



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'Ecole Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

Anne Cazeneuve

► To cite this version:

Anne Cazeneuve. 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'Ecole Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20133 . tel-00844737

HAL Id: tel-00844737

<https://theses.hal.science/tel-00844737>

Submitted on 15 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :

Anne CAZENEUVE

Le vendredi 30 novembre 2012

Titre :

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.

École doctorale et discipline :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :

Ch. MIAS, Professeur en Sciences de l'éducation, UT2 Le Mirail

M. LAC, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, UT2 Le Mirail

Rapporteurs :

M. KADDOURI, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Lille 1

M.-C. TOCZEK, Professeur en Psychologie sociale, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Autre(s) membre(s) du jury :

M. MARTIN, Directeur de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées



Université
de Toulouse

MANUSCRIT

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :

Anne CAZENEUVE

Le vendredi 30 novembre 2012

Titre :

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.

École doctorale et discipline :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :

Ch. MIAS, Professeur en Sciences de l'éducation, UT2 Le Mirail
M. LAC, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, UT2 Le Mirail

Rapporteurs :

M. KADDOURI, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Lille 1
M.-C. TOCZEK, Professeur en Psychologie sociale, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Autre(s) membre(s) du jury :

M. MARTIN, Directeur de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à l'équipe REPERE¹ qui m'a donné le goût pour la recherche, me poussant à construire et à expliciter des questions scientifiques toujours plus finement, sans autre visée que la compréhension (partielle) de situations éducatives.

Je pense à Christine Mias, Professeur des Universités, qui a accepté la direction de cette thèse. Elle s'est engagée à mes côtés dans le choix de mener une recherche en partenariat, en prise directe avec un terrain via une CIFRE. Je la remercie pour son incroyable réactivité dans la mise en relation des acteurs. Au-delà de l'accompagnement scientifique, elle m'a soutenue dans cette aventure passionnante, armée de son optimisme et de son ouverture d'esprit.

Merci également à Michel Lac, Maître de conférences, le co-directeur de cette thèse. Sa sincérité et ses questions déstabilisantes, aussi percutantes que pertinentes, ont renforcé les fondations de ce travail de recherche.

Sabrina Labbé, Maître de conférences, qui m'a fait part de son expérience CIFRE, et m'a conseillée dans la réflexion éthique liée à la délicate posture qu'est l'immersion.

Pierre Ratinaud, Maître de conférences, en développant le logiciel libre IRaMuTeQ, nous a offert la possibilité de traiter nos corpus avec une grande liberté ! Merci pour ce bel outil et la disponibilité de son développeur.

Un grand merci à l'ensemble de l'équipe REPERE !

Je n'oublie pas d'évoquer mes pairs en Sciences de l'Éducation, doctorants et docteurs, pour nos échanges constructifs : parfois déboussolés, parfois affolés mais sans cesse enthousiastes !

Je remercie aussi Mokhtar Kaddouri, Professeur des Universités, et Marie-Christine Toczek, Professeur des Universités, d'avoir accepté d'être membres du jury, de critiquer ce travail pour le faire évoluer.

Un grand merci à l'École Régionale de la Deuxième Chance, pièce maitresse de ce travail, pour la confiance qu'elle a manifestée envers la communauté scientifique, et pour sa curiosité dans l'accueil des résultats. Forte de la reconnaissance de ses partenaires, des marques de respect voire d'affection

¹ La thèse s'est débord inscrite dans le CREFI-T au sein de l'équipe REPERE, pour, en janvier 2011, s'inscrire dans l'UMR EFTS.

témoignées par ses élèves, de ses résultats positifs, elle s'est toutefois lancée dans cet exercice de mise à l'épreuve en donnant la parole aux premiers concernés : son public. Merci à la direction, Marc Martin Directeur de l'ER2C, Muriel Cabrit, Directrice adjointe de l'ER2C (n'est plus en poste), aux coordinatrices Annie Kujacic et Michelle Marcourel (ne sont plus en poste), de m'avoir permis d'intégrer la structure.

M. Martin a offert de belles conditions de travail pour mener cette recherche, me laissant accéder à l'ensemble des ressources, me racontant l'historique de la structure. Il s'est inscrit dans le souci de la valorisation des résultats, il a su m'encourager à les diffuser (auprès de l'équipe, des élus et des partenaires). Merci d'avoir compris la temporalité singulière d'une recherche (au regard d'un terrain en mouvement permanent), de m'avoir accueillie et laissée naviguer librement dans l'École.

Une grande reconnaissance à Annie Kujacic, la tutrice de ce travail, sur le versant du terrain. Elle a su avec brio m'encadrer sans m'enfermer, sans jamais entraver la thèse. Et c'est avec beaucoup d'attention que nous avons co-construit un équilibre fécond entre formation et recherche. Au-delà de la gestion de l'emploi du temps atypique de salariée-doctorante, elle a su répondre à mes interrogations sur le dispositif, avec une grande précision, toujours dans le souci de ne pas imposer son regard expert. Elle a su être là jusqu'à la dernière ligne de ce travail.

Cette équipe, dont j'ai partagé le quotidien pendant 30 mois, propose un accompagnement d'une grande bienveillance. C'est à mes yeux, un terme bien loin, dans ce contexte, de tomber dans l'obsolescence et qui se révèle être un puissant levier contre les innombrables vulnérabilités des publics accueillis.

Le remerciement le plus empli d'émotions va aux élèves de l'ER2C en général, et plus particulièrement ceux qui ont acceptés de me rencontrer, de participer à cette recherche. Leur parole a dépassé les lignes des grilles d'entretien : merci de nous livrer du pur extrait de vécu. À l'issue d'un parcours de formation et au début d'un trajet de vie, je leur souhaite une bonne route !

Et pour finir, une dédicace toute particulière à ceux qui restent dans l'ombre : les proches, familles et amis. Votre soutien et vos conseils m'ont accompagnée durant toute cette aventure. Je resterai pudique comme à mon habitude, mais n'en oublierai pas de vous dire : félicitations pour m'avoir (sup)portée !

À Edwin, qui a vécu au plus près de ce travail et de celle qui le mène, merci pour tout, ta patience, ton calme, et tes précieux conseils...

Sommaire

Préambule.....	5
Propos introductif	8
Partie 1/ Les contextes de la recherche	15
Chapitre I – Présentation de la thèse CIFRE	15
Chapitre II - Présentation du terrain et de l’objet d’étude	31
Chapitre III - La formation tout au long de la vie	61
Partie 2/ Les cadres théoriques, la méthodologie et l’opérationnalisation de la recherche.....	87
Chapitre IV - Les représentations sociales	87
Chapitre V - L’implication professionnelle	106
Chapitre VI – Dialogue entre théorie et terrain	113
Chapitre VII – La méthodologie et l’opérationnalisation de la recherche	126
Partie 3/ Confrontation avec le terrain : interprétation des données	158
Chapitre VIII – Rappel du cadre de la recherche	158
Chapitre IX - Présentation de l’échantillon	160
Chapitre X - Vues d’ensemble sur le parcours : analyse de similitude	176
Chapitre XI - Photographies des classes de discours : analyse de la C.H.D.....	185
Chapitre XII - Les « réfractaires » à la RAN : analyse de la C.H.D.....	223
Chapitre XIII - Zoom sur le motif « une RAN par obligation » : analyse thématique.....	234
Chapitre XIV - Non-dit : trouver à redire, sans pouvoir le dire... ..	240
Chapitre XV - L’état de la recherche	256
En guise de conclusion	271

BIBLIOGRAPHIE	279
SITOGRAFIE.....	286
INDEX DES AUTEURS	287
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX	288
TABLE DES MATIERES	289

Préambule

Ces commentaires avant-propos sont pensés comme un guide au lecteur. Nous y donnons quelques clés pour aider à la lecture de la thèse.

Dans un premier temps, nous explicitons les choix effectués dans l'écriture :

✓ L'emploi des **pronoms « je » et « nous » ne se fait pas indistinctement** dans le texte. Nous alternons volontairement ces pronoms afin de traduire la co-construction de cette recherche-action : entre ce que nous avons décidé collectivement (École, Université) et ce que j'ai mis en place individuellement au sein de la structure pendant le temps de travail. Ce « nous » suppose l'Université ou bien l'actrice qui opérationnalise cette thèse.

✓ Le **temps du présent de l'indicatif** sera le temps dominant dans ce texte car nous l'avons écrit comme un journal de bord qui s'attache à rendre compte de la démarche singulière d'une thèse CIFRE qui suppose une posture en immersion. Cette recherche-action-formation offre la possibilité de construire des postures de doctorante-formatrice. Nous souhaitons que le produit de cette démarche soit fidèle aux ajustements imposés à la recherche par le terrain, et réciproquement. C'est pour cela que nous tenons à inscrire chaque étape de la recherche dans un temps présent, celui de la narration, afin de rendre le récit plus authentique : entre soudaineté liée à la vie du terrain, et réajustement induite dans la recherche-action.

✓ **Les acteurs et la structure ER2C seront indistinctement désignés** par les termes suivants : jeune, élève, stagiaire, voire élève-stagiaire, ou encore apprenant. Nous aurions pu décider de les nommer stagiaires (en référence à leur statut de stagiaire de la formation professionnelle), ou élèves (inscrits dans une structure qui porte le nom école). Mais nous ne souhaitons pas leur attribuer une place plutôt qu'une autre, nous leur demanderons en revanche de s'exprimer sur ces places occupées. En conséquence, nous réserverons le même traitement à l'École Régionale de la Deuxième Chance (ER2C), nous la désignerons donc : École, structure, association ou organisme de formation. Nous ne pensons pas pour autant créer de la confusion car, la plupart du temps, le contexte aidera à la désignation et le terme « ER2C » sera le plus fréquemment employé.

✓ Dans ce contexte de formation d'adultes et de formation tout au long de la vie, l'expression « *apprendre à apprendre* » sera **systématiquement écrite en italique**, afin de

présenter cette compétence comme une notion centrale dans ces dispositifs. Elle est en effet, très présente dans les préoccupations de l'ER2C. Ainsi, nous interrogeons, plus précisément, cette mission dans la partie consacrée à la formation tout au long de la vie, *apprendre à apprendre* étant l'un de ses principes fondateurs.

En résumé, les abréviations les plus utilisées dans ce texte seront :

- RAN pour remise à niveau ;
 - ER2C pour École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées ;
 - E2C pour désigner les Écoles de la Deuxième Chance, autres que celle de Midi-Pyrénées.
- D'autres abréviations seront rencontrées, nous les expliciterons au fil du texte.

Nous abordons par ailleurs certains des choix réalisés dans le traitement de notre objet de recherche :

✓ Nous (l'ensemble des partenaires de la CIFRE) **délimitons cet objet à l'activité de RAN** proposée dans le parcours de formation à l'ER2C. Cette centration est en effet co-construite en réponse à un besoin du terrain, confronté à la compétence clé *apprendre à apprendre*, prônée par la formation tout au long de la vie. Cet enjeu de société est la condition d'une insertion socioprofessionnelle durable et il doit être garanti aux publics fragilisés par des parcours scolaires contrariés et freinés dans leur insertion. Mais pour circonscrire notre objet, nous abordons l'ensemble du parcours, de ses activités afin de placer la RAN dans le système dans lequel elle est proposée et d'éviter la possibilité de biaiser les discours recueillis auprès de ceux que nous interrogeons.

✓ Au regard de notre objet de recherche, **nous limitons nos investigations aux publics de l'ER2C**. Nous ne croisons pas, par exemple, les regards des acteurs en présence, tous concernés par la RAN : les élèves, les formateurs, les partenaires de l'École, etc. Cette centration sur les élèves répond au principe d'individualisation sur lequel la structure fonde son projet pédagogique. En interrogeant ses publics sur les propositions qui leur sont faites et sur leur participation, nous tentons de connaître et de comprendre les écarts entre la volonté institutionnelle et le vécu de ses apprenants. Nous avons choisi d'extraire cette recherche des divergences pédagogiques à l'interne. Nous reviendrons plus précisément sur le fait d'avoir écarté les formateurs de cette recherche. Cependant, nous communiquerons certains résultats de la phase exploratoire les concernant.

✓ Être au plus près des attentes des publics, en leur donnant la parole sur la RAN, c'est se donner également la possibilité **d'interroger nos cadres théoriques : les représentations sociales (Moscovici, 1961) et l'implication professionnelle (Mias, 2005)**. Nous questionnerons ces apprenants, anciens élèves en difficulté scolaire pour la plupart, inscrits aujourd'hui en formation d'adultes, afin de préciser leurs représentations de la RAN et les implications associées, prise dans ce complexe quotidien, à la croisée de nombreuses préoccupations.

✓ Nous abordons **la question des résultats** communiqués tout au long de la thèse, **sous différentes formes**, selon la position du curseur : plutôt dirigé vers la recherche ou le terrain, ou assumant tout simplement l'entre-deux constitutif de ce travail. La recherche s'est attachée à chaque étape à la démarche scientifique, et son produit (le manuscrit) s'est adapté aux préoccupations de chaque partenaire. Nous avons ainsi communiqué à l'École, après chaque temps de recueil, les résultats issus de l'analyse thématique, traitant de points précis sur son fonctionnement, ses activités ou ses outils par exemple². Ici, dans la thèse, tous ces axes ne seront pas repris mais ils restent présents, en filigrane, en donnant de « l'épaisseur » aux analyses statistiques que nous avons réalisées en complément. Ce manuscrit articule ces différents regards posés sur le terrain et sur l'objet de notre recherche.

✓ Nous tenons enfin à préciser que la centration sur la RAN, plus particulièrement sur ses « réfractaires », ne doit pas, par un « effet grossissant » de ce que nous problématisons, biaiser le regard porté sur la structure. En effet, ce choix laisse peu de place à d'autres thématiques : l'accompagnement social remarquable proposé aux publics par exemple.³ Mais cette centration nous offre la possibilité d'interroger l'expression passive du modèle de l'implication professionnelle.

Nous proposons aux lecteurs, éclairés par ces quelques remarques préalables, d'entrer dans le vif du sujet, au cœur de la recherche qui nous a animée durant ces trois années de doctorat.

² Ces rapports sont consultables : voir **Annexe 17, CD-ROM**.

³ En outre de **l'Annexe 17, CD-ROM**, pour se rendre compte de l'ensemble de ses missions, il est possible de consulter le rapport d'activité de l'ER2C : voir **Annexe 3, p. 7 – Tome II**.

Propos introductif

Aujourd'hui 140 000 jeunes⁴ français quittent chaque année le système scolaire sans diplôme, sans qualification. Cette rupture marque les itinéraires, discrimine ceux qui n'ont pas atteint un certain niveau de connaissances, ceux qui ne maîtrisent pas les savoirs dits fondamentaux. En effet, trois ans après leur sortie de la formation initiale, ces jeunes gens sont trois fois plus nombreux au chômage. Ce constat⁵ démontre la difficulté d'accéder à l'emploi, de prendre sa place dans une société qui sélectionne encore essentiellement par le diplôme. La société française peine à former et à insérer toute une frange de sa jeunesse. L'Europe quant à elle réclame de ses pays membres qu'ils veillent à ce que chaque citoyen devienne, grâce à son capital cognitif, un levier pour la performance et la compétitivité de l'économie. Dans ce contexte, l'Europe garantit à chaque individu la possibilité de se former tout au long de la vie afin de s'épanouir intellectuellement et de s'adapter aux exigences de la société cognitive. Ainsi, le citoyen européen devient responsable de son projet d'apprentissage : il doit le piloter de façon stratégique et épanouissante. Il est désormais un apprenant adulte capable *d'apprendre à apprendre*. Cependant, les personnes non qualifiées, connaissant la difficile transition entre l'école et le travail, vont-elles pouvoir participer à l'économie cognitive ? Échouer lors de la formation initiale fait-il obstacle à la possibilité de se former tout au long de la vie ?

L'École de la Deuxième Chance (E2C), initiative européenne, a pour mission principale l'insertion professionnelle de ces jeunes âgés de 18 à 30 ans sortis du système scolaire sans qualification. L'insertion professionnelle visée suppose l'accès à un travail choisi (plutôt que subi) et à un travail stable (plutôt que précaire). Pour y parvenir, les professionnels de l'École proposent un accompagnement individualisé afin d'élaborer, en coopération avec les jeunes demandeurs, un projet personnel et professionnel. L'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées (ER2C) propose un parcours de formation en alternance, entre école et

⁴ Source : Rapport national de base de la France de l'OCDE 2011 « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces » qui précise : « 140 000 jeunes Français sortent du système scolaire chaque année sans diplôme, et parmi eux, 40 000 sont « sans qualification » au sens où ils ont interrompu leurs études à la sortie du collège ou au cours de la première année de formation professionnelle. » URL : <http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/49528429.pdf> (site visité en septembre 2012).

⁵ Un constat que pose, entre autres, les économistes Cahuc, Carcillo, Zylberberb *et al.* CAHUC, P. *et al.* (2011). *La machine à trier, Comment la France divise sa jeunesse ?* Paris : Eyrolles.

entreprise. Dans son offre pédagogique, la remise à niveau (RAN)⁶ doit permettre cette insertion pérenne visée, notamment grâce à la qualification. Chaque projet d'apprentissage doit venir en soutien au projet de professionnalisation. C'est cet axe de la formation (la RAN) qui est interrogé dans cette recherche. Quelles places ont les apprentissages dans une démarche d'insertion professionnelle ?

Cette thèse s'inscrit dans le cadre du dispositif CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la REcherche). Elle se déroule durant trois années au sein de l'ER2C. Commencé en novembre 2009, le partenariat entre l'ER2C et l'équipe REPERE⁷ s'associe autour d'une recherche-action en Sciences de l'éducation. Au plan praxéologique, la coordination pédagogique souhaite comprendre ce qui se joue dans ce retour vers les savoirs de base. La structure envisage de s'appuyer sur les résultats de l'étude pour optimiser ses propositions pédagogiques, dans le souci de questionner ses pratiques orientées par le principe d'individualisation. Ainsi, pour qu'elle puisse ajuster ses actions au regard des incompréhensions et conforter ce qui fait sens, la mission de recherche doit permettre de repérer les quiproquos et les malentendus éventuels entre la volonté institutionnelle et le vécu des publics accueillis.

La problématique de terrain part de l'idée que les élèves rencontrés ont, pour la plupart, connu une rupture dans leur scolarité puis, une précarité dans leur insertion socioprofessionnelle. Hier en difficulté scolaire, aujourd'hui stagiaires de la formation professionnelle, l'acte d'apprendre est-il perçu pour ces jeunes comme un moyen pour construire une insertion durable ? Après un passé scolaire « turbulent », comment ces élèves-stagiaires appréhendent-ils ce retour vers les apprentissages dans le cadre de la remise à niveau ? Nous faisons le choix de donner la parole aux jeunes adultes sur ce qu'il leur est proposé, sur ce qu'ils vivent dans leur formation. : apprendre à nouveau, oui, mais apprendre quoi, comment et pour quoi faire ? Notre protocole méthodologique trouve sa force dans le suivi longitudinal des parcours de formation que nous balisons à l'aide de trois temps d'entretiens de recherche. Ces entretiens doivent, en favorisant les conditions d'une rencontre, permettre de déverrouiller leur parole. C'est donc à partir de cinquante parcours d'élèves, de trajectoires individuelles,

⁶ Rappel : dans ce texte, nous écrivons (la plupart du temps) E2C pour désigner le concept en général, ou les autres sites en France, et ER2C pour l'École de Midi-Pyrénées à Toulouse. Aussi, pour désigner l'objet de notre recherche, nous écrivons RAN pour remise à niveau.

⁷ Équipe de recherche, anciennement rattachée au CREFI-T, devenu entre temps l'UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs.

que nous tentons dans ce travail, de repérer la position des apprentissages dans un itinéraire vers l'insertion.

Cette question vive de la RAN à l'ER2C nous permet d'éprouver nos cadres théoriques à savoir les représentations sociales (Moscovici, 1961) et l'implication professionnelle (Mias, 1998). L'ER2C, à la croisée de l'école traditionnelle et de l'organisme de formation, ses publics, entre élèves et stagiaires, nous offrent également la possibilité d'interroger les concepts du rapport au savoir, des processus identitaires au regard des transformations à l'œuvre dans cette formation. Dès à présent, nous pouvons faire l'hypothèse que ce terrain, remarquable par sa diversité, nous permettra un recueil de prises de position hétérogènes qui révélera certains éléments représentationnels générateurs de formes spécifiques d'implication (d'être et d'agir au sein de l'École). Plus particulièrement, c'est le lien entre représentation et implication que nous interrogeons d'un point de vue psychosocial afin d'inscrire notre objet dans la multiréférentialité. Cet ancrage psychosocial nous permet d'apporter différents éclairages concernant ces processus impliquant des organisations, des groupes et des personnes. Notre ambition est d'accéder à différentes formes de l'implication de ces jeunes, aux profils très variés, pris (pliés dans), dans un ensemble de situations complexes. À la croisée des temps de formation, entre passé scolaire contrarié et insertion professionnelle, interroger ces apprenants permet d'analyser plus finement la dichotomie réalisée entre implication active ou passive. À ce stade, quelques remarques préalables peuvent être apportées. Nous accordons une importance particulière aux statuts, aux dénominations que les uns et les autres s'attribuent. Se présenter élève ou au contraire stagiaire, n'est pas, à notre avis, un simple effet langagier. Nous y voyons plutôt l'indicateur d'une forme d'implication liée à la représentation que l'on a de soi dans cette structure par exemple. Nous écrirons donc pour nommer les publics de la structure aussi bien élève, stagiaire, jeune adulte, qu'apprenant. Nous refusons de figer les choses et nous leur demandons d'effectuer ce travail, de nous livrer l'endroit d'où ils parlent...

La lecture de ce manuscrit doit rendre compte de la démarche scientifique construite à partir de nombreuses rencontres et d'une longue immersion dans le terrain en question. L'écriture de la thèse s'apparente à la confection d'un « patchwork » : bâtie par l'assemblage de morceaux de réalités cousues ensemble. Ce document tente de « traduire » ces multiples réalités qui traversent la recherche et cette complexité due à l'entre-deux constitutif de la recherche-action. Cette position d'entre-deux est la couture de notre thèse, suffisamment

solide pour s'inscrire dans une démarche scientifique, assez souple pour entretenir une proximité au terrain et à ses acteurs. Dans un mouvement d'aller-retour, entre distanciation et rapprochement, il s'agit de saisir ce qui est à l'œuvre dans ce retour vers l'école. Dans ce texte, nous regarderons leurs implications et tenterons de mettre au jour la diversité de leurs prises de position. Nous ne manquerons pas de faire un crochet par la réflexivité de notre propre implication de doctorante-formatrice. Nous insisterons sur cette question épistémologique car nous la concevons comme un outil central pour la conduite de cette recherche : un accès à des discours « authentiques », une porte d'entrée pour interroger les cadres théoriques, les conforter, les malmener.

Venons-en à la présentation de l'architecture de cette recherche qui donne à voir les représentations sociales et les implications d'un échantillon d'élèves-stagiaires inscrits à nouveau dans un processus d'apprentissage. La thèse s'organise autour de trois principales parties. La **première partie** (constituée de trois chapitres), aborde les contextes de cette recherche, en présentant le partenariat CIFRE, la co-construction d'une problématique commune, le passage d'une demande de terrain vers une question de recherche. Ce sera l'occasion de présenter plus finement l'ER2C, l'historique du concept « École de la Deuxième Chance », la mise en place du dispositif en Midi-Pyrénées et le fonctionnement de la structure. Cette première partie nous permettra enfin d'aborder l'enjeu d'une telle structure inscrite dans le principe de la formation tout au long de la vie, et de se situer dans la controverse : la responsabilité de se former appartient aujourd'hui à l'individu.

La **deuxième partie** (constituée de quatre chapitres) est consacrée aux cadres théoriques, à la méthodologie et à l'opérationnalisation de la recherche. Nous aborderons la théorie des représentations sociales et le modèle de l'implication professionnelle. Nous articulerons ensuite les pistes dégagées par le terrain avec celles proposées par nos choix théoriques. L'explicitation de notre méthodologie et de son opérationnalisation viendra clore cette partie en posant les balises suivantes : question de départ, problématique et pistes de travail.

La **troisième partie** (constituée de huit chapitres) propose de discuter des résultats produits par le terrain au regard des cadres théoriques et méthodologiques. Nous interpréterons ces données, en nous attardant d'abord sur les caractéristiques de l'échantillon. Nous ferons ensuite plusieurs lectures de ces résultats, en modifiant les éclairages posés sur ces parcours de formation. En effet, nous proposerons des vues d'ensemble sur le parcours, puis des photographies prises à trois temps du parcours. Que l'image renvoyée soit statique ou dynamique, notre objet reste le vécu des élèves dans la RAN et l'analyse de leurs discours,

notre accès à leurs représentations et à leurs implications. La particularité de certains sujets nous permettra enfin d'aborder l'expression passive du modèle de l'implication. La dernière ligne de cet écrit ne clôturera pas l'étude, nous conclurons par un état de la recherche qui discute des nouvelles pistes de travail.

Commençons dès à présent à aborder le début de ce parcours doctoral.

Partie 1/

Les contextes de la recherche

SOMMAIRE DE LA PARTIE 1/ LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE

Chapitre I – Présentation de la thèse CIFRE15

1. Questionner l'entre-deux : entre recherche universitaire et opérationnalité de terrain ... 15

2. Questionner l'implication du chercheur 25

Chapitre II - Présentation du terrain et de l'objet d'étude31

3. Historique du dispositif École de la Deuxième Chance..... 31

4. Présentation d'un parcours de formation à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées 44

Chapitre III - La formation tout au long de la vie.....61

5. La formation des adultes : de nouveaux rapports aux temps, aux savoirs et à soi-même . 61

Partie 1/ Les contextes de la recherche

Chapitre I – Présentation de la thèse CIFRE

1. QUESTIONNER L'ENTRE-DEUX : ENTRE RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET OPERATIONNALITE DE TERRAIN

1.1. Retour sur le partenariat

1.1.1. Mise en place

L'ER2C et l'UMR EFTS⁸ (Sciences de l'éducation) se sont associées dans le cadre du dispositif CIFRE⁹

La curiosité aiguisée par le travail de recherche entrepris dans le cadre du Master 2 recherche, nous nous engageons activement (notre équipe de recherche) dans la recherche d'un financement de thèse pour mener à bien le travail doctoral. Nous constituons un dossier d'allocation de recherche (aujourd'hui, il s'agit du CDU : le Contrat Doctoral Unique). Les places sont chères, je ne fais pas partie de cette aventure-là. Qu'à cela ne tienne, nous partons à la recherche d'un financement. Forts de nombreuses collaborations avec les terrains, l'équipe de recherche soutient et disons-même encourage ce type d'alliance. A titre d'exemple, près de nous (de notre communauté scientifique) Sabrina Labbé¹⁰ a réalisé une thèse CIFRE en rassemblant cinq entreprises autour de son travail de recherche. En 2012, une nouvelle CIFRE a débuté, encadrée entre autres par Sabrina Labbé et Christine Mias. La CIFRE devient un moyen de financement et de professionnalisation : un apprentissage « de la recherche par la recherche » en prise directe avec un terrain.

Nous souhaitons en quelques mots préciser que l'année de recherche d'une CIFRE est une riche expérience, qui nous pousse à assimiler des concepts parfois reçus assez passivement,

⁸ Pour rappel : UMR EFTS pour Unité Mixte de Recherche - Éducation, Formation, Travail et Savoirs (ancien CREFI-T/REPERE).

⁹ CIFRE pour Conventions Industrielles de Formation par la REcherche.

¹⁰ LABBÉ, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise. Le cas de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

pour les proposer comme des outils de lecture de réalités. Cette démarche commerciale, n'ayons pas peur des mots, nous amène à expliciter, à mettre à plat, ce que peut être une recherche, ses étapes, ses outils, ses résultats. La CIFRE finance la réalisation d'une thèse, c'est donc volontairement que nous utilisons le terme « commercial ». La recherche devient alors un bien avec une certaine valeur commerciale (le montant minimum étant fixé par l'Association Nationale de Recherche Technique : l'ANRT). Au sens péjoratif, la démarche commerciale peut s'apparenter bien souvent à la recherche d'une contrepartie financière, laissant la qualité au second plan. Sans nier la dimension formatrice d'une telle démarche, nous n'apprenons pas cela dans nos cursus universitaires et cela peut s'avérer déstabilisant dans un premier temps. Nous sommes alors amenés à créer des plaquettes de présentation, où la dimension communication est primordiale pour valoriser notre éventuel recrutement. Nous devons également créer un certain besoin, convaincre notre interlocuteur de la portée de nos armes théoriques. Oui, notre recrutement doit « rapporter » à la structure : nous oublierions presque que l'obligation de résultats n'est pas tenable. Alors sur quels types de résultats pouvons-nous nous engager ? Nous devons déjà veiller à ne pas nous laisser piéger par le terme « résultat » fortement polysémique, et nous engager ensuite à la scientificité du travail, au souci d'un positionnement éthique dans la structure, au respect des engagements pris avec chacune des parties. La structure a la garantie d'un travail de collaboration avec une équipe de chercheurs « confirmés ». En contrepartie elle ne peut pas attendre de la recherche qu'elle apporte des résultats directs en termes de productivité et de résolution de problème. Au regard des résultats de la recherche ce sera à son tour de s'emparer de ces données pour les assimiler et créer d'éventuelles retombées pratiques : voilà tout l'enjeu de la négociation de ce recrutement.

Pour revenir à nos « démarches » CIFRE, notre directrice de thèse nous présente certains de ses partenaires pour vérifier auprès d'eux l'existence d'un besoin, la possibilité d'un financement, et surtout la pertinence d'un travail de recherche. Plusieurs structures sont prêtes à « jouer le jeu » de la CIFRE. Notre choix se porte sur l'École Régionale de la Deuxième Chance

L'équipe de recherche a les compétences pour mener une investigation sur les représentations et ce, afin d'amener de l'information, de la connaissance aux partenaires de la recherche, aux acteurs du terrain enquêté... L'ER2C, quant à elle, dans son approche singulière entre école et organisme de formation, offre à cette recherche les conditions efficaces pour un travail fertile.

Dans le partenariat, l'étude sert plusieurs mondes de références : les intérêts sont communs mais « priorités » différemment.

Pour l'ER2C, le terrain de la recherche, nos modèles théoriques, l'implication professionnelle et les représentations sociales deviennent un moyen, un outil pour l'action. Ce qui prime c'est résoudre en partie un problème de terrain : production de résultats pour la structure. Il y a un lien fort entre représentations et pratiques, il est donc utile pour le terrain de savoir ce qui circule à propos de la RAN¹¹ proposée.

Il y a peut-être l'idée sous-jacente que la recherche, grâce à la production de connaissances sur les représentations, va permettre des retombées directes, en lien avec le problème posé. Il s'agira d'apporter une remédiation par rapport à un besoin social.

La recherche est, quant à elle, confrontée à la richesse d'un terrain, mise à l'épreuve par les acteurs, premiers juges de l'efficacité de nos modèles, et de nos méthodologies. L'université, la discipline dans laquelle s'inscrit la thèse, peuvent attendre en retour d'une production de connaissances, une mise à l'épreuve de ses théories. Engagée par l'ER2C pour une durée de 30 mois¹², chargée d'une mission de recherche, nous voilà donc inscrite dans un parcours doctoral, dans une question vive sur le plan social, et au cœur d'une demande de terrain.

L'accord entériné sur l'accueil et le financement d'une thèse, la structure a ainsi proposé de travailler à partir d'une réflexion menée par la coordination pédagogique.

