective d'interprétation plaçant le sujet au centre de l'analyse pose tout autant problème. La sociologie des organisations s'appuie sur une conception de l'acteur comme stratège, auteur de ses choix, analysant la situation, percevant des zones indéterminées, et entrant dans le jeu social pour tenter d'utiliser les règles en sa faveur et d'obtenir plus de marges de manœuvres, c'est-à-dire plus de pouvoir. Et c'est là tout le mystère de Bartleby. Le choix ne semble pas réellement posé comme un choix assumé ou stratégique. La zone d'indétermination n'est pas seulement construite autour de sa formule ravageuse mêlant le dire et le faire. La formule conditionnelle : « je préférerais ne pas » rend l'acte irrévocable ; ici, « dire c'est faire » (Austin, 2001). La performativité de son énoncé est paradoxalement exacerbée par son indifférence émotionnelle et son désengagement apparent de la situation. Ainsi, c'est curieusement l'absence d'intentionnalité apparente qui conduit à ce tour de force de l'individu face au système.

Ici, le mystère Bartleby s'épaissit : qui est Bartleby ? Que sait-on de lui ? Presque rien, même l'auteur ne propose que des interprétations possibles (il serait issu du service des rebus...). Aussi, la résistance dont il fait preuve face à son supérieur fonctionne un peu comme à son insu, et c'est la non-intentionnalité, la non-émotivité apparente qui assure son succès. Une interprétation possible serait de considérer la formule « je préférerais ne pas » et l'attitude dépourvue d'émotion comme relevant du langage administratif. On pourrait considérer que Bartleby, mettant en œuvre de manière presque parfaite les codes de son supérieur, fait un usage des règles à son profit d'où

l'inversion des rapports de pouvoir. Il se situe, non seulement dans le champ du dire (terrain de l'injonction) mais aussi des codes admis. D'ailleurs, en entrant dans le domaine du « dire », Bartleby prend la place de l'avoué qui se perd dans le langage injonctif, au point que la formule « aimerait mieux » finit par devenir contagieuse chez les scribes et l'avoué.

L'avoué, homme de loi à l'épreuve de la Loi

Quittons un instant Bartleby, et arrêtons-nous maintenant sur le personnage de l'avoué. Ce personnage est avant tout un homme de loi. Il s'agit là d'un point absolument passé sous silence des différents commentateurs de la nouvelle. Cet homme de loi, est placé en situation de double contrainte par l'allocution de Bartleby : « I would prefer not to ». C'est peu banal, tant les situations relevant de l'injonction paradoxale sont généralement le lot, non des dominants mais des dominés. L'avoué se trouve en effet face à un choix insoluble :

- soit il agit en homme de loi, préserve son autorité auprès de ses subordonnés (les autres scribes), son rang social, auquel cas il devra se séparer de Bartleby et se compromettre face à la Loi (avec un L, aux fondements du : « tu ne tueras point ») ;
- soit il choisit de garder Bartleby, de le protéger d'une déperdition qu'il pressent comme certaine, et il verra son statut, son rang, et sa fonction remise en question par ses subordonnés et tout son réseau social.

En cela, on peut dire qu'il se trouve dans une tension identitaire assez prononcée, dans la mesure où elle engage ses fondements éthiques et plus globalement, les fondements du « vivre ensemble ». Homme de loi avec un petit « l » mis à l'épreuve de la Loi avec un grand « L », l'avoué se trouve face à un dilemme insoluble. « Que faire ? Que dois-je faire ? » (Melville, 1989, 51), martèlet-il. Sa liberté réelle de choix dépend de sa façon de se soumettre à la Loi, avec un grand « L », ce fameux : « tu ne tueras point ». L'homme face à sa liberté de choix : se nier en tant qu'homme capable du bien, ou nier son statut d'homme de bien dans la hiérarchie sociale.

La capabilité relève ici du processus à l'œuvre dans la gestion des tensions identitaires, et situe l'homme face à un conflit de valeurs. *In fine*, par-delà les actes conventionnels de l'avoué (renvoi de Bartleby), la *forme de capabilité* mise en œuvre laisse à penser qu'un homme a priori respectable du fait de sa condition sociale a laissé « crever » un pauvre. Ce conflit de valeur peut d'ailleurs être rapporté à l'éthique du juste (l'homme de loi, face aux institutions, avec leurs propres règles etc.) *versus* l'éthique du bien (ce que je considère bien pour toi). Parallèlement, chez Bartleby, la *forme de capabilité* mise en œuvre relève plus du choix d'être considéré en tant qu'homme et non en tant que subordonné ou force laborieuse. Deleuze (1989, 45) nous dit ainsi : « Bartleby a gagné ce

droit de survivre, c'est à dire se tenir debout face à un mur aveugle. Être en tant qu'être et rien de plus ».

Nombreux sont les enseignements pour l'étude des capacités par rapport à notre objet construit autour du paradoxe. D'une part, la capabilité relève bien des fondements du « vivre ensemble », qu'elle soit abordée au travers des questions éthiques du juste et du bien. D'autre part, la capabilité comprise comme processus, doit être appréhendée comme un mouvement de libération d'une domination (Zimmermann, 2011) ; il n'est pas de processus capabilisant sans possibilité d'émancipation. Ensuite, il se joue autour de la capabilité quelque chose qui est de l'ordre de l'usage des codes. Lorsque Bartleby s'empare des codes de son maître (le « dire »), il met en œuvre une *forme de capabilité*, qui consiste à agencer ces codes d'une certaine manière. Enfin, et c'est peut-être là le principal, la capabilité ne peut se satisfaire d'une simple juxtaposition d'épistémologies relevant de la domination ou de la liberté du sujet.

Annexe 2 - Les capacités : une nouvelle approche pour penser l’engagement en formation des jeunes dits « en difficultés »?⁸¹

Le plus souvent, les analyses des parcours marqués par l’échec ou l’abandon, relèvent d’approches déficitaires, en ce sens qu’elles décrivent l’activité des publics en creux, à travers ce qu’ils *ne sont pas* ou *ne font pas*. Or, ces catégories qui décrivent par le manque, constituent en réalité une forme de rapport à la formation parmi d’autres (Kaddouri, 2010). En outre, nous mobilisons ici le concept de « capacité », emprunté à Sen (2010), et dimensionné à la mesure d’un questionnement relatif à l’engagement des sujets en formation, pour donner à voir l’activité critique des sujets qui se situent par rapport à des dynamiques d’échec ou d’abandon. Aussi, en nous appuyant sur une recherche empirique en cours sur le terrain des Écoles de la Deuxième Chance, nous montrons, dans ce chapitre, en quoi cette notion peut être mobilisée pour qualifier les *dynamiques normatives* qui sous-tendent l’engagement en formation.

1) L’abandon comme forme de rapport à la formation

Dès que l’on parle d’abandon ou d’engagement, *ce qui fait problème* procède d’une sorte d’évidence tant les attentes sociales autour de ces thématiques sont fortes. Il apparaît que la recherche n’échappe pas à cet écueil lorsque les catégories administratives tiennent un rôle prépondérant dans la manière de nommer, de manière plus ou moins implicite, ce qui relèverait de la réussite ou de l’échec. Dès lors, les notions mobilisées peuvent tendre à décrire les phénomènes en creux, centrées sur le manque, passant au second plan l’activité des personnes et les conditions sociales ayant conduit à leur émergence. C’est pourquoi, ces logiques « privatives » (Frétigné, 2011, 30), dans lesquelles s’inscrivent par exemple certaines recherches sur *l’échec scolaire* ou *le décrochage*, posent *a minima* deux types de problèmes :

- D’une part, elles décrivent moins des phénomènes que des différentiels par rapport à un attendu ;

⁸¹ À paraître, 2016, article de Maël Loquais dans un ouvrage coordonné par C. Guillaumin, S. Pesce, S. Renier et E. Rusch, ouvrage qui fait suite au colloque du 21 novembre 2014 (Tours) : De l’abandon à l’engagement : processus délibératif et travail conjoint.

- D'autre part, elles sont sujettes à un fonctionnalisme qui ne dit pas son nom, l'insuccès pour la personne risquant d'être posé en contrepoint d'une norme *réussite* portée par l'institution.

Surmonter ces difficultés nécessite, pour la recherche, de déconstruire les « attracteurs idéologiques » (Charlot, 1997, 13) que constituent ces notions *négatives*. Par exemple, Charlot (1997, 15) s'en distancie, en affirmant que « l'échec scolaire n'existe pas », et qu'il s'agit avant tout de comprendre ce qui se joue par rapport aux élèves, aux situations et aux histoires ayant conduit à l'échec. Partant, le concept de « rapport au savoir » (Charlot, 1997) permet de décaler le regard en le recentrant sur les dimensions qui sous-tendent le rapport au monde et à l'« apprendre ». Dans une perspective relativement proche, Kaddouri (2011, 71) insiste sur l'importance de « se détacher des jugements de valeurs qu'ils soient négatifs (résistance à se former) ou positifs (stagiaires très motivés) ». A cet égard, il considère l'abandon ou l'engagement comme formes particulières de « rapport à la formation ». Il apparaît donc qu'un *pas de côté* soit nécessaire pour le chercheur dès lors qu'on aborde ce type de catégorisation socialement connotée.

Nos propres travaux (et plus particulièrement ceux menés dans le cadre d'une thèse de doctorat) portent également sur le rapport à la formation, au travers des formes d'engagement des jeunes dits « en difficultés » dans un dispositif de deuxième chance. Le dispositif n'est pas ici entendu comme structure contraignante, mais comme espace porteur d'injonctions plus ou moins implicites, en ce sens que le sujet participe de sa propre domination (Dubet, 2009 ; Martuccelli, 2004). En effet, dans le dispositif de deuxième chance, sollicitant de manière singulière l'implication des individus, il nous semble que les formes d'engagement doivent être analysées par le prisme des attendus tacites. Ici, aborder le dispositif sous l'angle de ses contraintes relativement indiscernables ne signifie en rien que leurs effets contraignants sont moindres, mais bien plutôt qu'ils agissent de manière sournoise, dans l'activité même des personnes. Aussi, nous nous sommes attachés à tenter de comprendre ce qui se joue dans le rapport à la formation, dans des contextes d'injonction à se former ou à construire un projet professionnel et à développer son autonomie.

Nous appuyant notamment sur la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2009), trois logiques d'action peuvent être interrogées dans l'expérience du sujet confronté à ces formes d'injonction :

- l'intégration : principalement centrée sur l'appropriation des normes et des contraintes. Ici, l'abandon est pensé comme défaut d'intégration des normes véhiculées par le dispositif, tandis que l'engagement est le signal d'une bonne intégration ;
- la logique stratégique, où les sujets développent des choix en fonction de leur analyse des jeux d'acteurs. Ici, les effets d'affichages entrent en ligne de compte, où *se montrer comme étant engagé* tient une part toute aussi importante que l'engagement réel (Lavielle-Gutnik, 2007) ;
- et la logique de subjectivation, à travers laquelle les sujets « définissent le sens autonome de leur action » (Dubet, 2009, 192), apparaît dès lors que les sujets se perçoivent acteurs ou empêchés dans leur action.

En outre, face à ces contextes injonctifs particuliers, donnant lieu à des formes d'engagement (et de désengagement) fortement différenciées, notre hypothèse consiste à considérer que le rapport à la formation peut être éclairé au travers d'une approche mobilisant la notion de capacité, que nous allons maintenant présenter.

2) La capacité comme analyseur des formes d'engagement

Issu des sciences économiques, la capacité est définie par Sen (2010, 39) comme la « liberté réelle » de choisir les « fonctionnements » que l'on souhaite valoriser. Cette notion, tout en ouvrant des perspectives liant l'action individuelle aux étayages collectifs et institutionnels, ne peut être reprise en l'état sans en questionner les fondements épistémologiques dans le champ de la formation. Fondée sur une conception positive de la liberté, au travers de laquelle le sujet est pensé comme « un être pensant, voulant, agissant, assumant la responsabilité de ses choix, et capable de les justifier en s'appuyant sur sa propre vision des choses » (Berlin, 1988, 17), elle s'oppose à une conception négative de l'action, plus coercitive, et s'appuyant sur des contraintes extérieures pour fonder le « vivre ensemble » (à travers les lois, les règles institutionnelles etc.). Finalement, la capacité nous

amène à considérer la formation, moins sous l'angle institutionnel que du point de vue de ses usages, et moins du côté de ses aspects structurants que des contraintes labiles et relativement indiscernables.

Notre approche consiste donc à *capter* l'activité critique en questionnant la responsabilité (individuelle et surtout collective) au regard des possibilités réelles d'action et des principes de justice qui les étayent. A la suite de Zimmermann (2008, 24), nous mobilisons ici la notion de capacité comme processus en émergence dans la situation de formation, en tant qu'elle donne à voir les *dynamiques normatives* à l'œuvre dans le rapport au dispositif. Ces éléments définitionnels demandent quelques précisions, que nous allons développer autour de trois dimensions de la capacité : la potentialité, la justice, et l'attestation.

La potentialité

Si les capacités procèdent d'inférences attribuées aux personnes à partir de leurs actes, les capacités relèvent bien d'une potentialité située au travers d'une interaction particulière. Alors que les capacités, comprises comme « dispositions personnelles caractérisant les manières d'être, d'agir et de penser des individus » (Lesne, 1984, 115), sont inférées à partir de l'acte, la capacité se déduit d'une double inférence : l'action aurait pu se dérouler autrement. C'est le conditionnel dont la capacité est porteuse qui nous amène à considérer en quoi les étayages peuvent influencer sur les possibilités de choix. Ainsi, tandis que les capacités sont plutôt centrées sur les personnes (au travers, par exemple, des apprentissages réalisés), les capacités relèveraient de la potentialité des « environnements capacitant » (Fernagu-Oudet, 2012). Or, dans notre perspective, l'aspect capacitant du dispositif devient ce que les personnes définissent comme tel. Autrement dit, c'est bien dans l'interaction sujet/environnement que se joue la capacité, par le prisme de l'activité critique. Ainsi, les « supports collectifs » (Zimmermann, 2011) qui étayent l'action individuelle peuvent être analysés à partir des discours des personnes en situation, et constituent l'une des dimensions de la capacité.

La normativité

Penser la manière dont les personnes construisent leur critique par rapport à ce qui fonde leur engagement, en se confrontant à la normativité de l'institution, nous amène à

considérer la question du « juste » comme primordiale dans la notion de capacité. En effet, il ne s'agit pas seulement de voir en quoi le dispositif pourrait être (ou non) *capacitant*, mais bien de définir les *formes de capacités* qu'il peut engendrer, ces dernières pouvant être entendues comme élaborations en émergences dans la temporalité située du dispositif. A l'instar de l'approche de Nussbaum (2012), qui questionne le fonctionnement d'une société pour qu'on la considère comme fondamentalement juste, il est possible de considérer la problématique à l'échelle d'un dispositif. Transposée à la problématique de l'engagement, il s'agit alors de se centrer sur les « capacités de base » (Nussbaum, 2012, 109), conditionnant les normes partagées du dispositif. Plus précisément, ce sont les *dynamiques normatives*, laissant entrevoir des conflits de normativité qui sous-tendent l'engagement des sujets en formation. Autrement dit, l'aspect capacitant du dispositif dépend du degré de distanciation d'avec les principes de justice perçus comme étant à l'œuvre.

L'attestation

Enfin, il n'est pas de capacité sans « attestation » (Ricoeur, 1990). De même que *je suis capable* dès lors que je (ou qu'un *autrui*) me déclare comme tel, l'environnement capacitant dépend de la manière dont il est convoqué dans les discours. Partant, aucune forme de naturalisation ne paraît possible : la capacité relève bien d'un jeu langagier où les attestations reçues en dehors du dispositif font écho aux évaluations plus ou moins formelles se déroulant dans le dispositif. Par exemple, la validation du projet professionnel procède d'une activité discursive attestatoire. Aussi, cette dimension de la capacité nous amène à envisager en quoi les mécanismes de reconnaissance influent sur les formes d'engagement (ou de désengagement) observées.

