

## **LES INJONCTIONS IMPLICITES DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES PUBLICS « EN DIFFICULTÉ »**

LOQUAIS MAËL

Doctorant CIREL, Université Lille 1, Laboratoire CIREL-Trigone EA4354, Rue Elisée Reclus, cité Scientifique, B6 - Bureau 213, 59655 Villeneuve d'Ascq  
[mael.loquais@univ-lorraine.fr](mailto:mael.loquais@univ-lorraine.fr)

### **Résumé**

A-t-on pris la mesure des injonctions implicites qui traversent les pratiques d'accompagnement, particulièrement lorsque celles-ci sont dirigées vers des publics dits « en difficulté » ? Les dispositifs de formation (ou d'insertion) sont chargés d'un impératif implicite : celui d'une intégration réussie, ou tout au moins d'un cheminement pour y parvenir (au travers, par exemple, de la construction d'un projet professionnel). La présente contribution questionne l'agir coopératif dans la relation accompagnant/accompagné. Elle vise à montrer que cette relation impliquant des publics « en difficultés » est surdéterminée par le rapport aux injonctions implicites qui la traversent. Partant d'une analyse du discours des jeunes à partir d'un corpus de 40 entretiens dans des Écoles de la Deuxième Chance, les résultats de cette recherche mettent en évidence en quoi le pouvoir d'agir est animé par des conflits de normativité, ce qui amène à repenser l'éthique de l'accompagnement à l'échelle de ce qui se joue dans l'expérience du dispositif.

### **Mots clés**

Accompagnement, injonction au projet, pouvoir d'agir, dispositif, jeunes en difficulté, Écoles de la Deuxième Chance, dynamiques identitaires

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 pour (presque) toutes les catégories sociales. Si les situations d'accompagnement sont traversées par des paradoxes et des tensions, elles ne sont pas « lues » de façon univoque par les acteurs. Or, cela questionne l'agir coopératif dans la relation accompagnateur/accompagné : quelles sont les conditions qui favorisent ou au contraire en freinent la dynamique ? De fortes inégalités perdurent quant à la possibilité, pour les personnes, de faire face aux injonctions au projet. Les publics désignés à l'aune du manque (« en difficulté », « en insertion »...), les plus concernés par les dispositifs dont l'offre est centrée sur la construction d'un projet professionnel, sont également les plus fragilisés pour y répondre à leur avantage. 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 effets pervers (stratégies de contournement et de défection dans la formation, notamment). Dans la mesure où ces paradoxes traversent la relation d'accompagnement dans des contextes tels que l'E2C, nous questionnons ici l'agir coopératif dans de tels contextes en trois temps. Après avoir présenté certains enjeux autour de l'accompagnement éthique en E2C, nous mettrons en évidence différentes formes de dynamiques intersubjectives, pour conclure sur la caractérisation de l'agir coopératif dans la relation accompagnant/accompagné.

### **Quelques enjeux éthiques de l'accompagnement en E2C**

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 difficulté ».

C'est le cas, par exemple, des Écoles de la Deuxième chance (E2C), qui accueillent des jeunes 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 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 difficulté » ? Pour répondre à ce type de questionnement, 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 le rapport aux injonctions implicites qui la traversent.*

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). La dimension intersubjective du rapport aux injonctions est ici abordée sous l'angle des dynamiques identitaires, situant le sujet dans des tensions entre projet de l'accompagnant sur soi, et « projet de soi pour soi ». Les injonctions elles-mêmes sont approchées 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 par 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<sup>1</sup>. 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 intersubjectives 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 intersubjectives : 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.

### *1) Dynamiques intersubjectives 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 » (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 intersubjectives congruentes. En effet, quelques soient les étayages mobilisés par les accompagnants, le fait que le sujet les perçoivent 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 perçoit E2C au travers de sa fonction palliative 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 m'amuser à... Et donc c'est pour ça que je suis venu ici, soit pour retrouver de l'expérience » (16).*

---

<sup>1</sup> Les guides d'entretiens portent sur ce que les jeunes perçoivent le dispositif E2C et sur le sens qu'ils leur attribuent par rapport à leur parcours.

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 jeune 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 » (17).*

## 2) Dynamiques intersubjectives de conformation

L'accompagnement des publics en difficulté 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 » (26aa).*

Dès lors, il s'agit pour eux de s'afficher en phase avec ce qu'ils déchiffrent du projet d'autrui sur soi. La dynamique intersubjective de conformation s'inscrit 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. Ce type de stratégie conduit le sujet à surjouer le respect des règles de l'institution, et de se situer dans une logique de réhabilitation. Ici, ce besoin de reconnaissance fait écho à des menaces, tangibles, 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 » (13aa)*

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 » (12aa).*

## 3) Dynamiques intersubjectives 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 pffou 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... » (4aa).*

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 plaît 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 plaît pas » (29aa).*

Le fait d'assumer sa différence, et d'affirmer un 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 » (28aa).*

#### 4) Dynamiques intersubjectives 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 intersubjectives peuvent devenir destructrices. 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 » (7aa).*

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 ?* 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 » (15aa).*

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 » (32aa).*

## **Quel « agir coopératif » dans la relation accompagnant/accompagné ?**

Si l'on aborde les résultats présentés ci-avant sous l'angle de l'agir coopératif, force est de constater qu'il n'est pas sous-tendu par les mêmes logiques suivant les dynamiques intersubjectives 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 désobjectivation) sous-tend l'engagement dans la formation dans des contextes où la « deuxième chance » peut être synonyme de « dernière chance ». 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.

### *1) 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. En tant que l'objet d'un accompagnement de type E2C consiste à étayer la construction identitaire du sujet, l'un des risques que nous avons mis en évidence, c'est que l'échec d'un tel projet produise des effets de désobjectivation.

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, où l'engagement à E2C conditionne la poursuite d'une prestation (de logement par exemple), 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* jugé 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 difficulté », 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 ?

## 2) *L'agir coopératif 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 lui être préjudiciables au sujet en formation (désaffiliation laissant entrevoir des processus de désobjectivation). 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 ? Entre l'agir coopératif pensé par les promoteurs du dispositif et son actualisation dans les pratiques, il y a des dissonances que l'on retrouve dans les normes construites par le sujet dans la situation de formation.

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 difficulté », « 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 un agir coopératif co-construit.

## Références bibliographiques

- 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. Eléments 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.