L'école est confrontée à la nécessité de travailler l'*apprendre à apprendre*¹³, face à des publics fragilisés, pour consolider autant que faire se peut leur insertion socioprofessionnelle. Elle repère des élèves qui sont là et qui ne font rien (en apparence), d'autres qui viennent moins souvent et qui progressent beaucoup. Il est aussi plus délicat d'approcher l'axe de la RAN, moins quantifiable, que la taxe d'apprentissage ou le nombre de stages, par exemple. Enfin, l'institution a mis en place un projet pédagogique qui repose sur le principe d'individualisation. Pour être au plus près des publics, de leurs préoccupations, elle doit connaître leurs attentes.

¹¹ Rappel du préambule : nous écrivons RAN pour remise à niveau.

¹² Pour un aperçu des étapes de réalisation de la thèse, voir le calendrier transmis aux différents partenaires de la CIFRE : **Annexe 1, p. 5 - Tome II.**

¹³ Rappel du préambule : dans la thèse, l'expression *apprendre à apprendre* est systématiquement écrite en italique.

1.1.2. Une commande de départ

Cette recherche-action donne la parole aux acteurs de l'ER2C : qu'ils parlent de la RAN, des propositions qui leur sont faites et de leur participation.

Leurs avis doivent, au final, aider à la décision, afin de proposer des formes de RAN adaptées aux besoins et aux attentes.

Recueillir et analyser les discours des élèves est ainsi devenu l'axe prioritaire de la recherche. Aussi, il est vrai que nous avons rapidement envisagé de repérer les divergences, les malentendus éventuels au sein des formateurs. Au début de notre prise de fonction, nous observons des représentations, des prises de positions distinctes en fonction de leurs ancrages et notamment selon leur spécificité au sein de l'école. Les entretiens exploratoires¹⁴ ont permis de recueillir des informations sur les pratiques professionnelles déclarées, les missions de chacun au sein de la structure et les représentations des uns et des autres concernant la prise en charge des stagiaires. Les discours sont représentatifs de différentes conceptions au sujet de la définition de la RAN, de l'individualisation ou du projet. Nous avons recueilli une grande diversité de prises de position dans les discours, et découvert une tonalité dans les propos que nous n'attendions pas. Ces entrevues exploratoires ont révélé l'existence de sous-groupes au sein même de l'équipe. Les pôles et les spécificités inhérentes à chacun d'eux sont donc très marqués.

Pour appréhender la place des apprentissages dans la complexité du dispositif, nous voulions interroger l'ensemble des acteurs mais en réalité, seuls les élèves ont été interrogés. En effet, « plongée » au cœur d'un fonctionnement, nous avons rapidement choisi d'extraire la recherche des divergences pédagogiques à l'interne. Nous avons donc volontairement écarté les formateurs de l'étude et recueilli seulement le déclaratif des élèves. Sans prendre en compte les pratiques singulières de chaque formateur, mais en s'appuyant sur les principes de l'institution, nous tentons de toucher du doigt les écarts entre la volonté de l'école et le vécu de ses élèves. Nous partons donc de leur vécu et rejoignons Dubet¹⁵ quand il décrit les élèves comme « l'unité élémentaire » de l'éducation : « *L'expérience des élèves est l'unité élémentaire à partir de laquelle on peut essayer de penser l'éducation, puisque c'est là que se mesure ce que l'école « fait » réellement.* »

¹⁴ Cette phase exploratoire auprès des formateurs sera davantage développée dans le chapitre III de cette première partie (p. 60).

¹⁵ DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions E.H.E.S.S.

Voici les questionnements de la structure au départ de la recherche :

Que disent les élèves, au parcours scolaire compliqué, sur ce que l'école leur propose en ateliers de RAN ?

Qu'est-ce qui fonctionne et qu'est-ce qui pose problème au regard de l'existant ?

Quels sont les « nœuds » et les améliorations envisageables pour une plus grande adhésion des élèves ?

1.2. D'UNE QUESTION DE TERRAIN A LA CONSTRUCTION D'UNE QUESTION DE RECHERCHE

L'ER2C vise une insertion professionnelle pérenne, la compétence *apprendre à apprendre* est centrale pour envisager de se qualifier, de se former tout au long de la vie. Après des passés scolaires (entre autres) contrariés, quelles relations (adhésions ou résistances) les publics de l'école peuvent-ils entretenir avec les apprentissages ?

Quelles représentations (appréhendées comme un ensemble d'avis, d'opinions et d'attitudes mises en exergue par chacun autour d'un thème particulier) ont-ils de la RAN proposée à l'ER2C ? Et au regard de leurs prises de position, comment s'impliquent-ils dans leur projet d'apprentissage (appréhendé comme une manière d'être et de s'exprimer dans un champ donné) ? Quelles logiques sous-tendent leur projet d'apprentissage ?

Ainsi, à la croisée des attentes de chaque instance du partenariat, la thèse souhaite mettre en lumière la place des apprentissages dans un dispositif d'insertion professionnelle. Elle vise la mise au jour de certaines représentations que peuvent avoir les élèves de la remise à niveau et des différents niveaux d'implication associés. L'école, dans un souci d'optimisation de ses pratiques, souhaite connaître les effets de la RAN sur les publics accueillis et elle entend grâce à ce « repérage » des représentations et des implications, identifier des leviers pour favoriser une plus grande implication dans la RAN, une implication active dirions-nous.

1.3. LE CAS D'UNE CIFRE EN SCIENCES HUMAINES

Les Sciences de l'éducation s'inscrivent dans l'interdisciplinarité, en empruntant d'une part aux sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie, histoire économie, sciences du langage, etc.), et d'autre part, en rencontrant des acteurs de terrains variés. La spécificité de cette discipline réside peut-être dans le fait qu'elle rencontre des publics et des professionnels

« nouveaux » (en dehors des enseignants dans leur classe, naturellement concernés, par cette discipline) pour co-construire les questions de recherche sur des terrains liés au travail social, de la formation des adultes, des personnels soignants et bien d'autres champs. Une des finalités de ces rencontres peut se résumer dans la tentative d'intelligibilité des situations professionnelles (voire dans l'amélioration des pratiques)...

Dans ce cadre, le dispositif CIFRE s'inscrit pleinement dans cette démarche et ce positionnement de la discipline universitaire des Sciences de l'éducation¹⁶. Ainsi, on peut rejoindre Mialaret (1976) quand il aborde la recherche en Sciences de l'éducation au regard des situations éducatives : *« la pratique (...) ne peut que s'enrichir de l'apport des sciences de l'éducation et, qu'inversement, celles-ci ne peuvent trouver leur complet essor qu'en gardant un contact constant avec les réalités du monde de l'éducation. »*¹⁷

Nous inscrivons cette recherche CIFRE dans un travail collaboratif, entre université et école de la deuxième chance, générateur d'efficience et pertinent dans le champ des Sciences de l'éducation.

Nous avons tenté de mettre en avant les intérêts pour chaque structure de se réunir autour de ce projet doctoral. Dans le cadre de la CIFRE, le doctorant (en l'occurrence une doctorante) est le vecteur de ce partenariat. Nous abordons maintenant rapidement le sentiment d'être en permanence à la croisée de, à l'entre-deux...

Précisons à cet instant que chacun des points sera développé dans le texte à sa juste place, et plus précisément dans les parties relatives à la méthodologie et aux résultats.

1.3.1. Missions attendues dans une thèse CIFRE

Nous parlons d'entre-deux pour évoquer :

- L'apprenti-chercheur et ses postures : praticien-chercheur, formateur-doctorant, ou collègue-« intrus ».
- L'ER2C et ses statuts : entre dispositif de formation continue et école.

¹⁶ Nous avons évidemment conscience que nous construisons-là un historique « partiel » de l'histoire de la discipline, notre parcours au sein des sciences de l'éducation a été regardé et appréhendé en fonction de ce qui nous allait bien : un aller-retour en théorie et pratique, entre université et champ social.

¹⁷ MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF. (Édition, 1984).

- L'équipe et ses missions : entre équipe emploi et équipe RAN, ou encore, entre professeur et formateur, entre conseiller emploi et éducateur, ayant tous des missions d'accompagnement social, professionnel et scolaire.
- Les publics : entre élèves et stagiaires, vers l'identité d'apprenant adulte.
- La RAN : entre apprentissages scolaires et apprentissages professionnels, etc.

Et c'est dans cette complexe situation que la thèse doit être réalisée, sans perdre de vue son cap scientifique.

La réalisation d'une thèse et la nature de l'action de recherche doctorale associent à la fois les activités d'accumulation de connaissances, la gestion de projet (sur 30 mois) et la communication à l'égard de la communauté scientifique et du terrain (s'intégrer aux collectifs et dans une réalité productive). Quel que soit l'ancrage de la recherche, nous apprenons à l'inscrire dans une démarche scientifique. L'autre versant inhérent à la CIFRE concerne la professionnalisation. Nous travaillons en étroite collaboration avec la coordination pédagogique¹⁸ pour la mise en place et la prise en charge d'ateliers au sein de la structure. Voici quelques exemples pour illustrer le versant professionnel occupé dans la CIFRE, dans un souci permanent que les ateliers pris en charge n'interfèrent pas dans la recherche, qu'ils l'alimentent au contraire.

L'atelier « *Retour de stage* » nous a permis d'observer la mise en place de l'alternance à l'ER2C : l'articulation et le pivot entre le projet professionnel, social, personnel et la RAN. C'est également le début de la RAN à l'école, où certaines attentes (ou résistances) peuvent s'exprimer.

La participation aux entretiens projet¹⁹ (à l'arrivée, à 3 mois et à mi-parcours) permet d'observer, dans ce cadre, la place accordée à la RAN.

Les remplacements sur les ateliers de français, ou encore de multimédia, permettent d'observer les jeunes adultes dans ces ateliers de RAN, les « voir » travailler sur les savoirs

¹⁸ Les deux coordinatrices pédagogiques représentent une expertise précieuse pour ce travail : à la fois à l'écoute des enjeux et des exigences universitaires liés à la recherche et formatrices quant à ma professionnalisation. Elles ne sont plus en poste, aujourd'hui une nouvelle coordinatrice pédagogique est en activité.

¹⁹ L'ensemble des élèves ont ces entretiens programmés dans leur parcours de formation, en plus de tous les entretiens qu'ils ont avec leur coach.

aits de base. Nous veillons en revanche à n'intervenir sur ces ateliers de RAN qu'après le recueil des données.

La grande diversité des ateliers pris en charge ne nous permet pas de les décrire un à un, mais tous poursuivent un unique objectif : celui de ne jamais perdre le contact avec les publics (préoccupation centrale durant les neuf mois de recueil). En résumé, ces missions opérationnelles visent donc deux objectifs :

✱ Se professionnaliser sur le terrain de l'insertion professionnelle (un des objectifs d'une thèse CIFRE).

✱ S'ancrer au cœur de la recherche : « toucher de près », « être au plus près » des actions et des réactions liées la RAN. L'ensemble des discours informels tenus lors de ces ateliers permet de saisir les changements qui s'opèrent tout au long du parcours, ou du moins, à ce stade, de noter la diversité des représentations qu'ont les élèves à propos de l'école, de ce retour vers les apprentissages.

Notre présence au sein de la structure nous amène à participer au bon fonctionnement de la structure. Nous animons en moyenne deux ateliers par semaine. Ces missions opérationnelles sont coûteuses, à première vue, et pourtant nécessaires au bon déroulement de la recherche. En effet, sans cette proximité avec les acteurs de l'école, nous n'aurions pas pu nous entretenir avec les élèves, ou de façon très formelle²⁰. Inscrite alors dans une réalité complexe, nous occupons différentes places, côtoyons différents acteurs, tentant d'approcher le vécu des élèves. Nous nous retrouvons bien dans la définition donnée par Desroche quand il écrit sur la recherche-action²¹ :

On nomme une recherche-action (R-A), c'est-à-dire une recherche dans laquelle les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action. A la limite, ces deux rôles tendraient même à s'identifier dans une seule et même instance d'opérations. La plupart du temps cependant, cette identification se combine avec une distinction, voire une distanciation, des deux rôles. Mais quoi qu'il en soit, dans la R-A les acteurs cessent d'être simplement un objet d'observation, d'explications ou d'interprétations : ils deviennent des sujets parties prenantes à la recherche, à sa conception, à son

²⁰ Dans la partie 3 de la thèse relative à la méthodologie, nous nous attarderons sur notre posture, appréhendée comme l'outil central du recueil de données.

²¹ DESROCHE, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Editions ouvrières.

déroulement, à sa rédaction, à son suivi : d'où parfois – pas toujours- l'assimilation de cette R-A à une recherche dite « participative » (participatory research).

Nous souhaitons revenir sur le sentiment d'extrême tension justement, lié aux versants que nous devons occuper. Cette tension nous l'expliquons par la sensation d'être ni tout à fait dedans, ni tout à fait en dehors de ces identités plurielles et multiples qui nous ont traversées : une apprentie-chercheuse, parfois formatrice, parfois doctorante. Cette tension est décrite dans ce qu'écrit Charlot (1997)²² quand il évoque la discipline universitaire des Sciences de l'éducation : « *Les sciences de l'éducation sont un lieu où sont confrontés, dans une tension permanente, les connaissances, les questions axiologiques (que doit-on faire ?) et le souci des pratiques (que peut-on faire, et comment ?).* »

Les terrains occupés, l'Université et l'ER2C, nous accueillent pleinement, et pourtant nous n'appartenons ni totalement à l'un des deux champs, nous naviguons entre deux mondes, à « l'entre-deux » comme à mi-chemin. C'est en dépassant cette position inconfortable, que nous pouvons rapidement appréhender ce va-et-vient permanent comme quelque chose d'à la fois désespérant et enrichissant, à la fois coûteux en temps et avantageux dans la pertinence et la précision acquises.

Nous sommes installée dans une posture plus efficiente qu'inconfortable, celle d'être à la fois dedans et dehors, d'être à la fois « éponge et passoire », pour approcher d'éventuels malentendus, soulever les non-dits, et repérer les questionnements existants mais parfois « cachés »...

Dans cet entre-deux, le recueil de données peut se révéler délicat lorsqu'à l'issue des entretiens de recherche, nous détenons des informations susceptibles d'aider des formateurs (devenus collègues au fil des mois). Il peut également s'avérer inquiétant au regard des éléments confiés dans l'anonymat.

Lors d'un entretien de recherche, une élève m'indique qu'elle se sent en danger. Des personnes (extérieures à l'ER2C) l'insultent lorsqu'elle rejoint le métro pour rentrer chez elle, après la formation. Au départ, elle nous demande que cela reste dans le cadre de l'entretien. Que faire ? Rester silencieuse, est-ce de la non-assistance à personne en danger ? Dévoiler ce qui est livré est-ce trahir la garantie de l'anonymat ? Ou le cas du mariage de cette jeune femme qui pleure de longues minutes avant de commencer l'entretien, avant de nous

²² CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. (Édition, 2005).

expliquer ce qui l'a trouble. Sa famille refuse qu'elle aille travailler à Toulouse, elle se sent piégée. Sa famille désire la voir rester à la maison jusqu'à ce qu'elle se marie. Son désir personnel, la concrétisation de son projet professionnel, son projet d'émancipation, contrarie le projet de sa famille. À ce moment-là, la formatrice qui l'accompagne individuellement, ne connaît pas encore le « dilemme » vécu par cette jeune femme. J'entends, depuis quelque temps, l'équipe qui s'interroge face au manque d'investissement dans son projet, dans ses recherches de stage. Que faire ? Comment dans ce cas, ne pas être tenté de partager ce type d'informations ?

Nous échangeons longuement avec nos collègues universitaires sur l'éthique dans la recherche. Une fois les règles du jeu posées, nos collègues de l'école se positionnent justement dans cette aventure, ne tentant jamais de me faire « parler ».

Par la suite, la restitution des résultats peut à son tour devenir un moment délicat quand nous rapportons des paroles de jeunes si bien connus par les formateurs qui les accompagnent. Comment faire en sorte que leurs paroles soient portées sans violer l'anonymat ?²³ Et comment rapporter des critiques parfois crues, parfois violentes dirigées vers ceux avec qui nous travaillons désormais ? Voilà un bref aperçu des éléments qui peuvent « crisper », et pour lesquels nous nous sommes parfois tournée vers notre équipe de recherche. Nous pensons-là plus particulièrement à Sabrina Labbé²⁴, aujourd'hui Maître de Conférences, ancienne doctorante CIFRE. Certains extraits de la thèse nous percutent par tant de ressemblances : « *Engluée dans une triangulaire infernale scientificité / éthique / contrat moral avec l'entreprise nous ne pouvons cependant plus rester neutre, chercheur non impliqué, observateur passif d'une situation : il nous faut intervenir !* »

Dans ce type de situation, nous questionnons avec la personne concernée le fait de partager avec son coach (formateur référent) ce qu'elle livre anonymement. Si la personne accepte cette alternative nous regardons ensemble comment cela peut être partagé, ce qui peut être le plus facilitant, etc. Nous proposons parfois même de les accompagner jusqu'au bureau...

Tenir cet entre-deux, effectuer ce va-et-vient, peut devenir un authentique travail d'acrobate. Nous voulions aborder ce point-là dès le début de ce travail car, il est finalement au cœur de

²³ *L'impossibilité de tout dire*, extrait de notre titre renvoie à l'autocensure que s'impose les élèves, mais peut aussi questionner dans une certaine mesure la place particulière occupée par le chercheur en immersion.

²⁴ LABBÉ, S. (2005). op. cit.

notre démarche. C'est effectivement en sortant de nos grilles d'entretien, de nos places figées d'interviewer d'interviewé, que nous nous sommes rencontrés, que nous avons donné forme à cette recherche.

Dans cette thèse, se croisent volontairement certains éléments des communications de recherche avec des communications professionnelles dans une perspective d'interaction, pour incarner au mieux ce qu'a pu être le travail de recherche-action. Certes, ces écritures et ces restitutions²⁵ sont différentes, mais elles se retrouvent réunies dans ce travail. Ce manuscrit est alors une sorte de « patchwork » que l'on souhaite harmonieux, des morceaux de réalités cousus ensemble car interdépendants. Réalités qui nous traversent, et peut-être même que nous provoquons, nous en avons bien conscience.

2. QUESTIONNER L'IMPLICATION DU CHERCHEUR

2.1. La question du double statut : quel raisonnement ?

Nous avons creusé cette question d'implication du chercheur dans le cadre d'une recherche de Master sur l'intégration des enfants handicapés dans le milieu dit ordinaire alors que nous étions nous même auxiliaire de vie scolaire²⁶. A l'époque, il s'agissait d'enquêter sur notre terrain professionnel, nous étions « gênée » par cette double appartenance : interroger dans un premier temps les enseignants sur une problématique que nous connaissions bien en tant qu'auxiliaire de vie scolaire. Nous travaillions avec des enseignants et nous craignions de ne pas pouvoir dépasser cette « connivence ». Nous peinions peut-être aussi de ne pas pouvoir distinguer ce qui naissait du terrain, de ne pas conserver le recul nécessaire que nous devons avoir en tant qu'apprentie-chercheuse. Nous « corsions » cette question de la proximité, en interrogeant par la suite nos collègues auxiliaires de vie scolaire. Et nous craignions-là d'orienter le travail de recherche à partir de ce que nous vivions nous même en tant qu'employée.

²⁵ Il y a eu des rapports d'étapes pour l'école, pour l'Université, pour l'ANRT, ainsi que des restitutions orales et écrites des résultats.

²⁶ CAZENEUVE, A. (2008). *S.O.S. métier, les AVS en question. État des représentations professionnelles des AVS à propos de leur fonction*. Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

CAZENEUVE, A. (2006). *Les représentations professionnelles de l'intégration scolaire chez les enseignants du primaire*. Mémoire de Master 1 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

Ce travail de CIFRE présente des interrogations similaires sur la place du chercheur, au fait d'occuper une place (voire des places) dans un terrain que l'on doit approcher avec une juste distance.

2.1.1. Qui parle ? D'où parle-t-il ?

Nous faisons le choix que l'objet thèse, l'objet texte, soit fidèle à la « démarche réelle » du chercheur qui veut donner à voir le raisonnement qu'il a eu avant et pendant le travail.

Il existe, en effet, une réelle inquiétude à ne pas atteindre le positionnement du chercheur dans le cas où l'auteur de la thèse est aussi actrice du terrain étudié, en immersion pendant 30 mois, en CDD CIFRE. Ainsi, nous ne nions pas le fait que les questionnements émergent au fur et à mesure de notre évolution, de nos avancées dans la compréhension du champ de l'activité professionnelle. Et ces mêmes questionnements entrent en résonance, grâce au travail mené au sein de l'équipe REPERE (rappel : CREFI-T devenu UMR EFTS), et à l'usage des concepts de représentation et d'implication. Ici, les deux postures, salariée et doctorante, s'entremêlent et s'entrecroisent, il est alors difficile de se positionner dans un « raisonnement pur » qui serait exclusivement déductif ou inductif. Cette articulation entre le terrain et la théorie provoque un « effet boule de neige » car cette confrontation des questionnements du terrain aux concepts théoriques permet l'émergence de nouveaux questionnements qui seront le point de départ d'une étude scientifique.

Ainsi, actrice et auteure de cette thèse, au carrefour de plusieurs chemins, avec plusieurs angles de vue, comment se « désengluier » du terrain sans passer sous silence ni l'une ni l'autre des positions ? Le fait de questionner ce problème nous semble enrichissant, également pour nous-même, afin d'éviter certaines confusions. Puis en proposant ces réflexions dans la thèse, nous donnons aux lecteurs un certain éclaircissement sur le cheminement de l'auteure.

De manière générale, on peut dire qu'il existe des tensions inhérentes aux caractéristiques de l'observation humaine, de l'observation de l'homme par l'homme : « [...] *l'implication de l'observateur en tant qu'être d'expérience.* »²⁷ et c'est une raison supplémentaire qui nous permet de dire que nous ne pouvons détacher cette réflexion de la démarche de recherche. L'angoisse du chercheur peut être réduite par le biais de « défenses

²⁷ KOHN, R. & NÈGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan-Université.

professionnelles » notamment grâce aux cadres de référence et à certaines méthodes. Pour nous, il s'agit *a minima* de l'appui théorique des représentations sociales et de l'implication professionnelle, mais également de l'appareillage méthodologique (reproductibilité de la procédure de recueil) et de la mise à distance de la recherche par la confrontation avec les pairs.

2.1.2. Quel raisonnement pour cette étude ?

En ce qui concerne le débat « idées-faits » on cherche à savoir lequel du raisonnement ou du fait est premier. Traditionnellement on formule cette idée avec les termes induction ou déduction qui précisent l'ordre d'antériorité du fait ou de l'idée. Dans cette partie nous tentons de faire une proposition de positionnement sans pour autant réaliser un exposé de méthodologie générale de la recherche.

Comme nous l'avons dit, il n'existe pas de « raisonnement pur » dans cette recherche, il n'est ni totalement déductif ni totalement inductif : ainsi, « *l'enracinement théorique* » et « *l'exploration pragmatique* » se chevauchent, il n'y a pas de césures claires²⁸. Et pour cette étude, nous nous situons dans un entre deux, de l'un vers l'autre : l'articulation du terrain et de la théorie.

Pour assouplir et se tenir à distance de la notion de preuve nous préférons raisonner à partir de questionnements, de propositions empiriques articulées à des propositions théoriques, plutôt qu'en termes d'hypothèses. Ancrés dans une préoccupation de terrain, nous ne partons pas pour autant d'un « vide théorique », l'étude n'est pas au service d'une démonstration mais a plutôt une visée heuristique.

2.2. L'implication

L'appartenance de classe ainsi que la position professionnelle du « savant » sont autant de cadres de référence culturellement déterminés qui nous permettent d'apprécier la réalité : « *l'enracinement social du savant* »²⁹ qui est en quelque sorte une source de déformation.

L'implication affective de l'homme dans les phénomènes qu'il étudie peut l'empêcher de les considérer objectivement. Par ces quelques phrases nous nous situons dans le débat qui pose

²⁸ KOHN, R. & NÈGRE, P. (1991). op. cit.

²⁹ DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

la question des sciences humaines face aux sciences « dures » comme les sciences physiques, l'homme est certainement plus impliqué affectivement dans l'humanité que dans les objets matériels. Il ne s'agirait donc pas de copier les procédés de type physique pour être à tout prix scientifique. Il faudrait³⁰ avant tout admettre que l'on n'observe jamais le comportement « *qui aurait eu lieu en son absence* » et qu'on n'entend pas le même récit « *qu'un même narrateur eût fait à un autre que soi.* »³¹

Les recherches en sciences humaines et sociales peuvent donc être décrites comme « [...] *un tissu complexe de variables biologiques, psychologiques, économiques, historiques, sociales et culturelles et dont le cadre de référence embrasse à la fois l'individu et le groupe.* »³²

Ce serait alors reconnaître sa participation pour soi-même, pas seulement de manière conventionnelle se limitant à constater, « Je suis impliquée... », se permettant ainsi de passer rapidement à autre chose, mais plutôt en « *attention gardée* »³³.

Ainsi, se positionner c'est « *définir les coordonnées selon lesquelles seront structurées les relations entre les personnes présentes lors de l'observation [...].* »³⁴ Et si le terrain est connu du chercheur c'est le domaine de la « recherche impliquée » ce qui suppose alors une mise à distance : « [...] *une démarche de défamiliarisation pour pouvoir voir autrement.* »³⁵

Pour recueillir des données sur son propre terrain professionnel il ne suffit donc pas de se donner le statut de chercheur « armé » d'une grille d'entretien pour devenir un tiers auprès des élèves qui nous connaissent parfois comme formatrice.

Les représentations des sujets et leurs formes d'implication devraient rester inchangées, mais le positionnement affiché par le chercheur ayant un impact sur le discours des sujets

³⁰ Nous n'avons ni la volonté, ni la prétention d'établir ici une quelconque prescription, nous souhaitons seulement émettre certaines propositions de réflexion qui guident ce travail.

³¹ DEVEREUX, G. (1980). op. cit.

³² DEVEREUX, G. (1980). op. cit.

³³ KOHN, R. & NÈGRE, P. op. cit.

³⁴ KOHN, R. & NÈGRE, P. op. cit.

³⁵ KOHN, R. & NÈGRE, P. op. cit.

interrogés, ce qu'ils disent à propos de l'objet invoqué (la déclaration) devrait être, en réalité, modifié selon l'interviewer, selon la situation d'interlocution³⁶.

Pour notre part, nous avons fait le choix d'afficher ce double statut auprès des sujets interrogés : apprentie-chercheuse et formatrice, avec l'idée que les sujets puissent se sentir en situation de confiance et de compréhension. Ainsi, en considérant l'interviewer comme en mesure d'entendre, de comprendre ce qu'ils ont à dire, ils éviteront, nous l'espérons, de ne tenir que des discours édulcorés. Ce positionnement et cette implication nous amènent alors à effectuer un certain travail de mise à distance : « *Construire l'observation se ramène très largement à rendre étrange le familier et rendre familier l'étrange.* »³⁷ Se familiariser avec une situation c'est la mettre en rapport avec sa propre vision, et se distancer c'est « *casser une perception déjà trop prise dans les évidences en les référant à des coordonnées d'un autre registre.* »³⁸

Il ne faudrait finalement pas refuser à tout prix la part de subjectivité et d'implication présente dans les études liées aux hommes de peur de ne pas atteindre l'objectivité scientifique nécessaire à toute recherche, mais, s'en servir positivement. En mettant les choses « à plat » nous pourrions régler en partie cette « angoisse » pour la transformer en atout et faire de l'implication un accès à l'analyse par la disponibilité et la proximité que cela engendre, ainsi qu'un mode de production de connaissances.

2.3. Vers la subjectivité

Devereux³⁹ parle de la « *subjectivité inhérente* » aux chercheurs dans les sciences de l'homme. Le fait que l'homme étudie l'homme pose plusieurs problèmes, que ce soit au niveau épistémologique ou bien existentiel car lui aussi occupe une place psychologique dans un « *univers relativiste* ». Face à l'étude de terrain qui ne serait qu'une autobiographie, l'auteur parle « *d'alarmante possibilité* ». Ainsi, pour éviter cela, il faudrait travailler sur le « *contre-transfert* », se demander comment le chercheur réagit en tant que personne à ses

³⁶ Le recueil de données va conforter ces quelques propos introductifs, au-delà de ce que nous avons pu l'imaginer. Nous reviendrons donc sur cette situation d'interlocution après l'analyse des résultats.

³⁷ KOHN, R. & NÈGRE, P. op. cit.

³⁸ KOHN, R. & NÈGRE, P. op. cit.

³⁹ DEVEREUX, G. op. cit.

propres observations, en d'autres mots s'attarder sur ce qu'il se passe à l'intérieur de soi. D'où l'importance, à nos yeux, d'éclairer le lecteur (et soi-même par la même occasion !) sur le parcours personnel et professionnel en amont de cette recherche.

Il s'agit de partir de soi en tant que salariée doctorante au sein de la structure étudiée, pour voir, dans un premier temps, le décalage avec un discours institutionnel, des pratiques, des attentes et des besoins : mettre au jour les écarts, les malentendus ou les consensus que nous pouvons révéler (vivre parfois).

L'auteur parle de « *chevauchement* » entre le sujet d'étude et l'observateur, c'est ce qui se produit dans ce travail, dans le fait d'être actrice, formatrice-doctorante et de faire un travail de recherche sur, et avec, les élèves de cette structure.

Ce double statut peut être un atout pour la recherche, grâce à la connaissance du terrain, des acteurs, de leurs pratiques et de certaines de leurs difficultés grâce aussi à la position de formatrice, partiellement occupée, qui permet une connaissance préalable du sujet d'étude sans laquelle le chercheur est incapable d'observer et de décrire précisément le terrain. Enfin, le statut de doctorante CIFRE qui donne la possibilité de construire cette position scientifique « *permet de réaliser ce qu'on n'aurait pas idée de faire dans un autre contexte [...].* »⁴⁰

D'où l'intérêt de ce double statut, de cette articulation entre la position d'acteur de terrain et la position de l'apprenti-chercheur : un positionnement que nous qualifions de productif, ou encore de fertile.

Et un premier moyen de distanciation, vis-à-vis d'une certaine subjectivité décrite supra, sera de présenter le terrain à partir d'informations descriptives récoltées tout au long de cette recherche.

⁴⁰ DEVEREUX. G. op. cit.

Chapitre II - Présentation du terrain et de l'objet d'étude

3. HISTORIQUE DU DISPOSITIF ÉCOLE DE LA DEUXIEME CHANCE

3.1. Le concept d'École de la Deuxième Chance

Cette proposition de deuxième chance s'ancre dans un contexte européen, plus large, celui de « l'économie de la connaissance ». Le premier sommet européen réuni en mars 2000 à Lisbonne a marqué sa volonté de faire entrer l'Europe dans une ère dominée par la connaissance. Au même titre que l'industrie, la connaissance est devenue une « matière première »⁴¹. Dans cette économie cognitive, l'information devient un vecteur puissant de compétitivité. L'éducation et la formation deviennent des enjeux pour la croissance et la compétitivité des pays. L'investissement dans l'immatériel doit répondre à une double contrainte : permettre aux pays de devenir toujours plus compétitifs et garantir des emplois toujours plus stables, avec en filigrane, une visée de cohésion sociale.

Pour parvenir à bâtir une économie compétitive, basée sur les connaissances, les pays membres, à la suite du sommet de Lisbonne, ont fixé les grands objectifs à atteindre en matière d'éducation et de formation professionnelle. Dans le domaine de l'éducation, dans l'Union européenne, les politiques engagées doivent poursuivre les objectifs généraux suivants :

- amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation ;
- qu'ils soient accessibles à tous ;
- que l'éducation et la formation s'ouvrent davantage au monde extérieur.