In fine, il est possible d'envisager que des *formes de capacités* s'organisent autour de ces trois dimensions de la capacité, mêlant mécanismes de reconnaissance (et attestatoires), *dynamiques normatives*, et potentialités des étayages institutionnels (propres aux dispositifs). Ces éléments nous amènent à préciser que si les capacités relèvent de « dispositions personnelles » (Lesne, 1984), les capacités peuvent être pensées comme des *possibilités de dispositions* socialement construites.

Nous avons donc choisi de faire porter la recherche sur un terrain relevant des problématiques d'insertion, dans la mesure où ces environnements présentent

généralement ce que nous retenons des critères de l'injonction au projet et à l'autonomie, à savoir : la désignation des publics par la négative, la centration de la formation sur le projet professionnel, et l'offre d'accompagnement personnalisée, centrée sur l'utilisateur. L'investigation que nous allons maintenant présenter se déroule sur les terrains des Écoles de la Deuxième Chance à partir d'une méthodologie qualitative.

3) Terrain de recherche et méthodologie

L'École de la deuxième chance (E2C) a pour visée l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans, sortis du système scolaire sans diplôme (ou faiblement qualifiés). La formation est organisée en alternance, selon des modalités modulables pouvant aller au-delà de sept mois. La place de l'autonomie, du projet professionnel, de la responsabilité de son parcours constituent autant d'éléments clés dans l'offre de formation, pour des publics qui ont le plus souvent connu un rapport difficile à l'école *de la première chance*. De plus, le dispositif est vecteur par lui-même de désignations négatives (*jeunes sans qualifications, sans emploi* etc.). Quarante entretiens semi-directifs auprès des stagiaires ont été menés autour d'un questionnaire portant sur le sens qu'ils attribuaient à leur formation, ses finalités induites, et ses apports ou freins en termes d'apprentissages ou dans leur parcours.

Dans la mesure où ce travail de recherche s'appuie sur l'analyse de l'activité discursive, nous avons privilégié une méthode d'analyse qualitative de type inductif. Considérant la fonction organisatrice et normative du langage (Demazière, 2007, 95), nous avons procédé à la construction de catégories en nous inspirant de la théorisation ancrée, et de la « méthode par agrégation d'unités-noyaux » (Demazières, 2013, 336). Les principales étapes de traitement des données ont donc consisté :

- d'une part, à constituer des catégories et à coder chaque unité de sens en les répartissant dans les catégories (selon la méthode dites des « tas » précitée),
- d'autre part, à mettre en évidence les critères sur lesquels s'appuie l'activité critique au travers de « montées en généralisation » (Dubet, 2009).

4) Des environnements capacitants « justes »?

Dans la mesure où cette recherche se poursuit actuellement, nous présentons ici quelques résultats saillants mis en évidence à partir de l'exploitation des corpus, autour de trois thématiques centrales :

- l'affichage de l'aspect capacitant des conditions d'apprentissages,
- les sentiments d'injustice liés à la condition de stagiaire,
- l'importance de la confiance dans la capacité du dispositif à répondre à ses attentes.

De manière globale, les stagiaires développent une critique recouvrant tous les niveaux du dispositif. En effet, tant les *conditions des apprentissages* que les finalités visées de la formation, en termes d'insertion, sont l'objet d'une analyse pointue. Plus précisément, les conditions permettant les apprentissages sont globalement évoquées en des termes positifs. Tant la centration des méthodes pédagogiques sur des démarches participatives que la souplesse des modalités d'accompagnement sont ici mises en avant :

« dans les recherches, euh ils nous intègrent un peu avant le travail, enfin avant... Ils nous aident à que ce soit nous-mêmes, que ce soit personnel. C'est mieux quand ça vient de soi que des autres (...) alors que quand on est ici ben ils nous mettent dans le bain quoi... » (19).

« Elle te base sur un avenir elle en fait, elle veut pas que en fait euh même si tu commences mal, elle va pas te virer directement ; elle va te remettre dans le droit chemin ; elle va t'expliquer pourquoi tu es ici, pourquoi tu... ça nous appartient qu'à nous en fait on va dire ; moi je trouve que c'est une formatrice qui... ouais, elle a les mots justes on va dire » (2).

Cependant, ces premiers éléments cohabitent avec la présence de *sentiments d'injustice* portant moins sur le niveau pédagogique que sur les règles et les finalités perçues du dispositif. Ils apparaissent souvent en écho à des humiliations scolaires ou à une expérience du mépris des employeurs dans les premières expériences de travail. Ainsi, la condition de stagiaire est parfois vécue comme dégradante lorsqu'ils se sentent préposés aux tâches subalternes, voire méprisés par les autres salariés de leur entreprise d'accueil. A l'inverse, le fait de constater qu'ils accèdent à des conditions de travail équitables et valorisantes par rapport à leurs tuteurs est souvent facteur d'implication dans le travail.

« et moi ça, ça me gonfle de faire un travail comme eux, voire même plus qu'eux des fois alors qu'on... n'est pas payé ; et c'est ça moi qui m'embête. (...) parce que on travaille comme une personne salariée, et euh ben on n'est pas du tout rémunéré comme eux quoi, Ben c'est différent. (...) je sais pas, là c'est un stage. Pour moi c'est pas un vrai emploi quoi » (10).

« Et là-bas c'est tout le contraire il n'y a pas de contraintes comme on pourrait en avoir ailleurs (...) et à mon avis ça a dû jouer aussi, on me demandait de faire 35h mais j'en faisais 40 voire

42 mais j'étais content de les faire. Et ils ont vraiment confiance en moi car j'ai les clés des locaux » (16).

La *justesse* du dispositif est également mise en avant lorsque les stagiaires examinent en quoi les injonctions reçues correspondent ou non à leurs propres attentes. Ainsi, en fonction du niveau visé, de la pertinence perçue de l'alternance et des possibilités réelles d'individualiser, les stagiaires déterminent en quoi ils peuvent avoir confiance ou non dans le dispositif. En outre, l'objet même de la formation est soumis à leur regard critique : tandis que le fait de construire un projet est perçu par certains comme une opportunité, d'autres restent sur un retrait marquant foncièrement une prise de position allant à l'encontre des attendus.

« toutes les démarches que je fais ici je ne les aurais pas faites tout seul. Par exemple moi j'ai des problèmes de santé et tout seul je ne fais pas le nécessaire. Par exemple je devrais voir un neurologue je ne fais pas le nécessaire ; ici on me pousse à le faire sur le coup je me dis ils sont chiants mais bon je sais que c'est pour mon bien quand même » (16).

5) La capacité, un outil pour penser les dispositifs ?

Ces premiers résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle la conception du « juste » (au sens des principes de justice, ou de la « justesse ») tient un rôle important dans les formes de rapport à la formation. Ainsi, l'activité critique oscille entre une centration :

- sur le dispositif, d'une part, en tant qu'il est perçu comme étayant son propre parcours de formation,
- et sur soi, d'autre part, en fonction de l'adhésion aux principes à l'œuvre dans les environnements formatifs, et de la perception de ses potentialités.

A partir de là, en mobilisant le modèle ternaire des logiques d'action dans la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2009), l'interprétation des différentes formes d'engagement dans la formation peut être envisagée de différentes manières :

- dans la logique intégrative, les formes de désengagement peuvent relever d'une incorporation de l'approche déficitaire, dès lors que la critique se recentre sur soi-même, perçu comme incapable de suivre les règles du dispositif ;
- dans la logique stratégique, c'est bien plutôt le désaccord avec les finalités perçues du dispositif qui conduisent au désengagement ;
- enfin, la logique de subjectivation permet de mettre en évidence ce qui relève de la distanciation entre les normes véhiculées par le dispositif et sa propre normativité.

Si la capacité peut être captée au travers de la distanciation critique, que l'on perçoit particulièrement dans les logiques stratégiques et de subjectivation, il apparaît qu'une approche centrée sur la mise en évidence de cette activité normative permet de considérer sous un nouveau jour les catégorisations souvent trop rapidement rangées au rang de la non-intégration. L'intérêt de ce projet de recherche réside, selon nous, dans le fait de se doter d'outils conceptuels permettant de spécifier le rapport à la formation dans des dispositifs de deuxième chance (centrés sur la réflexivité, le projet, l'autonomie, la responsabilité etc.). Cette perspective ouvrirait de nouvelles manières de penser les « environnements capacitants », avec une attention particulière portée sur ce qui se joue pour les personnes en situation. Il s'agirait donc d'une approche à l'échelle du dispositif en y rétablissant toutes les tensions et, pour parler comme Clot (2010, 187), les « conflits » de critères qui le traversent.

Bibliographie de l'article

Berlin, I. (1988). *Eloge de la liberté*. Paris : Calmann-Lévy.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Economica-Anthropos.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.

Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.

Frégné, C. (2011). *Exclusion, insertion et formation en question*. Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 2011/1, 69-86.

Lavielle-Gutnik, N. (2007). « Devenir soi-même » comme les autres. Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP. *Thèse de doctorat en science de l'éducation*, sous la direction de J.-M. Barbier. Paris : CNAM.

Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : essais de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Éditions Édilig.

Nussbaum, M. (2012). *Capacités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris : Flammarion Climats.

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

Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Zimmermann, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. In J. de Munk, B. Zimmermann, *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica.

Annexe 3 : Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université⁸²

Nombreux sont les dispositifs où le projet professionnel constitue un préalable à l'entrée en formation. Les candidats sont alors sélectionnés en fonction de leur façon de présenter (dans un dossier ou en entretien) leur parcours, leur manière d'envisager leur avenir professionnel, leur motivation etc. Mais dans certains cas, « construire son projet professionnel » constitue l'offre de formation elle-même. Les stagiaires sont alors amenés à suivre des modules leur permettant de mettre en mots leurs compétences, découvrir les métiers qu'ils souhaitent privilégier etc. Par exemple, les Missions Locales, les Écoles de la Deuxième Chance, interviennent dans ce domaine, principalement pour des publics « peu » ou « non qualifiés », même si les pratiques d'accompagnement au projet tendent à se généraliser à tout type de public et à différents niveaux de formation.

En plaçant la subjectivité au cœur des pratiques d'accompagnement, ces formations nous semblent constituer un terrain privilégié pour réinterroger les discours sur la « dictature du projet » (Castra, Dubet, 2004). Après avoir proposé une revue de question sur l'injonction au projet, en nous proposant d'étudier ses effets induits, nous présenterons rapidement le terrain privilégié pour cette recherche, à savoir une formation centrée sur le projet professionnel à destination d'étudiants décrochés du supérieur. Ensuite, la méthodologie retenue (inductive et qualitative) permet d'engager, dans les deux dernières parties, des pistes de théorisation à valeur heuristique en caractérisant différentes formes de rapport au projet.

1 – Injonction au projet et rapport à l'injonction

D'un point de vue macrosocial, les pratiques liées au projet professionnel s'inscrivent dans ce que Castel nomme « injonction à être un individu » (Castel, 2009, 24), c'est-à-dire un mouvement de désengagement et de déresponsabilisation des institutions au détriment d'une sur-responsabilisation de l'individu comme acteur de sa vie. C'est tout le paradoxe de l'appel à la responsabilité individuelle alors même que les conditions sociales ne sont pas toujours réunies pour prétendre l'exercer, lorsqu'il s'agit « par exemple, [de] construire un projet professionnel, rectifier sa trajectoire de vie, alors que

⁸² Article de Maël Loquais (2014), revue Recherches et Éducatons, n°11, p.141-155.

l'on est sans emploi depuis des mois, voire des années, et en proie aux difficultés de survivre au jour le jour » (Castel, 2009, 29).

Les études qui traitent des aspects paradoxaux de l'injonction au projet montrent que ce sont les publics les moins à même de savoir de quoi leur avenir sera fait qui sont plus souvent placés en situation d'injonction à anticiper leur futur professionnel (Boutinet, 1990 ; Dubet, 2004). En outre, rien ne prouve que les anticipations d'ordre cognitif déterminent la réussite des actions qu'elles seraient sensées faciliter ; la prise en compte des opportunités de l'environnement est souvent reléguée au second plan alors qu'il s'agit d'un facteur sous-estimé dans les pratiques d'accompagnement (Castra, 2004). En réalité, il semblerait que le fait d'« avoir un projet » constitue une sorte de norme partagée, qui aurait pour effet pervers l'internalisation de l'échec pour ceux qui ne seraient pas capables d'en produire un. En ce sens, le « modèle du projet » (Coquelle, 1994) regroupant à la fois les pratiques d'accompagnement et l'exigence sociale liée à la production de projet, pose problème.

D'un point de vue théorique, la question de l'injonction au projet se situe aux confluences d'épistémologies discordantes. En se centrant sur les effets (et particulièrement les effets néfastes) des contraintes extérieures au sujet, les usages réels du projet risquent fort de se retrouver dans l'angle mort de la recherche. A l'inverse, une posture trop centrée sur l'individu auteur de ses choix pourrait tendre à masquer les enjeux sociaux déterminant les conduites à projet. Comment éviter ce double écueil ? Il nous semble que les perspectives ouvertes par la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2009) permettent d'aborder cette question sous un autre angle. En effet, il s'agit dans cette optique de considérer la contrainte comme processus à l'œuvre du point de vue du « travail de l'acteur » en considérant que « la domination sociale est ce [qu'il désigne lui-même] comme une domination » (Dubet, 2009, 213). La question que nous posons se situe dans cette lignée épistémologique : pourquoi est-ce que des individus s'engagent en formation alors qu'ils seront a priori contraints et contrôlés dans la construction de leur projet professionnel ? Et plus précisément, que reste-t-il de contraintes dans la perception qu'ont les acteurs du dispositif ?

Si l'on se préoccupe des publics dits « faiblement qualifiés », les plus concernés par ce type de situation, on peut penser qu'ils s'y engagent dans la mesure où ils y sont contraints, n'ayant d'autres possibilités réelles de choix (Dubet, 2004). Or, qu'en est-il pour des publics ayant eu accès à une qualification et face à une situation de choix statistiquement plus prononcée sur le marché du travail ? Afin de préciser notre cadre conceptuel, nous proposons de revenir sur les notions de dispositif, de projet, et de « rapport à », permettant d'étayer la notion d'injonction au projet.

Rapport au projet

Nous définissons ici le projet comme l'ensemble des activités, discours et représentations ayant trait à la conception et la réalisation d'action. A la suite de Mendel, l'action (et donc le projet) concerne le pré-acte (Mendel, 1998), c'est-à-dire l'ensemble des activités cognitives, discursives menées en amont de l'acte. L'action y est vue comme visée tandis que l'acte concerne l'activité pratique qui engage le praticien. Il nous semble que le rapport au projet se joue à travers les liens qui s'élaborent entre actes et actions, dans les formes d'engagement des individus, et rejoint à ce titre la question anthropologique du projet (Boutinet, 1990). A la suite de Charlot (2005), le « rapport à » permet de dépasser les conceptions fixistes sur les personnes : il n'est de rapport au monde que dans la relation, aucunement réductible à ce qui lie sujet et objet. En effet, le « rapport à » s'accompagne nécessairement d'un processus de transformation de soi. De la même manière, les dispositifs n'existent pas sans les sujets qui leur donnent tout leur sens. De plus, le rapport *au* projet est aussi rapport *de* projets, particulièrement dans le cadre des pratiques d'accompagnement. Il n'est plus seulement question du projet du jeune mais de projets en confrontations : projet du formateur, de la structure, du (ou des) financeur(s), du jeune etc. Porteur d'une intentionnalité et d'un projet sur autrui, le dispositif ouvre des espaces de rencontre, de confrontation de projets (Astier, 2012, 23) qui vont entrer en plus ou moins forte dissonance.

Rapport au dispositif

Qu'il soit abordé comme « approche totalisante » (Charlier, 1999, 15) ou comme « bienveillance dispositif » (Belin, 1999), le dispositif est dépositaire d'aliénation et d'émancipation, de contrainte et d'initiative (Astier, 2012, 19), mais « oscille [également] entre deux paradigmes : le paradigme rationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action » (Linard, 2002, 143). A ce titre, le fait de considérer l'injonction telle que l'acteur la définit permet de mieux saisir en quoi la subjectivité est partie prenante du dispositif. Dès lors, la dimension du « dispositif tel qu'il est vécu » (Albero, 2010) tient une place toute particulière, dans la mesure où non seulement sa « conception [est] continuée dans ses usages » (Astier, 2012, 25), mais également ses usages potentiels sont parties prenantes de son ingénierie et de ses principes. Cela rejoint une définition contemporaine de la contrainte : « Il n'est pas nécessaire qu'il y ait réellement une tentative de contrainte de la part de P. Il faut (et il suffit) que Q le croie » (Nozick, 1990, 498). *In fine*, se questionner sur l'aspect contraint de la mise en œuvre du projet professionnel nous amène à nous interroger sur la perception des menaces de sanctions liées à la réalisation – ou la présentation – d'un projet.

Injonction au projet et injonction à projet

En faisant le choix de nous centrer sur la manière dont les acteurs appréhendent les menaces dans la perception et les usages du dispositif, une démarche qualitative de type inductif⁸³ nous a semblé la plus appropriée. L'hypothèse construite a posteriori s'appuie en effet sur un constat : en première analyse, le dispositif perçu par les acteurs relevait plus de Belin (la « bienveillance dispositifive ») que de Foucault. En revanche, « ne pas avoir de projet » constituait une menace sourde, présente dans l'environnement familial et l'expérience scolaire. Ces premiers résultats nous ont conduits à considérer que « le modèle du projet » (Coquelle, 1994) relevait de deux conceptions en tension : les contraintes circonscrites au dispositif et l'exigence sociale à « avoir un projet ».

Ainsi, il nous a semblé nécessaire de distinguer différents niveaux d'injonction. D'une part, ***l'injonction au projet*** liée à l'offre de formation elle-même ; la préposition « au », relativement fermée, appelle un complément au singulier, et donc un projet « connu », cerné, dans une forme d'évidence qui peut être opportunément rattachée au dispositif. D'autre part, ***l'injonction à projet***, relative à la norme partagée de la nécessité d'« avoir un projet ». Le terme « à », plus ouvert, amenuise la dimension patente du complément, et peut être associé au caractère évanescent et diffus de la norme projet. Alors que *l'injonction au projet* relève en partie du *faire*, de l'activité liée au projet, quand bien même cette dernière serait discursive, *l'injonction à projet* priorise le fait d'*avoir* un projet, dans la mesure où les cognitions précèdent les actes, et le projet constitue un préalable à l'engagement. Les pistes d'interprétation que nous détaillons dans la dernière partie tendent à montrer que les individus s'engagent dans un dispositif d'*injonction au projet* afin de se prémunir de *l'injonction à projet*.

2 – Une formation pour « décrochés » de l'université : « Interaction »

Dans le cadre des programmes expérimentaux issus d'un « fonds d'expérimentation pour la jeunesse », l'université Pierre et Marie Curie a proposé un projet nommé « Interaction », se fixant principalement pour objectif de « permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation ». La formation, qui durait quatre mois, était construite autour de cours sur l'insertion professionnelle, l'orientation, les codes attendus en entreprise pour la recherche d'emploi etc. De plus, les stagiaires avaient la possibilité de réaliser deux stages en entreprise d'une durée comprise entre quinze jours et un mois,

⁸³ Le terrain et la méthodologie sont présentés ci-après. Cette démarche nous oblige, dans un souci de clarté, à devancer la présentation des résultats relatés en détail dans la dernière partie.

à l'issue duquel un travail d'analyse de leur expérience était effectué en cours, le plus souvent de manière collective.

Les publics ciblés par l'action de formation avaient tous entamé *a minima* une année dans le supérieur sans avoir obtenu de diplôme universitaire. Il s'agissait de bacheliers de 18 à 27 ans s'étant inscrit majoritairement à l'université (et pour une faible proportion à l'IUT ou en BTS), mais n'ayant pas validé de diplôme après le baccalauréat. La durée d'inactivité depuis l'arrêt des études variait de un mois à trois ans ; et ils faisaient le choix de s'inscrire dans cette formation (gratuite mais n'ouvrant pas à des possibilités de financement) en se reconnaissant dans l'offre de formation centrée sur la lutte contre le décrochage et l'opportunité de construire un projet professionnel. Ce terrain de recherche, original en ce qu'il allie un cadre institutionnel universitaire à des problématiques souvent réservées au champ de l'insertion (au sens large), constitue pour nous un matériau privilégié, le projet professionnel se situant aux confluences de l'ingénierie du dispositif et des attentes des différents acteurs.

3 – Méthodologie et processus de la recherche

En nous centrant sur les contraintes du dispositif telles que les acteurs les définissent, il nous était nécessaire de « capter » leur expérience à partir d'éléments discursifs. Or, le laboratoire Lisec⁸⁴, préposé en tant qu'évaluateur de cette action, avait constitué un recueil d'entretiens semi-directifs, auprès des jeunes en début et en fin de formation. Les questions portaient sur leur parcours, ce qu'Interaction leur avait apporté, les activités qui les avaient particulièrement intéressés ainsi que leurs souhaits d'orientation après la formation. Nous avons alors saisi l'opportunité d'exploiter ces données en menant une analyse qualitative de type inductif (Mucchielli, 1994, 216) afin de comprendre ce qui se joue du point de vue des acteurs placés en situation d'injonction au projet. Le corpus est constitué de la totalité des entretiens conduits avec les jeunes ayant participé aux deux entretiens d'entrée et de sortie de la formation, c'est-à-dire 14 entretiens en tout. Une fois codées par unités de sens, nous avons catégorisé les unités de codage, puis repéré les catégories qui relevaient de la menace, pour envisager la manière dont elles sont définies par l'utilisateur.

4 – Les temporalités du dispositif : une mise à distance des contraintes

Les premiers résultats font état d'un constat surprenant : aucune trace de menace ne semble liée au dispositif lui-même. En réalité, les menaces perçues concernent moins les temporalités de la formation que l'urgence à s'engager dans des temporalités finies. De la même manière, il semble que

⁸⁴ Cette recherche a été menée par le l'équipe ATIP du LISEC (Isabelle Houot, Nathalie Lavielle-Gutnik, Hugues Lenoir et Maël Loquais)

la confrontation aux projets d'autrui sur soi paraisse beaucoup plus menaçante dans son environnement social que dans le dispositif.

Rapport aux temporalités

Globalement, le champ lexical relatif à la formation renvoie à la confiance partagée, à un temps suspendu, un temps de respiration permettant de mettre à distance le sentiment d'urgence. Un des risques encourus consiste à « ne rien faire », et à n' « être plus rien »⁸⁵. A contrario, les temporalités de la formation, routinières et réversibles, donnent le sentiment d'être productif ; elles font état d'un sentiment de production de soi⁸⁶. Etre accompagné dans son projet répond à un besoin de se donner un temps de réflexion sur ses aspirations, et de retarder même provisoirement la nécessité de se prononcer sur ses choix d'orientation, toujours plus pressants avec l'avancée en âge et l'entrée dans la vie adulte. Alors que l'offre de formation paraît vertigineuse et non maîtrisable, le parcours semble se construire de manière contrainte, par défaut⁸⁷.

Mais en maximisant l'ouverture de possibles, les temporalités formatives du dispositif permettent aussi de ne pas s'engager *de facto* dans des temporalités irréversibles⁸⁸. Le monde de l'entreprise restant relativement fermé aux stagiaires, à travers les échecs passés dans les tentatives d'accéder à un contrat de professionnalisation, l'alternance y est perçue comme une opportunité de s'insérer professionnellement. Finalement, si le dispositif correspond à un besoin de cadre, de se situer dans des bornes spatiales et temporelles, c'est pour se prémunir du risque de délitement identitaire. Les menaces repérées relèvent donc ici d'un possible retour de l'échec, des évaluations négatives, et sans doute plus globalement de l'expérience du mépris (Honneth, 2000), tandis que le dispositif constitue un espace de préservation et de reconstruction de soi⁸⁹.

⁸⁵ « On est entouré de formateurs ça nous permet aussi de se motiver, de pas rester chez soi à rien faire à glander » (Aline). Il est à noter que l'ensemble des participants ont été anonymés et sont présentés ici sous des prénoms fictifs.

⁸⁶ « Il y a plus de fatigue mais je suis tout le temps fatigué donc bon, ce n'est pas nouveau. C'est de la bonne fatigue parce que c'est productif » (Marie)

⁸⁷ « ... cette sensation un petit peu d'avoir envie de toucher un peu à tout et peur d'abandonner certaines choses, de me dire si je me mettais dans une filière, j'allais en perdre d'autres et en fait » (Leïla)

⁸⁸ « ... j'étais quand même un petit peu dans la phase où j'avais besoin aussi de repartir dans un cadre » (Leïla) ; « ...c'est de me replier sur moi parce que je vais finir par péter une durite avec tout ce qui passe autour de moi » (Julie)

⁸⁹ « Je cherchais une entreprise pour intégrer un BTS en alternance (...) [Interaction] m'a intéressé parce que c'était surtout la perspective des stages qui m'a vraiment plu » (Marie) ; « Et en y réfléchissant je me suis dit qu'orthophonie c'était hyper-sélectif et je ne me sentais pas de me confronter de nouveau dans une situation d'échec et de retomber là-dedans » (Coralie)

Rapport au projet d'autrui sur soi

Interaction est avant tout associé à un univers protecteur, sécurisant, apaisant et aucune trace de menace n'y apparaît. En témoigne par exemple le soutien inconditionnel associé à l'action des formateurs, dont les discours positifs sur soi ont des effets stimulants⁹⁰. Ce contexte exempt de jugement permet de sortir de l'univers compétitif avec son lot de mépris social comme menace. Mais le temps de la formation est aussi l'occasion de s'afficher comme étant en projet face à une pression parentale. Ici, s'afficher comme étant en projet dans le cadre d'Interaction permet de résister au projet des parents sur soi⁹¹. Le climat de confiance réciproque invite à entrer dans un univers coopératif et non plus compétitif, où l'autre n'est plus un adversaire potentiel, où le jugement de valeur est proscrit. Le groupe, à travers sa fonction d'étayage, semble particulièrement appréhendé de manière utilitariste. En tant qu'outil pour soi, il peut permettre de prendre du recul par rapport à des expériences solitaires teintées d'angoisse et de solipsisme⁹².

En résumé, alors que la formation est perçue de manière positive comme un espace rassurant et protecteur, les menaces évoquées concernent l'expérience scolaire, la pression parentale, les structures d'orientation professionnelles. Les temporalités bornées du dispositif, appréhendées comme une sorte de parenthèse, clarifient a minima la gestion du présent vis-à-vis d'autrui. Elles permettent de répondre, au moins provisoirement, à l'urgence des attentes institutionnelles et sociales placées dans le projet professionnel. Dans ce sens, le projet d'autrui sur soi du dispositif, qui relève de la « bienveillance dispositive » (Belin, 1999), vient contrecarrer l'expérience du mépris⁹³ vécue à travers les échecs à l'école. L'urgence sociale à se définir un avenir professionnel et à répondre aux attentes parentales s'en trouve atténuée. Nous en déduisons que les temporalités de *l'injonction au projet* (c'est-à-dire les temporalités du dispositif) constituent un espace protégé

⁹⁰ « ...certains profs. On ne les voit pas comme des profs, on les voit vraiment comme des gens qui sont là pour nous aider (...) ils sont vraiment là pour nous, on sait qu'ils sont là pour nous » (Marie) ; « Ils nous aident à reprendre confiance en nous et surtout nous faire comprendre que ce n'est pas par ce que on n'a pas fait une classe prépa que l'on n'est pas dans la vie active à 25 ans avec un bac+5 et un bac mention très bien, que l'on est moins bien que d'autres personnes » (Coralie)

⁹¹ « Il n'y a pas longtemps, ma mère sous-entendait que je devais trouver un truc. Pour qu'elle arrête de m'embêter, je lui ai montré le dispositif, je lui ai expliqué, je lui ai montré ma carte. Elle s'est arrêtée de suite, elle est montée dans sa chambre et elle n'en a plus parlé » (Michaël)

⁹² « J'ai trouvé quelqu'un avec qui me soutenir mais le collectif ce n'est pas pour moi » (Marie) ; « Même aujourd'hui, quand quelqu'un veut faire une formation ou quelque chose, et qu'il n'est pas sûr, il va se dire est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas bien mais il va être tout seul. Alors qu'Interaction nous disait que oui c'était bien pour ça, ils nous aidaient à trouver pourquoi c'était bien et pourquoi c'est pas bien » (Michaël)

⁹³ « Moi je me sentais vraiment pas de rentrer dans une structure où j'allais être jugé, on allait me dire que ce que je faisais était nul, et là je sens d'aucune personne, que ce soient les tuteurs ou des encadreurs, je ne perçois aucun jugement et ça c'est hyper important pour avancer. Justement ça permet d'oser poser des choses » (Coralie)

permettant de répondre de différentes manières à *l'injonction à projet*, relative aux temporalités de l'exigence sociale à construire un projet (Cf. tableau ci-après).

5- Pistes d'interprétation et esquisses de modélisations

Comment interpréter cette dimension sécurisante du dispositif et de *l'injonction au projet* ? D'emblée, nous ne devons pas sous-estimer l'importance de la situation d'interview, où les jeunes défendent le dispositif, pour que l'action perdure, pour ne pas se mettre en porte à faux vis-à-vis de leurs formateurs, et plus globalement pour donner une image positive d'eux-mêmes. Cependant, le contexte du recueil de données n'explique pas tout dès lors que l'on considère que le rapport au projet relève de différentes formes d'injonctions.

Globalement, tandis que *l'injonction à projet* est abordée comme projet d'autrui *sur* soi, *l'injonction au projet* apparaît comme un projet d'autrui *pour* soi. En ce sens, le travail dévolu à *l'injonction au projet* consiste aussi en une activité de décodage des normes d'*injonction à projet*. Le dispositif est l'occasion de mener, non seulement des actes en lien avec l'entreprise, avec des organismes de formation, mais aussi de construire des discours dont la fonction stratégique est de répondre aux codes sociaux dont le projet est partie prenante⁹⁴. Tandis que *l'injonction au projet* concerne les attentes des usagers d'un dispositif, *l'injonction à projet* peut être rattachée aux attentes par définition non formalisées de « la société » (Dubet, 2009) et par voie de conséquence à la norme d'internalité (Dubois, 1994). Le sujet « pris » dans *l'injonction à projet* et se considérant responsable de ses réussites et de ses échecs, n'est plus seulement responsable de ses actions, mais aussi de sa situation (Martucceli, 2004)⁹⁵.

Il est entendu que dans *l'injonction à projet*, les cognitions précèdent les actes, et le projet constitue un préalable à l'engagement. Nous retrouvons ici deux significations du mot « engagement » : l'engagement comme entrée en formation, liée à l'acceptation d'une offre de formation (dont le projet constitue un préalable dans *l'injonction à projet*) et l'engagement comme implication qualitative dans un dispositif (relevant de *l'injonction au projet*). Alors que *l'injonction au projet* est rattachée à une offre identitaire à travers l'offre de formation (Kaddouri, 1996, 2011),

⁹⁴ « Hier j'ai regardé le film le petit Nicolas et je sais pas si vous connaissez mais à un moment il dit : "qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ". Ils sont tous là à savoir, et..., ça, ça illustre vachement la structure et l'école. Ils savent tous : " oui moi je veux être ça, moi je veux être ça, moi je vais être ça ". En fait en vrai, je pense que tous ces enfants dans cette classe disent ça, mais c'est plus par défaut. Et le petit Nicolas qui est un peu reculé et qui est toujours un peu dans sa bulle, lui ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard puisque lui il n'est pas dans la boîte. Bon à la fin il trouve. Mais c'est avec l'expérience. Je ne sais pas et je me projette pas » (Michael)

⁹⁵ « c'est complètement de ma faute, je n'ai pas trouvé et je me suis retrouvé à la rentrée sans rien, Je me dis toujours que je n'y arriverais pas, et que je ne fais pas pour ne pas échouer. Il faudra bien que je m'y mette un moment donné, parce que je ne me donne pas du tous les moyens » (Merveille)

l'injonction à projet rejoint une sorte d'incitation identitaire non circonscrite à un champ particulier, si ce n'est au soi. L'angoisse du solipsisme du projet peut ici atteindre des proportions importantes. En effet, les menaces subsistent dans *l'injonction à projet*, mais de manière plus diffuse. Il n'est plus ici question de menaces de sanctions, mais d'une peur sourde d'absence de reconnaissance sociale et de l'expérience du mépris (Honneth, 2000)⁹⁶.