Toujours dans un souci de compétitivité, « EUROPE 2020 », avec son slogan « *une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive* », prend la suite de la stratégie de Lisbonne. Elle s'articule autour de trois priorités dans :

- « *une croissance intelligente* » grâce à une économie fondée sur la connaissance et l'innovation ;
- « *une croissance durable* » grâce à une économie reposant sur l'utilisation des ressources toujours plus respectueuses de l'environnement ;

⁴¹ CARRÉ, Ph. (2005). *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : DUNOD.

- « *une croissance inclusive* » : grâce à une économie qui garantit un fort taux d'emploi, favorisant la cohésion sociale.

3.1.1. L'École de la Deuxième Chance, une initiative européenne

En amont de cette stratégie de Lisbonne, Édith Cresson en 1995 présente le Livre Blanc sur l'éducation et la formation, « *Enseigner et apprendre : vers une société cognitive.* » Le dispositif École de la Deuxième Chance est l'une des initiatives européennes proposées. Ce texte a l'ambition de poser les bases du débat de l'année à venir : 1996 « *L'Année européenne de l'éducation et la formation tout au long de la vie.* »

L'Europe (et le reste du monde) se voit confronter à des bouleversements, à « trois chocs moteurs » qui lui demandent de relever les défis suivants : la société de l'information, la mondialisation et la civilisation scientifique et technique. Ce Livre Blanc pose les enjeux d'une société nouvelle, où le savoir et la connaissance deviennent à la fois un levier d'efficacité économique et d'épanouissement personnel. Il trace les défis à relever pour l'Europe et ses citoyens afin de construire cette « société cognitive ».

Ainsi, pour relever ces défis, le Livre Blanc pose cinq objectifs généraux à atteindre :

- « *Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles*⁴² » ;
- « *Rapprocher l'école et l'entreprise* » : en mettant l'accent sur l'apprentissage et la formation professionnelle : se rapprocher notamment de l'existant, sans perdre de vue le paradigme de la formation tout au long de la vie ;
- « *Lutter contre l'exclusion* » : grâce, entre autres, au **développement de dispositifs tels que les écoles de la deuxième chance** ou encore le service volontaire européen ;
- « *Maîtriser trois langues communautaires*⁴³ » ;

⁴² D'où la question posée par la coordination pédagogique de l'ER2C Midi-Pyrénées sur les effets de la RAN proposée, la possibilité ensuite de construire une question de recherche, et enfin la mise en place d'un partenariat CIFRE pour la réalisation de cette thèse.

⁴³ Profitons de cette thématique interculturelle pour rappeler qu'ils sont nombreux à l'école à être plurilingues et que leurs langues (européennes ou autres) doivent souvent s'effacer au profit du français. Sont-elles par exemple suffisamment reconnues dans le cadre de bilan positif des acquis déjà-là à l'entrée en formation ? Sont-elles suffisamment valorisées dans la construction de leur parcours d'insertion comme un atout pour l'emploi, un élément pour la citoyenneté ?

- « *Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation* » : renvoie à une l'investissement dans le « *capital humain* » et aux « *modalités de traitement fiscal et comptable des dépenses de formation des entreprises et des personnes [...]* »

Ce concept de « deuxième chance » apparaît donc comme un des objectifs à atteindre pour relever le défi de l'économie de la connaissance. La Commission constate les nombreuses inégalités qui perdurent dans l'accès à la formation, à l'emploi. Elle souhaite donc que cette société de l'information favorise une plus grande égalité des chances :

Quelle que soit l'origine sociale, l'éducation de départ, chacun doit pouvoir saisir toutes les occasions qui lui permettront d'améliorer sa place dans la société et favoriser son épanouissement. C'est notamment vrai pour les plus défavorisés qui n'ont pas le cadre familial et social qui leur permet de profiter de la formation générale dispensée à l'école. Il faut qu'ils puissent bénéficier de possibilités, non pas seulement de rattrapage, mais d'accès à de nouvelles connaissances qui leur permettront ensuite de mieux révéler leurs capacités.

3.1.2. Quelques mots sur la proposition « de deuxième chance »

Le présent Livre Blanc considère que ces filières de « *rattrapage par l'action sociale* » doivent désormais être une priorité, notamment en direction des jeunes adultes qui sans diplôme, ni qualification peinent à s'insérer. Ces dispositifs de deuxième chance doivent être développés et soutenus par l'Union européenne.

Dans ce projet de bâtir des Écoles de la Deuxième Chance, la lutte contre l'exclusion sociale, et par conséquent éducative, est inscrite en toile de fond. L'École doit autant répondre à une nécessité économique (en fonction du monde socio-économique local) qu'à un impératif social. Car au-delà de ces aspirations politico-économiques, il s'agit de lutter contre les discriminations afin d'éviter la fracture sociale inévitable sans cette quête identitaire, cette construction d'un avenir (davantage choisi que subi).

Dans cette volonté de construire une économie de la connaissance, l'Europe porte une attention toute particulière aux citoyens les plus fragiles, et recommande notamment le principe de discrimination positive :

Les discriminations positives en faveur des publics les moins favorisés socialement deviennent indispensables, en particulier dans les banlieues et les quartiers en difficulté de nos grandes villes. Faute de telles mesures, la fracture sociale ne ferait que s'aggraver.

L'idée est « simple » : offrir aux jeunes exclus du système éducatif les meilleures formations et le meilleur accompagnement pour leur (re)donner confiance en eux. Si l'école est bien une « première chance » pour tout individu de s'intégrer dans la société, malheureusement elle n'y parvient pas pour un grand nombre de jeunes. Les plus défavorisés socialement n'ont pas pu tirer parti de la formation générale. Ils sont souvent les plus durement touchés car sans qualification, ils n'ont que peu d'espoir de trouver un emploi et donc de s'insérer dans la société.

Il s'agit alors de trouver un juste équilibre entre l'acquisition des savoirs de base et des compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même : *apprendre à apprendre* pour se former tout au long de sa vie, évitant ainsi toute forme de ségrégation et d'inégalité. Aujourd'hui, le diplôme ne semble plus protéger du déclassement et du chômage. Par conséquent, la dévalorisation des titres scolaires sur le marché de l'emploi touche en premier lieu les moins qualifiés, les plus vulnérables.

3.1.3. Une structure au carrefour entre l'école et le travail

« Offrir par l'école une deuxième chance »

Objectif :

Développer, chez les jeunes concernés, les capacités *d'apprendre à apprendre*, les connaissances de base et les aptitudes sociales.

Globalement, voici les **préconisations** du Livre Blanc pour augmenter les chances d'intégration dans l'emploi, à l'issue des parcours de formation :

- Mobiliser des financements complémentaires aux fonds européens, en s'appuyant sur les collectivités locales ;
- S'ancrer dans un territoire dit sensible, où les habitants cumulent de nombreuses difficultés, et faire de « l'école » un espace créateur de possibles ;
- Engager les meilleures équipes éducatives (et les payer mieux qu'ailleurs si possible) ;
- Tisser et développer un partenariat avec le réseau socioéconomique local (parrainage, par exemple) ;
- Accueillir des groupes à effectif réduit ;
- Proposer des pédagogies actives, respectueuses de l'apprenant, de ses besoins, et de ses rythmes⁴⁴ ;
- S'appuyer sur les technologies de l'information ;
- Proposer des activités sportives et culturelles.

Ce type de structure se situe donc au carrefour entre le système éducatif et le marché du travail. Elle vise une insertion professionnelle tout en se préoccupant des questions éducatives. La compétence, *apprendre à apprendre* pour se former tout au long de sa vie, devient alors un enjeu majeur pour la remise à niveau proposée dans ces écoles.

⁴⁴ Placer l'élève au centre du dispositif suppose que l'apprenant adulte participe à la définition et à la construction de son projet d'apprentissage.

En réponse à ce Livre Blanc, acte fondateur des écoles de la deuxième chance, un appel à projet européen suivra, plusieurs sites ont répondu, dont une en France : l'école de Marseille ouvre ses portes en 1997.

3.1.4. Quelques repères : les E2C en France ⁴⁵

Aujourd'hui le Réseau des E2C compte plus de 30 écoles et 100 sites (une école peut être multi-sites) dans 20 régions (dont 3 ultramarines), 44 départements, 1 TOM.

- 11 000 stagiaires environ accueillis en 2011 (plus 42 % par rapport à 2010)
13 000 places prévues pour 2012 ;
- Fondation des E2C (Présidente E. Cresson, 2002) :
 - les entreprises partenaires financent certains projets d'école ;
- Création de l'Association Réseau des E2C (2004) qui propose :
 - une aide technique, Charte des principes fondamentaux des E2C⁴⁶, gestion du label, etc.
 - la mise en place processus labellisation (2009) : pour délivrer le Titre Membre Actif du Réseau E2C France ;
- Soutien de l'État auprès des Régions (Circulaire du 5 mai 2009) : participation financière relative au développement des E2C (1 par département).

3.1.5. Perspectives pour les E2C

Aujourd'hui, considérées comme un outil complémentaire à la formation initiale, et s'adressant aux « décrocheurs » (entre autres !), ces écoles projettent un déploiement sur le territoire national (chiffres annoncés : de 20 000 à 25 000 jeunes accueillis).

Nous proposons maintenant de nous rapprocher davantage de notre terrain d'étude. Il est temps de décrire l'ER2C, sa création, ses missions, ses acteurs et ses perspectives.

⁴⁵ Les données sont relatives à 2011. Elles sont extraites du site du Réseau des E2C, consulté en juillet 2012 : <http://www.reseau-e2c.fr/>

⁴⁶ Cette Charte reprend les principes énoncés dans le Livre Blanc. Voici ce qu'elle énonce : « [...] *l'objectif est d'assurer l'insertion professionnelle et sociale de jeunes en difficulté - Grâce au partenariat étroit avec le monde de l'entreprise - Qui ne délivre pas de diplôme mais vise à accréditer des compétences - Qui travaille en réseau avec tous les acteurs intervenant auprès de leur public - Portée sur l'avenir et axée sur l'amélioration de ses pratiques.* » (Voir : **Annexe 2, p. 6. - Tome II**)

3.2. Le cas de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

3.2.1. Le paysage de la formation professionnelle en Midi-Pyrénées

Nous proposons dans un premier temps, de brosser un rapide panorama des missions et actions portées par la Région Midi-Pyrénées⁴⁷ pour ensuite situer dans ce paysage, le dispositif qui nous concerne.

Une première balise peut être posée avec la décentralisation (les lois Defferre en 1982-1983, puis la réforme constitutionnelle en 2003). La compétence de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage est alors transférée aux Régions. Depuis 1993, les Régions prennent en charge la formation et l'insertion des jeunes de moins de 26 ans.

Pour mener à bien cette compétence, les Régions peuvent compter sur le soutien de l'Europe. Le FSE (Fonds Social Européen) ou encore le FEDER (Fonds Européen de Développement Économique Régional) aident à la mise en œuvre de la PCES (Politique de Cohésion Économique et Sociale). Ces actions de solidarité financière visent un développement harmonieux du territoire européen. Elles cofinancent par exemple les dépenses liées à la mise en place de projets ou au fonctionnement des dispositifs. Elles encouragent ainsi, par ce soutien, les dépenses d'investissement.

Dans le contexte de la stratégie de Lisbonne, l'Europe soutient les Régions pour la mise en place et le maintien de dispositifs favorisant la compétitivité régionale en matière d'emploi, de formation, et d'insertion notamment.

La Région Midi-Pyrénées (comme toutes les Régions) occupe le champ de la formation initiale par l'apprentissage, et de la formation professionnelle continue. La formation professionnelle continue s'adresse aux personnes entrées dans la vie active qui doivent s'adapter aux changements techniques. Elle doit également favoriser la promotion sociale. Les entreprises prennent en charge la formation des salariés. La Région, quant à elle, intervient surtout pour la formation des demandeurs d'emploi⁴⁸. Elle intervient dans la formation continue au travers des formations qu'elle finance dans le cadre du PRFP (Programme

⁴⁷ Ces informations sont extraites du site du Conseil Régional, notamment la rubrique relative à la formation : <http://www.midipyrenees.fr/Se-Former-c-est-essentiel> (consulté en juillet 2012).

⁴⁸ C'est un raccourci car la Région peut également intervenir pour des professionnels non salariés (comme les artisans et les agriculteurs), des salariés (préparant un diplôme hors du temps de travail par exemple) ou encore, auprès des créateurs d'entreprise.

Régional de la Formation Professionnelle). La DFPA (Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage), service de la formation professionnelle, met en œuvre le programme régional de la formation professionnelle. Ce sont les organismes de formation qui dispensent les actions de formation définies par le programme. Ces dispositifs ont une fonction de sas, de tremplin vers l'insertion professionnelle pérenne. Le programme de formation régionale propose quatre types de formations recouvrant des situations pédagogiques spécifiques, au regard des objectifs et des publics.

- Les formations d'orientation (dispositif d'accès à la qualification)

Elles s'adressent exclusivement à des jeunes adultes sans qualification professionnelle. L'objectif principal est de se familiariser au monde de l'entreprise, permettre le choix et l'orientation vers un métier. En effet, après avoir validé un projet professionnel grâce à une meilleure connaissance de l'entreprise, le but est d'acquérir les savoirs de base nécessaires pour accéder à la formation qualifiante.

Sans entrer dans le détail, voici le nom des actions types : « AGIR, DECLIC, OPALE, DEMAR ».

- Les formations préparatoires

Ces formations doivent permettre aux demandeurs d'emploi sans qualification, d'acquérir les connaissances théoriques et techniques nécessaires à l'emploi direct ou à la qualification sur le métier visé.

Sans entrer dans le détail, voici le nom des actions types : « BANCS D'ESSAI MÉTIERS, PRÉPA MÉTIERS, PRÉQUALIFICATION. »

- Les formations qualifiantes

Ces formations visent l'acquisition d'une qualification (diplôme, certificat de qualification professionnelle, titre professionnel). Ces préparations sont accessibles lorsqu'un projet est validé et que les connaissances nécessaires pour accéder à la formation sont acquises.

- Les chèques formations

Il s'agit de formations courtes d'initiation ou d'actualisation de compétences liées à un secteur donné comme la bureautique, la comptabilité, les langues, la formation générale, le multimédia, les savoirs de base, les techniques graphiques, etc.

En complément du PRFP, la Région a également mis en place quatre dispositifs pour répondre à des besoins spécifiques :

- **L'accès individuel** à une formation hors PRFP : prise en charge individuelle (d'une partie ou de la totalité des frais de formation, par exemple).
- **L'accompagnement de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)** : aide à la reconnaissance de son expérience professionnelle en vue de l'obtention d'un diplôme.
- **La Formation Développement** : réponses aux besoins de formation pour favoriser l'emploi en zone rurale et le développement économique de ces territoires spécifiques.
- **L'École Régionale de la Deuxième Chance...**

3.2.2. L'ER2C : les étapes de sa construction

Nous proposons de développer les étapes de sa création, de la naissance du projet, jusqu'à sa réalisation, en passant par les perspectives d'avenir en terme de développement de la structure.

Septembre 2002	Montage du projet de création
Août 2003	Création juridique de l'association
Octobre 2003	Prise de fonction de l'équipe pédagogique
Janvier 2004	Accueil des 12 premiers élèves
Juin 2004	Création de l'Association Réseau des E2C en France ; Co-signature des principes fondamentaux
Juillet 2006	Installation sur le site de Bellefontaine, au sein de la MCEF ⁴⁹
Octobre 2011	Labellisation École de la 2ème Chance

Figure 1 - Dates clés de la vie de la structure

- Une volonté politique

Au départ, la ville de Toulouse et l'État sollicitent la Région dans le cadre du GPV (Grand Projet de Ville) dans l'idée de développer un équipement différencié pouvant s'adresser aux jeunes en difficulté d'insertion. Au regard de l'École de Marseille, la ville de Toulouse, enthousiaste, sollicite la Région afin qu'elle finance le projet sur le volet de la formation. Au sein de la Région, une élue, Monique Iborra, à l'époque présidente de la Commission de la politique de la ville, s'empare de ce « beau projet politique » pour le Conseil Régional. Elle donne son accord pour le financement, et décide que la Région en assurera la maîtrise

⁴⁹ Le projet de Maisons Communes Emploi Formation (initié par la Région Midi-Pyrénées en 1999) incarne la volonté de lier l'emploi et la formation. Les MCEF (17 sites) rassemblent dans un même lieu les partenaires du champ de l'emploi et de la formation (Mission Locale, Bureau Territorial de la Région Midi-Pyrénées, Pôle Emploi, etc.). Leur objectif principal est de faciliter l'accès à l'information, à l'orientation et aux démarches, en direction des demandeurs d'emploi, des salariés et des acteurs de la vie économique.

d'ouvrage. Néanmoins, au regard des moyens extraordinaires déployés, les conseillers régionaux refusent de créer une école identique à celle de Marseille. Pour eux, dans cette configuration, elle ne présenterait pas de réelle plus value par rapport aux actions de formation portées par la Région.

En septembre 2002, Mme Iborra⁵⁰ recrute M. Martin en qualité de chargé de mission⁵¹ pour créer cette École « originale » à Toulouse, l'implanter localement dans un réseau socioéconomique.

- Un état des lieux

Pour concrétiser cette volonté politique, le chargé de mission a visité les écoles déjà en place (Marseille, Champagne Ardenne, Seine-Saint-Denis), pris connaissance des rapports publiés par la Commission européenne qui décrivaient les évaluations de certaines expérimentations.

- La concertation

Dès octobre 2002, dans le cadre d'une séance inaugurale, en présence du Président de Région Martin Malvy, une concertation est mise en place, perçue comme le symbole du lancement du projet. Pour recueillir les attentes des acteurs susceptibles d'être concernés (missions locales, syndicats patronaux, services de la Région, l'État, les services des Consulaires, les Branches professionnelles, etc.), de nombreuses réunions sont mises en place. Une bonne connaissance des prises de position des uns et des autres est essentielle, savoir ce qu'ils projettent derrière le nom « école de la deuxième chance » et permettre à la structure de prendre sa place dans l'existant.

Trois groupes de travail ont été mis en place (un panel assez large constitué de représentants des missions locales, de l'État, de la DFPA, du Conseil Général, des syndicats patronaux, des Branches professionnelles, de CFA, d'associations de quartiers, d'entreprises, de FACE) afin d'échanger et de produire des pistes de travail sur les thématiques suivantes :

- la problématique spécifique des publics ;
- la pédagogie différenciée, individualisée ;

⁵⁰ Monique Iborra est Présidente de l'école depuis sa création jusqu'en 2012. Aujourd'hui, elle est députée de la 6^{ème} circonscription de Haute-Garonne. En avril 2012, Mme Janine Loïdi, l'a remplace, elle est élue Présidente de l'ER2C. Elle est conseillère régionale, membre des commissions dédiées à l'Emploi, la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage, à l'Évaluation prospective et la Concertation Citoyenne ainsi qu'aux Sports et à la Vie associative.

⁵¹ Il est directeur de la structure depuis son ouverture.

- la place des entreprises dans le dispositif, leur fonction d'auxiliaire pédagogique dans le projet.

En mai 2003, ces groupes de travail restituent leurs travaux, la synthèse de ces échanges va constituer la feuille de route sur laquelle s'appuyer pour développer le projet pédagogique.

- Le site

Parallèlement au travail sur le projet pédagogique de la structure, il faut étudier le projet architectural. Créer une école pour les publics les plus éloignés de la formation, pour lutter contre l'exclusion sociale, c'est aussi considérer les besoins spécifiques d'un territoire. L'École s'implante dans un quartier relevant de la politique de la ville, au cœur du grand Mirail.

Compte tenu des délais de construction, il y a un intérêt à avoir une école hors les murs, afin de ne pas laisser retomber la dynamique créée par la concertation. L'École s'installe, de 2004 à 2006, dans des locaux provisoires dans le quartier de Basso Cambo.

En juillet 2006, l'ER2C emménage dans ses locaux définitifs (qu'elle partage avec la MCEF), dans le quartier de Bellefontaine. Le bâtiment est financé essentiellement par la Région et par le Fonds Social Européen (FSE), par le biais du Fonds Européen de Développement Régional (le FEDER a financé 25% de la construction). En ce qui concerne le fonctionnement de l'école c'est grâce à la Région, au FSE, à un ensemble de collectivités locales, et grâce à la taxe d'apprentissage (15% du budget).

- L'équipe⁵²

En août 2003, c'est la création juridique de l'association support, les statuts sont déposés en Préfecture. Dès la deuxième année de cette phase de création, l'équipe pédagogique est recrutée. En septembre 2003, l'équipe est présentée aux partenaires, elle prend ses fonctions en octobre de la même année. Très vite, l'équipe est formée à l'ADVP⁵³ et met en place la phase d'accueil, nommée « protocole » (on reviendra supra sur les étapes de la formation). Elle construit donc le projet pédagogique, sa planification et commence à repérer les premiers

⁵² Nous reviendrons plus précisément, plus bas, sur les missions de l'équipe.

⁵³ Nous reparlerons de l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) dans ce chapitre (p. 50).

élèves auprès des partenaires. En ce qui concerne l'architecture pédagogique du dispositif, le directeur demande à deux collaboratrices, Annie Kujacic⁵⁴ et Michelle Marcourel, de son « réseau » de la Seine-Saint-Denis (lui, Directeur du PLIE d'Aubervilliers et elles, coordinatrices d'un AAP, dans un GEFORME), de venir monter le projet pédagogique de l'école. Elles sont donc recrutées en qualité de coordinatrices pédagogiques, afin de mettre leur expertise au service de ce projet. Elles ont également à ce stade un rôle d'animation du projet avec les autres professionnels recrutés.

- L'ouverture de l'ER2C

En janvier 2004, l'école ouvre ses portes, elle accueille les douze premiers élèves. Au total, la première année, une centaine d'élèves suit la formation (huit promotions).

De 2004 à 2006, elle a le statut d'expérimentation. Elle n'est ni évaluée, ni contrôlée, comme peut le faire la DFPA auprès d'autres organismes de formation. Elle reste bien entendu en conformité financière et juridique mais a la liberté pédagogique. Au-delà de ce statut, elle reste libre de ses choix pédagogiques.

3.2.3. Le coût moyen d'un élève de l'ER2C⁵⁵

L'estimation du coût moyen d'un élève de l'ER2C dépend du calcul effectué : de 5900 € environ à 10 000 € par an, ou encore 11 € de l'heure.

- Le réseau annonce 5200 € environ par élève et par an selon ses calculs (le budget des subventions perçues⁵⁶, divisé par le nombre d'élèves présents dans l'année). Sur cette base, l'ER2C arrive au résultat de 5900 €.

- Si l'on calcule en « heure stagiaire », on est à 11 € environ de l'heure (le budget annuel - c'est-à-dire toutes les recettes, les charges d'exploitation, les amortissements - divisé par le nombre d'heures de formation réalisées).

⁵⁴ Dans cette thèse CIFRE, Annie Kujacic est la « responsable scientifique en entreprise » (appellation de l'ANRT : Association Nationale de la Recherche et de la Technologie).

⁵⁵ Ces chiffres ont été communiqués par le Directeur de l'ER2C, en juin 2012.

⁵⁶ Par exemple, pour l'ER2C, cela revient à retirer les loyers de la structure, mise à disposition gracieuse de la Région.

- On peut enfin diviser le budget annuel par le nombre d'élèves entrants (puisque c'est un flux régulier, à un rythme d'entrées et de sorties permanentes) ce qui nous donne environ 10 000 € par élève (budget de 1 600 000 €, divisé par 160, le nombre d'élèves).

L'ER2C est souvent considérée comme « dispendieuse » au regard des financements octroyés à d'autres organismes de formation dans le champ de l'insertion. Arrêtons-nous sur ce chiffre, 10 000 € environ par élève et par an, car il peut nous servir de point de comparaison. En effet, il nous paraît intéressant de poser quelques chiffres et de les mettre en balance avec d'autres coûts annuels moyens⁵⁷ plus ou moins forts pour la collectivité :

- Le coût d'un lycéen (qui est assez proche du chiffre annoncé par l'ER2C) : 11 000 € environ
- Le coût pour un EPIDe (Établissement Public d'Insertion de la Défense) : 40 000 € environ
- Le coût pour un détenu en maison centrale : 60 000 € environ
- Le coût pour un centre éducatif fermé : 230 000 € environ.

Attention ce ne sont pas les mêmes conditions, ni les mêmes « prestations » proposées aux jeunes. Souvent, dans les EPIDe, par exemple, ils sont nourris et logés.

Mais dans cette comparaison, l'ER2C s'inscrit dans un enjeu de rentabilité au regard d'autres dispositifs.

4. PRESENTATION D'UN PARCOURS DE FORMATION A L'ÉCOLE REGIONALE DE LA DEUXIEME CHANCE MIDI-PYRENEES

Comme nous avons pu le voir précédemment, la création de ces écoles, impulsée d'abord par l'Europe, repose ensuite sur des initiatives locales. La Région Midi-Pyrénées a souhaité mettre en place un organisme pour les jeunes adultes en difficulté d'insertion. L'École est au cœur d'une zone urbaine sensible, territoire toulousain qui « incarne » (trop) souvent le malaise de groupes exclus, touchés parfois durement par de nombreuses difficultés éducatives, sociales et économiques. Son implantation marque la volonté de rapprocher la formation des publics qui en sont les plus éloignés. L'École tente également de privilégier la mixité sociale, elle souhaite, pour cela, accueillir des personnes issues, ou non, du quartier, pour ne pas développer des territoires « d'entre soi ».

C'est dans ce cadre que l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées accueille des jeunes de 18 à 30 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme ni qualification.

⁵⁷ Ce sont des données de 2009, extraites du site du Sénat, consulté en juillet 2012. URL : <http://www.senat.fr/>.

Cette École vise une insertion professionnelle durable pour les publics qu'elle accueille. Elle fait le pari que l'accès à un métier pérenne passe par la construction et la réalisation d'un projet de vie plus large que le seul accès à l'emploi.

4.1. Les acteurs de cette « école »

4.1.1. Les publics : des élèves-stagiaires

Les élèves ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle, ils sont, à ce titre, rémunérés. Si l'on devait établir un profil type des jeunes qui fréquentent l'école, il faudrait souligner qu'ils cumulent des difficultés d'ordre varié. Toutefois, pour l'ensemble, les connaissances acquises restent incomplètes. Un des rôles de l'équipe pédagogique est de les aider à cibler ce qui fait défaut, afin d'amorcer des actions d'insertion sur le plan professionnel. Pour la plupart, sans qualification, les expériences professionnelles riment avec précarité et vulnérabilité.⁵⁸

Voici quelques chiffres concernant l'année 2011⁵⁹ qui peuvent illustrer le profil des publics accueillis, leur niveau de formation, leurs expériences professionnelles et les résultats de l'école.

156 élèves accueillis :

- 14 nouveaux élèves par mois ;
- 55 % de jeunes femmes pour 45% de jeunes hommes ;
- 22 ans en moyenne ;
- 26 % des élèves ont plus de 25 ans (en augmentation) ;
- 78 % résident à Toulouse dont 44 % dans les quartiers sensibles.

⁵⁸ CHARLOT, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos. (Édition, 2001).

Il évoque-là « trois sources identitaires de la domination » : « l'appartenance à la cité », « l'origine migrante » et « le sexe ». La crise économique (qui n'est pas de nature identitaire) pèse aussi sur les individus dans « son versant ''chômage'' et (son) versant ''modernisation''. » (p. 242).

⁵⁹ Ce sont des données extraites de l'assemblée générale du 27 février 2012 : bilan d'activité 2011 présenté par le Directeur de la structure. Dans la partie relative aux résultats, nous présenterons les caractéristiques de notre échantillon (voir : **Annexe 3, p. 7 – Tome II**)

Le niveau de formation :

- 90 % environ de niveau infra V dont 29 % relevant d'un niveau VI ou FLE ;
- Un tiers a quitté le système scolaire au collège (majoritairement en 3ème) ;
- 10% ont échoué à leur examen, les autres ont abandonné en cours d'année sans passer l'examen (CAP/BEP) ;
- Ceux qui ont obtenu un diplôme ne peuvent s'en prévaloir pour s'insérer professionnellement.

Une expérience professionnelle insuffisante :

- Moins de la moitié des élèves a déjà travaillé, toujours sur des emplois précaires, sans acquérir de qualification. Les projets professionnels exprimés sont majoritairement différents des expériences acquises.

Dans un contexte de crise économique, face à des difficultés croissantes pour ces jeunes adultes, les résultats restent positifs :

- 68 % sont comptabilisés en sorties positives, dont 55% en emploi et 45% en formation ;
- 32% de sorties négatives, dont 47% ont abandonné, 23% ont arrêté pour cas de force majeure, 26 % ont connu une fin de parcours sans solution, 3% ont été exclus.

4.1.2. L'équipe pédagogique : des formateurs

C'est une équipe pluridisciplinaire qui s'articule autour de plusieurs pôles : le pôle direction, (dont le pôle secrétariat et administration), le pôle pédagogique (coordination pédagogique, formateurs en remise à niveau) et le pôle de l'emploi.

Pour co-construire un parcours réussi et se donner les moyens d'une insertion pérenne, l'équipe accompagne les élèves dans toutes leurs démarches. Ce dispositif de formation professionnelle s'inscrit dans le cadre de l'éducation permanente. Il fait cohabiter différents types d'interventions formatives :

- un accompagnement social ;
- un accompagnement dans les apprentissages, vers une plus grande maîtrise des savoirs de base ;
- un accompagnement vers la qualification et/ou l'emploi.

L'identité singulière du formateur de l'ER2C est d'être à la fois polyvalent et spécialiste. En effet, assigné à diverses missions, il incarne, en même temps, la figure professionnelle⁶⁰ du travailleur social, de l'éducateur (accompagnement social), celle du conseiller emploi, de l'expert (accompagnement vers l'emploi), que celle de l'enseignant (remise à niveau sur les savoirs de base).

Dans l'exercice de ces fonctions, chacun assure également le suivi de plusieurs élèves sur toute la durée du parcours. La structure propose ainsi, à chaque élève, un coaching renforcé : un accompagnement personnalisé. Les « coaches » rencontrent les « coachés » régulièrement pour faire le point sur le projet professionnel, aider à la résolution des difficultés et noter les progressions réalisées à l'école. Le suivi post-formation permet de prolonger cet accompagnement au-delà de l'inscription administrative, à la demande de la personne. Les prises de contact sont plus ou moins régulières et permettent ainsi de revenir ponctuellement (sur des ateliers de recherche d'emploi par exemple), de consolider certaines choses, ou tout simplement, de venir donner des nouvelles.

D'une manière générale, l'objectif, fixé à, et par l'équipe pédagogique, est de permettre à chacun des élèves de devenir autonome dans sa vie personnelle, professionnelle et acteur dans la construction et la réalisation de ses projets.

Ils doivent accompagner la personne vers une sortie positive pour des publics très éloignés de la formation. Ils doivent avant tout garantir un cadre bienveillant, doté d'une grande souplesse afin que s'opère la trans-formation. Dans sa marque de fabrique « *si on ne fait pas tout on ne fait rien* », l'institution incarne assez bien la conclusion de M. Bataille au colloque des E2C (2004) : « [...] fiers d'être des professionnels de ces métiers « impossibles », disait Freud (je préfère l'adjectif « improbables » : gouverner, soigner, éduquer. »⁶¹

L'école, dans cette position, n'a pas la prétention de résoudre l'ensemble des problèmes de ses élèves. Il ne s'agit donc pas d'anticiper les difficultés mais d'avoir cette disponibilité lorsque les événements surgissent, ceux de nature à interrompre le parcours de formation (les projets en cours). Elle soutient la personne dans la difficulté qui surgit brutalement.

⁶⁰ BOUYSSIERES, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°4.

⁶¹ BATAILLE, M. (2004, 10 décembre). Actes du Colloque des écoles de la deuxième chance. *De la représentation sociale à la représentation professionnelle de l'insertion*. Hôtel de Région Midi-Pyrénées, Toulouse.

4.2. Organisation du parcours de formation : étapes du parcours de formation et outils

L'individualisation est au centre de l'organisation du dispositif et de chaque parcours d'élève. En individualisant ses pratiques, l'école veut éviter de retomber dans la reproduction du système scolaire traditionnel qui n'a su et qui n'a pu permettre à ces publics l'accès aux savoirs. Elle va s'adapter aux capacités de l'élève et aux événements qu'il vit. Il existe alors une individualisation de la durée de formation, du rythme de l'alternance, des emplois du temps, des contenus et des modalités pédagogiques, des évaluations, et bien entendu, de l'accompagnement. C'est cette souplesse qui permet la personnalisation de l'accompagnement : accompagnement global, individualisé et post-formation.

4.2.1. Le fonctionnement de l'ER2C

Un parcours⁶² type de neuf mois, dont quatre en entreprise, et qui est, en réalité, systématiquement individualisé dès la cinquième semaine en fonction des besoins de chacun. En moyenne, un parcours dure six mois et demi mais il peut être prolongé de plusieurs mois au-delà des neuf mois contractualisés, en fonction de l'avancée du projet et de ce qu'il reste à parcourir pour la réalisation de ce dernier. Le parcours se découpe en trois étapes, d'une durée variable, en fonction des situations individuelles : découvrir et comprendre - comprendre et choisir - agir pour accéder à un métier. Les entrées et les sorties sont permanentes tout au long de l'année. Chaque mois (excepté août, fermeture du centre), l'école accueille une promotion de quatorze personnes.

4.2.2. L'inscription

Pour entrer à l'École, les candidats doivent assister à une information collective (environ 6 par an), organisée par le directeur de la structure, c'est-à-dire, une présentation de l'école, de ses objectifs et de son fonctionnement. Les candidats viennent soit spontanément (habitent le quartier, connaissent un ancien élève, etc.), soit orientés par la mission locale, le pôle emploi, une association, ou par les services judiciaires. A l'issue de cette première rencontre, chaque participant qui le souhaite, aura dans les jours qui suivent, un entretien en face à face avec un formateur. Cet entretien « de recrutement », ou de candidature, permet au candidat de

⁶² Voir le planning général du parcours de formation d'une promotion enquêtée : **Annexe 4, p. 73 – Tome II.**

s'exprimer sur sa situation actuelle et sur ses attentes envers le dispositif. L'équipe recueille ainsi un certain nombre d'informations lui permettant de constituer un dossier pour examiner l'intérêt et la cohérence d'une inscription. Elle vérifie également l'adhésion au projet proposé par l'École. A la fin de la période d'essai (sept semaines), cette adhésion sera formalisée par la signature du contrat pédagogique (signé par la direction, le coach et l'élève). Le candidat doit surtout exprimer sa volonté de faire évoluer sa situation personnelle, sociale et/ou professionnelle. Le critère de sélection mis en avant par l'école est la motivation à s'engager dans un parcours de formation. Cette motivation (dérivé du latin *movere* qui amène l'idée du mouvement) est « mesurée » et « vérifiée » lors de cet entretien, puis, par la suite, grâce à la réalisation (ou pas) d'un certain nombre de démarches (venir aux rendez-vous fixés ou s'inscrire à la mission locale par exemple).

Entre « mobilisation » et « motivation », l'équipe reste vigilante car elle conçoit que demander à quelqu'un de se mettre en action est déjà en soi une forme de sélection. Le fait de réaliser cette action, ou de ne pas la réaliser, informe peu la structure sur la pertinence d'un parcours, ne dit rien de ceux qui seront finalement « décrocheurs dans le raccrochage » proposé. Nous reprenons l'analyse de Charlot (1997)⁶³ pour illustrer les concepts de mobilisation (on se mobilise de « l'intérieur ») et de motivation (on est motivé de « l'extérieur » par quelqu'un ou quelque chose). Dans cette idée de mouvement, ces dynamiques d'intériorisation et d'extériorisation sont difficilement dissociables. Et au-delà, le concept de mobilisation implique d'autres notions, celles des ressources et du mobile (au sens « raison d'agir »).

Mobiliser c'est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser c'est réunir ses forces, pour faire usage comme une ressource [...] Mais se mobiliser, c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de « bonnes raisons » de le faire.

Ainsi, certains candidats n'ont peut-être pas encore construits cette capacité à se mobiliser, n'ont peut-être pas encore ces ressources, ce mobile (ou ne sont pas en mesure de les mettre en œuvre et de les expliciter). Sont-ils pour autant moins « motivés » que d'autres ? L'équipe tente, autant que faire se peut, de s'en tenir aux critères objectifs de l'école afin de se

⁶³ CHARLOT, B. (1997). op. cit.

prémunir de certains biais induits par les processus d'attribution causale,⁶⁴ éviter certaines erreurs de jugement pour le dire autrement.

Revenons au fonctionnement de la structure pour dire que chacune des candidatures est analysée en réunion d'équipe. Plusieurs traitements sont possibles : candidature réorientée vers une autre structure (action de formation plus courte par exemple), « mise en attente » (inscription et/ou entrée différée le temps de trouver une solution de logement par exemple), ou, bien entendu, « validée » sur une des entrées mensuelles.

4.2.3. Le « protocole »⁶⁵

Rappelons que face à l'hétérogénéité des groupes accueillis, l'école régionale n'opère aucune sélection pour une entrée en formation. Dit autrement, il n'y a pas de critères de niveau (ni diplôme, ni qualification minimum), pas de pré-requis conditionnant l'entrée. D'ailleurs les positionnements (évaluation des besoins dans le cadre des ateliers de remise à niveau) sont réalisés une fois que la personne est entrée à l'école. L'annonce d'un projet professionnel ne détermine pas non plus l'accès à l'école. Un travail d'exploration de soi et de l'environnement socio-économique permettra justement d'engager une réflexion sur le projet professionnel.

Les cinq premières semaines, les élèves travaillent en promotion, dans l'objectif de faire émerger des pistes professionnelles. Certains viennent avec un projet confirmé, d'autres s'interrogent sur la faisabilité de celui-ci, d'autres n'ont aucune idée de ce qu'ils souhaitent entreprendre. L'équipe veille à proposer aux élèves des activités qui permettent le choix professionnel. Depuis 2009⁶⁶, après avoir expérimenté de nouvelles séquences, elle propose un nouveau protocole. Au-delà de ce nouveau protocole, l'école ajuste et met en place assez régulièrement de nouvelles séquences. Ce texte propose donc, il est vrai, une image un peu

⁶⁴ Cf « l'erreur fondamentale d'attribution » traitée en psychologie sociale : la théorie de l'attribution causale montre comment on infère des dispositions personnelles chez autrui (ou chez soi-même) à partir de comportements. Un biais d'attribution dispositionnelle (cause liée à la personne) pourrait être : « Ce candidat ne fait pas ce qu'on lui demande de faire, il n'est pas vraiment motivé pour intégrer la formation ». Bien d'autres biais attributionnels pourraient être induits...

DESCHAMPS, J.-C. & CLÉMENCE, A. (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

⁶⁵ Voir le planning des cinq premières semaines de formation, le protocole ADVP : **Annexe 5, p. 74 – Tome II**.

⁶⁶ En 2012, un travail est à nouveau engagé afin de faire évoluer le protocole, permettre notamment le développement de l'ER2C.

figée qui ne correspond pas tout à fait à l'énergie, aux nouveautés, aux allez-retours parfois, proposés par cette école.

L'équipe a été formée à la démarche ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel)⁶⁷ et la pratique depuis les débuts de l'école. Ainsi, elle donne du temps, cinq semaines pour réfléchir à ses objectifs de vie et à ses objectifs professionnels. Beaucoup ont connu des passés scolaires contrariés, des situations professionnelles précaires, des vies familiales fragilisées, et tous veulent construire, cette fois-ci, un projet choisi : au regard de leurs capacités et de la réalité socio-économique. C'est justement grâce à un travail d'exploration de l'environnement géoéconomique et d'exploration de soi, que ce travail de réflexivité, peut s'opérer et peut donner la capacité d'énoncer des pistes professionnelles. Il permet également une prise de conscience entre d'éventuels écarts, entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisable. Cela doit permettre enfin de construire des alternatives, des orientations, des objectifs à échéances différentes : projet à court-terme, à moyen ou à plus long terme. Un travail sur soi y est réalisé afin de se connaître davantage, repérer ses valeurs, s'interroger sur ses besoins, ses envies : devenir acteur, tenter de ne plus subir une situation. Un travail sur l'environnement, mené en parallèle, doit augmenter ses connaissances de l'entreprise, travailler les codes de la communication, dépasser ses appréhensions, etc. Cette première période permet, bien entendu, de s'approprier le parcours de formation (les outils de formation), et le fonctionnement de l'école.

En bref, c'est avoir davantage d'éléments d'informations sur l'école, sur soi et sur l'extérieur pour permettre les choix : grâce à la mise en perspective des freins et des potentiels de chacun. L'ensemble de ce travail doit préparer la mise en œuvre des actions nécessaires à la construction du projet : notamment le premier départ en stage, à l'issue de cette période de cinq semaines.

⁶⁷ L'ADVP est une démarche originaire du Québec, mise en place dans les années 70. C'est une « méthodologie » d'orientation professionnelle et personnelle, créée par Charles BUJOLD, Denis PELLETIER, et Gilles NOISEUX. Centrée sur la notion de projet, l'ADVP propose quatre étapes : « l'Exploration » (pour *découvrir*), la « Cristallisation » (pour *comprendre*), la « Spécification » (*hiérarchiser* et *choisir*), et la « Réalisation » (pour *agir*). Pour cela, l'ADVP est constituée d'activités précises (contenus et outils définis) afin de faire travailler la personne sur « soi » (personnalité, histoire personnelle, valeurs, etc.), sur son « entourage » (famille, pairs, etc.), et sur « l'environnement » (travail, formations, entreprises, métiers, etc.). Enfin, cette démarche vise la projection de soi grâce à la constitution d'un projet professionnel intégré dans un projet de vie plus large : définir et trouver sa place dans la société. Elle est proposée à des publics divers (d'âge, de niveau d'études, de situation sociale différents), et peut être ainsi choisie comme cadre d'action dans un dispositif d'insertion professionnelle.

La posture proposée par l'ADVP laisse à l'élève une place centrale ; il bénéficie d'écoute, de soutien et d'accompagnement sans imposition ou injonction de la part de l'équipe dans les choix professionnels (orienter les élèves sur des métiers en tension par exemple). Elle doit aider à la formulation, voire à la rédaction (en fonction de ce que peut faire l'élève) : être un soutien aux travaux individuels, collectifs, en-sous groupes à l'école ou à l'extérieur.

C'est aussi pendant cette période qu'aura lieu le premier entretien-bilan : une rencontre entre l'élève et deux membres de l'équipe (dont le coach) pour faire un suivi du projet. Trois rencontres sont organisées, planifiées pour chaque parcours. Elles permettent, en fonction des avancées, d'affiner les objectifs de sortie et de détecter les éventuelles difficultés rencontrées. A la quatorzième semaine du parcours, la promotion travaille à nouveau ensemble (entre temps, chaque parcours est individualisé : alternance entre école et entreprise). Cette semaine « d'aide au développement du projet » est mise en place pour éviter les projets flous, lever les résistances, se confronter à la réalité, construire ainsi la suite du parcours pour une sortie vers la formation et l'emploi.

4.2.4. L'alternance école/entreprise

A l'École : Entre apprentissages scolaires et apprentissages professionnels⁶⁸

Une des nombreuses missions de la structure est de permettre à ces jeunes de se (re)mettre à niveau sur les savoirs dits de base. Au regard de l'hétérogénéité des publics accueillis (temps et moyens), la remise à niveau proposée ne vise pas l'accès au socle commun de connaissances et de compétences. Elle vise plutôt une juste articulation entre un projet de vie et sa réalisation : une insertion durable grâce, entre autres, à la qualification et à la possibilité de se former tout au long de sa vie. Les ateliers proposés reposent sur une individualisation en fonction des particularités, des besoins et des projets de chacun. L'équipe pédagogique doit ainsi co-construire avec l'apprenant pour permettre un engagement dans l'acte d'apprendre. Beaucoup d'entre eux ont connu un échec scolaire massif (pour diverses raisons) au sein du système scolaire traditionnel. Au-delà du système éducatif français, certains disent ne pas avoir eu la chance d'aller à l'école (ou très peu). Force est de constater que les publics accueillis à l'école de la deuxième chance n'ont pas tous bénéficié de l'égalité des chances de réussite. Tous n'ont pas connu l'égalité d'accès au système scolaire. Et nous sommes bien

⁶⁸ Pour prendre connaissance de l'offre pédagogique, voir l'emploi du temps des ateliers permanents : **Annexe 6, p. 78 – Tome II.**

loin, de ce fait, de l'égalité des résultats et des acquis. Il ne s'agit pas de remettre en question les résultats acquis dans leur précédent parcours éducatif (au sens large), mais de mettre en évidence, l'inégalité dans l'accès au savoir (enjeu par exemple du socle commun de connaissances et de compétences).

Cette École régionale propose quatre ateliers (et plusieurs groupes de besoins) autour des savoirs de base : raisonnement logique, français, mathématiques et multimédia. Les ateliers proposés par l'école sont de deux types : les ateliers permanents et les ateliers ponctuels. Concernant les ateliers permanents, il s'agit des modules sur les savoirs de base, des activités socioculturelles et sportives, ainsi que des ateliers d'emploi (recherche de stage, d'emploi, travail sur les outils CV et lettres de motivation, simulation d'entretien d'embauche). Le travail mis en œuvre se fait en fonction du projet professionnel, des particularités de l'apprenant, des envies et des besoins de chacun. Chaque mois, l'élève et le coach négocient et co-construisent l'emploi du temps en fonction de tous ces éléments. La remise à niveau proposée au sein de l'établissement est une des étapes pour accéder à une insertion durable. Elle vient donc en soutien au projet de professionnalisation.

L'École propose à chacun de bénéficier d'une :

[...] formation de remise à niveau sur les savoirs de base (français, mathématiques, anglais, informatique, activités socioculturelles) [qui] est engagée en lien direct avec le projet professionnel. La formation est entièrement individualisée pour répondre au mieux aux besoins de chaque personne et permettre à chacun d'apprendre à apprendre et à prendre plaisir à apprendre.⁶⁹

En entreprise

Les stages permettent de confronter ses représentations à une réalité professionnelle. L'élève vérifie ainsi si ce qu'il projette sur un métier correspond à une réalité. Il y a plusieurs périodes de stage prévues dans le parcours (30% du temps en moyenne). L'élève peut tester les pistes professionnelles qu'il souhaite afin de valider un projet. A l'occasion, de ces périodes de stages, l'école reste en contact avec l'entreprise et l'élève. Ils se rencontrent lors d'un bilan de stage, font un point sur le potentiel et les choses à améliorer. Si le stage met en avant des qualités nécessaires à l'exercice du métier découvert, l'entreprise renseigne une attestation de compétences. Ces périodes de stages peuvent servir de levier pour mobiliser les élèves dans les apprentissages :

⁶⁹ Extraits de présentation de l'ER2C, site de l'École, consulté en juillet 2012. URL : <http://www.er2c-mip.com/>

L'équipe pédagogique s'assure à l'occasion des bilans des stages en entreprises des capacités de transfert mises en œuvre par les élèves au regard des apprentissages réalisés au sein de l'École. Dans le même esprit, l'exercice d'un métier constitue un levier sur lequel l'équipe s'appuie pour mobiliser les élèves sur la remise à niveau des savoirs fondamentaux.⁷⁰

4.2.5. L'outil « Passeport pour la formation tout au long de la vie »⁷¹

L'école ne délivre pas de diplôme, en revanche, elle accompagne les élèves vers une plus grande maîtrise des savoirs de base. Elle délivre, depuis 2009, à la fin du parcours, le passeport pour la formation tout au long de la vie en cohérence avec les compétences clés européennes⁷². Il s'agit d'un outil, construit par l'ensemble de l'équipe, dans un travail collaboratif avec le CAFOC en 2008 (Centre Académique de Formation Continue), qui permet de recueillir l'ensemble des documents attestant des compétences acquises en entreprise (bilans de stage, attestations de compétences, etc.) ainsi que les savoirs travaillés puis maîtrisés dans chaque atelier modulaire (français, mathématiques, logique, informatique, sport). Chaque module a des objectifs d'apprentissage, des pré-requis, et des indicateurs d'évaluation précis. Toutes ces compétences sont donc évaluées dans le cadre d'évaluations permanentes⁷³, dans le cadre de l'alternance, en entreprise d'une part et à l'école, d'autre part. Il s'agit aussi de capitaliser les acquis antérieurs à l'école de la deuxième chance, les attestations obtenues pendant les activités proposées par l'école (certificat de navigation internet, brevet de secourisme, etc.) et les outils de recherche d'emploi actualisés (CV et lettres de motivation). Cet outil est « alimenté » tout au long du parcours. C'est un outil de coaching (entre l'élève et le formateur) puis, une aide dans les démarches post-formation (entrée en formation qualifiante, présentation lors d'une candidature, etc.). Chaque élève, à l'occasion de plusieurs ateliers apprend à faire vivre et à utiliser son passeport : une présentation et une initiation en début de parcours, puis, à mi-parcours, une séquence d'exploitation du passeport. Bref, c'est un outil de formation et de prospection : un outil de revalorisation.

⁷⁰ Site de l'École.

⁷¹ Les items de cet outil « passeport » peuvent être consultés : voir **Annexe 7, p. 80 – Tome II**.

⁷² Nous développerons cette idée de « compétences clés » dans le chapitre suivant.

⁷³ Un exemple d'évaluation permanente peut être consulté grâce à l'outil « bilan d'étape » : voir **Annexe 8, p. 83 – Tome II**.

4.3. Les partenariats

4.3.1. Le Réseau des E2C

En 2004, l'ER2C est membre fondateur du réseau, elle cosigne les principes fondamentaux. Mais des divergences apparaissent dans le fonctionnement institutionnel (les Présidents sont par exemple exclus des instances). Fin 2006, l'ER2C quitte donc le réseau. Elle continue néanmoins à s'ancrer localement auprès de ses partenaires.

En 2011, l'ER2C, « dissidente du réseau » est confrontée à deux questionnements :

- le label « école de la deuxième chance » va-t-il contraindre à changer l'ER2C d'appellation ?
- la collecte de la Taxe d'apprentissage, au regard du décret n°2009-221⁷⁴, va-t-elle se compliquer pour l'ER2C ?

L'ER2C aurait pu encore rester « une irréductible école »⁷⁵ mais elle a fait le choix de se rapprocher du Réseau.

Alors de juillet à octobre 2011, elle s'est inscrite dans le processus de Labellisation « École de la 2ème Chance ». L'acte de labellisation a eu lieu en juillet 2011, la validation par la commission de la labellisation en octobre 2011. Il en ressort que l'ER2C est conforme aux principes généraux de la Charte des E2C, l'audit révèle aussi ses nombreux points forts qui dépassent les critères obligatoires. Voici un passage des commentaires de l'évaluateur, extrait du document « conclusions générales de l'audit » :

Les résultats en termes de sorties positives sont remarquables malgré des entrants en grande difficulté. [...] Les critères obligatoires pour la labellisation sont tous respectés ; les critères facultatifs le sont également à plus de 95%. Certaines pratiques constatées vont au-delà de ce qui est exigé dans le référentiel. En me fondant sur l'ensemble des éléments recueillis au cours de cette visite d'évaluation, je recommande donc vivement la labellisation immédiate de l'ER2C MIP.

⁷⁴ Il s'agit du décret relatif aux conditions de financement des Écoles de la 2ème Chance qui autorise le versement de la Taxe d'Apprentissage au titre de la catégorie A du « hors quota », pour la réalisation des parcours de formation mises en œuvre par les écoles labellisées.

⁷⁵ Avant d'être labellisée, n'étant pas un organisme de formation préparant à du diplômé, l'ER2C avait une dérogation, l'accord officiel de l'Inspecteur académique en charge de l'apprentissage. Elle pouvait percevoir cette taxe au regard de sa fonction de « sas » en accueillant des publics qui, justement, ne peuvent pas accéder au diplômé.

4.3.2. Le réseau local

Pour accéder à l'insertion socioprofessionnelle visée, l'école tisse d'année en année un solide réseau avec les entreprises. Elle consolide des partenariats déjà en place depuis un certain temps, et, en développe de nouveaux chaque année. Depuis sa création, l'école a travaillé avec plus de 1500 entreprises. Ces liens étroits se concrétisent par l'accueil d'élèves en stage afin de leur permettre de tester un métier, de valider un projet et d'acquérir des compétences. Ces partenariats prennent aussi la forme d'enquêtes métiers (entre autres) : des rencontres où des professionnels présentent leur entreprise et leur métier. Des responsables ressources humaines viennent également dans les locaux de l'école pour réaliser des simulations d'entretien d'embauche. Les entreprises partenaires sensibilisent systématiquement les élèves de chaque promotion, aux droits et aux devoirs du salarié, aux gestes et aux risques professionnels, etc. Certaines d'entre elles sont sollicitées pour participer au développement de l'école sur un plan financier via le versement de la taxe d'apprentissage. C'est d'ailleurs une des nombreuses missions prises en charge tout au long de l'année par l'équipe emploi.

L'école s'inscrit également dans un réseau de partenaires, tous acteurs auprès des jeunes dits en difficulté. Il s'agit de mutualiser les compétences de chacun pour offrir aux élèves une prise en charge globale de leur situation de vie. Ainsi, les acteurs du monde économique, de l'insertion, de l'associatif, de la santé, ou encore de la justice, sont disponibles et partenaires : intérim, pôle emploi, missions locales, PLIE, régies de quartier, secours populaire, associations de quartier, planning familial, SPIP, etc. L'École accueille aussi chaque mois, des associations comme ARPADE, le Planning familial, IREPS, CPAM, la MACIF, la SNCF, Finances et pédagogie pour, encore une fois, sensibiliser les élèves aux questions de citoyenneté, de santé, de sexualité, de gestion de budget, d'addictions et autres problématiques.

Notons que l'école a mis en place une commission mensuelle (elle se réunit pour chaque promotion) avec les principaux partenaires afin de favoriser la recherche de solutions à proposer, et la décision d'actions d'accompagnement à mener, au regard des problématiques personnelles.

4.3.3. Un partenariat pérennisé entre l'ER2C et ERDF sud-ouest

En 2006, le chargé de l'apprentissage à ERDF vient à la rencontre de l'ER2C. Dans un contexte où 40% des effectifs de l'entreprise allait être renouvelé (entre autres, par l'apprentissage), il souhaite « placer » quelques jeunes « issus de la diversité ».

Dans un premier temps, ce partenariat permet d'accompagner des élèves vers des baccalauréats professionnels en électricité (dérogation : bac. pro. en 3 ans avec, en amont, un processus de sélection différent). Depuis 2010, H. Proglia, président-directeur général d'EDF ouvre les recrutements aux CAP, l'école a alors la possibilité d'orienter ses élèves aussi vers un premier diplôme pour les hisser ensuite vers un titre de niveau IV⁷⁶. Cela a permis la hausse du nombre de jeunes orientés vers ERDF, davantage de qualifications d'élèves, leur ouvrir, par conséquent, l'accès à une plus grande stabilité socioprofessionnelle.

Parti de deux candidats potentiels la première année, le projet évolue, et petit à petit de nouveaux candidats se présentent chaque année. Le partenariat continue de se préciser dans une recherche d'efficacité pour les candidats, l'ER2C leur propose, par exemple, en appui, un soutien scolaire. Aujourd'hui, en terme d'orientation, ce partenariat accueille cinq, six élèves par an pour l'ER2C, ce qui représente 10% des apprentis de l'entreprise.

Dans ce cas, les conditions semblent réunies pour établir un solide partenariat. Il y a en effet un besoin d'entreprise, un volume de recrutement qui donne du sens à ce partenariat sur la durée. Mais il y a aussi une volonté politique, et un acteur (chargé de l'apprentissage à ERDF), convaincu de ce projet, médiateur entre l'encadrement intermédiaire et la direction lorsque certains jeunes posent problèmes et/ou rencontrent certaines difficultés. ERDF retire indirectement de grands bénéfices en terme de communication sur la responsabilité sociale entreprise, et renforce son ancrage auprès des collectivités territoriales, la Région en l'occurrence.

Bref, cette réciprocité génère un partenariat durable entre les deux structures. Il n'existe pas encore d'autres partenariats avec de grands groupes, aussi aboutis.

⁷⁶ Actuellement, deux personnes ont intégré un parcours de niveau III.

4.3.4. D'autres formes de partenariats...

Comme nous avons pu le voir, l'école tisse des liens avec le monde socioéconomique au sens large. Ainsi, elle ouvre également ses portes à l'Université. Cette thèse CIFRE incarne ce type de collaboration. Mais il y a aussi de nombreux stagiaires qui viennent enquêter (au sens large) au sein de l'ER2C et qui opérationnalisent les idées que l'équipe n'a pas le temps de traiter dans son quotidien (mise en place d'outils par exemple). Ils répondent à la fois à une demande du terrain et à la demande de leur cursus universitaire. Par exemple, une étudiante en sociologie a proposé un « guide des bonnes pratiques sur la question du genre » (un atelier sur cette question a été mis en place). Très récemment, en 2012, une étudiante en psychologie a permis de réaliser l'enquête annuelle sur les publics sortis de la formation en 2011. En ce moment, un étudiant de psychologie travaille également à la création d'un réseau des anciens élèves.

A propos d'enquête de satisfaction, le **CARIF-OREF** Midi-Pyrénées⁷⁷ a mené un certain nombre d'enquêtes et a mis à disposition de l'ER2C des outils d'évaluation. Depuis 2004, dans le cadre d'un financement de la région, plusieurs enquêtes ont été menées sur l'enquête de satisfaction, l'analyse des publics accueillis et le suivi post-formation.

Aujourd'hui, elles ne sont plus assurées par le CARIF-OREF. Les enquêtes de satisfaction faisaient remonter 95% de taux de satisfaction, il y avait, pour la structure, une forme de redondance d'année en année. Dans un souci d'efficacité, elle ressent le besoin d'avoir un autre type d'informations permettant entre autres d'identifier l'insatisfaction, toucher du doigt les « aspérités ». La thèse menée pendant 30 mois a permis de dégager de nouvelles pistes de travail pour la structure. L'analyse des publics est assurée par le directeur, ce sont les données qu'il présente dans le bilan d'activité annuel. Quant au suivi post-formation, cette année, comme mentionné, il a été assuré par une stagiaire, étudiante en psychologie, grâce au listing de l'école et aux contacts que les coachs gardent avec certains des élèves sortis de la formation.

⁷⁷ CARIF-OREF signifie : Centre d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation - Observatoire Régional Emploi Formation. Site consulté en septembre 2012. URL : <http://www.cariforef-mp.asso.fr/>

4.3.5. Spécificités de l'ER2C Midi-Pyrénées

Les E2C incarnent toutes les principes énoncés dans « La Charte des Principes Fondamentaux du Réseau des Écoles de la Deuxième Chance en France ». Mais il s'agit d'axes génériques qui peuvent renvoyer à une grande diversité de réalités. Les fonctionnements peuvent être différents ; il existe plusieurs catégories d'école ; le concept École de la Deuxième Chance n'est pas un concept homogène.

Au regard d'autres dispositifs de formation, les E2C peuvent avoir des moyens matériels et humains supérieurs ; l'ER2C Midi-Pyrénées propose en contrepartie un accompagnement social personnalisé renforcé aux publics qu'elle accueille.

Dès la conception du projet, il était décidé d'intégrer des personnes entre 18-30 ans (majoritairement entre 18-25 ans dans les E2C) pour répondre au vide existant pour les plus de 25 ans, pour bénéficier aussi d'une mixité d'âge. Il s'agit souvent, dans cette tranche d'âge, de mères de famille, sorties des dispositifs pour élever leurs enfants, ou de personnes avec des parcours d'incarcération, pour qui, il ne reste plus beaucoup d'alternatives après ces ruptures.

4.4. Les perspectives d'avenir

L'État s'est engagé à financer le développement de l'ER2C. En fonction du montant de ce financement la structure s'engage à augmenter sa capacité d'accueil. Il est prévu à ce jour une hausse du budget global de 15%, un accueil qui doit donc augmenter : passer de 14 élèves par mois à 16 élèves (176 élèves par an). Pour répondre à cette « montée en puissance », la structure doit recruter des formateurs, afin que l'équipe garantisse la qualité d'accueil et d'accompagnement des élèves à la hauteur de ce qu'elle propose aujourd'hui.

En bref, l'école se prépare à une augmentation des effectifs, à un développement de l'équipe et à une réorganisation pédagogique.

Toujours dans les perspectives d'avenir, il faut s'attendre à un développement sur les territoires de la Région Midi-Pyrénées. À partir du moment où des acteurs s'engageront, plusieurs antennes de l'ER2C pourront être créées. Le directeur de l'ER2C a déjà fait un premier état des lieux, afin d'identifier les territoires pour lesquels l'école de la deuxième chance serait une réponse pertinente. Il y a des besoins spécifiques en dehors de Toulouse, la décision dépend maintenant des élus.

Dès à présent, interrogeons la notion de formation d'adultes afin de saisir ce qu'elle peut générer en termes d'attentes pour les acteurs de l'insertion professionnelle, pour les publics, les apprenants plus précisément.

Chapitre III - La formation tout au long de la vie

5. LA FORMATION DES ADULTES : DE NOUVEAUX RAPPORTS AUX TEMPS, AUX SAVOIRS ET A SOI-MEME

Avant d'aborder certaines problématiques liées à la formation des adultes, nous proposons de donner à voir certains résultats de la phase exploratoire menée auprès des formateurs. En effet, c'est cette phase qui a permis de construire les premières pistes pour la recherche, de repérer certaines tensions présentes sur le terrain, de s'en saisir afin de questionner les jeunes que nous interrogeons. Et de manière plus large, c'est une étape qui nous permet de nous situer dans certaines controverses inhérentes à ce terrain.

5.1. La phase exploratoire auprès des formateurs

Nous développons un peu plus finement l'exploration auprès des formateurs (en laissant de côté celle que nous avons menée auprès des élèves) car c'est l'unique fois dans la recherche où nous les interrogeons directement sur la RAN à l'ER2C. Rappelons-le, nous avons fait le choix de nous focaliser essentiellement sur le vécu des élèves. Très vite, au contact des formateurs, nous avons senti un certain nombre de tensions autour des pratiques et des représentations des uns et des autres à propos de l'objet RAN. Pour nous désengluier des conflits entre professionnels, nous avons très rapidement passé notre chemin pour nous entretenir avec les élèves. Après cette phase exploratoire, surprise par la teneur de leur propos, et par honnêteté scientifique, nous sommes revenus vers les formateurs pour leur restituer certains points.

5.1.1. Objectifs des entretiens exploratoires

- ✱✱ Recueillir de l'information pour une meilleure connaissance et compréhension du terrain : découverte de l'école, de son organisation et de son fonctionnement ;
- ✱✱ Comprendre les fonctions et les missions de chacun (rôle prescrit, ressenti et réel) ;
- ✱✱ Repérer ce qui fait sens pour les acteurs de la structure (les prises de position : contradictions, tensions et tendances à l'œuvre au sein du groupe en question) ;
- ✱✱ Repérer des temps représentatifs dans la formation pour construire des outils de recueil de données significatifs, validés et définitifs.