A titre exploratoire, il nous paraît heuristique de mobiliser notre proposition de conceptualisation pour caractériser différentes formes de rapport au projet (cf. figure p. 153)⁹⁷. Cette esquisse de modélisation, s'articule autour de deux axes. *L'injonction à projet*, d'une part, place en tension les menaces propres à l'environnement (*l'injonction à s'adapter*), et les menaces liées au soi (*injonction à être soi*). *L'injonction au projet*, d'autre part, permet de considérer le projet comme activité (réelle) ou comme affichage. Apparaissent alors quatre formes de rapport au dispositif, les unes n'étant pas exclusives des autres : utilitariste, identitaire, hédoniste et opportuniste.

Le rapport utilitariste

Le rapport utilitariste se situe à la jonction des pôles « activité projet » et « adaptation à l'environnement ». Le dispositif y est perçu comme outil d'insertion dans l'environnement socio-économique. Les formes de temporalités privilégiées sont les temporalités linéaires, qui engagent de manière irréversible dans un parcours. Le projet, dans ce cadre, a tendance à être naturalisé, réifié, en ce qu'il désigne une réalité « vraie » et concrète⁹⁸. Le dispositif est perçu comme le vecteur idoine pour « avoir un vrai projet » ou en construire un. En périphérie de ce rapport utilitariste, certaines activités artistiques ou sportives, considérées comme subalternes, paraissent inutiles. Le groupe y tient une fonction singulière, utile pour sa propre progression. Et les activités de recherche d'emploi autour de la prospection des entreprises (rechercher un stage par exemple), sont priorisées.

Le rapport opportuniste

Toujours sur l'axe de *l'injonction à s'adapter*, mais cette fois du point de vue de l'affichage du projet, se trouve le rapport opportuniste. Un rapport actif à son l'environnement laisse plus de place aux saisies d'opportunités, et peut même décupler les possibilités de choix en expérimentant de nombreuses voies (comme par exemple s'inscrire à un concours sans préjuger de sa réussite ou du

⁹⁶ «Le fait que ce soit un dispositif expérimental, le fait qu'on puisse participer à quelque chose pour s'enrichir les uns les autres avec des gens qui sont dans le même cas que nous, donc pas de jugement de valeur, donc pas de remarque, pas de concours, j'avais vraiment besoin d'échapper à ça » (Coralie)

⁹⁷ Modélisation qui demanderait à être validée par un corpus de données plus conséquent

⁹⁸ « Je me sentais surtout moins perdu, j'aurais pu continuer des petits boulots à droite, à gauche tout seul, mais bon, ça rassure plus quand on a un vrai... cursus... quand on suit quelque chose vraiment » (Michaël) ;
« J'espérais vraiment avoir un vrai projet à la fin, pas des idées comme ça. Un vrai projet pour pouvoir entamer vraiment de vraies études ou bien travailler directement » (Marie)

projet « réel » dans la branche). Partant, la formation ou le métier visé, ne s'élaborent pas à partir d'anticipations cognitives mais dépendent d'une certaine posture proactive face à l'environnement⁹⁹. Le fait de tenter d'accéder à l'alternance quels que soient les domaines de prédilection relève du même processus. Par exemple, un stagiaire s'engagera à l'issue du dispositif dans un BTS banque sur le seul critère de l'alternance, ce qui lui permet dans ce cas précis d'être plus réactif que s'il avait mûri un projet dans un domaine particulier sans opportunités réelles. Ce type de rapport entre en tension avec des discours construits sur les normes attendues de *l'injonction à projet*.

Le rapport identitaire

Le rapport identitaire peut être situé à la croisée de l'injonction à être soi et de l'affichage de projet. Le dispositif est ici mobilisé comme espace de négociation identitaire. Dans certains cas, à défaut de mener un « projet réel », le dispositif permet de se montrer comme étant en projet (Lavielle-Gutnik, 2007). Il favorise l'émergence de transactions inédites entre identités visées et héritées (Dubar, 1991). A cet égard, le renforcement du sentiment d'intégrité dépend de la congruence entre projet d'autrui pour soi et projet de soi pour soi (Kaddouri, 2006), mais aussi des formes d'harmonisation entre les rapports à l'injonction à être soi et les formes d'affichage de son projet. La manière de s'approprier ou non la responsabilité de ses échecs passés tient une place importante, et constitue un travail à part entière dans le dispositif¹⁰⁰.

Le rapport hédoniste

Enfin, entre le pôle « activité » du projet et l'injonction à être soi, le rapport hédoniste situe le dispositif comme outil de réalisation de soi. Les activités abordées évoquent le plaisir, la créativité, l'émerveillement... Le dispositif est perçu positivement dans tous ses contours, y compris les activités artistiques et sportives. Il peut aussi être l'occasion de « tester » un projet qui réponde aux aspirations les plus profondes, dans une perspective de réalisation de soi¹⁰¹. Les temporalités réversibles de la formation sont privilégiées, en tant qu'elles n'engagent pas de manière irrévocable

⁹⁹ « Pour moi, un projet c'est vraiment, il y a plusieurs choses, on les analyse, on voit qu'est ce qui correspond le mieux et après on peut suivre une ligne où il y a des choses qui viennent se greffer sur une ligne et qui amènent un développement professionnel et personnel » (Leïla)

¹⁰⁰ « et à partir du moment où je suis rentré dans l'enseignement supérieur, j'ai commencé à ne plus savoir où j'allais, j'avais du mal à aller en cours et c'était un peu compliqué. Donc ça m'a permis de me dire que l'échec, il y avait peut-être raison et que c'était peut-être simplement parce que je n'avais pas trouvé ma voie donc voilà. C'est beaucoup en discutant avec les formateurs et les autres élèves » (Coralie)

¹⁰¹ « Je me rappelle, j'étais assise là, et j'avais les yeux d'un enfant de cinq ans en me disant que c'est génial, c'est super, j'étais vraiment ravie d'imaginer tout ce qu'on pouvait faire. Déjà, lorsqu'ils nous ont présenté le programme, ils nous ont parlé d'ateliers d'écriture, c'était quelque chose que j'avais vraiment envie de découvrir parce qu'on était avec un prof assez exceptionnel qui va essayer de faire sortir et de faire émerger des choses super intéressantes » (Coralie)

dans une direction et laissent un panel de possibles ouverts. Le rapport au groupe peut être qualifié d'émancipatoire, et tend à briser la solitude du projet individuel¹⁰².

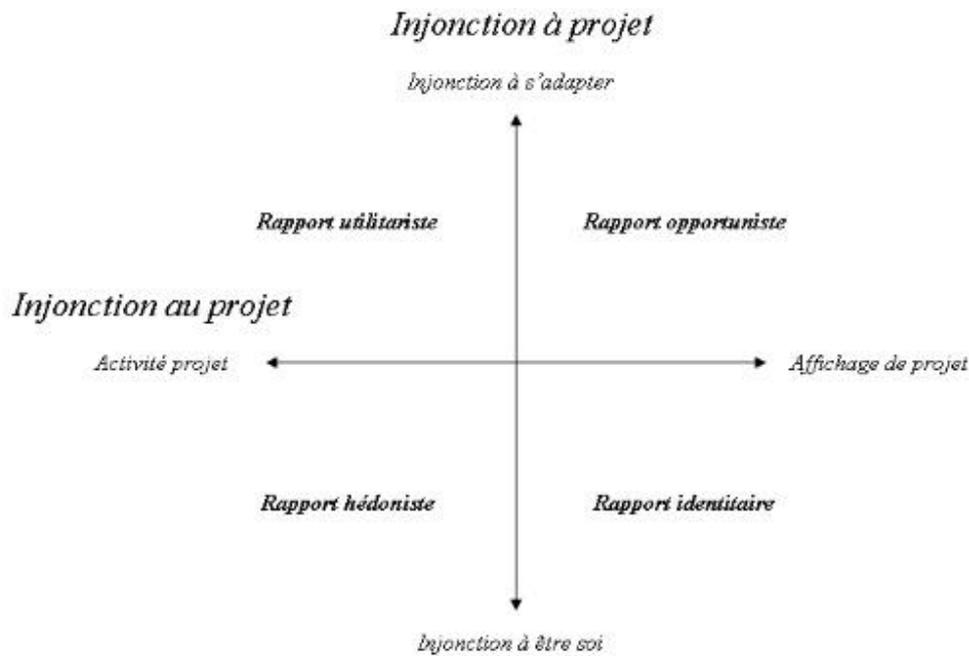


Tableau 5 : Esquisse de modélisation autour du rapport au projet

Conclusion

Nous avons tenté de montrer l'intérêt, pour une approche de l'injonction au projet, de mesurer les effets induits du dispositif en nous plaçant du point de vue des acteurs et de la manière dont ces derniers perçoivent les contraintes. Dans cette optique, en mobilisant un corpus de données empiriques, à partir d'une formation destinée aux étudiants « décrochés » de l'université, nous avons constaté qu'ils perçoivent l'injonction de manière prégnante à l'extérieur du dispositif et non dans ses contenus, ce qui apparaît comme un nouveau paradoxe. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les effets contraignants de la formation soient prégnants, ils sont au contraire considérés comme secondaires par rapport à la menace que constitue le fait de « ne pas avoir de projet ». L'ébauche de construction théorique que nous amorçons autour des notions d'*injonction à projet* et *injonction au*

¹⁰² « Dans le nouveau dispositif, on est accompagné et on voit qu'il y a des gens comme nous et on se rend compte qu'il y a vraiment beaucoup de jeunes qui sont dans la même situation que nous » (Michael)

projet nous semble pertinente en vue d'appréhender le « modèle du projet » sous différentes facettes et d'ouvrir des pistes de recherche sur l'accompagnement au projet. Elle permet de mieux cerner différentes formes d'usages du dispositif, et de saisir comment chaque sujet s'approprié les codes liés au discours sur le projet quels que soient les actes réellement menés. Une recherche similaire menée dans le cadre d'un travail de thèse nous amène à considérer le paradoxe de l'injonction au projet sous l'angle des contraintes capacitantes (à la suite de Giddens, 1987). Or, nous appuyant sur les données des écoles de la deuxième chance, nous constatons des formes de rapport similaires entre *injonction à projet* et *injonction au projet*. La formation constitue en effet un temps privilégié pour travailler les codes et normes du projet. Dans tous les cas, si le rapport au projet n'aboutit pas *de facto* à tous les espoirs qui sont placés en lui, il est indéniable que les effets de l'injonction au projet sont globalement très nuancés, et ne peuvent se résumer à des effets pervers. Le fossé dialogique qui sépare parfois les praticiens des chercheurs pourraient, à travers les perspectives de recherche que nous ouvrons ici, trouver ici un début de passerelle pour surmonter des paradoxes trop souvent présentés comme indépassables et surdéterminés.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif. In B. Charlier, F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses universitaires de France, pp.47-59.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. In *Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes*. 7, juin 2012, pp. 17-30.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositif (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès*, 25, pp.245-259.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil.
- Castra, D. (2004). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charlier, P., Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, pp.15-24.
- Charlot, B. (2005), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos (5^e édition).
- Coquelle, C. (1994). Attention, projet ! *Formation emploi*, 45, 110-117.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). Préface. In D. Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flahault, F. (2006). « *Be yourself !* » *Au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Paris : Milles et une nuit.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Eléments d'une théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les éditions du cerf.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128, 1996-3, 135-151.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier et al., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (pp. 121-146). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 2011/1, 89-86.
- Lavielle-Gutnik, N. (2007). *Devenir soi-même comme les autres. Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation*. Paris. CNAM.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, pp.143-155.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-407.
- Mucchielli, A. (dir.) (1994). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La découverte.
- Nozick, R. (1990). La contrainte. In M. Neuberger, *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action* (pp. 271-310). Liège : Mardaga.
- Raynaud, D. (2004). Contrainte et liberté dans le travail de conception architecturale. *Revue française de sociologie*, 45, 339-366.

Annexe 4 : Pourquoi les sondés coopèrent-ils ? Implications théoriques et méthodologiques autour de la constitution d'un corpus par entretiens¹⁰³

La coopération entre sondés et chercheurs questionne nombre d'objets de recherches et leurs arrière-plans épistémologiques, méthodologiques et techniques, tant elle apparaît comme une condition *sine qua non* dans le processus de production des connaissances. Ainsi, poser la question : « pourquoi les sondés coopèrent-ils ? » demande quelques précisions liminaires sur le projet implicite du chercheur dans la mise en œuvre de la recherche, à savoir : « pourquoi est-ce que le chercheur cherche à ce qu'ils coopèrent ? ». Le premier problème qui se pose à lui concerne le sujet épistémique : qu'est-ce qui l'autorise à parler de sujet, d'acteur ou d'individu alors qu'il n'a affaire qu'à des gens qui ont bien voulu répondre à son enquête ? Après tout, les populations qu'il a ciblées, ont répondu aux questions posées selon des contingences multiples, et toutes les passerelles liant les productions du *chercheur qui parle* à la « parole des gens » (Dubar, Demazière, 1997) pose problème. Ce sera l'objet de notre premier développement, et nous verrons que selon les épistémologies mobilisées, la coopération peut être abordée de manière diamétralement opposée : comme un biais selon les approches de type positivistes désormais en perte de vitesse dans les sciences humaines et sociales, et comme partie prenante de l'objet mais selon des degrés très variables dans les courants constructivistes. Nous verrons que les questions de méthodes se trouvent impactées par la coopération qui vient infléchir la question des outils. Il va de soi que dans une perspective compréhensive, la coopération avec les sondés constitue un enjeu considérable dans une optique de production de données. Et la transformation de la « parole des gens » en données reste problématique dès lors qu'on se trouve aux prises avec les problèmes d'enchevêtrement entre opérationnalisation et interprétation. Une deuxième partie sera consacrée à une recherche menée dans le cadre d'un travail de thèse sur le rapport à la formation et le concept de capacité sur le terrain des écoles de la deuxième chance. Ce travail empirique sera pour nous l'occasion d'aborder la coopération par rapport à ce qui motive le chercheur à solliciter la coopération des gens, au travers des méthodologies et des méthodes (techniques) mobilisées.

La question de la coopération des sujets demande en premier lieu quelques clarifications sur le sujet épistémique : de quel sujet parle-t-on, et, partant, quelles implications peuvent être mises en avant pour la coopération avec les « gens » ?

¹⁰³ Communication de Maël Loquais lors de la Biennale de l'Éducation, CNAM, Paris, 3 juillet 2015

La coopération : biais ou « raison(s) » ?

La posture « objectivante » pose le sujet comme déterminé par des facteurs qui le dépassent. En arrière-plan, cette conception « agentifiante » pose l'humain comme étant agi par une société machine dont il ne peut accéder aux mécanismes. La rupture épistémologique marque une frontière hermétique entre savoirs savants et savoirs profanes ; ce qui n'est pas sans conséquences sur notre objet. En clair, la conception positiviste, n'acceptant aucune passerelle entre la parole des gens et la parole du chercheur, pose la coopération comme un biais qui risquerait de compromettre certains critères de validité.