- **** Repérer des éléments de représentations autour de l'école et de l'acte d'apprendre qui circulent au sein de l'école et les formes d'implication au travail, en formation :

5.1.2. Thèmes de la grille d'entretien

Les thèmes abordés durant l'entretien sont identiques pour chaque formateur de l'ER2C (indépendamment de la spécialisation de chacun) :

- Parcours professionnels jusqu'à l'ER2C
- Identité professionnelle
- Définition de la RAN à l'ER2C
- Avis des élèves sur la RAN
- Profils d'élèves
- Définition de l'individualisation
- Organisation et fonctionnement des ateliers
- Lien entre le projet professionnel et la RAN
- Bilan et suivi des élèves
- Travail d'équipe
- Évaluations
- Passeport pour la formation tout au long de la vie.

5.1.3. Premiers résultats

Ces entretiens exploratoires ont fait l'objet d'une analyse de discours (méthode ALCESTE, logiciel IRaMuTeQ)⁷⁸. Les discours recueillis révèlent d'importants clivages dans les représentations des uns et des autres. Nous proposons donc de communiquer les prises de position majeures de l'équipe sur la RAN. Les discours sont représentatifs de différentes conceptions tant au niveau de la définition de la RAN, de l'individualisation, que du projet.

⁷⁸ Pour exploiter les données, tous nos passages statistiques sont produits à partir de ce logiciel. Pierre Ratinaud, Maître de conférences le développe depuis 2009. IRaMuTeQ reproduit la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) et permet l'analyse de similitude sur des formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte. Nous reviendrons sur ces outils dans le chapitre VII relatif à la méthodologie et l'opérationnalisation de la recherche. Pour consulter la présentation du logiciel, voir aussi le site URL : <http://www.iramuteq.org/> (consulté en août 2012).

Il existe, dans les discours recueillis, une première opposition sur ce que doit être le principe *d'individualisation*⁷⁹ à l'école. De cette notion fortement polysémique découle autant de points de vue que de pratiques, et recouvre de nombreuses réalités. L'individualisation implique-t-elle, pour un élève de travailler individuellement à partir d'un support pédagogique qui lui est propre ? Convient-il d'introduire la notion de différenciation et, dans ce cas, sur quelle base, sur quels critères opérer cette différenciation ?

L'équipe se questionne sur la nature de l'articulation entre travail individuel et travail collectif : la prise en charge d'un groupe, d'un collectif où prime l'individualisation des parcours. Le groupe est à la fois reconnu comme pouvant être un appui et un moteur, ou au contraire un frein dans les apprentissages :

« [...] le travail de groupe c'est parfois difficile. »

« [...] avec autant de monde ce n'est pas pédagogique. »

Ils ressentent à la fois le besoin de préciser cette démarche d'individualisation et la crainte de raviver à nouveau des discussions délicates et génératrices de certaines tensions au sein de l'équipe.

« [...] Il faut de l'individualisation mais ici, ce qui est fait et compris, c'est travailler seul alors qu'en fait, c'est, pour chacun, prendre les supports qui vont correspondre à leur métier avec un même thème. »

« [...] tout est très individualisé, c'est à la fois la force et la faiblesse car c'est très adapté à l'élève mais cela génère beaucoup d'attentes par rapport au formateur. »

Certains disent donc que la démarche d'individualisation est mal interprétée, mal comprise par certains collègues. Ce travail individuel est critiqué : *« il bosse seul, il s'ennuie »* mais on relève aussi *« [...] parfois en collectif, il y a des difficultés face aux autres [...] »*.

Quand certains coachs parlent d'ennui, paradoxalement, d'autres pensent que la RAN est construite pour faire vivre aux élèves quelque chose d'agréable dans un cadre bienveillant :

« [...] c'est vivre quelque chose d'agréable [...] il faut veiller à ne pas vexer, à ne pas humilier [...] cela se passe dans la bonne humeur. »

⁷⁹ Lors de ces entretiens, l'individualisation est relative aux apprentissages, dans le cadre de la RAN.

S'agit-il donc d'individualiser les parcours de formation en répondant uniquement aux besoins du projet professionnel ? C'est dans cette opposition de prises de position qu'apparaît le clivage des discours.

Il existe par conséquent une autre opposition forte et centrale dans les discours concernant les **finalités de cette RAN**. Certains formateurs pensent que le projet professionnel aide à donner du sens à la RAN. Elle doit pour cela être mise en lien systématiquement avec le projet (lorsqu'il est validé). D'autres formateurs, au contraire, pensent que les deux, RAN et projet, doivent et peuvent être indépendants, même pour ceux qui ont un projet bien délimité.

En résumé, il existe deux approches :

→ La RAN est un des moyens de réalisation du projet du stagiaire.

C'est l'approche « employabilité-adaptabilité » qui défend l'idée que l'on se remet à niveau en fonction d'un projet professionnel. Dans ce cadre, la RAN est un levier pour la réalisation de ce projet et l'accès à l'emploi. L'élève doit donc être « outillé » dans le cadre de la RAN entre autres, pour faciliter son insertion professionnelle. La RAN doit, dans ce cas, permettre de valider ou de retravailler le projet professionnel du stagiaire.

« On travaille sur tellement de choses comme la confiance, alors quand il n'y a pas de projet, si l'objectif n'est pas en vue, c'est plus difficile. »

« [...] il faut donner du sens et c'est grâce au projet ! »

« [...] Quand il n'y a pas de projet, cela dépend de la personnalité mais ça aide le lien entre la RAN et le projet professionnel. Ils seraient super intéressés s'il y avait ce lien. Ils s'y mettent à fond quand il y a un examen, avant il n'y a pas de sens, ça arrive trop tard. »

→ La RAN est un des moyens d'accomplissement personnel, et source de plaisir d'apprendre.

C'est l'approche « enseignante » qui se refuse à appréhender les apprentissages sous un angle essentiellement utilitariste. Ici, il n'est ni raisonnable ni tenable de mettre en lien systématiquement la RAN, le projet ou encore la formation et l'emploi : « apprendre ; progresser ; réussir » seraient donc en soit des finalités. Il s'agirait d'offrir à l'élève un espace-temps lui permettant de « souffler ». On note aussi dans ce cas là, les difficultés pour les élèves de mettre en lien leurs apprentissages avec leur projet :

« C'est intéressant aussi de faire (de la RAN), en dehors de leur projet, venir travailler pour autre chose, pour souffler car c'est difficile et angoissant. Les projets bougent en

permanence sauf ceux qui s'engagent sur un examen et même eux, demandent de faire (de la RAN) hors projet.

[...] mon but c'est de leur faire redécouvrir (tel enseignement) en leur donnant des exercices sur lesquels ils peuvent réussir. »

Tous sont d'accord pour dire qu'il faut construire des liens à différentes étapes du projet pour permettre aux stagiaires d'y trouver du sens. Mais les représentations du projet de vie, du projet professionnel, de leur rôle et de leur place dans l'articulation avec la RAN sont différentes. Les deux approches s'opposent dans les discours. Ils disent ne pas s'entendre, ne pas se comprendre. Nous pouvons alors nous demander si ces deux approches sont réellement contradictoires. Elles créent en tout cas de nombreuses incompréhensions au sein de l'équipe.

Ici deux logiques semblent être en concurrence. Le métier/l'emploi visé constitue-il un levier sur lequel s'appuyer pour mobiliser certains élèves sur des savoirs fondamentaux ? En d'autres mots, la RAN doit-elle avoir pour visée, l'insertion professionnelle, doit-elle aider à travailler, valider un projet et/ou accéder à l'emploi ?

À travers ces réflexions, ils questionnent le comment travailler ensemble dans un monde professionnel en dérangement et en réaménagement permanents et la façon dont leurs collègues éprouvent ces contradictions. En effet, ces postures et ces prises de position semblent tenir ensemble, elles n'existent pas l'une sans l'autre et sont complémentaires. Et pourtant chacun se sent différent de l'autre dans son travail. Chacun reste à « sa » place. Il semble parfois exister comme un effet de « porte fermée » lorsqu'un formateur est en atelier. Certains regrettent qu'il n'y ait pas davantage de transversalité entre les ateliers. Ils semblent dire que la spécialisation de chacun « im-pose » une différence dans les positionnements. Il existe une réflexion très riche sur la posture et sur les pratiques intra-pôles mais très peu d'aller-retour entre eux.

Notons cependant qu'il y a, dans tous les discours, une réflexion sur la juste posture qui proposerait aux stagiaires un accompagnement de qualité. Dans chaque discours l'élève est au centre.

C'est sur ces points de tension que nous souhaitons vivement que les jeunes prennent, à leur tour, position. Mais avant de leur donner la parole, continuons de « dérouler » les questionnements autour de ce que peut et doit être un apprenant dans de tels contextes (société cognitive, formation tout au long de la vie, formation d'adultes, etc.).

5.2. L'apprenant à la croisée des temps : nouvelles postures, nouveaux objectifs ?

L'apprenant qui a « échoué » dans la formation initiale doit, pour la garantie d'une insertion durable, atteindre un certain niveau. L'ER2C, dispositif de formation professionnelle, lui permet, dans sa mission d'orientation et d'insertion professionnelle, de dépasser la rupture, de rectifier la trajectoire : formation initiale, formation continue, formation tout au long de la vie pour une insertion socioprofessionnelle de qualité. L'apprenant est inscrit dans une temporalité complexe où il doit s'affranchir d'un passé, s'ancrer dans un présent, et construire un pont vers l'avenir.

Dubar⁸⁰ décrit la formation tout au long de la vie comme la possibilité pour l'individu de sortir d'une logique linéaire, une « deuxième chance » de rebondir après les ruptures de parcours : une création des possibles. Pouvoir se former tout au long de la vie modifie le rapport au temps. En effet, on peut échouer, s'arrêter pour telle ou telle raison, et ensuite s'engager à nouveau dans un projet d'apprentissage, tremplin vers d'autres projets professionnels et personnels.

La formation tout au long de la vie, c'est d'abord cela : l'ouverture possible de **perspectives d'avenir** pour ceux qui n'ont pas eu la chance de sortir de l'école avec une "carrière toute tracée". Dire cela n'est pas tomber dans le discours béat sur "la seconde chance". C'est tout simplement mesurer la distance entre un monde où "tout est joué" à l'entrée au travail et un autre où il devient possible de "s'en sortir" en devenant acteur de sa situation de travail, de son entreprise et de sa formation.

L'enjeu de cette adoption [apprentissage tout au long de la vie], c'est un nouveau **rapport au temps**. Une nouvelle conception du cycle de vie adaptée à la société post industrielle. Il s'agit, en fait, d'un renversement de la relation entre "transmission" et "construction" des savoirs, entre "école" et "vie active", entre "enfance" et "âge adulte".

De part son nom, son activité, l'ER2C a une forme polymorphe et originale, à l'orée de la scolarité et de la vie professionnelle. Au croisement des étapes de la vie, l'École de la Deuxième Chance, dispositif d'insertion professionnelle, est également à la croisée de deux concepts : entre éducation permanente sur le versant école et formation continue sur le versant de l'entreprise.

Comment leur (les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme reconnu sur le marché du travail) permettre d'avoir une vie professionnelle satisfaisante sans faciliter, en même temps, leur formation continue ? Les programmes d'aide à l'insertion ont tous,

⁸⁰ DUBAR, C. (2003). La formation tout au long de la vie : vieille idée, idée neuve ? In *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n°52.

peu ou prou, buté sur la même question : l'articulation entre l'apprentissage en situation de travail et l'acquisition des capacités de base permettant seule la reconnaissance ultérieure des compétences acquises dans le travail et permettant de progresser dans la vie professionnelle. (Dubar, *ibid.*)

Dans la formation tout au long de la vie, il existe une forte centration sur apprenant et une valorisation de la compétence *apprendre à apprendre*. Cette compétence est stratégique car elle offre à celui qui la maîtrise la possibilité de diriger ses apprentissages, en fonction de ses besoins, de ses trajectoires. Le sujet apprenant, en fonction de ses besoins, doit être en mesure de construire ses trajectoires et ses progressions : il dirige, impulse, choisit au regard de la juste articulation entre son épanouissement personnel et sa carrière professionnelle. Le rapport aux temps se modifie, ainsi que le rapport au savoir, qui n'est plus « quelque chose » que l'on reçoit passivement à un moment donné de sa vie. Cette flexibilité permet de tracer des itinéraires personnels et professionnels singuliers.

Certains auteurs (dont Dubar, 2003) s'interrogent sur la capacité des jeunes à piloter leur projet d'apprentissage sans certaines évolutions de la formation initiale :

La seconde (*évolution*) est de modifier, en profondeur, le rapport des élèves les moins favorisés – et des enseignants – à l'acte de formation. Si l'on veut que la génération qui entre actuellement à l'école "se forme tout au long de sa vie", il faut éviter qu'une partie d'entre elle sorte de l'école dans une situation d'échec et de relégation. Il faut, par là même, que la formation **devienne une question personnelle** et non plus une "obligation imposée".

Carre⁸¹ prolonge cette analyse en insistant sur le fait que l'apprenant dans cette nouvelle partition doit jouer un autre rôle que le « formé ». Ces réflexions nous renvoient au fur et à mesure sur la question du rapport au savoir, à l'apprendre. Rapport dans lequel la formation ne doit plus être appréhendée, pour un résultat efficient, comme obligatoire et subie, au contraire il doit être choisi et construit par et pour l'apprenant.

C'est la nature du lien entre individu et institution éducative qui change, le signe lexical le plus éclatant de ce changement étant le recours immodéré – et souvent incantatoire – à l' "apprenant", participe présent supposé actif, en lieu et place du "formé", participe passé reconnu passif et désormais relégué à la muséographie de la formation des adultes. [...] Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. [...] Le sujet social du XXI^e siècle ne saurait se contenter d'être l'objet, le "formé" des dispositifs éducatifs construits pour lui. Auteur

⁸¹ CARRÉ, Ph. (2003). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive, In *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n°52.

encore plus qu'acteur de la transaction cognitive, il est à la fois le foyer et le moteur de l'apprentissage. Le sujet de l'apprendre n'est plus objet de formation.

Pour être à la fois auteur et acteur de sa vie personnelle et professionnelle, il faut poser la notion de compétences clés⁸², les adultes doivent être préparés aux enjeux et aux exigences de la société cognitive. Dans ce contexte socioéconomique complexe, la responsabilité individuelle, la réflexivité et la flexibilité sont présentées comme les caractéristiques centrales et sous-jacentes pour la réussite individuelle et collective.

5.2.1. Les compétences clés

C'est l'OCDE qui, en 1997, sélectionne les compétences clés (groupe d'experts *DéSéCo* : Définition et Sélection des Compétences clés) qui doivent être maîtrisées pour évoluer dans cette économie de la connaissance.

Il pose un cadre de trois compétences clés interdépendantes, déclinées pour chacune en trois capacités :

Compétence 1 : « Se servir d'outils de manière interactive »

Pourquoi ?

Rester au fait de l'évolution technologique
Adapter les outils en fonction de ses besoins
Dialoguer activement avec le monde

Quelles compétences ?

Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
Utiliser le savoir et l'information de manière interactive
Utiliser les technologies de manière interactive

Compétence 2 : Interagir dans des groupes hétérogènes

Pourquoi ?

Faire face à la diversité dans des sociétés pluralistes
L'importance de l'empathie

⁸² Nous empruntons la présentation d'Anne VICHER pour donner à voir, sur des niveaux différents, le contenu de ces compétences : OCDE, Europe, France (Éducation nationale et Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du Dialogue social).

Cf. VICHER, A. (2009, Mars). De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? In *Étude du GARF : Savoirs de base, compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail : comprendre pour agir*.

L'importance du capital social

Quelles compétences ?

Établir de bonnes relations avec autrui

Coopérer, travailler en équipe

Gérer et résoudre les conflits

Compétences 3 : « Agir de façon autonome »

Pourquoi ?

Le besoin d'affirmer son identité et de réaliser ses objectifs dans un monde complexe

Le besoin d'user de ses droits et d'assumer ses responsabilités

Le besoin de comprendre son environnement et son mode de fonctionnement

Quelles compétences ?

Agir dans le contexte global

Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels

Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

L'Europe quant à elle a souhaité définir son cadre pour réaffirmer l'importance de citoyens qualifiés pour soutenir l'économie cognitive, pour une plus grande compétitivité et un épanouissement personnel. Pour faire suite au sommet de Lisbonne en 2000, à la suite de travaux, elle recommande en 2006, huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. A la sortie de la formation initiale, les jeunes doivent avoir le niveau de maîtrise de ces compétences. La formation continue doit permettre d'entretenir ces compétences, voire de les approfondir. Dans une société axée sur l'information, sur la connaissance, ce bagage de compétences doit permettre à chacun de trouver sa place dans la société, de participer à la vie citoyenne, par l'obtention d'un emploi, le développement personnel :

- La communication dans la langue maternelle
- La communication en langues étrangères
- La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies
- La compétence numérique
- La compétence *apprendre à apprendre*
- Les compétences sociales et civiques
- L'esprit d'initiative et d'entreprise
- La sensibilité et l'expression culturelles.

Ce cadre européen est la continuité de l'OCDE, renvoyant tout de même davantage à des contenus plus disciplinaires, plus scolaires. Dans le même temps, on remarque l'apparition de *l'apprendre à apprendre* qui met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant (compétence centrale dans ce projet pédagogique de l'ER2C)⁸³ ?

Plus localement encore, en 2005, en France, pour suivre les recommandations européennes la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'École, l'article 9 garantit à chaque élève sorti de la scolarité obligatoire la maîtrise d'un socle commun de connaissances et de compétences pour une réussite scolaire, professionnelle et sociale. Ce socle commun assure :

- la maîtrise de la langue française
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Les préconisations de la France suivent la logique impulsée par Lisbonne ; on voit en plus, apparaître la notion de « connaissances ».

L'État s'engage à ce que chaque élève sorte du système éducatif avec un niveau minimum correspondant au « socle commun ». Il va donc se confronter à la problématique des jeunes qui ne possèdent pas ce niveau de base et/ou des adultes n'en ayant plus la maîtrise.

Le Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi va devoir à son tour définir les recommandations pour permettre à chacun un accès à l'emploi et une sécurisation des parcours personnels et professionnels, condition garanties entre autres par la formation qualifiante.

- La Direction Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) (Loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie) définit les compétences clés qui balisent son cadre d'intervention, via les actions de formations qu'elles financent :

- La compréhension et l'expression écrites
- L'initiation à une langue étrangère

⁸³ Compétence la plus ardue à notre avis pour des apprenants pour la plupart hier en grande difficultés scolaires, peu assurés aujourd'hui pour « piloter » leurs apprentissages.

- La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies
- La compétence numérique (bureautique et Internet)
- L'aptitude à développer ses connaissances et compétences (*apprendre à apprendre*).

On peut remarquer que la DGEFP a resserré son champ d'action aux compétences les plus « scolaires ». Seule la compétence liée à l'autonomie dans les apprentissages, *apprendre à apprendre*, perdure. Il n'y est plus spécifiquement question de dimensions citoyennes, et sociales.

Quelque que soit l'échelon regardé, les compétences clés proposent toujours les savoirs dit de base. La compétence *apprendre à apprendre* semble être transversale à toutes ces préoccupations.

5.2.2. L'apprenant doit apprendre à apprendre

L'apprenant doit être en capacité d'entreprendre un projet d'apprentissage, de l'organiser selon ses propres besoins. Seul maître à bord dans ce projet, la compétence *apprendre à apprendre* est la clé pour atteindre cet objectif.

Sinon, sans cette capacité d'entreprendre, comment attendre d'une personne qu'elle entretienne ses connaissances et qu'elle les développe ?

Dans cette nouvelle donne, le rapport au savoir devient un enjeu majeur : « *L'autonomie dans la prise en charge du développement de ses compétences devient alors un élément-clé de la qualification sociale, voire de l'"employabilité"*. » (Carré, 2003)

Le savoir est dépendant du rapport à l'acte d'apprendre, « *il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir* » écrit Charlot (1997), au-delà des savoirs (de leur nature), « *l'univers de l'apprendre* » (*ibid.*) est beaucoup plus large. Dans l'économie de la connaissance il y a une obligation de formation pour s'approprier le monde et pour y prendre place. Plutôt que de parler du rapport au savoir d'une personne (à l'apprendre pour être juste), Charlot (*ibid.*) précise qu'il serait, dans ce cas, plus précis de dire qu'elle est prise dans ce rapport au savoir : elle n'a pas un rapport au savoir, elle est dans ce rapport.⁸⁴

⁸⁴ Comme pour l'implication professionnelle, on est impliqué de fait, *plier dans* la situation donnée...

Les élèves s'inscrivent dans la logique que les études donnent accès à de « bons métiers ». Ils souhaitent maîtriser les savoirs de base, progresser et développer leurs connaissances pour atteindre un niveau légitime afin de se prémunir d'un certain nombre de difficultés professionnelles, sociales et personnelles.

Occuper telle ou telle place dans les rapports sociaux, y être engagé dans tel ou tel type de rapports de savoir, c'est être autorisé, incité et parfois obligé à s'investir dans certaines formes de savoirs, d'activités ou de relation (et à y investir ses enfants). [...] Le sujet est pris dans ces rapports de savoir [...] Mais s'il y est pris, il peut aussi s'en déprendre. (Charlot, 1997)

Comme nous l'avons vu, se former tout au long de la vie modifie le rapport au temps, au savoir et par conséquent, demande aux apprenants de négocier certains éléments de leurs identités. Au cœur d'une dynamique identitaire (Kaddouri, 2011),⁸⁵ ils doivent agir sur le « soi » passé d'élève en difficulté scolaire, un soi scolaire en somme qui doit être réparé aujourd'hui pour garantir l'insertion visée, et atteindre le « soi futur » visé. Dans ce présent, cet entre-deux, les élèves doivent *apprendre à apprendre* pour devenir un apprenant adulte. En s'engageant en formation ils doivent réduire l'écart entre une identité actuelle et une identité visée. Les formations d'adultes doivent permettre ces restructurations, ces négociations pour permettre ces transformations identitaires singulières à la personne et à sa trajectoire.

Nous pensons (mais nous ne le savons pas) qu'ils ne réalisent pas le projet que l'Europe a pour eux (et pour les citoyens en général) : cette « dimension économique de l'identité » (Kaddouri, 2011). Dans l'économie de la connaissance, on attend d'eux qu'ils soient capables de se former tout au long de la vie, cela peut créer une tension entre une identité héritée et une identité actuelle ou une identité future (visée).

Pouvoir rattraper, réparer, ou modifier sa trajectoire à tout moment de sa vie ouvre des opportunités pour l'individu au-delà de la formation initiale qui serait une voie toute tracée, empreinte de rigidité et de fermeture. C'est une « nouvelle chance », cette « deuxième chance » pour rattraper la scolarité et/ou accéder à l'emploi.

Ces dispositifs de « rattrapage » s'inscrivent donc dans le principe de la formation tout au long de la vie. Car aujourd'hui être capable de mener son projet d'apprentissage, de se former

⁸⁵ Ces réflexions ont traversé les échanges lors d'une conférence de M. Kaddouri : « *Dynamiques identitaires et engagements en formation* », à l'UTM le 9/02/11.

et/ou de se qualifier devient une garantie pour l'insertion durable, pour l'épanouissement personnel.

Nous proposons de regarder d'un peu plus près la controverse que peut générer la notion de formation tout au long de la vie.

5.3. La formation tout au long de la vie : une nouvelle ségrégation ?⁸⁶

L'éducation tout au long de la vie incarnée et portée par les grandes organisations telles que l'OCDE, la Commission européenne (entre autres) renvoie aux pratiques liées à l'éducation des adultes, inscrite dans des réalités polymorphes, et désignée par des appellations variées: « éducation populaire, permanente», « formation professionnelle, continue, tout au long de la vie ».

5.3.1. Quelques éléments de controverse

Ce qui peut inquiéter c'est le glissement de la responsabilité de l'employeur à celle de l'individu (problématique pour les personnes sans emploi), révélée par l'idée de la différence d'appétence de certains individus pour expliquer les inégalités d'accès à la formation. La responsabilité de se former appartient aujourd'hui à l'individu quel que soit son passé scolaire et le futur qu'il vise, englué bien souvent dans d'immenses difficultés, en charge de sa vie d'adulte.

Nous concernant, en France, 140 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification, sans diplôme. L'Europe, quant à elle, attend de ses citoyens qu'ils entreprennent eux-mêmes leur formation, de ses travailleurs de demain qu'ils participent à l'économie de la connaissance. L'apprentissage devient ainsi un enjeu primordial : à la fois vecteur d'efficacité économique pour la société et du développement personnel et professionnel des individus. En effet, l'expression "*Lifelong Learning*" proposée par la Commission Européenne dans son Livre Blanc (« *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* », U.E. 1995) porte en elle l'espoir d'une justice sociale et professionnelle. Elle souhaite permettre aux citoyens européens de se former à tout moment de leur vie, et en dehors de l'institution scolaire pour ceux qui n'auraient pas pu se munir d'un bagage scolaire suffisant. Cette injonction

⁸⁶ CAZENEUVE, A. (2011). Un dispositif de lutte contre les inégalités : le cas de la remise à niveau à l'école régionale de la deuxième chance. In *CEREQ Relief, Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles. XVIIIèmes journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, n°34.

européenne est également lourde de conséquences car elle demande aux individus de se former davantage et d'actualiser leurs connaissances pour s'adapter à un monde socioéconomique mouvant. Chacun doit être responsable de sa formation, être le pilote de son changement, être en projet permanent afin de s'adapter au marché du travail. Le rôle principal dans l'apprentissage tout au long de la vie revient aux individus eux-mêmes.

Dans ce contexte, nous sommes davantage sur du processus que sur de l'état, la formation n'est donc plus une fin en soi. Ce phénomène ne va-t-il pas exclure davantage les plus démunis, les plus éloignés de la formation justement ?

La notion clé de « compétence à apprendre » semble ainsi devenir la qualification la plus importante pour une insertion professionnelle pérenne. Les élèves perçoivent-ils les enjeux de cette injonction sociétale ? Dans le cadre de la remise à niveau, les élèves se préparent-ils aux réalités de cette nouvelle forme d'employabilité ? Développent-ils la capacité à diriger eux-mêmes leurs apprentissages ? Dépassent-ils, à un moment donné de leur parcours, l'image d'élève pour se situer dans la posture de l'apprenant autonome et stratégique dans son rapport au savoir ? Ils doivent apprendre en réponses aux questions « pourquoi apprendre », « comment apprendre » et « où apprendre » (Carré, 2005)⁸⁷. Aussi, que se joue-t-il au niveau des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006)⁸⁸ en formation pour adultes ? Cela renvoie à la construction du soi scolaire, professionnel et social, voire du soi espéré et du soi visé, ou encore du soi possible et du soi impossible. En bref, où se situent-ils et que visent-ils ? Et, quelle deuxième chance entendent-ils saisir ?

Ainsi dans le Livre Blanc, on s'interroge sur les conditions efficaces pour favoriser un apprentissage à tous les âges, dans tous les contextes et pour toutes les finalités (développement professionnel, personnel, etc.). Comme on l'a vu, l'Europe dans son Livre Blanc, s'inquiète des conséquences du sort de ceux qui n'auraient pas pu acquérir de solides connaissances.

Notre propos, il est vrai, est empreint d'une certaine inquiétude à propos de cette discrimination déjà là et notée dans le Livre. Cette inquiétude se porte également sur cette

⁸⁷ CARRÉ, Ph. (2005). *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : DUNOD.

⁸⁸ KADDOURI, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In BARBIER, J.-M. & BOURGEOIS, E. & DE VILLIERS, G. : *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : Éditions L'Harmattan.

« ségrégation scolaire », sur les conséquences de ce nouveau rapport au savoir et à la formation qui discriminera peut-être les personnes qui n'auraient pas les ressources (au sens large) nécessaires pour suivre ces évolutions.

En France, malgré tout, en 2012, ce qui compte c'est le niveau d'études et ce tout au long de sa vie. Les économistes Cahuc et Zylberberg (2006)⁸⁹ évoquent une certaine « *tyrannie du diplôme initial* » qui justifie son lot de privilèges à celui qui le possède. Comme de nombreux observateurs, ils définissent le système de formation professionnelle français comme un objet complexe, hétérogène et aux contours flous. Ce manque de lisibilité et cette hétérogénéité influent sur l'analyse des dispositifs, mais « *Finalement, l'ensemble des études montre que l'impact de la formation professionnelle sur le salaire et la pérennité de l'emploi est très incertain et vraisemblablement nul dans de nombreux cas.* »

L'analyse des effets des formations ne doit pas seulement prendre en compte l'impact de l'éducation et de la formation sur les revenus et l'insertion en emploi. L'analyse ne doit pas mettre de côté l'épanouissement personnel qui peut être favorisé par la formation. Mais là aussi, les résultats sont opaques, et mitigés, car il existe une corrélation positive entre le niveau d'éducation et la satisfaction générale (déclarer « très heureux » ou « assez heureux » plutôt que « pas très heureux » ou « pas heureux du tout »).⁹⁰

Les moyens alloués aux dispositifs divers et variés semblent peu efficaces pour assurer « *efficacement l'adaptation de la main-d'œuvre et la promotion sociale.* » Pire encore, les formations semblent ne pas profiter aux plus démunis. En France (comme dans tous les pays de l'OCDE), l'accès à la formation professionnelle croît avec le niveau de formation initiale (le taux de participation à la formation continue est plus de trois fois inférieur chez les salariés sans diplôme que chez les salariés titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur ; il est deux fois plus faible chez les chômeurs non diplômés comparativement aux chômeurs diplômés). D'autres variables comme l'âge ou encore la taille de l'entreprise influent sur le taux de participation. L'effort de formation se concentre donc sur les personnes qui ont le plus haut rendement de ces formations. Et quand les moins « formés » y accèdent : « *Il*

⁸⁹ CAHUC, P. & ZYLBERBERG, A. (2006). *La formation professionnelle des adultes: un système à la dérive*. Rapport pour le Centre d'Observation Économique de la CCIP.

⁹⁰ Enquête « World Value Survey » réalisée depuis le début des années 1980, pour les 30 pays de l'OCDE, cité in Cahuc et Zylberberg (op. cit. 2006). La relation n'est pas forcément causale entre niveau d'éducation et bien-être, d'autres variables, elles-mêmes corrélées avec cette satisfaction, pouvant entrer en jeu comme le niveau de revenu.

apparaît aussi que ce sont les individus les moins qualifiés qui tirent le moins d'avantage des programmes de formation. »

Les auteurs identifient plusieurs propositions pour plus d'efficacité et moins d'iniquité. Un des objectifs propose de supprimer le dispositif du droit individuel à la formation (qui ne profite qu'aux plus formés), de « *réorienter la dépense publique* » pour mettre en place « *des formations longues, intensives et ancrées dans le secteur marchand* » susceptibles d'aider les publics en difficulté.

La formation professionnelle ne peut donc jouer un véritable rôle de promotion sociale qu'en proposant des formations longues (et coûteuses) à des publics ciblés de façon restreinte. [...] Le désir de se former ne semble pas être très ardent pour une majorité de personnes. [...] L'inégal accès à la formation va de pair avec une inégale volonté d'y participer.⁹¹

Face à ce type d'affirmation, Frétigné⁹² dit d'eux qu'ils « *enfoncent un peu plus le clou* ». Il montre les enjeux du basculement d'une problématique d'inégalités sociales d'accès à la formation à une problématique d'inégalités individuelles d'appétence pour la formation. Il insiste sur le fait que l'inégalité porte bien sur des indicateurs sociaux et non sur les individus singuliers et de « *leur supposée appétence personnelle* ».

Quant au DIF (présenté comme « *une redistribution des cartes* » supplantant la logique des inégalités sociales), il remet, lui aussi, en cause sa mise place, en se situant dans la controverse suivante : « *Suffit-il d'énoncer un droit nouveau pour qu'automatiquement les pratiques s'y ajustent au plus près ?* »

Nous nous approprions cette controverse en la rapprochant de l'éducation tout au long de la vie car, comme pour l'appétence, ce renvoi systématique vers la responsabilité individuelle, agit comme un report de charge et fait basculer la faute sur les personnes. La formation tout au long de la vie peut-être perçue comme une chance offerte aux citoyens, chance saisie par certains, gâchée par d'autres, dirions-nous. La responsabilité individuelle ouvre alors la voie de la culpabilité pour ceux qui seront dans « *l'incapacité à souscrire à ce nouvel impératif moral, les vaincus du jeu social.* »

⁹¹ Source « Enquête formation continue 2000 » citée par Cahuc et Zylberberg (2006).

⁹² FRÉTIGNÉ, C. (2007). *L'appétence pour formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.

Burgi⁹³ pointe également le paradoxe lié à la quête d'autonomie et de liberté individuelle, injonction paradoxale qui touche de plein fouet les plus vulnérables inscrits:

Le souci du développement de la personne s'est retourné en son contraire. Il s'est transformé en une utopie négative mise au service de la « recherche d'emploi », moyennant des injonctions paradoxales d'autonomie, de motivation et de projet adressées à des usagers qui, par définition, avaient justement perdu leur autonomie et ne pouvaient pas élaborer un projet de vie. [...] On le (le chômeur) somme d'être dans l'absolu, indépendant, libre et actif dans la réparation de sa psyché blessée par la privation d'emploi. On lui enjoint de cultiver son être, de « se prendre en charge » par un travail sur lui-même susceptible de guérir les « troubles de son employabilité » et lui permettre de s'adapter au monde « tel qu'il est ».

Pourtant, la formation tout au long de la vie apparaît bien volontiers comme la formation continue, en premier lieu comme un outil supplémentaire à l'usage de ceux déjà bien armés par ailleurs.

5.3.2. Quelques réponses d'élèves

Au-delà de « deuxième chance » de réussir une scolarité, de saisir la possibilité de maîtriser les compétences clés, les élèves de l'ER2C envisagent-ils de continuer à se former une fois cette « situation scolaire fragile » dépassée ? Leurs réponses est un éclairage supplémentaire. Certes cela ne nous permet pas de généraliser la position des élèves interrogées aux jeunes sans diplôme, ni qualification. Cela ne nous dit rien non plus sur l'effet de l'ER2C quant à l'appréhension de la formation tout au long de la vie.⁹⁴ Mais cela nous a renseignés sur leur volonté d'apprendre au-delà de la formation initiale, continue. Plus de la moitié d'entre eux souhaite poursuivre son projet d'apprentissage au-delà de l'insertion professionnelle visée.

Quelques éléments de réponses⁹⁵ des élèves (50 personnes), à 6 mois et demi de parcours, sur la formation tout au long de sa vie, à la question suivante

« Pensez-vous avoir besoin d'apprendre tout long de votre vie ? Avez-vous envie de continuer d'apprendre après ce parcours ? Connaissez-vous le droit à la formation du salarié, la formation tout au long de la vie ? »

⁹³ BURGI, N. (2006). *La machine à exclure. Les faux-semblants du retour à l'emploi*. Paris : La Découverte.

⁹⁴ Nous avons recueilli leur discours sur ce thème qu'au dernier temps de la recherche (à six mois et demi de parcours). Nous regrettons de ne pas avoir leur discours aux trois temps de leur parcours (début, trois mois et demi et six mois et demi) afin de noter une quelconque évolution.

⁹⁵ Il s'agit d'extraits d'entretiens de recherche que nous utilisons, à ce stade-là, pour illustrer leurs positions sur ce thème. Certains de ces éléments de discours seront repris dans le cadre des résultats.

14% des élèves interrogés refusent de continuer à se former au-delà de l'accès à l'emploi. On cesse d'aller à l'école une fois le travail trouvé, on cesse de se former quand on commence à travailler. La formation tout au long de la vie ne fait pas partie de leur projet, ils ne l'envisagent pas car école et entreprise fonctionnent de manière hiérarchisée : c'est une organisation verticale, l'école est une étape nécessaire pour accéder au stade supérieur qu'est l'entreprise. Dans cette conception, il n'y a pas de retour en arrière pertinent. L'école sert l'insertion mais elle est inutile pour la suite de sa vie. Dans cette conception scolaire de l'acte d'apprendre, au-delà d'un certain seuil de connaissances, les aller retours sont stériles.

« Y a un moment où il faut s'arrêter, on travaille et puis après, on arrête, faut pas tout le temps aller à l'école ! Mais aujourd'hui j'en ai encore besoin pour pouvoir travailler. »

« Je veux plus après, y en a même quand ils sont grands, ils sont à l'université, moi je veux pas, je veux plus après l'école ! »

« Après pour moi, c'est le travail et c'est tout. C'est vrai on passe des bacs et tout mais après quand on travaille, y a plein de choses qu'on revoit pas. »

21% ne se prononcent pas. Ils ne peuvent se projeter dans cette conception de formation tout au long de la vie car ils ne connaissent pas cette possibilité. Certains d'entre eux, commencent à entrevoir l'utilité de cette opportunité mais ils doutent de pouvoir en bénéficier à cause des contraintes personnelles. Se former demande du temps, de l'argent, de l'énergie.

« Non je savais pas qu'on pouvait [...]. »

« Ouais, moi je veux bien, si je trouve un travail je veux bien continuer [...]. »

« Même dès qu'on sort dans la rue, on apprend. Oui dans un boulot, tu peux mais c'est si on veut, si tu veux pas, tu veux pas ! Ah non, s'ils me payent pas, je le prendrais pas ! »

« On verra parce que comme j'ai des enfants faut avoir du boulot déjà. Mais oui, apprendre un peu pour que je puisse les aider déjà. Moi j'ai pas pu aller plus loin, j'aimerais bien qu'ils aillent plus loin que moi. [...]. »

« Oui on peut faire autre chose, on peut pas se limiter qu'à un truc, on peut faire plusieurs choses. Et mais moi comment faire quand on a des enfants, je veux bien mais comment partir se former par exemple ? »

Une large majorité, 65% des élèves interrogés souhaitent vivement continuer d'apprendre à la fois pour son développement personnel et que pour son évolution de carrière. Certains insistent qu'il le faut, qu'on a toujours besoin pour être bien dans sa vie, que c'est nécessaire

pour actualiser ses compétences, pour s'améliorer dans son travail par exemple. D'ailleurs, certains d'entre eux acceptent ce principe de formation tout au long de la vie qu'à la condition qu'il s'agisse de formation professionnelle, en lien direct avec l'emploi occupé. Pour d'autres, la connaissance est sans fin, la curiosité n'a pas de limite, c'est une chance et un plaisir intellectuel d'apprendre toute sa vie. Ils citent des exemples de proches qui continuent à se former et qu'ils prennent pour modèles : un cousin, un mari, une belle-sœur...

« Franchement oui jusqu'à mon dernier jour je veux apprendre ! [...] Moi je ne pourrais jamais rester sur mes acquis. Si un jour je suis aide-soignant, je ne veux pas mourir aide-soignant ! Oui je sais qu'on peut le faire. »

« J'aime pas rester comme ça, j'ai justement fait une erreur très très bête quand j'ai arrêté les cours au lycée, je suis restée comme ça à rien faire et quand j'ai commencé à travailler en intérim, là je ne faisais plus rien sur le plan intellectuel ! »

« Moi je veux un travail où j'aurais besoin de continuer à faire mes recherches, continuer à apprendre des choses ! Et oui, ça je suis au courant qu'on peut continuer, il suffit d'abord d'intégrer le milieu et après petit à petit on se forme, tu entres pour un truc et après petit à petit, tu évolues, tu évolues ! »

« Ben non, je vais pas m'arrêter, je suis pas comme ça moi, moi c'est une passion, c'est plutôt une passion apprendre des langues pour moi ! C'est pas ça y est j'ai mon métier, j'arrête d'apprendre, non c'est pas ça moi ! Je sais qu'on peut en France continuer à se former. »

Ceux qui rejettent la possibilité de continuer à se former, expliquent qu'ils veulent mettre fin à leur scolarité, car apprendre, c'est être à l'école, c'est ne pas avoir suffisamment cheminé pour s'installer dans la vie d'adulte, celle que l'on occupe par et dans le travail. Ces nombreux discours, à leur juste mesure, nous font douter et nous permettent de rejoindre la thèse que les inégalités d'accès à la formation chez les publics en difficulté relèvent moins d'un défaut d'appétence pour la formation que d'inégalités sociales. En effet, il existe un certain nombre d'indicateurs sociaux : être mère et ne pas avoir le temps, ne pas avoir l'argent, ne pas savoir comment fonctionne ce droit à la formation. Il faut, pour s'inscrire dans un projet d'apprentissage au long cours, pouvoir et savoir comment s'approprier ce droit à la formation.

Ne perdons pas de vue que la plupart de ces apprenants ont connu ruptures et échecs dans leurs expériences scolaires passées.

5.4. Une RAN à la croisée de passés scolaires contrariés

L'ER2C souhaite que les élèves renouent avec les apprentissages, qu'ils découvrent leur potentiel grâce aux réussites qui seront les leurs. Elle souhaite qu'ils apprennent à apprendre afin d'accéder à une insertion socioprofessionnelle, de s'inscrire dans la formation tout au long de la vie. Leur permettre de s'épanouir personnellement, d'évoluer professionnellement également, passer entre autres par la formation, c'est une réalité qui ne doit pas les pénaliser, un retour à l'école s'impose.

5.4.1. De retour à l'école : quelques réponses d'élèves

On pourrait croire, au regard de leur passé scolaire contrarié, que les candidats à l'ER2C visent avant tout l'insertion professionnelle. Mais l'essentiel pour eux ne se résume pas à l'accès à l'emploi car ils ont d'une part, des « comptes à régler » avec l'école, et intégrer la logique de formation tremplin vers une insertion socioprofessionnelle durable d'autre part. Penser qu'ils n'attendent rien de la RAN c'est donc oublier leur besoin de réparation, leur volonté de saisir la deuxième chance de réussir à l'école. Dans le processus d'insertion, se former est une des étapes clés : on se forme, on apprend pour réaliser son projet, pour s'insérer, pour sa vie future. Ainsi plus de la moitié des personnes interrogées envisagent les apprentissages comme un tremplin, un moyen de réalisation de soi, de son projet de vie.

Ainsi quand on demande aux élèves (50 personnes) leur première raison pour une entrée à l'ER2C, voici ce qu'ils nous répondent au début du parcours (vers la deuxième semaine) :

- 16% d'entre eux à l'entrée, expliquent qu'ils sont venus avant tout⁹⁶ pour « faire quelque chose de sa vie », « se mettre en mouvement, « ne plus perdre son temps ». Ils souhaitent se recentrer, se resocialiser, reprendre un rythme pour construire par la suite leur insertion. Plus rarement (3 personnes), certains évoquent des raisons liées à leurs difficultés : trouver une alternative au « deal » (vente de drogue), échapper à la justice.

- 32% souhaitent maintenant se concentrer sur leur projet professionnel : trouver une voie, accéder à ce métier. Ils attendent avec impatience les stages pour avancer vers leur insertion, avoir plus d'expérience, se donner ainsi la chance d'être embauché dans un travail dans lequel

⁹⁶ Il n'y a pas une seule raison d'entrer à l'ER2C, les motifs sont souvent multiples, parfois ils co-existent. Mais nous leur demandons d'exprimer le moteur de leur inscription dans ce parcours de formations.

on peut s'épanouir (« qui me plaît) pour d'autres. Ils souhaitent prendre ce temps pour atteindre l'insertion professionnelle de qualité. Certains ont travaillé à l'usine, ont fait beaucoup de ménage, eux se situent dans un processus de reconversion.

- 52% viennent clairement pour se donner la chance d'apprendre, de progresser, de se qualifier, voire de se diplômer. Ils expliquent qu'ils en ont besoin pour construire leur insertion, pour atteindre « une bonne place ». Ils ont clairement identifié les études (au sens large) comme le moyen d'accéder aux métiers reconnus, au « bon métier, celui que l'on vise. 24% manifestent spontanément la volonté de se diplômer ou de se qualifier (certains dans l'absolu, d'autres sur des métiers précis).

La RAN est alors un tremplin pour préparer se mettre au niveau d'un concours, d'un apprentissage, pour progresser, car « avoir un bon niveau », c'est l'assurance d'être reconnu.

Nous souhaitons rapidement brosser un portrait de leur itinéraire scolaire en donnant quelques éléments d'histoires de vie : de leur trajectoire vers l'abandon scolaire⁹⁷.

Les facteurs de décrochage puis d'abandon sont multiples et souvent interdépendants les uns des autres. Nous livrons ici ce qu'ils souhaitent nous faire partager concernant l'arrêt de leur scolarité. Ils nous racontent quand et pourquoi ils ont décidé de rompre avec l'école, dans le cadre de la formation initiale. Quel que soit leur niveau de formation (diplôme obtenu ou pas) voici les motifs de rupture dans leur scolarité :

- **Les « non scolarisés » :**

- Ils n'ont pas pu aller à l'école à cause de la misère, de la pauvreté.

- **Les « diplômés » :**

- Diplômés à l'étranger puis disqualifiés en France ;

- Diplômés en France mais ne souhaitent pas s'en prémunir ;

- Ou au contraire, souhaitent aujourd'hui s'insérer dans le secteur concerné (voire en poursuivant leurs études).

⁹⁷ Nous avons bien conscience que nous donnons déjà à voir certains résultats, éléments de l'analyse des entretiens de recherche menés auprès des élèves. Nous pensons, au risque de créer un certain décalage dans les parties attendues et bien délimitées dans une thèse, qu'il est pertinent de créer un écho, celui produit par les élèves simultanément à la présentation institutionnelle de la structure.

• **Ceux qui ont échoué aux épreuves du diplôme visé ou qui ont arrêté avant le diplôme :**

- Ont arrêté car n'aimaient pas la filière dans laquelle ils se sont, ou on été, orientés :
- Ont été empêchés par un cas de force majeure ; et n'ont plus voulu recommencer leur parcours ou s'engager dans une autre voie :
 - Exclusion ;
 - Échec dans la recherche d'une entreprise pour un contrat d'apprentissage ;
 - Maladie professionnelle (dans le cas de l'alternance par exemple) ;
 - Problèmes personnels et familiaux (décès de proches, maladie, dépression, etc.).
 - Rupture dans la scolarité à cause d'un mouvement migratoire vers la France ;
 - Vie de famille qui se construit au dépend du parcours scolaire ;
 - Attirance pour la vie active, recherche d'une rémunération, l'école n'a plus de sens.

La majorité d'entre eux exprime le regret de ne pas avoir un bagage scolaire plus solide. D'après eux, en arrivant à l'ER2C, la nouvelle « scolarité » entreprise peut aujourd'hui fonctionner. Les élèves expriment des facteurs internes et externes pour justifier cette possibilité de réussir à l'école. Leur prise de position pourrait se résumer de la manière suivante : « Une école en mieux et je suis mieux moi-même ».

En réponse à la scolarité passée, la RAN va permettre de renouer avec les apprentissages : apprendre, réviser-revoir, progresser par rapport à ce qui a été vu et oublié pendant la scolarité (ou ce qui n'a pas été vu). C'est récupérer son niveau légitime, avoir de bonnes bases solides afin de progresser dans sa vie. L'individualisation, principe conducteur d'un parcours à l'ER2C devrait permettre de répondre à leurs attentes, d'atteindre leurs finalités, variées et parfois multiples. La RAN, dans cette offre de deuxième chance, doit relever le défi de proposer des enseignements, de favoriser des apprentissages, qui permettent à la fois :

- la revanche sur le passé scolaire : réparation de l'échec, revalorisation de l'image de soi ;
 - le plaisir ;
 - l'aide vie quotidienne ;
 - l'accès à l'emploi ;
 - la réussite des projets de formation (concours, diplôme, accès à la formation qualifiante) ;
- Ou d'autres objectifs que nous développerons dans la partie relative aux résultats.

La réparation de l'échec scolaire passé et la construction d'une meilleure estime de soi visée sont envisagées dans les réussites qui peuvent être vécues dans la RAN. En référence à Toczek⁹⁸, l'estime de soi va se construire à partir de connaissances intériorisées tout au long du parcours personnel :

D'une manière générale, l'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde un individu. Elle est associée à la façon par exemple, dont les personnes, les élèves, s'évaluent sur la base de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Il s'agit donc d'une auto-évaluation globale du comportement en fonction des aspects favorables ou défavorables qu'une personne s'attribue à elle-même. Cette estime de soi se développe au cours de l'enfance en intériorisant peu à peu les opinions des autres.

Autrui a donc un rôle central dans cette construction d'une image positive de soi :

Dès lors, pour se définir et en se comparant aux autres, les élèves utilisent les réactions d'autrui. Les autres jouent alors un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi puisque l'ensemble des connaissances de soi construites servent de guides et de sources d'influence pour se comporter dans diverses situations (Martinot, 1995, 2004, 2008). (Toczek, 2009)

À notre avis, dans ce retour vers les apprentissages, la représentation que l'on a de soi, forgée sur le long cours, va laisser des « traces » dans les implications.

Au fil du temps passé en classe, l'élève accumule une quantité et une diversité d'information sur lui-même assez considérable. Ces informations s'ajoutent à l'ensemble des connaissances de soi et représentent ainsi, pour le sujet, le soi dans le passé et le futur.

Plus particulièrement, si cette représentation de soi est un guide pour l'action, le passé scolaires contrarié aura des retombées sur la formation présente : élève en échec scolaire doit devenir un apprenant adulte en situation d'insertion professionnelle. Pour le dire autrement, nous cherchons à saisir les conséquences de l'échec vécu lors de la « première chance » sur cette « deuxième chance ». Comment s'appuyer sur ces connaissances de soi accumulées en tant que « mauvais élèves » ? À partir de ces contextes et des visées énoncées par les élèves interrogés, nous recherchons les logiques d'action qui président à ces conduites. Ainsi, nous développons dans la partie suivante, consacrée aux choix théoriques, l'objectif poursuivi :

⁹⁸ TOCZEK, M.-C. (2009) *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts*. IUFM, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

Pour davantage de précisions concernant l'estime de soi et la réussite scolaire, voir la revue de question proposée par Toczek (2009).

celui d'atteindre certains schémas représentationnels (chez les publics de l'ER2C) et les implications (dans la RAN) qui y sont associées.

Partie 2/

**Les cadres théoriques,
la méthodologie
et l'opérationnalisation de
la recherche**

SOMMAIRE DE LA PARTIE 2/ LES CADRES THÉORIQUES, LA MÉTHODOLOGIE ET L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Chapitre IV - Les représentations sociales	87
6. Rappel historique	88
7. Fonctions des représentations sociales	91
8. Formation des représentations sociales	92
9. Organisation des représentations sociales	93
10. Approche de deux écoles de référence : Aix en Provence et Genève	94
11. La polyphasie cognitive	100
Chapitre V - L'implication professionnelle	106
12. Modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998)	106
13. Dimensions du modèle : Sens / Repères / Contrôle	108
14. Expressions et natures de l'implication professionnelle.....	110
Chapitre VI – Dialogue entre théorie et terrain.....	113
15. Des représentations sociales aux implications professionnelles	113
16. Proposition générale de terrain : questionnements.....	119
17. Éléments de problématisation et hypothèses de travail	121
Chapitre VII – La méthodologie et l'opérationnalisation de la recherche	126
18. Le choix des outils de recueil des données	126
19. Le protocole méthodologique.....	133
20. Le traitement des données	144

Partie 2/ Les cadres théoriques, la méthodologie et l'opérationnalisation de la recherche

Chapitre IV - Les représentations sociales

En rupture avec les modèles béhavioristes (visant essentiellement l'étude des comportements) qui ont dominé les études sur la perception sociale, les recherches sur les représentations sociales, initiées par Moscovici à partir de 1961⁹⁹, vont mettre l'accent sur l'analyse des processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui interviennent dans cette « *activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification* »¹⁰⁰.

À travers l'étude des représentations sociales (structures, contenus, processus et fonction), la psychologie sociale se propose d'analyser et d'expliquer des phénomènes qui sont simultanément psychologiques et sociaux. Comprendre comment l'individu procède pour construire le réel, pour élaborer ses images d'autrui et pour appréhender les situations et les événements dans lesquels il est, ou non, engagé. Le champ de la cognition s'intéresse à ces différents aspects à travers l'étude des représentations sociales.

En d'autres mots, se représenter quelque chose, revient à évoquer mentalement un objet, une personne, une idée, une situation en l'absence même de cet objet, personne, idée, situation.

Si les représentations constituent l'ensemble des connaissances, croyances, valeurs et opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné, elles se situent bien à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Lors de l'élaboration des prises de position d'un individu, en fonction d'une insertion spécifique dans un champ social, il existe une pluralité de processus et de fonctionnements : d'où la variété d'expressions individuelles d'une représentation.

Les représentations sociales sont aussi considérées comme le produit de l'action et de la communication humaine : elles se combinent, entrent en rapport, se repoussent, quelques unes

⁹⁹ MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : PUF. (Édition, 2004).

¹⁰⁰ ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

disparaissent, d'autres sont élaborées à leur place en fonction de l'autre représentation qui l'a fait naître.

Pour Abric¹⁰¹ :

Une représentation sociale est l'ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet (**en ce qui nous concerne, les élèves-stagiaires de l'ER2C à propos de la RAN dans leur parcours de formation**). Les représentations sociales résultent d'un processus d'appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique. Elles sont intériorisées par les membres du groupe social et donc collectivement engendrées et partagées. Les visions du monde que développent ces groupes sociaux ; visions du monde qui dépendent de leur histoire, du contexte social dans lequel ils baignent et des valeurs auxquelles ils se réfèrent.

Il n'y a donc pas de réalité objective puisque la connaissance du monde est socialement élaborée. Cela vaut pour nous, dans cette recherche, comme un garde-fou nous empêchant de dire que certains élèves-stagiaires ont un discours plus « positif », plus cohérent que d'autres, à l'égard des ateliers de RAN.

6. RAPPEL HISTORIQUE

6.1. De Durkheim à Moscovici...

La notion de « représentation collective » est proposée pour la première fois par Durkheim. Elle est ensuite reprise par Moscovici (en 1961) et, parmi d'autres influences, va lui permettre de proposer le concept de « représentation sociale ». Il rappelle qu'avant cela, cette notion est tombée dans l'oubli : *« Après avoir été le phénomène le plus marquant de la science sociale en France, la notion de représentation collective a subi une éclipse qui a duré près d'un demi-siècle. »* (Moscovici, 1989)¹⁰²

Durkheim « invente » donc la notion de « représentation collective » qui désigne en quelque sorte une conscience collective. En d'autres mots, il s'agit d'un ensemble de connaissances, de valeurs, de normes, de pratiques qui s'imposent aux groupes, aux acteurs, à tous les membres d'une même société. Un système de pensées convergentes qui soude les liens dans le groupe, indique les conduites à suivre et les normes à respecter. C'est une forme de connaissances relativement stables qui se transmet de génération en génération, une sorte de

¹⁰¹ ABRIC, J.-C. et al. (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne : Erès.

¹⁰² MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In JODELET, D. : *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

mémoire sociétale. Moscovici (1989, *ibid.*) décrit l'opposition proposée par Durkheim entre représentation collective et représentation individuelle : « *En général, cependant, Durkheim oppose les représentations collectives aux représentations individuelles par un même critère, à savoir la stabilité de la transmission et de la reproduction des unes, la variabilité, dirait-on, le caractère éphémère des autres.* »

Moscovici (dès 1961)¹⁰³ reprend le cadre général développé par son prédécesseur mais supprime le caractère collectif des représentations. Il rejette d'emblée la conception d'une société uniforme (au sens de communauté) et homogène. Il renvoie plutôt à une organisation sociale hétérogène, faite d'une multitude de catégories sociales. Il y a alors autant de représentations sociales que de groupes sociaux. Il ajoute à cette notion la capacité critique des acteurs et le libre arbitre de l'individu inséré dans un groupe. Il existe une double liaison entre le sujet et le groupe : le groupe imposant au sujet son cadre général de pensée, et en même temps, ce sujet constituant, avec cette marge de manœuvre, agissant sur le groupe. Ainsi, dans une société donnée les groupes ne fonctionnent pas de manière similaire du fait de leurs croyances et de leurs valeurs particulières.

Il parle de « penseur amateur ». La représentation sociale devient un modèle populaire ; elle est alors perçue comme une connaissance naïve de l'ordre du sens commun. Ainsi, l'homme ordinaire se transformerait en un savant amateur, par ces activités mentales il viserait à rendre familier des connaissances scientifiques (par un certain nombre de processus que nous énoncerons plus bas dans le texte). La représentation sociale est pour lui (1961, *ibid.*) : « [...] *une organisation psychologique, une modalité de connaissances particulières [...] Elle se définit en premier lieu comme un processus de médiation entre concepts et conceptions.* »

Revenons sur certains mots-clés de cette citation :

- Psychologique :

On s'intéresse à la place des sujets observés dans leur groupe d'appartenance. Le sujet est le mode d'entrée en ce qui concerne la connaissance des représentations.

➔ Nous interrogeons les élèves-stagiaires pour tenter d'approcher les représentations sociales qu'ils ont de la remise à niveau proposée et vécue à l'ER2C.

- Connaissances :

Pour acquérir ces connaissances du réel, l'individu fait appel à des références proches de

¹⁰³ MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : PUF, 3^{ème} édition, p. 130.

l'idéologie du groupe : les croyances, les valeurs qui y circulent.

→ En référence au système scolaire connu, fréquenté par le passé, et à son idéal d'école, celle que l'on souhaite aujourd'hui, pour soi et pour toutes les transformations visées, quelles représentations les publics ont-ils de l'ER2C ?

- Processus :

Les savoirs évoluent, la représentation n'est pas un élément stable et permanent au sein du groupe : « ça bouge », c'est dynamique.

→ Notre protocole méthodologique prévoit trois temps de recueil des données pour mettre au jour les transformations à l'œuvre dans le parcours de formation.

S'il y est question de processus, il s'agit aussi de « produit » : le produit de la représentation qui renvoie à la dimension concrète. Ce sont des éléments réels qui constituent les valeurs, les connaissances et les croyances. Contrairement au « processus », il est possible par une sorte « d'arrêt sur image » d'observer les contenus.

→ Quels sont par exemple les mots associés à « école » ?

Moscovici présente la représentation comme un modèle d'interprétation de la réalité. Pour lui, ce sont des formes dynamiques qui occupent une place particulière entre le concept et l'image. Elles ont un caractère mobile, se transforment avec une relative facilité, et font correspondre à « *chaque image un sens, à chaque sens une image* »¹⁰⁴.

L'objet des représentations sociales doit être un objet social complexe. C'est un objet polymorphe¹⁰⁵ : c'est-à-dire qui apparaît sous différentes formes dans la société mais ayant un caractère d'évidence consensuelle et une valeur d'enjeu pour le groupe considéré. Ne pouvant pas connaître les différents savoirs à propos d'un objet, le groupe va élaborer une représentation pour pouvoir communiquer. Ces objets sociaux doivent être porteurs d'enjeux forts et les représentations sociales permettent de s'identifier et de se positionner.

→ L'ER2C, envisagée comme la possibilité d'accéder à une meilleure place dans l'échiquier socioprofessionnel, est porteuse d'enjeux forts sachant que la majorité du public accueilli par cette école-formation souffre d'un passé scolaire douloureux.

¹⁰⁴ DOISE, W. et PALMONARI A. (1986) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

¹⁰⁵ MOLINER, P. (2005). *La dynamique des représentations : Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?*. Grenoble : PUG. Collection : « vies sociales ».

7. FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Abrie (1994) rappelle les fonctions des représentations dans les pratiques.

- **Fonction cognitive** : « savoir sur », lors des processus de communication, les savoirs circulent, s'échangent, ce qui permet de compléter le stock. Les représentations sont des savoirs incomplets.

- **Fonction identitaire** : permet à l'individu de se positionner dans un groupe où l'on se sent bien et, au groupe social de percevoir les autres groupes sociaux avec lesquels il est en interaction (démarcation des groupes sociaux).

- **Fonction d'orientation des conduites** : du « prêt à agir » face à une situation porteuse d'un objet nouveau par exemple.

→ Il existe un point de tension, car l'offre de deuxième chance ne doit pas être une reproduction du système scolaire qui n'a su, qui n'a pu éviter les ruptures menant bien souvent à l'échec scolaire. Ainsi, le « connu », induit par des expériences scolaires passées, n'est peut-être pas un modèle efficient dans l'orientation des conduites pour la réussite visée.

- **Fonction de justification des comportements** : les représentations véhiculées au sein du groupe permettent de valider les conduites.

→ L'institution scolaire est-elle un frein ou un levier ? Ce qui a été appris sert-il de guide ?

Jodelet (1989)¹⁰⁶ insiste sur la fonction d'orientation des représentations sociales : des guides pour l'action. Dans la deuxième citation, elle appuie son propos en citant Doise :

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. [...] orientation des conduites et communications, de justification anticipée ou rétrospective des interactions sociales ou relations intergroupes (Doise, 1973).

Dans cette recherche, cette fonction de justification des comportements est un enjeu par rapport à la commande et à l'ER2C.

¹⁰⁶JODELET, D et al. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

8. FORMATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Comment une représentation se constitue-t-elle dans un groupe ?

Reprenons les propositions de Moscovici (1961, *ibid.*) qui distinguent deux processus générateurs de formation des représentations sociales :

8.1. L'objectivation

Il s'agit de rendre concret ce qui est abstrait. C'est un processus qui va, par exemple, accompagner toute divulgation d'un savoir scientifique. Il s'agit d'un travail de simplification des informations de l'objet. Il s'agit aussi d'un travail de concrétisation des notions (surtout quand les mots sont complexes). Cette schématisation est propre au groupe selon sa logique. Ainsi, l'information va être sélectionnée, filtrée en dehors du contexte initial mais dans celui où le groupe évolue. Elle est schématisée sous la forme d'un noyau figuratif : un ensemble cohérent et imagé qui rend concret ce qui est abstrait. Ce noyau a une fonction sociale en facilitant la communication (sur des objets) au sein du groupe afin d'en assurer la cohésion.

Distinguons trois phases dans ce processus d'objectivation :

- la *décontextualisation* : les éléments sont sélectionnés en fonction des critères du groupe pour l'appropriation de l'objet ;
- la *schématisation structurante* : constitue le noyau figuratif pour proposer une nouvelle structure ;
- la *naturalisation* : qui transforme les éléments de la pensée scientifique en de véritables connaissances ordinaires opérants pour de futures expériences.

8.2. L'ancrage

C'est le processus qui permet l'enracinement de la représentation, en rattachant l'objet nouveau à des objets plus familiers, en se raccrochant à des connaissances plus anciennes. S'il y a ancrage c'est que l'objet fait sens. C'est le mécanisme qui est responsable de la différence des connaissances sociales d'un groupe à l'autre, les cadres de références étant différents. Le processus d'ancrage est donc le lien entre les représentations sociales et les appartenances sociales : « [...] par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports

*sociaux existants. »*¹⁰⁷

Ce sont donc deux processus complémentaires dont la fonction principale est de rendre familier ce qui est inconnu ; le sujet se forge sa propre opinion par la saisie d'éléments de représentation déjà en circulation dans son groupe et par le rajout de quelques éléments qui lui sont particuliers. L'objectivation et l'ancrage sont des processus collectifs : « *Si l'objectivation montre comment les éléments représentés d'une science s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment. »*¹⁰⁸

Jodelet (1989, *ibid.*) évoque trois effets dans ce processus de reconstruction de l'objet : l'accentuation, ou atténuation, de certains éléments (« distorsion »), l'ajout d'éléments (« supplémentation »), le retrait de certains éléments (« défalcation ») : « *Cette finalité, le fait que la représentation soit une reconstruction de l'objet, expressive du sujet entraînent un décalage avec son référent. [...] Il produit trois types d'effet au niveau des contenus représentatifs : des distorsions, des supplémentations et des défalcations. »*

9. ORGANISATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES

9.1. Le modèle de Moscovici (1961)

Les représentations renvoient à l'ensemble des connaissances qu'ont spontanément les sujets par rapport à un objet. L'information est la somme des connaissances possédées d'un objet social par rapport à sa qualité et à sa quantité, plus ou moins stéréotypée, banale ou originale. Moscovici propose de définir la représentation sociale par son champ (plus ou moins complexe et plus ou moins cohérent) et de voir comment les éléments de contenu sont reliés : l'organisation de l'information dans l'univers psychique du sujet. Il y a l'idée de hiérarchisation des opinions. Le noyau figuratif va renvoyer aux éléments considérés comme les plus structurants et significatifs pour cette représentation.