A l'inverse, la posture compréhensive pose le savoir scientifique comme partie prenante des autres formes de savoir. Ici, la rupture épistémologique est tout simplement impossible à concevoir comme frontière hermétique, et ce qui marque certaines différences entre courants constructivistes concernent justement la manière d'envisager cette porosité. Au sens de Weber, le sujet est doté d'une faculté de compréhension explicative que le chercheur va tenter de mettre à jour par le biais d'une méthodologie particulière, ce qu'il nomme : « l'explication compréhensive » (Schumans, 2011, 55). Dès lors, la coopération ne peut plus être appréhendée comme un biais, mais bien comme un matériau essentiel à prendre en compte à travers le sens construit par le sujet de son expérience. Ainsi, les « raisons » qui le poussent à coopérer deviennent un indicateur de son rapport au dispositif de recherche, et plus globalement à son rapport au monde.

Les « raisons » du chercheur

Mais le chercheur est également impliqué de manière particulière dans la coopération. Lui aussi développe des « raisons » légitimes de coopérer avec les personnes. C'est ici qu'intervient, dans une perspective compréhensive, une autre façon d'appréhender la rupture épistémologique. Il ne s'agit plus de la percevoir comme frontière étanche, comme frontière infranchissable entre savoirs savants et savoirs profanes, mais bien de considérer que la validité du savoir dépend de la mise en visibilité de ses fondements épistémologiques. Ici, c'est bien le travail réflexif du chercheur sur son regard épistémique et la manière dont il perçoit le *sujet qui parle* comme intégrant ses objets de recherche. Pour paraphraser Bourdieu, la « malédiction » du chercheur d'avoir affaire à un « objet qui parle » (Bourdieu, 1968) est centrale dans la manière d'appréhender les passerelles épistémologiques.

Une des conséquences directes de ce problème sur le travail de recherche concerne la manière de lire ses résultats. La question initiale du chercheur qui pourrait être : « pourquoi les sondés n'ont-ils pas coopéré ? » peut être détournée au travers de la question suivante : « pourquoi est-ce que je

m'attendais à ce qu'ils coopèrent de telle ou telle manière ? ». Cette réflexivité sur l'épistémè mobilisée oriente de manière décisive les interprétations des données recueillies.

Le statut des matériaux au regard d'un contexte de coopération

A la suite de ces considérations méthodologiques, il nous semble que la coopération pose un autre problème : en quoi les matériaux de recherche constituent-ils des données ? Nous arrivons là aux questions des méthodes et techniques propres aux épistémologies particulières. Il nous faut donc revenir à la question première du processus de constitution du matériau. Si nous nous intéressons particulièrement aux entretiens, cette production peut être résumée ainsi : des gens ont produit une parole pour un chercheur. Le « pour » un chercheur tient ici une place singulière, et pour l'illustrer, nous pouvons citer Salgado, le fameux photographe qui dans le dernier documentaire de Wim Wenders (« Le sel de la terre », 2014) insiste sur cette idée que c'est la personne qui est prise en photo qui fait don de son image au photographe. Sans ce don la photographie n'est pas possible. Il nous semble que, dans la recherche, ce « don » tient toute son importance et que l'on a souvent trop vite fait de transformer une parole donnée pour le chercheur en une donnée sur les objets du chercheur. Dans ce cas, les objets *de* pensée (objets du chercheur) viennent finalement polluer les objets *à* penser (la parole des gens). Penser la coopération nous invite ici à penser en quoi cette parole consiste précisément en un acte de mise en visibilité de soi.

En mobilisant le modèle ternaire de l'expérience de Barbier (2013), il nous est possible de considérer le récit produit selon trois angles complémentaires et pourtant souvent présentés de manière cloisonnée dans les recherches. Les trois instances mobilisées ici sont le *moi*, le *soi* et le *je*. Le « moi », c'est en quelque sorte, ce qui arrive au sujet, en tant qu'il est porteur d'une histoire. Le « soi » relève d'une dimension plus réflexive de l'expérience, et concerne « ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous » (Sartre, 1952, 63). Il s'agirait plus ici d'historicité que d'histoire si l'on comprend cette distinction dans un mouvement de distanciation accentuée. Le « je » concerne plus particulièrement la communication, la mise en visibilité de soi. Or, si l'on reprend notre propos sur le don que constitue la parole des gens, trop souvent le matériau produit est associé par le chercheur au « Moi » en tant qu'il révèle une histoire, ou au « soi » en tant que sujet réflexif, mais la dimension « je » est souvent écartée alors qu'elle est première dans la rencontre que constitue l'activité de production d'une parole dans le cadre d'un entretien. Ce que « je » dis dans cet entretien concerne tout autant mon histoire, ou mon regard sur mon histoire que ce que je souhaite que le chercheur retienne de mon histoire. C'est ici que la mise à jour des effets d'affichage constitue un enjeu important pour interpréter les données pas seulement en tant que contenu discursif mais

également dans leur dimension performative, dans ce que les gens tentent de faire par leur dire (Austin, 1991).

Le cas d'une recherche sur la capabilité

Afin de mettre en perspective cette problématique, nous proposons ici de revenir sur un travail de thèse en cours¹⁰⁴ afin de montrer en quoi la question de la coopération a été traitée de manière singulière sur les deux pistes présentées plus haut : à savoir les raisons épistémiques des acteurs et la mise en évidence d'effets d'affichage dans les entretiens.

Présentation de la recherche

Le travail de thèse dont il est question porte sur le rapport à la formation des jeunes qui intègrent l'école de la deuxième chance comme dispositif d'insertion. L'hypothèse développée met en évidence que le rapport à la formation (se déclinant sous différentes formes d'engagement dans le dispositif : retrait, engagement, ambivalence etc.) dépend des capacités produites, ces dernières étant entendues comme le produit de la subjectivation (se concrétisant au travers d'une activité critique de distanciation par rapport au dispositif). Le terrain privilégié est celui des écoles de la deuxième chance (E2C), un dispositif dont l'objectif est de favoriser l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans, sortis du système scolaire sans diplôme (ou faiblement qualifiés). Sur une durée modulable, pouvant aller au-delà de sept mois, la formation est organisée en alternance : les stages en entreprise venant compléter les cours sur le projet professionnel, la remise à niveau, ou les activités culturelles et sportives. Un recueil de données de quarante entretiens semi-directifs de stagiaires d'E2C a été réalisé. Les guides d'entretiens portaient sur la façon dont les jeunes perçoivent le dispositif, ses finalités induites, et ses apports ou freins en termes d'apprentissages ou dans leur parcours.

Les « raisons » de la coopération

En mobilisant le concept de capabilité, les intentions de départ situaient résolument cette recherche dans une considération appréciative des publics (Frétigné, 2012). Les catégories officielles désignent en effet ces jeunes, sous l'angle du manque : « sans qualification », « sans travail », « sans projet professionnel » etc. Et donc de fait, notre objet de recherche avait pour ambition de capter ce que font et ce que sont réellement ces personnes. A ce titre, la coopération avec les sondés relevait non seulement d'une condition *sine qua non* de la recherche, mais elle constituait un indicateur de la

¹⁰⁴ Thèse de XXXX sous la direction de Mokhtar Kaddouri (Lille 1 – laboratoire CIREL, équipe Trigone).

capabilité que nous cherchions à « capter » à travers ces entretiens. Nos « raisons », en tant que chercheur, consistaient donc à **confronter notre sujet capable aux personnes réellement rencontrées** dans les entretiens.

Bien évidemment, les « raisons » des stagiaires étaient tout autres. Ils profitaient de l'entretien pour s'accorder un temps de respiration dans la formation, pour ne pas aller en cours, pour réfléchir sur leur situation, pour rencontrer un étudiant de l'université, pour obtenir de la compassion sur sa situation etc. La liste des « raisons » pourrait être infinie bien entendu. Toujours est-il que si le chercheur comme les sondés coopèrent, ce n'est clairement pas pour les mêmes raisons. C'est à ce niveau que les épistémologies constructivistes divergent dans leur manière de construire la connaissance. Notre optique, dans la suite du courant weberien et en s'appuyant notamment sur la sociologie de l'expérience de DUBET (2009) consiste à penser que l'objet du chercheur doit consister en une élucidation des raisons des sujets à s'engager dans leur expérience dont le temps de la recherche fait partie. A ce titre, il s'agit toujours de clarifier en quoi le dispositif de recherche participe du dispositif théorique et conceptuel du chercheur. Dans notre travail de thèse, en définissant le dispositif de formation comme un type d'*injonction à la capacité*, il est clair que le dispositif de recherche lui-même était partie prenante de l'objet de recherche. Le fait de solliciter un entretien était motivé, pour le chercheur, par l'hypothèse que des *formes de capacités* pouvaient être développées par les jeunes. Et il est clair qu'ici, les formes de coopérations observées pendant les entretiens constituaient un indicateur des *formes de capacités* développées dans un contexte injonctif.

La coopération comme indicateur de la capacité

Il serait ici impossible de revenir sur la globalité des résultats obtenus, cependant il nous paraît intéressant de mettre l'accent sur deux temps majeurs où intervient la coopération : le recueil de données et de l'interprétation des résultats. Il avait été prévu de mener des entretiens semi-directifs, et une grille tentant d'opérationnaliser la capacité avait été établie en ce sens. Or, les premiers entretiens menés ont donné lieu à des silences, des incompréhensions, des réponses fermées sur certaines des questions posées. Les premiers entretiens avaient la particularité d'être très courts, de produire des discours très peu fournis, et finalement de susciter auprès des sondés une forme de méfiance. La situation d'interview en elle-même a été questionnée dans la mesure où il est apparu que ces entretiens de recherche se déroulaient juste après des entretiens individuels de suivis avec leur formatrice. Ici, le mélange des genres entre entretien de recherche et autres formes de productions de discours posait problème. De plus, il est apparu que la grille devait être moins

directive, en se centrant plus sur ce qui faisait sens pour les stagiaires, tout en les amenant à préciser leurs critères de jugement, afin de définir la manière dont s'opérait la subjectivation. Finalement, c'est bien la confusion épistémique du rapport à la situation d'entretien qui a causé une première difficulté dans le recueil. En se centrant plus sur l'activité du sujet, et en adoptant une posture moins directive, ces difficultés ont pu être en partie levées.

Nous avons vu les difficultés théoriques attachées au passage entre matériaux et données. Par exemple, la manière de considérer l'expérience, tantôt centrée sur le « moi », le « soi » ou le « je » transforme la manière de concevoir l'analyse des données. Les résultats obtenus dans ce travail de thèse confirment ce propos. Si l'on s'en tient à une analyse centrée sur le « moi », il est apparu que les stagiaires défendaient le dispositif, le présentaient sous un jour plutôt positif et vecteur d'apprentissages. Or, un deuxième niveau d'analyse, centré sur le « soi » réflexif montre que la formation fait sens moins sur le niveau pédagogique que sur les principes de justices qui l'animent. Enfin, le discours construit en situation d'entretien est un « discours pour » un autrui (chercheur), et la manière de coopérer en situation d'interview est un indicateur de la manière dont il communique. Ce troisième niveau faisait état d'une distinction par rapport aux autres, au dispositif, aux environnements pédagogiques afin de communiquer sur sa singularité propre. Peu d'éléments apparaissaient par exemple sur des apprentissages qui auraient réellement été menés tandis que la formation était présentée comme tel. Le différentiel entre ces niveaux d'analyse fait donc état d'effets d'affichage : l'affichage de l'aspect capacitant du dispositif en tant que marqueur d'une activité de subjectivation, et faisant écho aux normes attendues dans la formation.

Afin d'illustrer ce dernier point, nous souhaiterions revenir sur une petite phrase, prononcée par une stagiaire de manière naïve et malicieuse, à savoir : « et vous voulez savoir quoi d'autres ? ». La retranscription de l'entretien fait état de petits rires nerveux de l'intervieweur, dont la gêne s'accroissait à chacune des occurrences qui venaient rythmer l'entretien. Quatre interventions comme autant de coups de boutoirs venant désarçonner un dispositif pourtant rodé et fait pour l'être. En renvoyant le chercheur à sa propre démarche intrusive, cette petite phrase n'est pas sans rappeler la célèbre réplique de Bartleby : « Je préférerais ne pas » (Melville, 1989). En faisant offre d'une parfaite ouverture pour coopérer sur la base de la mise en lumière des intentions de l'interviewer, il semble que cette stagiaire a mis en visibilité cette tension entre intentions inégales des acteurs dans le cadre d'un rapport de domination qui ne dit pas son nom. Le dispositif de recherche est l'injonction à la capacité, porteuse de paradoxe, porteuse de domination et porteuse de violence symbolique. Cette petite phrase renvoie le chercheur à sa propre violence symbolique.

Bibliographie de la communication

- Austin, J. L. (1991). *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- Barbier, J.-M. (2013). *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton de Gruyter.
- Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, n° 121-122, p. 85-85.
- Demazière, D. (2013). « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, 3, vol.4, p. 333-347.
- Dubar, C., Demazière, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- Frégné, C. (2012). La qualification sociologique du lien social. Des orientations concurrentes, *Pensée plurielle*, 1/ 2012 (n° 29), p. 37-49.
- Melville, H. (1989). *Bartleby. Les îles enchantées. Le campanile*, Paris, Flammarion.
- Sartre, J.-P. (1952), *Saint Genet, comédien et martyr*, Paris, Gallimard.
- Schurmans, M. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*, Genève, Carnets des Sciences de l'Éducation.

Annexe 5 : Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne¹⁰⁵

Et si les méthodes et techniques pédagogiques avaient peu d'importance pour les publics des Écoles de la Deuxième Chance ? Alors qu'il est fréquent de mettre en avant la qualité des ingénieries et de penser les apprentissages comme des « produits » de ces dispositifs, la présente contribution vise à nourrir ce questionnement, en s'appuyant sur une première analyse de données recueillies par entretiens semi-directifs auprès d'apprenants de l'E2C.

Après avoir détaillé, dans une première partie, la démarche méthodologique mobilisée, nous tenterons de montrer, dans une deuxième partie, que les démarches pédagogiques constituent un socle fondateur aux processus d'apprentissage pour autant que leur mise en œuvre soit opérationnalisée autour des idéaux promus. Enfin, dans une troisième partie, il s'agira de s'intéresser à la manière dont ces formes d'engagement en formation viennent interpeller les modèles d'insertion.

Les représentations et le vécu des apprenants d'une école de la deuxième chance

L'école de la deuxième chance¹⁰⁶ (E2C) est un dispositif dont l'objectif est de favoriser l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans, sortis du système scolaire sans diplôme (ou faiblement qualifiés). Sur une durée modulable, pouvant aller au-delà de sept mois, la formation est organisée en alternance : les stages en entreprise venant compléter les cours sur le projet professionnel, la remise à niveau, ou les activités culturelles et sportives. La question pédagogique y est prépondérante dans la mesure où l'E2C doit répondre à une forte hétérogénéité d'attentes et de besoins de formations, pour des publics qui ont le plus souvent connu un rapport difficile à l'école « de la première chance ».

Une recherche empirique sur le rapport à la formation des jeunes qui intègrent des dispositifs d'insertion a donné lieu à un recueil de données de quarante entretiens semi-

¹⁰⁵ Auteurs : Nathalie Lavielle-Gutnik et Maël Loquais, article paru dans *Éducation Permanente*, Hors-série AFPA 2015, 129-136.

¹⁰⁶ Issues d'une initiative de la Commission Européenne et s'inscrivant dans une politique de « l'Europe de la connaissance », les Ecoles de la deuxième chance sont principalement financées par les Conseils Régionaux.

directifs de stagiaires d'écoles de la deuxième chance. Les guides d'entretiens portaient sur la façon dont les jeunes perçoivent le dispositif, ses finalités induites, et ses apports ou ses freins en termes d'apprentissages ou dans leur parcours. Dans une perspective de recherche délibérément inductive, la mobilisation de ce corpus permet de tenter de comprendre ce qui se joue dans la manière dont se construisent les représentations sur le dispositif, et ses ingénieries pédagogiques et formatives.