Moscovici, pour aborder l'évolution des représentations sociales, dit (1961, *ibid.*) : « *Les représentations naissent ou se transmettent à travers des formes de communication* ». La représentation est vue comme le produit, à un moment donné, d'un processus

¹⁰⁷ MOSCOVICI, S. (1961). op. cit.

¹⁰⁸ MOSCOVICI, S. (1961). op. cit.

représentationnel qui a été formée et est transmise à travers un processus communicationnel. Jodelet (1989, *ibid.*) ajoute (nous lui faisons ajouter) qu'elles sont effectivement accessibles au travers des discours, des « *supports linguistiques* » :

Forme de savoir, la représentation se présentera comme une « modélisation » de l'objet directement lisible dans, ou inférée de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels. Toute étude de représentation passera par une analyse des caractéristiques liées au fait qu'elle est une forme de connaissance.

Pour la circulation entre représentations, Moscovici (1961, *ibid.*) pense que :

Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance [...].¹⁰⁹

En d'autres mots, les représentations sociales sont inscrites dans la dynamique sociale.

10. APPROCHE DE DEUX ECOLES DE REFERENCE : AIX EN PROVENCE ET GENEVE

Les deux écoles ont un point commun : pour elles les représentations sociales ne sont pas consensuelles entre les membres d'un groupe social. L'une (l'école d'Aix en Provence) privilégie plutôt l'objectivation avec la proposition d'un noyau central structurant et, l'autre (l'école de Genève, ou lémanique) travaille sur les processus d'ancrage, décrivant la représentation comme un principe générateur de prises de position.

10.1. Théorie du noyau central (Abric, 1976)

On s'intéresse ici à la structure de la représentation sociale : le noyau central et les éléments périphériques. L'idée de noyau central vient directement de la notion du noyau figuratif de Moscovici. Dans ce modèle structural on peut aborder la représentation sociale comme une structure cognitive et hiérarchisée. Tous les éléments constitutifs de la représentation sociale n'ont pas la même importance, le même poids. C'est un ensemble d'informations par rapport à un objet, qui s'organise sous la forme d'un réseau où il existe des relations d'équivalence, d'implication, d'antagonisme. Ces éléments vont s'organiser autour d'un noyau central dont

¹⁰⁹ MOSCOVICI, S. (1961). op. cit.

la fonction va être de donner un sens particulier à l'ensemble du champ de la représentation. On dit que deux représentations sociales sont différentes si leurs noyaux diffèrent. Il y a ainsi une dynamique de la représentation, les éléments centraux et périphériques ont différents rôles, différentes fonctions et assurent une parfaite complémentarité.

Les représentations sociales sont stables et rigides parce qu'elles sont déterminées par un noyau central profondément ancré dans le système de valeur partagé par les membres du groupe, et à la fois mouvantes et souples parce que nourries des expériences individuelles, elles intègrent les données du vécu et de la situation spécifique, et l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes» (Abric, 1994).¹¹⁰

Cette théorie permet de travailler sur le produit de la représentation et sur la question du changement.

10.1.1. Le noyau central

Il est l'armature, l'organisation interne (fonction organisatrice) de la représentation, qui porte sa signification. On y trouve des caractéristiques importantes : ce sont les éléments les plus consensuels, il s'agit d'une structure stable, un « pôle stabilisateur de la représentation ». C'est aussi la base commune du groupe, un savoir socialement partagé qui permet la cohésion. C'est le système le plus indépendant du contexte dans lequel se retrouve le groupe. Il est socialement marqué, en disant quelque chose sur les cadres de références, systèmes de valeur du groupe (lié à l'histoire collective du groupe). Ces différents éléments donnent autant de caractéristiques pour établir une comparaison avec d'autres groupes.

10.1.2. Le système périphérique

Les éléments du système périphérique sont sous la dépendance du noyau central. Ils dépendent du contexte immédiat. Ce sont des éléments « hyperfonctionnels » qui permettent aux groupes et aux individus de s'enraciner dans la situation immédiate. C'est une sorte d'interface entre le groupe, le contexte où il se trouve et le sujet particulier, celui qui se forge ses propres avis. Ces éléments périphériques rendent concrets (fonction de concrétisation) les éléments centraux, ce sont en quelque sorte des éléments plus proches « du faire », des comportements. Ils enrichissent la signification du noyau central sans la modifier.

¹¹⁰ ABRIC, J. C. (1994). op. cit.

10.1.3. La question du changement

Les modifications vont d'abord passer par le système périphérique. Ces nouveaux éléments peuvent intervenir dans la transformation du noyau, ou non si le système périphérique assure sa fonction de défense, en servant de « tampon » pour amortir les nouveautés. Les différences dans les éléments périphériques n'entraînent pas nécessairement de différences dans le noyau central. Le postulat pose qu'il y a changement de la représentation quand le noyau central se voit modifier. Ainsi, ce changement peut prendre plusieurs formes.

Ce sont les pratiques sociales qui peuvent amener les individus à modifier leurs représentations. Le caractère de ces nouvelles pratiques est déterminant pour le changement potentiel et il s'agira de savoir, si ces pratiques sont jugées comme étant réversibles, ponctuelles, ou bien au contraire irréversibles. Ainsi, si les pratiques sont réversibles, le changement provoqué reste au niveau de système périphérique. Sinon, les auteurs abordent plusieurs types de transformations :

- Une « *transformation résistante* » quand le système périphérique gère les pratiques contradictoires (la dissonance, une incohérence interne au sujet provoquant une tension psychique) et nouvelles ; fonction de protection du noyau tant que ces « schèmes étrangers » n'atteignent pas la cohérence globale de la représentation.
- Une « *transformation progressive* » : une transformation sans rupture, le noyau s'adapte en intégrant petit à petit ces nouveaux schèmes engendrés par les nouvelles pratiques ; il y a bien changement car au terme du processus, on a un nouveau noyau.
- Une « *transformation brutale* » : ces nouvelles pratiques se confrontent directement à la signification centrale de la représentation ; le système central ne peut pas résister, la représentation est éclatée, on a un nouveau noyau.

Sans nous inscrire dans l'approche structuraliste, nous accordons une place importante à l'idée de transformation. D'abord parce que la finalité quasi « évidente » de toute formation est de trans-former les publics qu'elle accueille (ce qu'il convient encore de montrer), ensuite parce que cette thèse s'intéresse aux changements de places accordées à la RAN dans le dispositif ER2C. Il est donc pertinent de regarder les évolutions des représentations sociales qu'ont les élèves-stagiaires sur cette activité. Nous aurons l'occasion, dans ce texte, de présenter le protocole méthodologique basé sur l'analyse longitudinale pour suivre les

éventuelles transformations dans les parcours des élèves interrogés.

10.2. Théorie de l'École de Genève

10.2.1. La théorie des principes organisateurs

L'École de Genève travaille sur la variété des prises de position des sujets, qui conduisent à une multiplicité d'expressions des représentations sociales. Ainsi, ces dernières ne peuvent pas être abordées immédiatement puisqu'il existe plusieurs façons de les exprimer. La théorie des principes organisateurs permet la mise au jour d'un savoir commun, des spécificités individuelles par rapport aux repères fournis par ce savoir commun. Enfin, cette théorie détermine ces positions dans des réalités sociopsychologiques.

L'idée principale repose sur les principes générateurs de prises de position : nous avons tous des ancrages différenciés, la variété des représentations est liée à ces insertions sociales. La variété des insertions explique la variété des représentations sociales. Ainsi, dans l'étude des représentations, il faut tenir compte de la situation sociale des individus en question. Dit autrement, les éléments de la représentation sont à contextualiser par rapport aux pratiques des individus (dimension de l'ancrage). Les représentations sociales régissent les problèmes d'identités et d'appartenance groupale, ou encore des mentalités et des pratiques sociales.

Doise (2003)¹¹¹ propose la définition suivante :

Plus que des opinions consensuelles, les représentations sociales sont des prises de positions de nature différente, même si parfois des repères communs peuvent être utilisés. [...] Les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents. D'une manière générale on peut dire que dans chaque ensemble de rapports sociaux des principes ou schèmes organisent les prises de positions symboliques qui sont liées à des insertions spécifiques dans ces rapports. Et les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre acteurs sociaux, il s'agit donc de principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ.

C'est une conception qui considère que les variations interindividuelles et intergroupales, sont des modulations à partir de principes organisateurs communs. Les appartenances sociales des

¹¹¹ DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In JODELET, D. : *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

uns et des autres interviennent dans ces prises de position réciproques. La représentation étant un processus spécifique, son étude relie des réalités symboliques à la réalité complexe et changeante des rapports sociaux. Dans ce cadre d'analyse, on tient compte des rapports de communication et des insertions des acteurs dans des contextes particuliers. C'est une position théorique plus complexe à tenir car elle met en avant la multiplicité d'expressions des représentations sociales liée à la variété des prises de position des sujets.

Mais c'est dans celle-ci que nous inscrirons ce travail de recherche auprès des publics de l'ER2C. En effet, la théorie des principes générateurs de prises de position (développée par l'école lémanique) nous apparaît davantage pertinente que l'approche structurale des représentations véhiculées dans le groupe. En effet, ce travail cherche à voir, grâce à la théorie des principes organisateurs, s'il existe un savoir commun et les points d'ancrage individuels par rapport aux repères fournis par ce savoir commun. Il s'agit ainsi de mettre en évidence la variété des prises de positions du groupe dues à la diversité d'insertions dans des réalités sociopsychologiques, dans une hétérogénéité totale des publics accueillis par l'école. En d'autres termes, nous souhaitons d'une part, mettre au jour la diversité des prises de positions dues aux ancrages diversifiés, et d'autre part, voir si les trajectoires de vie aussi diversifiées et « turbulentes » font écho dans la formation proposée par l'école.

Nous avons recueilli pour cela de nombreuses histoires de vie auprès des élèves-stagiaires afin d'approcher et d'éclairer les parcours de ruptures, très peu linéaires, tant sur le plan familial, professionnel que scolaire. C'est la mise en perspective de leurs différentes inscriptions personnelles, des différentes temporalités (avant l'ER2C, le parcours à l'ER2C, l'avenir) que nous interrogeons un parcours singulier dans la réalité complexe de l'ER2C.

➔ En fonction de ces ancrages comment les élèves vont-ils s'approprier le dispositif ER2C, et plus particulièrement, ce qui relève des apprentissages dans la RAN ?

Bourdieu et Moscovici sont les deux références incontournables et fondatrices de cette théorie. Ainsi, quand Bourdieu dit « *principe générateur de prise de position dans un champ de principes institutionnalisés de prises de position*¹¹² [...] », on peut considérer que le raisonnement est dirigé par l'idée d'opposition d'agents sociaux pour la possession des « capitaux du champ » et de hiérarchisation des agents en fonction des « capitaux détenus » :

¹¹² In DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

agents dominants et agents dominés. Aussi, Jodelet (1989)¹¹³ insiste sur le lien entre représentation sociale et inscription sociale (l'identité notamment). Les représentations sociales traduisent comment le groupe se pense :

La place, la position sociale qu'occupent ces derniers, ou les fonctions qu'ils remplissent, déterminent les contenus représentationnels et leur organisation, via le rapport idéologique qu'ils entretiennent avec le monde social (Plon, 1972), les normes institutionnelles et les modèles idéologiques auxquels ils obéissent. Gilly (chap. 12) examine l'articulation entre ces éléments dans le cas du système éducatif. [...] Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité.

10.2.2. Les quatre niveaux d'analyse de Doise

Enfin, ne focalisant que sur des aspects sociologiques ou bien psychologiques, Doise insiste sur le danger d'une posture univoque, d'un réductionnisme. Il propose alors quatre niveaux d'analyse¹¹⁴ pour s'inscrire pleinement dans une approche « psychosociale ». Il s'agit, en quelque sorte, des différentes entités sociales auxquelles appartiennent un individu donné, celles qui devront être prises en compte lors de l'étude de ses comportements et représentations sociales. Cela permet de mieux appréhender comment s'articulent dans une situation donnée, les concepts qui relèvent de chaque niveau d'analyse. L'auteur pense (en articulant les différentes explications) repousser l'opposition habituelle entre les explications sociologiques et psychologiques et atteindre un niveau de compréhension plus approfondie.

- Le niveau intra-individuel :

Dans ce premier niveau, l'explication réside dans l'individu lui-même¹¹⁵.

Un premier niveau d'explication se focalise sur l'étude des processus intra-individuels. Les modèles utilisés portent sur la manière dont les individus organisent leur expérience de l'environnement [...]. Les explications intra-individuelles (niveau I) concernent tout particulièrement le traitement cognitif de l'information sociale en provenance d'autrui. (Doise, *ibid.*)

- Le niveau inter-individuel :

On aborde-là l'interaction entre les individus ainsi qu'entre l'individu et l'environnement dans une situation donnée.

¹¹³ JODELET, D *et al.* (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

¹¹⁴ DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.

¹¹⁵ Nous citons Doise. Monteil nous sert également pour expliciter ces niveaux d'analyse. MONTEIL, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.

Un deuxième niveau décrit des processus interindividuels et situationnels. Les individus y sont souvent considérés comme interchangeables et ce sont leurs systèmes d'interaction qui fournissent les principes explicatifs typiques de ce niveau [...]. Les explications interindividuelles (niveau II) abordent le phénomène en termes de relations interpersonnelles, souvent de nature sociométrique, établies avant ou pendant la situation d'influence. (*ibid.*)

- Le niveau positionnel :

On se centre ici sur la position de l'individu dans le système social.

Un troisième niveau tient compte des différences de positions que différents acteurs sociaux occupent dans le tissu des relations sociales caractéristiques d'une société. Ainsi pour ce qui est des relations intergroupes on analyse les effets des rapports de statut entre groupes en interaction [...]. (*ibid.*)

- Le niveau idéologique :

On est sur un niveau d'explication et d'analyse plus englobant qui fait appel à l'idéologie d'un groupe donné.

Un quatrième niveau fait appel à des systèmes de croyances, de représentations, d'évaluations et de normes sociales. Il ne semble pas possible d'étudier des processus intra-individuels, interindividuels ou positionnels sans faire intervenir des analyses portant sur des croyances générales et des hiérarchies de valeurs. Ce sont les productions culturelles et idéologiques caractéristiques d'une société ou de certains groupes particuliers. (*ibid.*)

Pour Doise, ces différents niveaux d'explication permettent de s'inscrire dans la psychologie sociale et d'y appréhender son objet (justement grâce à l'articulation de ces réalités).

Pour cette recherche, l'analyse multidimensionnelle (grâce à la méthode ALCESTE, que nous évoquerons plus bas dans le texte) va permettre de se rattacher à ces quatre niveaux d'analyse. Les thèmes des grilles d'entretiens (évoqués plus bas également) abordent l'individu (le jeune, élève-stagiaire), dans un environnement particulier (qui entre dans cette structure, école-organisme de formation), inscrit dans une position singulière (dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle), etc. Ce regard complexe, se portant sur plusieurs niveaux, a le souci d'atteindre un niveau de compréhension plus approfondi.

11. LA POLYPHASIE COGNITIVE

Dans les premières propositions théoriques de Moscovici, l'étude des représentations sociales s'est tout d'abord intéressée à la pensée naturelle et ses logiques réactives dans le cas de la diffusion de théories scientifiques auprès d'un public non spécialisé. Par la suite, de nombreux

travaux se sont développés autour d'un savoir pratique, de sens commun envisagé comme « *un ensemble de théories du quotidien, ayant leur épistémologie propre, leur efficacité symbolique, leur inscription temporelle, historique et mnémonique. Un savoir aussi naïf que vrai.* »¹¹⁶

11.1. Sources et débats autour de la connaissance

Pour comprendre en quoi Moscovici a contribué à la question du rapport entre la connaissance et le contexte, faisons d'abord un petit détour introductif au débat d'idées. De nombreuses études ont d'abord présenté des résultats sans équivoque : « *les changements dans l'organisation de la pensée sont liés à différents types d'activités et à des structures sociales spécifiques.* »¹¹⁷

Après s'être mis d'accord sur le fait que la connaissance se détermine par rapport à l'environnement social, on peut se demander comment comparer ce « *nombre infini de formes d'organisations sociales qui produisent une infinité de formes de connaissance sociale* » ?¹¹⁸

En d'autres termes, comment passe-t-on d'une forme de connaissance à une autre ? Comment une forme « élaborée » remplace une forme « primitive » ? Pour Durkheim et Piaget (cités par Jovchelovitch, 2006) c'est une évidence (comme le passage de l'enfance à l'âge adulte), l'individu, l'homme tend vers une connaissance de plus en plus objective et logique (loin des mythes, croyances, superstitions) : l'idée d'une échelle de progression. Lévy-Bruhl et Vygotsky (cités par Jovchelovitch, 2006), eux, ont critiqué cette conception sans pour autant se dégager de la notion de progrès : l'idée d'un changement, d'une évolution vers une connaissance plus structurée. Lévy-Bruhl cependant déconstruit la conception dominante de son temps, à savoir l'existence d'une seule sorte de rationalité en démontrant que « *la logique elle-même était une catégorie malléable, et que certaines logiques ne sont pas moins logiques que d'autres.* »¹¹⁹

¹¹⁶ HASS, V. et al. (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.

¹¹⁷ JOVCHELOVITCH, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In HASS, V. : op. cit.

¹¹⁸ JOVCHELOVITCH, S. (2006). op. cit.

¹¹⁹ JOVCHELOVITCH, S. (2006). op. cit.

Vygotsky et Lévy-Bruhl (*ibid.*) s'accordent aussi sur le fait que les différentes formes de connaissance ne se remplacent pas les unes et les autres mais plutôt qu'elles coexistent. Ils ne considèrent pas la progression des connaissances comme linéaire mais considèrent chaque forme de connaissance comme une entité à part entière : différentes formes de connaissances peuvent donc coexister même en étant contradictoires. Ainsi, nous proposons de revenir sur l'hypothèse de la polyphasie cognitive qui « *ouvre de nouvelles perspectives en psychologie sociale en s'appuyant non seulement sur les correspondances entre les situations sociales et les modalités de la connaissance, mais également sur les transformations et les compromis entre ces différentes modalités.* »¹²⁰

11.2. L'hypothèse de la polyphasie cognitive

En 1961, Moscovici¹²¹ propose cette piste de travail : l'état de polymorphisme de la connaissance d'un individu ou d'un groupe lors des interactions.

Avec l'essor du savoir et la division du social, nous sommes tous devenus polyglottes. Outre le français, l'anglais ou le russe, nous parlons le médical, le psychologique, le technique, le politique, etc. Nous assistons probablement à un phénomène analogue pour la pensée. D'une manière globale, on peut estimer que la coexistence dynamique - interférence ou spécialisation- de modalités distinctes de connaissances, correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage détermine un état de polyphasie cognitive. Cette hypothèse nous incite à élargir nos perspectives. Les systèmes cognitifs doivent être conçus comme des systèmes en développement et uniquement comme des systèmes qui tendent à l'équilibre.

Les jugements opératoires ou formels représentent habituellement un de ces termes dominants dans un champ de préoccupations de la personne ou du groupe, tout en demeurant accessoires ailleurs. Dans la mesure où groupes ou individus sont appelés à affronter et à résoudre des problèmes de plus en plus complexes, d'ordre aussi bien social que naturel, la variabilité des outils mentaux adoptés est une conséquence inéluctable. Un mode de raisonnement est plus apte à répondre aux exigences de la propagande, un deuxième à celles des décisions économiques, un troisième aux impératifs de la science et ainsi de suite. Il y a toujours liaison et communication entre ces modes, mais aussi spécialisation. Ceci justifie le rattachement à un point de vue génétique et dynamique dans l'étude des structures cognitives avec une nuance complémentaire : ici genèse et évolution chronologique ne sont pas à confondre.¹²²

¹²⁰ HASS, V. (2006). op. cit..

¹²¹ MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : PUF. (Édition 2004).

¹²² MOSCOVICI, S. (1961). op. cit.

L'important n'est donc pas l'étude d'une « pensée spécialisée » mais « *la psychologie sociale doit surtout se pencher sur le mouvement des formes de réflexion et leur ordre, comparé à celui des événements et des facteurs d'interaction et de culture. [...]* » Il ajoute en note : « *L'hypothèse de la polyphasie cognitive s'oppose au morcellement ou à la réduction des « logiques » en sociale ou non sociale, à l'attribution exclusive d'un type de pensée égocentrique, paranoïaque à un groupe. »*

Voici enfin, ce qu'il avance comme hypothèse générale : « *[...] l'hypothèse de la polyphasie cognitive, procéderait à l'analyse de la transformation – équilibre et évolution - de ces modalités de connaître, des rapports qui s'établissent entre elles et de leur adaptation. »* (ibid.)

11.3. Développement de la polyphasie cognitive : perspectives théoriques

Une des découvertes de Moscovici en 1961 fut de montrer que les différentes formes de connaissances peuvent coexister au sein d'un même groupe, au sein d'un même individu. Les sujets utiliseraient donc une certaine forme de connaissance selon leurs intérêts à un temps et à un lieu donnés. : « *[...] On pourrait affirmer que chez tout sujet social, aussi savant soit-il, coexistent autant de modes de rapport au savoir qu'il existe de rapport au monde. »*¹²³

Ainsi, et c'est ce qui va nous intéresser dans notre travail, l'appropriation des savoirs est « *envisagée en fonction de variables contextuelles, situationnelles, normatives ; plus ou moins affirmées, qui vont révéler des degrés d'appartenances ou dévoiler des tensions identitaires sous-jacentes »*¹²⁴. Les spécificités liées au contexte peuvent être : « *la position de distance ou de familiarité avec l'objet ou encore l'implication identitaire différenciée selon la situation. »*¹²⁵

La notion de savoir est hétérogène et « *exige des modes de raisonnement différents, la connaissance ou encore l'émotion [...] ces modalités coexistent, s'interpellent, s'imbriquent, s'influencent. »* Du coup la distinction entre pensée experte et pensée profane montre ses limites. Plus précisément, la notion de polyphasie cognitive pointe la limite de la distinction classique. Le savoir expert : le savoir scientifique, objectif, instituant la vérité versus le savoir

¹²³ HASS, V. (2006). op. cit.

¹²⁴ HASS, V. (2006). op. cit.

¹²⁵ HASS, V. (2006). op. cit.

pratique : le sens commun, « *aussi naïf que vrai* ». Ce sont deux types de pensée aux critères distincts : une pensée informative et une pensée représentative. (Hass, *ibid.*)

L'étude de la transformation d'une connaissance nous amène à admettre le principe qui suit : « [...] *en fonction des circonstances, nous sommes tous des experts amateurs et des profanes érudits.* » C'est une position qui permet de reconsidérer le modèle cognitiviste, en se plaçant à contre-courant « *en reconsidérant le savoir dans ses contextes de production, d'élaboration, de négociation et d'expression.* » (Hass, *ibid.*)

Jovchelovitch (*ibid.*) développe l'hypothèse de Moscovici « *considérant que les différentes formes de connaissances coexistent plutôt qu'elles ne suivent une évolution linéaire allant d'une forme à une autre.* » : ce qui nous renvoie au passage des représentations sociales aux représentations professionnelles¹²⁶. Cela peut également nous amener à réfléchir au passage de l'implication passive à une implication active¹²⁷.

Cette réflexion qui cherche à mettre en cause la distinction entre connaissance et croyance en reconsidérant la notion de connaissance. Ainsi, en présentant « *la connaissance comme un phénomène pluriel et malléable qui contient différentes formes épistémiques et mêmes différentes rationalités* », l'auteure cherche à se positionner à l'encontre de cette distinction. La psychologie sociale et les représentations semblent alors très efficaces pour comprendre cette pluralité et cette variabilité de la connaissance des sujets. Dans cette perspective, le problème sous-jacent est de mettre en évidence le rapport entre la rationalité de la

¹²⁶ Rappelons ici que les représentations professionnelles (notion développée dans notre équipe de recherche) sont appréhendées grâce aux discours techniques, précis et collectivement partagés. Il s'agit de « l'univers professionnel » des acteurs qui nous parlent de leur activité professionnelle, de leur objet professionnel et des contextes dans lesquels ils évoluent. Dans ce cas, ces représentations sont envisagées comme des « ensembles achevés de connaissances ». En revanche, cette notion de représentation professionnelle est limitée si on l'envisage essentiellement sur le versant du produit comme une image figée, appréhendant la transformation d'une représentation comme un changement linéaire : le passage d'une représentation sociale à une représentation professionnelle. Au contraire, elle devient complexe et efficace en l'envisageant aussi en tant que processus avec pour idée centrale leurs porosités et leurs perméabilités (l'une et l'autre peuvent parfois s'interpénétrer). Ainsi, selon A. Piaser :

Les représentations professionnelles sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du produit et celui du processus, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position [...].

Cf. PIASER, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignants, inspecteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

¹²⁷ Le modèle de l'implication professionnelle sera développé plus bas dans le texte (p. 105).

connaissance et le contexte social de sa production. La représentation « *dépend de macro-catégories tels que le contexte, la culture, et l'histoire. La représentation est toujours changeante et, de ce fait, empêche toute clôture de la connaissance en la maintenant sensible aux aléas de l'environnement d'où elle émerge* » (ibid.).

Ainsi, plutôt que de tenter de cerner les formes qui représenteraient mieux la réalité il serait préférable de chercher à « *comprendre ce à quoi servent les représentations, et leur rôle socio-psychologique dans la production des connaissances* ».

Développer cette hypothèse c'est donc étudier la dynamique de la pensée sociale en phase avec ses conditions d'émergence, de transformation, de circulation.

Nous inscrivons donc notre travail dans une conception des représentations sociales qui s'appuie sur la coexistence de différents niveaux de connaissances, « tous savants et naïfs », et sur la porosité des limites¹²⁸ entre représentations sociales (voire entre représentations sociales et représentations professionnelles).

Le terrain de l'ER2C, que nous définissons comme un entre-deux, crée les conditions de cette porosité dans les postures, génère fortement cette polysémie dans les prises de positions : être un élèves-stagiaire qui apprend dans une école-formation, accompagné par des professeurs-formateurs...

Voyons alors l'articulation proposée avec le modèle de l'implication professionnelle de Mias¹²⁹.

¹²⁸ Nos enseignants en Sciences de l'éducation, et notamment A. Piaser (MCF UT2) et M. Bataille (Pr émérite UT2), ont à plusieurs reprises évoqué la question de « la porosité des limites » en référence à Lewin (1935) et à sa notion de frontières ("boundaries") du champ psychologique.

¹²⁹ MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Chapitre V - L'implication professionnelle

Nous avons dans un premier temps abordé la question de l'implication par rapport au chercheur et à son objet d'étude dans un contexte singulier (la CIFRE). Nous avons tenté de démontrer qu'un lien resserré entre le chercheur et son terrain (parfois inconfortable) favorise une approche féconde¹³⁰ dans l'appréhension de l'objet de recherche.

12. MODELE DE L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE (MIAS, 1998)

« L'implication est une manière d'être et de se conduire dans un espace professionnel identifié. » (ibid.)

12.1. L'implication (professionnelle) en contexte de formation

Les sujets de notre étude sont des stagiaires de la formation professionnelle, inscrits dans un organisme de formation, dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle. Ils sont dans un espace singulier, à la croisée de l'école et de l'entreprise. À l'ER2C, ils ne sont plus tout à fait à l'école, ni tout à fait dans un espace professionnel : ils sont en chemin vers...

Nous pensons toutefois que ce modèle a une place centrale dans cette étude sur la remise à niveau, qu'il peut être efficient dans une démarche d'insertion professionnelle, dans un cadre formatif.

En effet, la recherche d'établissement de liens, dit autrement de renégociation du sens (sens attribué jusqu'alors à ses actions, sens attribué au déroulement de sa carrière professionnelle, sens accordé au cheminement personnel...) se retrouve également dans la démarche de reprise d'études [...] Où l'on rejoint la question de la professionnalisation permanente... (Mias, 2005)¹³¹

Nous rejoignons également le positionnement de Lac¹³² dans sa thèse lorsqu'il explicite le choix d'utiliser le modèle de l'implication professionnelle (entre autres) dans un contexte formatif :

¹³⁰ Nous développerons cette question épistémologique (la posture comme un outil de recueil des données) dans la troisième partie relative à la méthodologie.

¹³¹ MIAS, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

¹³² LAC, M. (2003). *Un groupe en formation, contribution à l'analyse des transformations de l'implication et de ses représentations. L'exemple du D.E.U.S.T. « médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

Au-delà du monde professionnel, nous pensons que cette modélisation peut être adaptée à d'autres champs, d'autres contextes, par exemple la formation. C'est elle qui rend opérant le système de représentations professionnelles, elle permet d'appréhender la relation établie entre le groupe et certains objets dans un système plus large que le simple lien individu-objet. Ainsi l'implication s'exprimerait conformément à la représentation construite par le sujet (individuel et collectif) de sa réalité.

Ce modèle nous semble alors opérant pour appréhender le rapport singulier des élèves-stagiaires de l'ER2C à l'acte d'apprendre. Son utilisation, dans ce contexte qui génère un ensemble d'interactions, devient opérante pour « déplier » dans cette formation, les différentes formes d'implications. En effet, l'étymologie du mot implication nous renvoie à la racine latine « *plicare* », pouvant être traduite par « plier dedans » ; elle nous propose alors l'idée d'une forme particulière. C'est cette forme, et les plis qui la constituent, qui s'exprime grâce à l'explicitation. Mais en fonction de ce qui peut être dit, exprimé et explicité, les différentes dimensions et expressions constituant l'implication, ne peuvent être que partiellement atteintes.

Ainsi, tous les individus sont impliqués de fait dans la situation (pliés dedans) car tous font partie de la situation, de manière différente, à des niveaux différents. Ils ne sont pas plus ou moins impliqués « quantitativement », mais le sont différemment « qualitativement » : dans des formes d'être et de se conduire différentes.

On peut analyser l'implication à partir d'un triptyque (symbolisé par S/R/C) qui s'articule autour de trois dimensions : le sens (S), les repères (R), le sentiment de contrôle (C). Cette grille de lecture, parmi d'autres, sur laquelle nous décidons de nous appuyer, doit nous permettre de démêler ces différents niveaux dans la manière d'être et d'agir dans l'activité de RAN proposée par l'ER2C. Mias a construit ce modèle à partir de questionnements issus du terrain. Elle a élaboré et mis en forme, au regard du recueil des données, une structure autour de cet invariant S/R/C. Ce triptyque est dit invariant dans la mesure où, quel que soit le champ considéré, on retrouve ces trois axes de lecture. Toutefois, ces trois dimensions sont spécifiées par des préoccupations particulières liées au champ, en absence ou en présence. Si aucune des dimensions n'est présente on parlera d'implication passive, si au moins l'une des dimensions est activée, on sera en présence d'une implication active. Et selon l'absence et la présence de telle ou telle dimension, on aura affaire à des natures d'implications spécifiques, des implications singulières sur le plan de leur expression et de leur nature.