Nous avons tenté d'éviter l'écueil des approches privatives, qui consistent à décrire les publics en creux, sur ce qu'ils ne sont ou ne font pas, comme c'est souvent le cas dans le champ de l'exclusion ou de l'insertion (Frétigné, 2012). Dans les E2C, les publics sont décrits dans leur rapport déficitaire à la qualification (« sans qualification »), et en tout état de cause, en déficit d'insertion. Nous intéresser à la question pédagogique du point de vue de ces publics relève donc d'une démarche résolument appréciative : nous nous intéressons à un sujet perçu comme capable de développer une activité critique et normative, par-delà les catégorisations sociales déficitaires qui le désignent.

Considérant la fonction organisatrice du langage, en tant qu'il participe de la production des normes et des catégories sociales (Demazière, 2007, 95), nous avons procédé à une analyse qualitative de type inductif, selon des procédés s'inspirant de la théorisation ancrée, et de la « méthode par agrégation d'unités-noyaux » (Demazières, 2013, 336). Les différentes étapes de traitement des données ont donc consisté :

- d'une part, à constituer des catégories (selon la méthode dites des « tas » précitée), et à coder chaque unité de sens en les répartissant dans les catégories ;
- d'autre part, à distinguer différents niveaux de langage, du plus descriptif au plus réflexif, en passant par la mise en évidence de « montées en généralisation » (Dubet, 2009).

Parmi les trois principales catégories établies (environnements, évaluations, actions), l'une porte particulièrement sur les environnements formatifs, et nous avons choisi de la mobiliser en priorité, dans la mesure où elle traite le plus directement des questions pédagogiques. L'analyse de cette catégorie donne à voir l'indissociabilité de la conception du dispositif, des apprentissages qui y sont engagés. Nous nous proposons d'explorer ici les

fonctions spécifiques de ces deux composantes du dispositif d'insertion socioprofessionnelle que constituent les E2C.

Les fonctions du dispositif : andragogie et citoyenneté

Si l'on s'en tient à une première lecture des analyses des entretiens, la dichotomie traditionnelle entre un rejet des expériences scolaires antérieures, et le sentiment d'être dans un cadre d'apprentissage respectueux de ses particularités, est dominante pour les apprenants. Ils décrivent l'E2C comme un processus de construction de sens sur leur parcours passé, présent et futur, parcours qu'ils considèrent souvent comme atomisé, composé d'expériences aléatoires. Certains jugent leurs expériences antérieures comme inutiles, voire se considèrent, eux-mêmes comme inutiles : à leurs proches, à leur environnement sociaux ou, pour reprendre l'expression de Castel (1995, 2008), « inutiles au monde » :

« Vu que moi personnellement je n'étais pas sûr encore de ce que je voulais faire, ça m'a plus fait réfléchir sur quoi je vais m'orienter franchement ce qui sera le plus adapté pour moi [...] Même si tu as échoué aujourd'hui, demain tu ne sais pas ce qui t'attend. Le vrai échec pour moi, c'est d'abandonner. »

Dans ce processus de réattribution de sens à leurs parcours, la posture andragogique adoptée par les formateurs est centrale. A l'instar de ce que souligne Lenoir (2006, 37), les formateurs sont considérés par les apprenants non comme « détenteur[s] d'un savoir à transmettre » mais davantage comme des « « facilitateur[s] » qui s'efforce[nt] de mettre en place et d'impulser un processus d'apprentissage. ».

Selon les apprenants, ces formateurs semblent mettre œuvre des méthodes pédagogiques plutôt actives, si l'on considère les caractéristiques énoncées par Mucchielli (1982) : l'activité du sujet, sa motivation, la participation à un groupe, la présence d'un formateur-facilitateur et l'absence de contrôle en tant que tel. Différents exemples de projets pédagogiques présentés par les apprenants illustrent ces pratiques, tels que celui de la mini-entreprise, support à de nombreux apprentissages sur la gestion, la commercialisation etc. :

« ... je sais pas je pense que c'est pas le même système qu'en cours hein. Ça change de l'école c'est... A l'école, ils te donnent genre une interro, t'as pas appris, t'as appris, bah tant pis. ».

« dans les recherches, euh ils nous intègrent un peu avant le travail, enfin avant... je sais pas comment expliquer... Ils nous aident à faire des recherches, euh je sais pas comment dire, ils nous aident (...) Ils nous aident à que ce soit nous-mêmes, que ce soit personnel. C'est mieux quand ça vient de soi que des autres (...) alors que quand on est ici ben ils nous mettent dans le bain quoi... ».

Cette première lecture nous est apparue insuffisante à comprendre ce qui peut faire sens pour les jeunes dans ce souhait de rupture avec le modèle scolaire (pour autant qu'il soit monolithique).

Le sens de l'articulation andragogie et citoyenneté

Nous nous sommes alors centrés sur l'analyse de l'approche globale qu'ont les jeunes du dispositif E2C. Leurs descriptions ne se limitent pas à ce qui est mis en œuvre, elles s'intéressent également aux finalités, aux orientations qui, selon eux, sont attribuées à l'E2C par les équipes pédagogiques. En s'appuyant sur le modèle d'analyse des dispositifs de formation proposé par Albéro¹⁰⁷, on peut dire que le dispositif E2C « vécu » par les jeunes est présenté par ces derniers sur son volet « idéal », c'est-à-dire en tant qu'il est « constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet », plutôt que comme « dispositif fonctionnel de référence « correspondant à la mise en actes de l'idéal » (Albéro, 2010b).

Plus précisément, il semble que la manière de percevoir les environnements de formation dépend moins des méthodes et règles liées à la mobilisation des ressources que des principes et finalités perçus. De manière transversale, c'est le rapport aux règles qui semble déterminer les formes d'engagement dans le dispositif :

¹⁰⁷ Ce modèle distingue trois dimensions pour décrypter le dispositif de formation : idéale, fonctionnelle et subjective. Le dispositif idéal concerne le « projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ». La dimension subjective du dispositif est portée « par les acteurs dans sa mise en oeuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ». Elle recouvre l'activité pratique, discursive et cognitive des acteurs du dispositif. Enfin, le « dispositif fonctionnel » fait référence à une « base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions » (Albero, 2010a, p. 67).

« Elle [la formatrice] te base sur un avenir elle en fait, elle veut pas que en fait euh même si tu commences mal, elle ne va pas te virer directement ; elle va te remettre dans le droit chemin ; elle va t'expliquer pourquoi tu es ici, pourquoi tu... ça nous appartient qu'à nous en fait on va dire ; moi je trouve que c'est une formatrice qui... ouais, elle a les mots justes on va dire ».

La question du « juste » constitue un élément central dans les représentations des apprenants qui attendent du dispositif qu'il réponde à leurs attentes individuelles de qualification sociale et professionnelle et contribue à la réduction des différentes formes d'inégalités sociales qu'ils considèrent vivre ou avoir vécues. Les apprenants paraissent, en effet, interroger leur statut de sujets sociaux et de citoyens au sein d'un Etat-providence dont ils ne parviennent pas à identifier les contours : « conservateur », « libéral » ou « social-démocrate » (Esping-Andersen, 2007) et les formes d'intervention. Et, lorsque la permanence de ce lien entre offre de formation et vie en société n'est pas assurée, cela peut conduire à des stratégies de mise en retrait :

« Pour l'instant, je me contente juste de venir en cours parce que voilà ; venir en cours, faire mes stages. Ben au moins, qu'il m'explique ce qu'il est en train de faire quoi... sauf que non, il faisait ses réparations mécaniques sur la voiture euh ; ben moi je ne suis pas sensée connaître les trucs quoi ; ça me saoulait donc euh voilà. »

Le vécu du « juste » est très différent d'un apprenant à l'autre, mais il traduit un même désir de redéfinition de places. Ainsi que l'avancent Kellerhals et Languin (2008), « le fait de pouvoir dire son mot, d'être consulté au bon moment, d'être écouté, sont autant de procédures qui qualifient le juste, et pèsent parfois davantage que les "résultats" sonnants, trébuchants ou câlins ».

On pourrait rapidement conclure à des désirs de revanche ou de réparation et limiter cette attente du « juste » à la sphère individuelle, voire interindividuelle. Ce questionnement dépasse toutefois les seules considérations personnelles pour interpeller les modèles d'insertion au travers des questions portant sur les processus d'apprentissage.

Des enjeux individuels qui interrogent les modèles d'insertion

Les discours relatifs aux processus d'apprentissage donnent à voir non seulement la manière dont les jeunes s'inscrivent dans le rapport qu'ils entretiennent à leurs parcours, mais également la manière dont ils se représentent l'E2C en tant que dispositif d'insertion.

a. Les quatre fonctions des apprentissages durant le parcours

Lorsque le processus d'apprentissage est abordé, c'est surtout la place occupée par les savoirs dans les parcours individuels qui est soulignée. Les savoirs appris ou abordés dans le temps de formation sont peu décrits dans leurs contenus. Ils sont surtout mis en lien avec l'utilité que les apprenants leur attribuent. Ces savoirs peuvent être catégorisés en quatre fonctions distinctes :

- *Une fonction pratique* : qui concerne les aspects utilitaire et pratique du savoir, au travers desquels l'usage des connaissances dans la vie quotidienne ou professionnel, font sens ;

« Par exemple, les maths même le français vu que ben c'est toujours, ça sert toujours dans la vie, donc c'est bien de pouvoir se remettre à niveau comme ça » ; « Ben c'est pour tout, pour le travail mais pour la vie en générale parce que ça peut nous servir pour nos enfants, le français, les bases savoir comment les éduquer à savoir s'exprimer correctement »

- *Une fonction protectrice* : qui pose le dispositif comme espace refuge, à travers un engagement palliatif dans les apprentissages pour éviter le retour au domicile vécu comme un contexte hostile ;

« Parce que je serais pas venu ici, au final, je serais resté toujours dans le même stage en fait, vers le bas, tiré vers le bas. Ça m'a échappé... ça me fait échapper des soucis, ça me fait monter vers le haut. et pis j'essaye quand je suis ici, j'essaye de m'investir à fond dans ma formation pis aussi de laisser les autres problèmes de côté »

- *Une fonction émancipatrice* : relevant de la libération de relations d'emprise, de l'épanouissement personnel et de la conscientisation politique ;

« L'histoire, la géographie (...), c'est juste comme ça par connaissance de cause mais quand quelqu'un va me parler de politique et bien je saurai répondre enfin pas tout le temps. Je ne suis pas à fond dans la politique plus dans l'histoire ouais maisBa tout ce qui est du Moyen Age les trucs et tout moi j'adore »

« ...les moments de joie où l'on sort, on a des activités, des animations, tout ça, c'est un tout ; je ne sais pas ce que j'aurais fait si j'avais été toute seule chez moi par exemple »

- *Une fonction réparatrice* : concernant la dimension cathartique de la parole qui se libère en groupe et la possibilité envisagée de réparer les blessures identitaires liées aux échecs passés.

« Quand on parle comme ça à une équipe, ça fait bizarre mais (rires)... en fait, on est plus sûr de soi-même après sur le coup, quand même un peu, plus de confiance et tout ouais. Une chose comme ça quoi. Le fait de s'exprimer devant tous les autres tout ; c'est pas mal »

Ces fonctions ne sont pas exclusives les unes des autres et peuvent coexister selon les parcours des jeunes. En outre, elles ont en commun d'interroger le travail et le rapport au travail proposé par ce dispositif.

b. La lutte contre les logiques occupationnelles et pour « la mise au travail »

Au-delà de la possibilité du dispositif de répondre à leurs projets, c'est l'articulation entre « projet pour soi » et « projet d'autrui sur soi » (Kaddouri, 2011) qui est interrogée par les apprenants. Les différentes formes de « projet d'autrui sur soi » peuvent être perçues comme plus ou moins négociables, et plus ou moins compatibles avec leurs attentes de qualification sociale. Les apprenants mesurent ainsi la capacité du dispositif de répondre à ce souhait de qualification, ou de re-qualification, qui peut se traduire par l'affichage d'activités socialement valorisées (artistiques, sportives, techniques), ou par la mise en avant de projets de formations certifiantes, et de la valeur travail.

« Parce que je me suis toujours orientée dans l'artistique. Voilà, je dessine, je fais de la peinture, je brode, voilà, tout le truc artistique en fait » ; « J'ai enchainé quelques petits boulots mais ce n'est pas ce que je recherchais. Je ne veux pas rester à terre, en bas de l'échelle sans évoluer, pour après gravir les échelons comme on dit. Passer de ASH et avec ce

que j'apprends ici, passer le concours pour devenir aide-soignant mais tout ça c'est au fur et à mesure »

Ces différents éléments viennent en contrepoint de l'inutilité possiblement perçue de formations qui leur seraient spécifiques et qui n'auraient pour autre visée que palliative ou occupationnelle, et conduiraient à reproduire les mêmes risques de renforcement du stigmatisme de l'échec scolaire (Robin et Oehme, 2010) et d'être dans un « statut d'insérés permanents » (Castra, 2003). Dans cette perspective, nous pouvons identifier des décalages entre le projet d'insertion réellement mis en œuvre et les finalités supposées du dispositif à travers l'offre centrée sur la construction d'un parcours formatif et professionnel. Ici, il semble que les injonctions induites sur la dimension idéale du dispositif (injonctions au projet) soient prépondérantes dans la manière de s'engager dans la formation par rapport :

« mon conseiller qui m'a dit que c'était pour m'aider à trouver de l'apprentissage, mais en fait c'est pour trouver des stages tout ça, faire de la remise à niveau en français, maths ce n'est pas mon truc »

Ensuite, les enjeux de qualification et d'accès aux certifications semblent prévaloir dans l'appréciation que les apprenants élaborent sur les ingénieries pédagogiques et formatives. La capacité du dispositif à s'articuler aux différentes possibilités d'accès aux diplômes, sur le long terme, constitue un indicateur premier de sa légitimité. Ici, c'est la confiance dans le modèle idéal du dispositif qui détermine les formes d'engagements en formation et dans les situations professionnelles, ainsi que la capacité émancipatrice, c'est-à-dire celle de penser et d'agir par soi-même, au sens kantien du terme :

« Ben faut dire, il [le tuteur du stage en auto-école] m'a tellement bien intégré... je faisais partie de l'entreprise, j'avais vraiment l'impression d'être là depuis des années et du coup, je me suis tellement bien intégrée que... même avec les élèves, hein, pas un seul m'a dit : non, on ne veut pas de toi dans la voiture... »

Cet attachement au « dispositif idéal » semble constituer le fil conducteur des parcours au sein de l'E2C, ainsi que l'origine d'une quête de mise au travail. Cette quête prend différentes formes : accès au travail salarié, mobilisation de ses capacités, rupture avec un

cycle perçu d'échecs, apprentissage de nouveaux rythmes sociaux, nouvelles socialisations professionnelles... Elles ont en commun la mise en œuvre d'actes créateurs. Par l'expression « mise au travail », nous souhaitons souligner la dynamique engagée par les apprenants, leurs souhaits de faire vivre certaines de leurs potentialités. Nous sommes donc loin de conceptions telles que la mise en situation professionnelle ou la découverte d'environnements de travail. Il s'agit ici, au contraire, de rendre compte de la vitalité, voire des différents types de pulsions de vie qui conduisent à tenter de construire une nouvelle étape de vie, de parcours de formation ou de parcours professionnel dans une conception de l'homme proche de celle d'Enriquez (2013), celle d'un « être libre créateur d'une œuvre » allant vers l'autonomie.

Conclusion

L'analyse des points de vue des apprenants sur leur vécu des E2C révèle non seulement une tension entre logique émancipatrice et logique adéquationniste, mais aussi un possible changement paradigmatique des manières de penser et d'agir les processus d'insertion socioprofessionnelle. Peut-être sommes-nous face à l'émergence d'une logique d'action requérant des allers-retours permanents entre les idéaux guidant l'action andragogique et les pratiques andragogiques elles-mêmes. Les processus d'apprentissage semblent déterminés moins par la maîtrise de méthodes ou de techniques spécifiques que par la capacité à expliciter le lien avec les finalités visées et l'offre de places faite aux apprenants se considérant, d'abord, comme sujets sociaux et citoyens.

Bibliographie de l'article

Albéro, B. 2010a. « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques ». Dans : B. Albéro, N. Poteaux (dir. par), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, p. 67-94.

- Albéro, B. 2010b. « La formation en tant que dispositif : du terme au concept ». Dans B. Charlier, F. Henri, (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris, PUF, coll. "Apprendre", p. 47-59.
- Castel, R. 1995. *Les Métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.
- Castel, R. 2008. « La citoyenneté sociale menacée », *Cités*, n° 35, p. 133-141.
- Castra, D. 2003. *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF.
- Demazière, D. 2007. « À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés », *Langage et société*, n° 121-122, p. 85-85.
- Demazière, D. 2013. « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, 3, vol.4, p. 333-347.
- Dubet, F. 2009. *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- Enriquez E. 2013. Le travail, essence de l'homme ? Qu'est-ce que le travail ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 (n° 15), p. 25-272.
- Esping-Andersen, G. 2007. *Les Trois Mondes de l'État-providence*, Paris, PUF.
- Frétigné, C. 2012. « La qualification sociologique du lien social. Des orientations concurrentes », *Pensée plurielle*, 1/ 2012 (n° 29), p. 37-49.
- Kaddouri, M. 1996. « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, p. 135-151.
- Lavielle-Gutnik, N. 2007. « « Devenir soi-même » comme les autres. Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP. », *Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation*, sous la direction de J.-M. Barbier. Paris : CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Mucchielli, R. 1982, *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF.
- Robin, P., Andreas, O. 2010. L'accompagnement à l'âge adulte des jeunes vulnérables. Dispositifs publics et construction de la jeunesse en Europe. *Politiques sociales et familiales* 2010 (102), p. 9-22.

Annexe 6 : Les injonctions implicites dans l’accompagnement des publics « en difficultés »¹⁰⁸

Il est étonnant de constater à quel point la prolifération des pratiques d’accompagnement est concomitante de la généralisation des injonctions au projet. En effet, cette exigence, pour tout un chacun, de se montrer garant de la possibilité de mener son parcours de manière autonome, constitue désormais une norme partagée dans toutes les catégories sociales. Pour autant, on ne peut que constater les fortes inégalités qui perdurent quant à la possibilité, pour les personnes, d’y répondre à leur avantage. Si les publics désignés à l’aune du manque (publics « en difficultés », « en insertion »...) sont a priori les plus fragilisés par rapport à ce type d’injonction, ils sont aussi les plus concernés par les dispositifs dont l’offre est centrée sur la construction d’un projet professionnel. Certains sociologues ont d’ailleurs dénoncé les effets pervers du « modèle du projet » (Coquelle, 1999 ; Dubet, Castra, 2003) – lié à l’exigence de projet – en tant qu’il génère des stratégies de contournement et de défection dans la formation.

Dès lors, l’accompagnement vu comme posture professionnelle, et/ou comme relation, n’implique pas les mêmes enjeux éthiques suivant les publics accueillis. Le caractère paradoxal de l’accompagnement à l’autonomie prend une toute autre dimension lorsqu’il s’agit, pour l’accompagné, de faire face à l’exhortation à « construire un projet professionnel, rectifier sa trajectoire de vie, alors [qu’il] est sans emploi depuis des mois, voire des années, et en proie aux difficultés de survivre au jour le jour » (Castel, 2009, 29). Ces injonctions au projet, difficilement cernables – aux interstices du travail et de la formation – se retrouvent dans les politiques d’insertion, les pratiques sociales, les représentations et les discours. En outre, elles restent le plus souvent implicites, et ambivalentes : qui pourrait se montrer contre le fait de construire un projet personnel et professionnel ? Or, les dispositifs d’accompagnement au projet s’en font le relais, particulièrement dans le cas des formations destinées aux publics dits « en difficultés ».

C’est le cas, par exemple, des Écoles de la Deuxième chance (E2C), qui accueillent des jeunes de 18 à 25 ans, sans diplômes, et qui ont pour objectif principal leur insertion professionnelle et sociale. Sur une durée moyenne de sept mois, dont la moitié du temps en stage, ils suivent une formation dont la construction d’un projet occupe une place centrale. L’accompagnement du formateur référent consiste à assurer un suivi individuel au quotidien, faire le lien avec les tuteurs

¹⁰⁸ Communication de Maël Loquais lors du colloque: Éthique de l’accompagnement et agir coopératif. Savoirs et pratiques en dialogue, controverses heuristiques. Tours, 26-28 mai 2016.

des entreprises lors des stages, et accompagner les stagiaires dans la construction de leur projet professionnel.

La question que nous soumettons dans la présente contribution, par rapport à ce type de contexte, est la suivante : a-t-on pris la mesure des injonctions implicites qui traversent les pratiques d'accompagnement, dès lors que l'on s'intéresse aux dispositifs d'insertion et de formation destinés aux publics dits « en difficultés » ? Il nous faut revenir à la conception de l'accompagnement dans sa dimension relationnelle : cette dernière peut-elle être réduite à un rapport d'intersubjectivité ? Il nous semble que, dans les contextes que nous venons de présenter brièvement, la relation asymétrique mettant en présence « des personnes d'inégale puissance » (Paul, 2004, 60) doit être questionnée au regard de ces impératifs implicites. Aussi, nous proposons l'hypothèse suivant laquelle *la relation d'accompagnement des publics dits « en difficultés » est surdéterminée par les dynamiques normatives à l'œuvre dans le rapport aux injonctions implicites.*

Il ne s'agit pas ici de considérer que ces injonctions sont déterminantes en tant que structures externes au sujet, mais bien de relever ce qui se joue dans le « rapport à » (Charlot, 1997, Kaddouri, 2011). Le rapport aux injonctions implicites est ici abordé sous l'angle des *dynamiques normatives*, situant le sujet dans des tensions entre ce qu'il perçoit des projets socialement valorisés et le « projet de soi pour soi ». Il s'agit alors d'appréhender ces dynamiques au cœur du travail de l'expérience du sujet (Dubet, 2009), aux prises avec trois types de menaces : l'exhortation à s'intégrer (menace d'exclusion), à être stratège (menace de marginalisation/stigmatisation), et à être un sujet autonome (menace de désobjectivation).

Si la finalité de l'accompagnement est *ce vers quoi le sujet tend*, l'accompagnant n'en constitue pas l'acteur décisif (Lerbet-Sereni, 2015). Aussi, il nous semble opportun de poser la focale sur ce que les sujets accompagnés perçoivent des injonctions, et sur le sens qu'ils leur attribuent pour interroger leur propre conception de la relation d'accompagnement dont ils sont partie prenante.

Nous appuyant sur une recherche empirique, ayant actuellement cours dans le cadre d'un travail de thèse sur les modes d'engagement des jeunes en contexte d'injonction au projet, nous mobilisons ici un recueil de données de 40 entretiens semi-directifs menés avec les jeunes (sur leur perception d'E2C et sur le sens qu'ils attribuent à la formation et à leur parcours). Considérant les discours comme participant de la production des normes et des catégories sociales (Demazière, 2007, 95), nous avons procédé à une analyse qualitative de type inductif, suivant les principes de la « méthode par agrégation d'unités-noyaux » (Demazières, 2013, 336). Le traitement des données a donné lieu à la mise en évidence d'une typologie de rapports aux injonctions que nous allons maintenant présenter.

Dynamiques normatives et rapports aux injonctions

L'analyse de notre corpus montre que le rapport aux injonctions implicites qui traversent la relation d'accompagnement est sous-tendu par quatre types de *dynamiques normatives* : congruente, de conformation, discordante, et de désaffiliation. Nous revenons ici sur chacune d'entre elles, au travers de l'activité discursive et normative construite en situation, en tant qu'elles donnent à voir ce qui se joue dans le rapport (différencié) aux injonctions implicites.

Dynamiques normatives congruentes

Les injonctions à l'autonomie sont souvent présentées, dans le champ de l'insertion, à l'aune des effets pervers qu'elles génèrent (Castra, 2003). Or, elles ne sont pas nécessairement perçues comme problématiques, y compris pour les sujets ayant connu des parcours scolaires marqués par l'échec. Ainsi, les activités auxquelles ils participent, suivant des principes propres aux pédagogies actives, peuvent être présentées sous un jour favorable et valorisant, comme l'affirme cette stagiaire d'E2C :

« euh ils nous intègrent un peu avant le travail, enfin avant... je sais pas comment expliquer... Ils nous aident à faire des recherches, euh je sais pas comment dire, ils nous aident. Alors qu'ici on fait tout de nous-mêmes. Ils nous aident à que ce soit nous-mêmes, que ce soit personnel. C'est mieux quand ça vient de soi que des autres alors que quand on est ici ben ils nous mettent dans le bain quoi... C'est bien pour les gens qui se motivent pas, ils viennent ici, ça motive un peu quand même »
(Véronique¹⁰⁹ - 19).

En outre, par-delà les modalités d'accompagnement, c'est la congruence entre les finalités perçues du dispositif (comme projet d'autrui sur soi) et la fonction qui lui est attribuée qui sous-tend les *dynamiques normatives* congruentes. En effet, quels que soient les étayages mobilisés par les accompagnants, le fait que le sujet les perçoive comme tel témoigne d'un assentiment quant au sens attribué à l'accompagnement lui-même. Tel est le cas, par exemple, de ce jeune qui associe E2C à un étayage palliatif par rapport aux carences propres à sa trajectoire :

« (je n'ai jamais été) encadré par des parents... euh qu'on évolue au fur et à mesure, moi j'ai jamais eu de jeunesse quoi. Vers 20 ans, généralement on sort les soirs, tout ça, j'ai jamais fait, j'ai jamais connu. Non, on se faisait pas des amis en dehors de l'école parce qu'on n'avait pas le droit de sortir. J'avais beaucoup trop à faire pour

¹⁰⁹ Tous les prénoms ont été anonymés.

m'amuser à... Et donc c'est pour ça que je suis venu ici, soit pour retrouver de l'expérience » (Stéphane - 16).

Dans cette perspective, les injonctions se voient attribuer une fonction « capacitante » (Giddens, 1987, Zimmermann, 2011, Fernagu-Oudet, 2012), dans la mesure où la contrainte initiée par l’accompagnant peut constituer un levier d’action. Dès lors qu’il y a congruence sur la fonction accordée au dispositif, et que les injonctions sont orientées vers une socialisation « pour soi », orientée vers une émancipation possible, alors la relation d’accompagnement est fluide et repose sur un accord implicite entre projet d’autrui sur soi et projet de soi sur soi. C’est ce qu’exprime, par exemple, ce stagiaire qui affirme ne s’engager dans une démarche de soin que parce que sa formatrice l’y contraint :

« (à propos de l’aide des formateurs) Ben c’est indispensable, toutes les démarches que je fais ici je ne les aurais pas faites tout seul. Par exemple moi j’ai des problèmes de santé et tout seul je ne fais pas le nécessaire. Par exemple je devrais voir un neurologue je ne fais pas le nécessaire. Ici, on me pousse à le faire, sur le coup je me dis ils sont chiants mais bon je sais que c’est pour mon bien quand même » (Tulipe - 17).

Dynamiques normatives de conformation

L’accompagnement des publics en difficultés pose problème en tant que les termes implicites du contrat d’engagement ne sont souvent que partiellement partagés. En effet, les codes sociaux qui traversent les situations relationnelles - parmi lesquelles la relation à l’accompagnant – est l’objet d’apprentissages spécifiques. Ainsi, les allants de soi propres au projet d’autrui sur soi porté par l’E2C, restent le plus souvent de l’ordre de l’implicite. Il s’agit alors, pour les jeunes, de se doter de moyens d’en décoder le contenu, en conjecturant les attendus supposés du dispositif.

« Ben les cours où j’essaie de plus écouter ce sont les cours où on nous apprend un peu les démarches qu’il faut faire, les phrases qu’il faut dire, comment bien se présenter devant un patron ; voilà, les trucs qui peuvent m’aider le plus » (Christopher - 26).

Dès lors, il s’agit pour eux de s’afficher en phase avec ce qu’ils déchiffrent du projet d’autrui sur soi. Les *dynamiques normatives* de conformation s’inscrivent moins dans une synergie entre visées de l’accompagnant et de l’accompagné que dans une tentative de mise en scène des attendus réels ou supposés. Ici, le sujet est amené à surjouer le respect des règles de l’institution. Il se situe dans une logique de réhabilitation au travers de laquelle le besoin de reconnaissance fait écho à des menaces de « désaffiliation » (Castel, 2009). C’est ce qu’exprime ce jeune qui, pour éviter une

relégation perçue comme définitive, tente désormais de s'afficher comme étant « sur le (droit) chemin » :

« J'ai besoin d'être rassuré sur mon avenir, de me dire que je vais pas me casser la gueule et pas devenir SDF quoi. Je sais pourquoi je suis ici, parce que j'ai fait des erreurs aussi et que on a droit de prendre un mauvais chemin et le corriger par la suite en faisant par exemple l'E2C, c'est ça pour ça aussi » (Patrick - 13).

Dans cette perspective, se faire l'allier du formateur requiert un caractère vital. Ne pas obtenir sa confiance peut avoir des conséquences, non seulement sur des évaluations possiblement négatives, mais plus globalement sur la non-reconnaissance de sa valeur sociale. Lorsqu'on a été marqué par un parcours semé d'embûches et d'échecs, et que la construction identitaire ne peut s'appuyer sur aucun socle stabilisé (diplôme, supports de vie tels que le logement, la famille etc.), alors toute appréciation sur soi-même par un autrui significatif est porteuse d'un risque : celui de se voir refoulé et évalué comme (travailleur) incapable.

« je suis venu ici c'était pour vraiment euh trouver on va dire la corde de sortie quoi. Vraiment trouver la stabilité et au final, ben voilà, c'est en se donnant les moyens qu'on y arrive quoi ; parce que moi j'ai eu que des bons retours de stage donc euh. Du coup, en se donnant les moyens, qu'est-ce que vous avez fait pour y arriver ? Ben respecter ce que le patron il demandait, euh suivre ses règles, appliquer ce qu'il nous demandait euh tout ça quoi » (Olivia -12).

Dynamiques normatives discordantes

Les menaces et injonctions relatives à l'expérience de formation dans E2C peuvent également être attribuées à l'action du formateur. Le sujet, dans ce cas de figure, ne fait plus seulement face aux menaces de désaffiliations exposées précédemment, il est également confronté aux sanctions et menaces de sanctions internes au dispositif. Le formateur, en ne « validant » pas le projet professionnel en cours de construction, ou en refusant telle ou telle orientation, peut être alors perçu comme un obstacle par rapport aux visées priorisées, ainsi que l'affirme ce stagiaire :

« Après il y a un... comme j'en ai parlé à ma référente, donc XXX, j'ai une peur, c'est d'arriver en fin de parcours et... rien quoi !! C'est ça et je veux pas échouer, je veux pas, parce qu'elle m'a dit mais oui mais on peut prolonger, on peut reprendre un nouveau parcours. Mais euh pfou c'est pas que je suis pas bien ici (rires), c'est pas que je suis pas bien c'est que maintenant il faut que je sois en formation, il faut que je rentre dans quelque chose parce que là... voilà quoi. Donc, pour l' instant le projet n'est pas validé, donc euh, on est un peu bloqués... » (Dorian - 4).

Aussi, lorsque projet d'autrui sur soi (du formateur) et projet de soi pour soi (accompagné) sont à ce point discordants, une des stratégies employée consiste à s'opposer aux orientations proposées. Ce mode relationnel conflictuel s'inscrit dans une dynamique de refus, où le sujet assume sa différence. Même s'il s'agit d'un mode plutôt minoritaire, il peut se déclencher à tout moment, et se combiner aux stratégies de conformation. Le choix des stages, par exemple, est un moment sensible dans la formation E2C, sujet à discorde :

« Ben du coup elle (la formatrice) veut que je retourne en cantine mais moi je ne veux pas encore moins en restauration, servir les clients non ça ne me plait pas. (...) Elle m'a dit vous vous éloignez trop de vos projets, vous n'avez aucun projet et tout ça, alors qu'ici, on est là pour faire un projet donc ça veut dire ce que ça veut dire du coup je ne sais pas mais j'irai quand même "chez XXX" même si ça ne lui plait pas » (Frédérique - 29).

Dans les *dynamiques normatives* discordantes, le fait d'affirmer un projet pour soi différent du projet d'autrui sur soi est le plus souvent concomitant d'une analyse critique d'E2C, et d'une activité normative du sujet en décalage vis-à-vis de la normativité à l'œuvre dans le dispositif. La manière dont l'autre *entre en accompagnement* avec soi peut être vécu comme une atteinte par rapport à son intimité et son intégrité morale. Par exemple, cette stagiaire stigmatise le caractère intrusif de la demande de sa formatrice :

« Pis elle nous demande : comment ça va, comment ça va chez vous, comment ça se fait qu'on vient ici. (...) Ben au début j'étais énervée. Ça ne se dit pas. Enfin ça ne les regarde pas. Moi je viens ici pour faire mes cours et basta. Le reste je m'en fous. Pis euh pis voilà » (Éric - 28).

Dynamiques normatives de désaffiliation

Lorsque le sujet est déjà en proie aux pires difficultés pour subvenir à ses besoins les plus immédiats, et qu'il y a échec à s'intégrer et à développer des stratégies gagnantes, les *dynamiques normatives* sont alors marquées par le risque de désaffiliation. Ici, c'est la possibilité même d'être un sujet reconnu comme tel qui pose problème. Il apparaît ici que la deuxième chance rime dangereusement avec la possibilité que ce soit la dernière :

« ...de toutes façons, comme on dit, c'est une dernière chance quoi hein, on n'en aura pas trois ni quatre ni cinq, c'est la dernière » (Jonas - 7).

Dès lors, ce n'est plus seulement la confiance en soi qui fait défaut, mais plus globalement la confiance en l'Autre en tant qu'il constitue une opportunité de se faire reconnaître comme pair. La promesse de deuxième chance entre alors en résonance avec les échecs passés et la possibilité d'un

nouvel échec : en effet, *qu’advient-il, dans mon parcours, si j’échoue à l’École de la Deuxième Chance ?* C’est cette angoisse qu’exprime cette stagiaire confrontée au risque de se voir rejetée dans les affres de l’après-dernière chance :

« ...l’année dernière quand j’étais dans le... la formation du bâtiment euh, ils nous ont bien dit qu’à la fin, on aurait tous un apprentissage, et que ceux qui n’auront pas réussi à trouver un apprentissage, qu’on les aiderait à 100% pour trouver un apprentissage. Et on m’a lâché comme une merde quoi (...) Et j’ai peur de faire la même chose là ; parce qu’on m’a dit : ouais ça va t’aider à trouver un apprentissage nin nin nin et j’ai peur que ça fasse exactement comme l’année dernière. C’est de ça en fait, c’est la confiance c’est... je l’ai plus » (Raphaëlle - 15).

Signalons à ce titre que les sujets dont le bénéfice d’un logement (par exemple en foyer) ou d’une liberté conditionnelle (pour les jeunes en mandat judiciaire) est conditionné à leur engagement dans E2C, font en réalité face à deux types d’exigences : non seulement ils sont exhortés à produire un projet dans E2C, mais leur présence en formation elle-même conditionne la poursuite d’une prestation qui, pour eux, recèle un statut vital. Or, tous les jeunes investis dans ce type de contrat se désengagent de la formation et se marginalisent encore plus au contact du dispositif.

« C’est déjà grâce à la formation qu’à cette heure-ci je suis relogé. Parce que si j’aurais pas eu la formation, je serais encore à la rue. D’ailleurs si je perds la formation, je me retrouve directement en dehors » (Ichem - 32).

Quelle place du sujet dans l’éthique de l’accompagnement ?

Si l’on aborde les résultats présentés ci-avant sous l’angle du « pouvoir d’agir » des sujets, force est de constater qu’il n’est pas sous-tendu par les mêmes logiques suivant les *dynamiques normatives* à l’œuvre. Sachant que la congruence entre projet d’autrui sur soi (de l’accompagnant) et projet de soi pour soi (de l’accompagné) fait finalement figure d’exception, cette recherche montre combien le rapport aux menaces de désaffiliation (voire de désubjectivation) sous-tend l’engagement dans la formation. Dès lors, il s’agit de considérer ce qui se joue par-delà l’intersubjectivité, dans les processus de subjectivation au travers desquels le sujet est exhorté à être l’auteur de son parcours. Nous revenons ici sur deux aspects saillants de nos résultats : d’une part, le contrat (implicite ou non) comme dimension essentielle de l’accompagnement (Paul, 2004), et d’autre part, la prise en compte des conflits de normativité au cœur de la question éthique.

Le contrat dans l'accompagnement

Si la relation d'accompagnement relève bien de l'intersubjectivité, et que « de la mise en relation dépend la mise en chemin et réciproquement » (Paul, 2015), le contrat ne peut être considéré comme un allant de soi dès lors que l'on se situe dans le cadre de dispositifs type E2C.

Le contrat, en tant qu'il lie à l'institution, est porteur de menaces : le fait d'être potentiellement confronté à l'après-dernière chance. Ici, la dimension intersubjective de la relation d'accompagnement est sous-tendue par ce qui se joue de l'ordre de la subjectivation. Si un accompagnement de type E2C contribue à étayer la construction identitaire du sujet, le risque de désobjectivation (du sujet accompagné) reste prégnant.

Or, il serait évidemment injuste et réducteur d'attribuer ce type d'échec à la relation d'accompagnement, voire à l'accompagnant lui-même. Il va de soi que ces processus liés au risque de désobjectivation s'inscrivent dans une dynamique beaucoup plus large impliquant le rapport au monde, et ce qui lie le sujet au social, à « la » société. C'est pourquoi il nous semble important de questionner ce qui se joue d'implicite et de surdéterminations de la relation d'accompagnement au travers du projet sur autrui, sorte d'utopie portée par le dispositif.

Par exemple, nos résultats montrent que les doubles contractualisations, au travers desquelles la poursuite d'une prestation (de logement par exemple) est conditionnée à la poursuite de la formation E2C, favorisent particulièrement ces phénomènes de décrochage. Cela questionne, non seulement la temporalité du dispositif et ses modes d'action (partenariats avec les structures concernées, objectifs de formation etc.), mais également la « gestion » des parcours en amont et en aval du dispositif, et donc ce qu'il est commun aujourd'hui d'appeler l'ingénierie de parcours et les modes de socialisations institutionnalisés en temps de crise généralisée. Concrètement, l'un des problèmes qui peut être soulevé ici concerne par exemple les critères d'entrée dans une E2C : est-il judicieux d'exiger une sortie depuis au moins un an du système scolaire ? Jusqu'où accepte-t-on de laisser s'enclencher des dynamiques de décrochage avant de construire une offre de réparation ? Et jusqu'à quel point est-ce que l'accompagnement doit être un palliatif à un projet de société et de *vivre ensemble* jaugé impossible ?

Ces derniers éléments montrent que la question du contrat dépasse, de fait, la relation d'accompagnement. En outre, le contrat ne peut être appréhendé, dans le cadre de l'accompagnement des publics « en difficultés », suivant le modèle implicite de la relation congruente. La recherche éperdue de reconnaissance et de réhabilitation, qui apparaissent dans les dynamiques intersubjectives, témoigne d'une distance incommensurable entre accompagnant et accompagné dans l'appréciation des codes de la relation. Dès lors, toute éthique de

l'accompagnement questionne en premier lieu les règles implicites et explicites du dispositif : comment prend-t-on en compte la défiance d'autrui (dynamiques discordantes), les stratégies d'affichages (dynamiques de conformation), ou les processus de désaffiliation à l'œuvre, voire encouragés (à son insu) par le dispositif ?

Le pouvoir d'agir au cœur des conflits de normativité

La relation d'accompagnement peut également être interrogée au regard de la capacité effective du sujet (accompagné) à agir sur son environnement. Or, ce « pouvoir d'agir » (Zimmermann, 2011) prend des formes fortement différenciées suivant le type de rapport aux injonctions implicites. Hormis le cas des dynamiques congruentes, la relation d'accompagnement est perçue comme passage obligé, au travers de stratégies parfois perdantes qui peuvent être préjudiciables au sujet en formation (désaffiliation laissant entrevoir des processus de désubjectivation). Dès lors, le pouvoir d'agir risque de procéder d'intentions incantatoires cachant finalement le caractère déterminant de « l'inégalité de puissance » (Paul, 2004, 60) propre aux dispositifs *de deuxième chance*.

On peut alors s'interroger sur les leviers d'action qui permettraient une visée d'émancipation dans le cadre d'un dispositif de ce type. Dans la mesure où toute dynamique congruente attribuée au dispositif une fonction de levier, il peut être opportun de questionner la place effective réservée au sujet en formation dans la mise en œuvre de « son » projet. La manière dont il s'engage dans la formation est fortement arrimée à une activité critique et normative, qui se construit certes en fonction des injonctions perçues, mais également des possibilités d'infléchissement de sa trajectoire. Aussi, c'est la question du dispositif comme élaboration *ante* qui est ici posée. Jusqu'où est-il possible de concevoir des environnements pensés *pour* autrui mais sans lui, dès lors qu'il s'agit d'offrir d'insertion ? La présente recherche montre que le sujet en formation (y compris pour les publics dits « en difficultés ») élabore des normes plus ou moins dissonantes par rapport à celles véhiculées par le dispositif, et construit une analyse en tant qu'expert de sa propre situation.

Dès lors, le sujet éthique n'est plus l'apanage du seul accompagnant, il se manifeste également dans l'activité normative du sujet en formation, capable de s'engager dans des projets individuels et collectifs qui font sens pour lui. Une éthique de l'accompagnement qui prendrait en compte ces formes de normativités offrirait de nouvelles perspectives pour appréhender le sujet autrement que par le manque (« en difficultés », « en insertion »). En outre, ce type d'approche est concomitant d'une conception d'un sujet capable, en situation, de définir ce qui lui semble juste pour lui-même et pour autrui. Partant, il n'est plus question ici de considérer le dispositif comme espace fini, mais de l'appréhender comme espace de co-construction. Encore faut-il que les « conflits de

critère » (Clot, 2011, 61) aient légitimité à être exprimés dans l'espace de la relation d'accompagnement, ce qu'un accompagnement dépassant la relation duelle accompagnant / accompagné mais centrée sur le collectif tendrait à favoriser.

Références bibliographiques de la communication

- Breton, H., Pesce, S., Denoyel, N. (2015). Editorial. *Éducation permanente*, 205, 5-8.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Librairie Arthème-Fayard.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Coquelle, C. (1994). Attention, projet ! *Formation et emploi*, 45, 25-32.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. A propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie. Vol. 3, 4*, 333-347.
- Demazière, D. (2007). A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122, 85-100.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2003). Préface. In D. Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fernagu-Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants. L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de savoirs, *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Giddens, A. (1987/2012). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 25, 69-86.
- Lerbet-Sereni, F. (2015). Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe? *Éducation permanente*, 205, 31-40.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement : de la notion au concept. *Éducation permanente*, 205, 21-30.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités des parcours professionnels*. Paris : Economica.

Annexe 7 : La charte des principes fondamentaux du Réseau des Écoles de la Deuxième Chance¹¹⁰

La présente Charte s'inscrit dans la continuité des principes contenus dans le Livre Blanc de la Commission Européenne « Enseigner et apprendre - Vers la société Cognitive », présenté par Me Edith Cresson en 1995. Les Écoles françaises de la Deuxième Chance s'engagent à respecter les principes énoncés dans la présente Charte et à les faire respecter dans le cadre du Réseau qu'elles ont constitué.

Une École de la Deuxième Chance en France respecte les principes suivants :

I. C'est une institution portée par les Collectivités Territoriales et Locales et/ou Consulaires

- Elle est l'expression de la volonté des Collectivités territoriales et Locales, Consulaires et/ou d'institutions publiques et s'inscrit dans un échelon territorial déterminé.
- C'est un dispositif autonome qui dispose de moyens financiers, structurels et humains propres à assurer la continuité de son action.

II. Dont l'objectif est d'assurer l'insertion professionnelle et sociale de jeunes en difficulté

- Assurer l'insertion professionnelle, comme école, par l'enseignement, l'éducation et la formation, de jeunes adultes sortis sans qualification du système scolaire.
- Intervenir auprès d'un public qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et qui ne relève plus de l'Éducation Nationale (sorti depuis au moins un an du système scolaire).
- Les jeunes stagiaires qui suivent le parcours de l'E2C le font volontairement, à la recherche d'une insertion qui passe par l'accès à un emploi durable.

III. En partenariat étroit avec le monde de l'entreprise

- L'entreprise (et les organisations professionnelles) est une donnée essentielle des dispositifs de Deuxième Chance et elle participe à la vie de l'École (dont elle peut être administrateur) : avec les équipes pédagogiques elle conçoit des projets, s'exprime

¹¹⁰ Charte publiée par le Réseau E2C France – source : <http://www.e2cparis.fr/ressources/documents/1/107,charte-reseau-e2c-france.pdf>

sur le contenu pédagogique, participe à la réalité de l’alternance en organisant les stages et propose des emplois.

- L’École doit concourir à l’adéquation des besoins et des attentes des jeunes avec les réalités du marché de l’emploi sur son territoire d’intervention.

IV. Qui ne délivre pas de diplômes, mais vise à accréditer des compétences

- La logique du portefeuille de compétences et la construction du projet professionnel sont au cœur d’une approche pédagogique individualisée.
- L’action pédagogique est souple, centrée sur chaque stagiaire, et combine : L’acquisition (ou la mise à niveau) du socle de compétences de base : s’exprimer en français, lire, compter, raisonner et utiliser l’outil informatique ; L’acquisition de compétences sociales qui permettent l’insertion dans de bonnes conditions dans la vie professionnelle mais aussi citoyenne ; Une formation "pratique" organisée par et dans les entreprises, sous forme de stages de détermination, de développement ou de validation d’un projet professionnel individuel ; L’acquisition de l’aptitude "d’apprendre à apprendre" qui permet aux jeunes adultes d’accéder à la formation tout au long de la vie.

V. Qui accompagne le projet personnel et professionnel du stagiaire

- L’École prend en compte, avec le soutien de partenaires spécialisés, les problématiques sociales des jeunes qu’elle accueille.
- Elle met en œuvre tous les moyens qui permettent à chacun de ses stagiaires d’être accompagnés : pendant leur parcours à l’École mais aussi, après leur sortie du dispositif, pendant leur période d’entrée dans la vie active.

VI. Qui travaille en réseau avec tous les acteurs intervenant auprès de leur public

- Fonctionnement en réseau avec l’ensemble des acteurs, institutionnels ou non, qui interviennent dans les champs de l’accompagnement, de l’orientation, du bilan, de la formation et de l’insertion des jeunes en difficulté.

Annexe 8 : Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF (stagiaires E2C)

1) Vous êtes aujourd'hui à l'école de la deuxième chance, comment vous êtes arrivé(e) là ?

(retours sur les éléments vécus : comment vous vivez tel événement ? quel ressenti ?...)

2) Comment ça se passe pour vous l'E2C ? Comment vous le vivez ?

3) Qu'est-ce que cette expérience (E2C) vous apporte ou va vous apporter, selon vous (si elle vous apporte quelque chose) ?

4) Comment vous voyez votre parcours après E2C ?