Trois questions centrales peuvent résumer cette approche :

« Quel sens puis-je donner à mon action ?

Sur quels repères puis-je m'appuyer ?

Est-ce que je contrôle réellement la situation dans laquelle j'évolue ? »

13. DIMENSIONS DU MODELE : SENS / REPERES / CONTROLE

Développons à présent le triptyque S/R/C dans lequel chacune de ces dimensions peut se décomposer en trois composantes principales.

✱ **Le sens** : la signification, l'orientation, la direction et les liens construits par les individus au sein des collectifs dans lesquels ils évoluent.

✱ **Les repères** : historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils s'appuient pour se guider.

✱ **Le sentiment de contrôle** : leurs autorisations à agir, à diriger leurs actions en fonction de leur place singulière inscrite dans des rapports sociaux particuliers.

13.1. La dimension du sens

Ses composantes : signification, orientation, direction

Le sens impulse un mouvement. Pour cheminer dans son champ (professionnel, personnel ou autre), l'individu emprunte certaines directions en fonction de la signification donnée aux actions. Ce sont les finalités qui donnent à telle orientation plutôt qu'une autre, la signification des actions menées. Impliqué singulièrement en fonction du sens que l'on attribue à la situation et à la signification que l'autre nous renvoie, ce qui fait sens c'est la possibilité de faire des liens.

La signification donne donc à voir le pourquoi : le motif de ses actions, ce qui fait sens pour soi ;

La direction permet de baliser son parcours, d'atteindre ses finalités.

➔ Faire cette RAN pour atteindre l'objectif fixé : je me mets à niveau pour passer tel diplôme, entrer dans telle formation, pour aider mes enfants, pour ma vie quotidienne, pour rien, etc.

13.2. La dimension des repères

Ses composantes :

- *L'histoire personnelle*¹³³ (comme l'histoire scolaire par exemple) ;
- *L'identité en construction* dans le processus d'insertion (ni professionnel, ni élève) ;
- *Les représentations sociales* (de l'ER2C, de son identité, des professionnels).

Dans le cheminement, les repères servent de balises : des guides dans l'itinéraire, déjà parcouru, en cours, et à venir. Ces repères peuvent dans une certaine mesure favoriser la continuité entre ces chemins, assurer les transitions entre le passé, le présent et favoriser la projection, la construction d'un avenir. Ils orientent le sens des actions et signifient la place occupée dans l'espace donné. Les repères sur lesquels on s'appuie permettent d'entrevoir les représentations à l'œuvre. Ils permettent de construire l'emplacement occupé (la place dont on parle, depuis laquelle on agit – ou pas). En fonction des parcours personnels et professionnels, il existe des différences dans les repères évoqués et invoqués pour orienter le sens des actions, d'autres seront communs. Quels qu'ils soient, ils guident l'action : ce sont des référentiels qui renvoient au patrimoine mémoriel (nous dirons l'histoire personnelle), aux identités et aux représentations. Les sujets d'un groupe ne font pas tous référence aux mêmes identités (identités pouvant même entrer en conflit) : regardons donc leurs identités passées pour tenter de comprendre leurs ancrages actuels.

→ En fonction des repères, la RAN révélera des formes d'implications distinctes.

13.3. La dimension du sentiment de contrôle

Ses composantes : moyens, participation, maîtrise : se donner des autorisations à agir et pouvoir d'agir

Le sentiment de contrôle renvoie aux autorisations que se donne le sujet pour agir. C'est la possibilité pour une personne de relier ses choix à ses actes. C'est le fait que quelqu'un pense disposer, ou pas, de la capacité d'agir et d'influer sur l'environnement, afin d'y produire les effets désirés. Définir sa capacité d'action, c'est se questionner sur les moyens, sur la nature de sa participation (agir ou être agi), sur la maîtrise de soi, de son environnement. Il s'agit également de définir sa responsabilité : contrôler la situation, être contrôlé ou avoir le contrôle

¹³³ En étudiant principalement le champ professionnel, Mias parle, dans son modèle, d'histoire professionnelle, d'identité professionnelle, de représentations professionnelles.

(ou tout l'inverse). Ces autorisations à agir vont impacter la façon d'être et de s'investir dans l'espace en question.

On rejoint la question des repères, et celle de l'identité, en fonction de son insertion dans l'environnement et de la place qu'on est censé occuper. Plus particulièrement, l'absence de sentiment de contrôle favorise un retrait de soi (Mias, 2005). La non-maîtrise (ou la perception), au-delà des difficultés rencontrées et du malaise ressenti par le sujet dépassé, aboutit à l'impossibilité de relier ses actes à ses propres valeurs. Le sujet est impliqué, il est pris dans la situation mais n'a plus le sentiment de pouvoir y participer, de la maîtriser : il subit, n'étant pas en capacité de faire un lien entre son action et le résultat de cette action.

A la suite de Mias, nous pouvons caractériser l'implication :

[...] comme une réponse subjective des individus à leur situation en fonction de leur ancrage social, de leur proximité relative aux enjeux débattus dans ce champ, de l'engagement qui est à l'origine de leur action. [...] Notre démarche, on l'aura compris, porte plus précisément sur cette injonction paradoxale qui consiste à demander aux individus de s'impliquer. Décréter et postuler que les individus doivent s'impliquer relève en effet du paradoxe. Si le paradoxe désigne bien une situation dans laquelle le choix est à la fois nécessaire et impossible, on peut alors l'appliquer à l'implication. Comment en effet demander aux individus de s'impliquer dans leur vie professionnelle alors qu'ils le sont déjà ? (pliés dedans). Autrement dit, être impliqué professionnellement, c'est être plié dans la situation, c'est donc déjà appartenir à la situation, être dedans. C'est une forme d'être, une manière d'être et d'investir un espace professionnel. (Mias, 2005)

14. EXPRESSIONS ET NATURES DE L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Après avoir décrit les dimensions S/R/C, et leurs composantes, développons à présent les formes d'expressions de l'implication et les natures qui y sont associées.

14.1. Implication active ou passive

Dès qu'un de ces trois éléments est activé, l'implication sera dite active, au contraire quand aucun des éléments n'est présent, on parlera d'implication passive.

L'expression active sera de différentes natures. La participation, la mobilisation, aura une forme singulière en fonction « *du sens construit, des repères activés et/ou du contrôle perçu de la situation* ». Les sujets de cette catégorie se positionnent sur la situation donnée, « en bien ou en mal », ils s'expriment, prennent parti, revendiquent : ils affirment leurs prises de position.

L'expression passive, quant à elle, s'exprimera autour de contenus « *aquoibonnistes* » qui seront des « *signes de retrait symbolique* » (Mias, 2005). Leurs réponses types sont plutôt floues. Ni reconnus, ni légitimes, ils n'ont pas d'avis (à partager) : « *Ce qui revient à affirmer que le triptyque considéré, indissociable du contexte dans lequel il trouve son ancrage, est un « principe organisateur » souple, adapté en permanence par et dans les pratiques professionnelles* » (Mias, 1998).

Tous impliqués de fait (autour de deux formes d'expression : active et passive), les sujets s'inscrivent dans des postures différentes (plusieurs formes de participation).

14.2. Natures de l'implication associées à l'expression passive

Deux natures d'implication peuvent être décrites dans **l'expression passive** :

Ces deux natures peuvent être codées relativement au triptyque : $S/R/C$

- « **absence ou refus de détermination** » : la distance est marquée par l'absence de prise de position (dans l'étude de Mias, en 1998, cette posture peut être liée au peu d'ancienneté, ou à la précarité du travail ou encore à la méconnaissance du terrain) ;
- « **absentéisme moral** » (ou « *aquoibonisme moral* ») : on assiste à un détachement symbolique (qui peut être dû à l'usure ou à la déception).

14.3. Natures de l'implication associées à l'expression active

Trois natures d'implication peuvent être distinguées dans **l'expression active** :

- « **implication stratégique et émotionnelle** » (le triptyque s'inscrit dans la globalité $S/R/C$) : elle exprime une volonté vive d'appropriation de l'environnement et de plaisir dans les activités à mener. L'accomplissement de soi y est inscrit en toile de fond ;
- « **implication institutionnelle et idéologique** » ($S-/R/C$) : dans ce cas, il existe une volonté d'adaptation et de rationalisation. Face à la dépendance de certaines contraintes, le sens semble parfois se perdre. En effet, dans certaines oppositions, le sujet fait un effort d'adaptation entre les contraintes du contexte et ses propres valeurs (parfois contraires) ;
- « **implication revendicative** » ($S-/R/C$) : ici, la demande de reconnaissance et de dialogue est forte. Il existe une certaine incompréhension du fonctionnement, ce qui génère le

sentiment d'être tenu à l'écart, ou la volonté de prendre ses distances. L'implication reste active car le sujet fait preuve de résistance : il désire et revendique la rencontre afin de défendre ses prises de position.

Analyser l'implication c'est tenter de rendre compte de l'implicite en quelque sorte. Il s'agit d'une relation dialogique entre implication et explication comme dit M. Bataille : « *s'expliquer c'est s'impliquer* » pour une mise à plat de son rapport à l'objet en question. Dans cette expression on voit qu'il s'agit alors de parler de soi, « *signifiant la nécessité de dévoiler, de mettre à jour dans le temps et dans l'espace ce qui est donné compact intériorisé qui nous échappe en quelque sorte par son caractère trouble et opaque* » (Mias, 1998).

Si ses propres manières d'être entrent en conflit avec les manières d'être contraintes, sans cette possibilité d'expression, il y a « crise de participation ». Si ce malaise est passé sous silence, on peut observer un « *désinvestissement progressif* » (Mias, 1998). Au-delà de certaines situations liées et dépendantes de l'environnement, l'implication passive semble également être le résultat d'un verrou imposé par la personne qui ne peut se définir comme faisant partie de la situation. Elle ne parvient pas à exprimer cette situation de tension dans laquelle elle se sent engluée et dépassée : elle se retire.

Les dimensions S/R/C se répondent, elles donnent à l'implication une forme particulière et se colorent aussi en fonction des contextes dont elle dépend. Les contextes mouvants, instables voire contradictoires et contrariants pour certains, permettent de lier, de mettre en relation représentations et implications. Dans des contextes appréhendés comme autant de réalités subjectives, il est intéressant d'étudier les manières d'être et d'agir au regard d'inscriptions singulières.

[...] Conformément à la représentation construite par le sujet de la réalité, c'est-à-dire selon son interprétation de cette réalité, selon son ancrage dans la mémoire collective, et selon son appropriation spécifique, l'implication professionnelle prescrit un type de comportement particulier dans la sphère professionnelle. [...] Mais pour éviter que ce modèle ne paraisse réducteur dans forme linéaire (lier une cause à un effet), nous avancerons que si le sens est spécifié par la reconnaissance de repères, les repères établis donnent également du sens aux actions. De plus, développer un sentiment de contrôle sur les actions donne du sens et construit des repères, mais de même, avoir défini un sens et des repères conduit à mieux contrôler la situation. Une forme d'auto-alimentation, d'auto-régénérescence du système permettrait d'en obtenir sa composition la plus aboutie. (Mias, 1998)

Chapitre VI – Dialogue entre théorie et terrain

15. DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Découvrir les différentes manières d'être des acteurs dans leurs contextes doit permettre la mise en évidence des relations entre représentations et implication. L'implication, dévoilée par le sujet, résulterait donc de la représentation construite par lui dans sa et de sa réalité. Cette modélisation rendrait alors opérante les représentations en jeu dans le contexte en question.

Au regard du terrain et des cadres théoriques, il semble erroné d'appréhender la transformation des représentations et des implications comme un changement linéaire. Si l'on raisonne en termes de processus, les représentations, leur formation, leur circulation et leur transformation, ainsi que les différentes formes d'implication, nous renvoient vers l'idée de porosité et de mouvement permanent. Un va-et-vient où plusieurs registres de connaissances coexistent.

Cette idée de transformation est d'autant plus intéressante si l'on y intègre la notion de polyphasie cognitive afin d'appréhender la variété des registres de connaissances, au sein d'un même groupe, d'un même individu : « *Avec l'essor du savoir et la division du social, nous sommes tous devenus polyglottes.* »¹³⁴

Cette notion de polyphasie cognitive, entre étanchéité et rencontre, nous permet d'avancer qu'un même individu porte des savoirs différenciés. Cette ER2C propose aux élèves d'évoluer dans des contextes divers, qui vont générer des représentations (entendues comme des réalités mentales sur l'école et sur la RAN qu'elle propose) et des implications (manières d'être et de se conduire) différentes. Et c'est dans cette complexité que nous proposons de considérer que les élèves sont « polyglottes », du fait de leurs multiples inscriptions. Au carrefour de plusieurs voies, ils cheminent vers leur insertion socioprofessionnelle. Ils peuvent tout autant s'inscrire sur le versant professionnel (au regard des secteurs qu'ils découvrent, des compétences qu'ils acquièrent), sur le versant personnel (ce qu'ils vivent dans leur vie privée) ou encore sur le versant des apprentissages (la RAN en ce qui concerne cette étude).

¹³⁴ MOSCOVICI, S. (1961). op. cit.

A titre d'exemple, en entretien de recherche, un élève explique qu'il se sent, personnellement, élève mais qu'ils préfèrent dire à l'extérieur qu'il est stagiaire (plus simple à son avis au regard de son âge et des activités « stage »).

Il s'agit donc d'analyser la relation entre représentations et implication. Dans ces contextes professionnels mouvants et instables, il est d'autant plus intéressant d'étudier les manières d'être à l'ER2C, dans sa RAN, qui répondent à des « mondes » de référence. L'étude longitudinale s'inscrit dans la dynamique de temps, celui du parcours, pour être au plus près des transformations du sens, des repères et du contrôle.

Les représentations sociales sont considérées comme un savoir pratique. Elles ont un rôle dynamique qui tend à orienter les conduites :

Qualifier ce savoir de « pratique » réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. Ce qui débouche sur ses fonctions et son efficacité sociales. La position occupée par la représentation dans l'ajustement pratique du sujet à son environnement, la fera qualifier par certains de compromis psychosocial. (Jodelet, 1989)

Les représentations sociales interfèrent avec l'implication (via la question des repères). Et si elles servent à agir, elles peuvent aussi faire obstacle à certaines formes d'implication.

Le rapport que l'on établit à l'acte d'apprendre dépend d'un système de représentations plus large que l'activité RAN proposée à l'ER2C. La RAN peut être dépendante d'un système représentationnel qui articule les objets travail et école. Et elle peut être en lien avec des préoccupations telles que l'insertion socioprofessionnelle, la place que cela va permettre d'occuper dans la société. En fonction de ces représentations, les enjeux sont différents au sein du groupe. L'activité de la remise à niveau peut alors se retrouver prise dans une relation dialogique : la RAN pour le développement personnel (restauration de l'image de soi, entachée par l'échec scolaire passé) et dans une dimension utilitariste (un support pour l'accès au métier).

Il existe différents discours sur l'ER2C, des positions différentes à son égard en fonction des groupes sociaux. Par exemple, les discours institutionnels (de la Région, de l'Europe, de l'ER2C) présentent la RAN comme un moyen d'insertion pérenne, qui l'inscrivent dans la formation tout au long de la vie, et attribuent par conséquent une place singulière à l'élève, celle de l'apprenant adulte, pilote de son projet d'apprentissage.

Cette étude donne la parole aux élèves, aux usagers pour qu'ils parlent à leur tour de l'École. Les différents niveaux d'analyse et d'explication (en référence à Doise)¹³⁵ sont importants à prendre en compte pour noter les transformations à l'œuvre. Les différentes logiques inhérentes à ces niveaux tissent en toile de fond la structure de l'implication. De ces logiques, peuvent naître des oppositions mais elles ne s'excluent pas, elles tiennent ensemble. Les élèves sont ainsi interrogés sur ces différents niveaux : leur place individuelle, leurs « collègues », l'équipe, les structures (ER2C et entreprises d'accueil)...

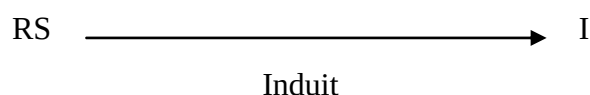
Cette étude accorde enfin une attention toute particulière à l'expression de l'implication dans ses dimensions active et passive.

Ne pas pouvoir dire c'est garder en soi la tension, c'est refuser d'affronter le conflit, mais c'est également perdre toutes chances de s'impliquer réellement, et rester impliqué passivement, pour, au bout du compte, se désinvestir. [...] Dit autrement, on passe d'une position d'acteur, de sujet (individuel ou collectif) agissant, actif, à une position d'observateur non (ou moins) concerné, passif. (Mias, 2005)

15.1. Les élèves-stagiaires : leurs représentations, leurs implications

Si l'on considère que les représentations sociales guident les actions, orientent les conduites, justifient les pratiques et génèrent des prises de position, et que l'implication est une forme de prise de position dans un contexte donné, on peut présupposer de la nature du lien :

D'une forme de représentation sociale résulte une forme particulière d'implication :



Ainsi, le système représentationnel fait « bouger » l'implication, qui va, quant à elle, se modifier selon les contextes (les temps du parcours par exemple).

Le système de représentations s'articule autour de trois objets qui entrent en résonance :

- la RAN proposée à l'ER2C (*attentes ; définitions ; finalités*) ;
- l'école (*parcours scolaire ; niveau de formation ; ER2C*) ;
- le travail (*parcours professionnel ; projet professionnel visé*).

¹³⁵ Mias propose dans son HDR (2005) une articulation entre les niveaux d'analyse de W. Doise et les composantes du modèle qu'elle développe.

Et il génère alors des formes d'implications particulières à l'ER2C. En contexte fermé, une manière d'être et d'agir : une place singulière de la RAN aux 3 temps.

L'école veut transformer le rapport au savoir des élèves pour une insertion professionnelle réussie, elle veut les armer de la compétence *apprendre à apprendre*, qu'ils se réconcilient pour cela avec les apprentissages.

Aussi, en fonction du système d'attentes générées par les représentations, l'implication s'exprimera soit activement, soit passivement. Nous interrogeons-là, la nature du lien entre représentations sociales et implications : les différents systèmes de représentations et les différentes formes d'implication. Et nous postulons pour cela, que par des effets dus à l'histoire de vie, à la structure ER2C et à la temporalité, les représentations sociales vont générer des implications singulières.

15.2. La RAN à l'ER2C, un espace de médiation

La structure cherche à « renverser » les rapports négatifs qu'entretiennent les publics dits en difficulté aux apprentissages en rapport positifs ou plutôt efficaces pour atteindre l'insertion pérenne via une activité particulière qu'est leur RAN. La RAN se situe alors à la croisée de l'individu, du savoir et du travail. Les espaces à occuper, proposés par l'ER2C aux publics, sont des lieux où il peut exister des confrontations dans les représentations, des débats, des tensions, des malentendus, ou bien au contraire de l'adhésion et du consensus. L'élève arrive dans un « état », se situe plus ou moins dans un espace. Il vise un passage vers un autre espace, une évolution, une transformation, en fonction de ses attentes, de ses représentations vis-à-vis de la RAN proposée à l'ER2C :

La RAN peut être appréhendée comme un *espace transitionnel* au sens de Obin¹³⁶ (qui transpose à la formation les concepts « objet transitionnel » et « espace transitionnel » développés par W. Winnicott) :

Pour le stagiaire en formation, comme pour le jeune enfant, l'espace transitionnel peut être caractérisé comme étant un lieu de passage entre deux états, deux rapports au monde, structuré par des relations de séparation-union entre un état initial et un état visé, entre le monde intérieur et la réalité à investir.

¹³⁶ OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Éducation.

- ➔ Espace « École et savoir » / Passage de l'échec scolaire à la formation tout au long de la vie ;
- ➔ Espace « Travail » / Passage de la précarité à une insertion professionnelle pérenne ;
- ➔ Espace « Individu » / Passage d'une mésestime de soi au développement personnel.

La schématisation suivante reprend ces propositions : la centralité de la RAN est ici idéale, dans les discours, elle pourra n'apparaître que dans une sphère ou une autre, en fonction des temps de recueil de données et corollairement de l'expression des représentations sociales et des implications.

La RAN à l'École Régionale de la Deuxième Chance, un espace transitionnel

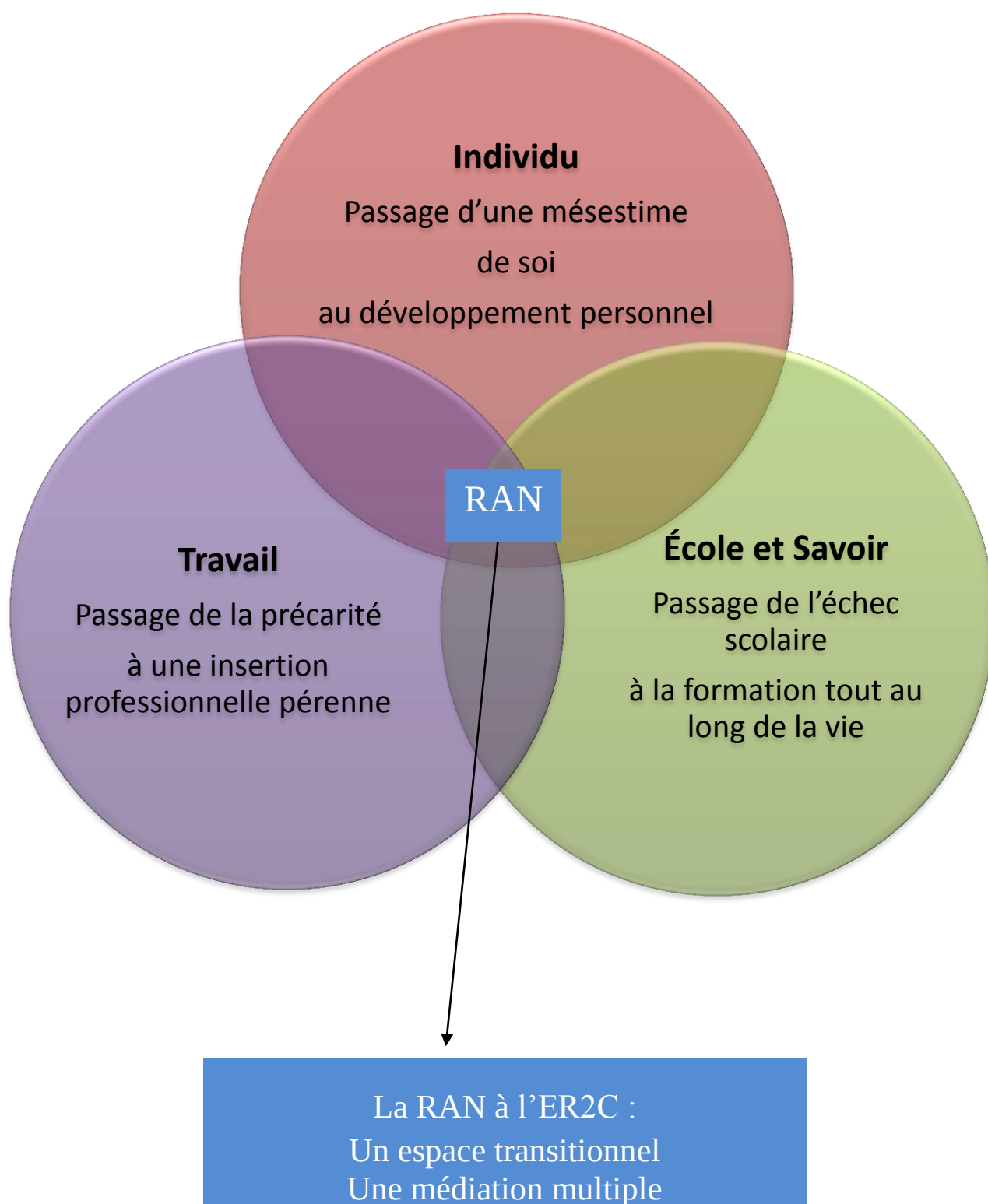


Figure 2 - Schématisation de la RAN à l'ER2C

16. PROPOSITION GENERALE DE TERRAIN : QUESTIONNEMENTS

Une des nombreuses missions de l'École Régionale est de permettre à des jeunes sans qualification de se remettre à niveau sur les savoirs dits de base pour accéder à l'insertion durable visée. La remise à niveau proposée ne vise pas l'accès au socle commun de connaissances et de compétences mais plutôt une juste articulation entre un projet de vie et sa réalisation. Elle vient en soutien au projet de professionnalisation. La (re)découverte des savoirs de base et l'engagement dans l'acte d'apprendre deviennent alors un outil de réalisation de ce projet de vie. C'est cette activité relativement centrale dans la prise en charge du jeune qui sera interrogée dans cette recherche. Les ateliers proposés reposent sur une individualisation en fonction des projets, des besoins et des particularités de chacun : la prise en compte de la personne dans sa globalité.

L'école doit proposer, pour ne pas retomber dans le modèle qui les a mis en échec ou du moins qui les a laissés en situation d'échec, du temps, de l'écoute et de l'originalité. La remise à niveau a une place différente en fonction de l'importance et de l'enjeu qu'on lui attribue. Mais cette volonté de réactiver les apprentissages, et le plaisir d'apprendre, est parfois confrontée à certaines résistances. La structure souhaite donc connaître les effets de ce qu'elle propose en termes d'apprentissage dans la remise à niveau. Concernant les comportements des jeunes, il y a l'intérêt ou au contraire la passivité de certains, la soumission des autres, avec un temps de présence et une concentration très variables. Tout cela dans des situations plus ou moins urgentes, avec des carences affectives plus ou moins importantes et des parcours scolaires souvent « chaotiques » qui ne facilitent pas l'accès aux apprentissages. Le terrain fait face à un certain nombre de freins comme les difficultés d'apprentissage, la souffrance psychologique, les échecs vécus dans les systèmes fréquentés par les jeunes ainsi que d'autres situations plus ou moins urgentes qui font toutes obstacle, à un moment donné, à un épanouissement dans l'acte d'apprendre. L'équipe doit avant toute chose repérer ces freins, mettre en place un certain nombre de solutions et adapter sans cesse ce qu'elle propose. Il apparaît alors primordial d'interroger les premiers concernés, de découvrir pour chacun ce qui fait sens ou au contraire ce qui ne fait pas sens.

Il existe différents schémas représentationnels, il semble donc important d'analyser les implications qui y sont associées. La remise à niveau révèle ainsi une grande variété de postures. La question des absences est centrale mais elle ne détermine pas un positionnement

spécifique, tout au plus une forme d'implication dans la remise à niveau. A partir de ces multiples réalités, nous tenterons de voir quelles logiques d'action président à ces conduites.

En appréhendant les représentations comme des formes de connaissances plurielles qui coexistent et qui nous informent sur la (les) façon(s) dont on se réfère au(x) contexte(s), et inversement, comment ce(s) contexte(s) génèrent-ils des prises de position sur des objets donnés ?

Comment les individus s'approprient-ils la RAN ? Avec quelles spécificités et quelles attentes pour les uns et les autres ?

Si l'on part du principe que représentation sociale et implication ne vont pas l'une sans l'autre, dit autrement, qu'une représentation sociale génère une implication, comment cette relation se décline-t-elle chez les sujets ?

Nous interrogeons les élèves-stagiaires pour tenter d'approcher les représentations sociales qu'ils ont de la remise à niveau proposée et vécue à l'ER2C. La structure est envisagée comme la possibilité d'accéder à une meilleure place dans l'échiquier socioprofessionnel, est porteuse d'enjeux forts sachant que la majorité du public accueilli par cette école-formation souffre d'un passé scolaire douloureux :

➔ En référence au système scolaire connu, fréquenté par le passé, et à son idéal d'école, celle que l'on souhaite aujourd'hui, pour soi et pour toutes les transformations visées, quelles représentations les publics ont-ils de l'ER2C ? Ont-ils des implications différenciées dans la remise à niveau au regard de la variété de ces finalités ?

Il existe un point de tension, car l'offre de deuxième chance ne doit pas être une reproduction du système scolaire qui n'a su, qui n'a pu éviter les ruptures menant bien souvent à l'échec scolaire. Ainsi, le « connu », induit par des expériences scolaires passées, n'est peut-être pas un modèle efficient dans l'orientation des conduites pour la réussite visée :

➔ L'institution scolaire est-elle un frein ou un levier pour une implication active ? Ce qui a été appris sert-il de guide ?

La place de la RAN dans le parcours de formation interroge aussi les places occupées par l'élève-stagiaire inscrit à l'ER2C :

➔ Existe-t-il par exemple des logiques différentes d'élève, de stagiaire, de l'ER2C, etc. ?

→ Parviennent-ils à gérer ces différentes réalités, parfois sources de tensions ? Quelles formes d'implications peuvent-être exprimées ?

→ Comment s'approprient-ils leur parcours ? Comment perçoivent-ils leur capacité d'action ?

Pour le dire autrement et pour s'inscrire sur le versant du terrain

Quelle place pour les apprentissages dans une démarche d'insertion professionnelle ?

→ Comment répondre individuellement, dans le cadre de la remise à niveau proposée, à la fois à un besoin de revanche sur le passé scolaire empreint de ruptures, souvent synonyme d'échec, et à un objectif d'insertion socioprofessionnelle durable ?

→ Comment se positionnent-ils dans les ateliers de RAN ? Se perçoivent-ils comme des apprenants adultes capables de se former tout au long de la vie ? Les apprentissages dépassent-ils la forme scolaire, celle connue par le passé ?

17. ÉLEMENTS DE PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES DE TRAVAIL

17.1. Question de départ

La *question de départ* peut se résumer comme suivant :

Quelle place pour la remise à niveau proposée à l'École Régionale de la Deuxième Chance, dans un dispositif d'insertion professionnelle ?

17.2. Problématisation

Le *problème* peut être posé de la sorte :

Pour des publics qui ont eu, pour la plupart, des parcours scolaires conflictuels et qui ont des difficultés quotidiennes, ce retour vers les chemins de l'école (certes pas comme les autres, mais école quand même dans son activité de remise à niveau, et dans son nom !), peut s'avérer complexe : entre adhésion et réticence.

Les formateurs notent parfois que certains stagiaires font « preuve » d'une grande capacité d'apprentissage face aux savoirs professionnels. Ils ont de bons positionnements en entreprise mais semblent pourtant être incapables d'apprendre des savoirs transmis sous forme scolaire.

D'autres au contraire souhaitent « se remettre » dans le cadre traditionnel de l'école. Ils demandent, par exemple, des dictées et des notes. On peut supposer que malgré l'échec pouvant être associé à l'école « traditionnelle », « dictées » et « notes » restent des repères, renvoyant à une situation connue, voire sécurisante. Aussi, dans les entretiens exploratoires, les élèves semblent avoir quelques difficultés à sortir du cadre et des références scolaires qu'ils connaissent : ils parlent de « cours », de « profs », et ils demandent du français et des maths pour réviser ce qui a été appris (ou pas) dans le système traditionnel.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, les formations d'adultes s'inscrivent dans le principe de formation tout au long de la vie et proposent ainsi un projet pédagogique où l'apprenant a le premier rôle. Sa place est centrale, tant dans la définition que dans l'orientation de son projet d'apprentissage. S'inscrire dans ce processus de formation tout au long de la vie, devenir cet apprenant adulte, suppose alors un certain dépassement de la forme scolaire (apprentissages et enseignements).¹³⁷

Les élèves sont alors responsables de ce projet d'apprentissage, présenté comme une arme de lutte contre l'exclusion, ils doivent pour cela *apprendre à apprendre* et s'inscrire dans une projection « tout au long de sa vie ». Peut-être qu'avant d'envisager la formation tout au long de la vie, ces publics en grande difficulté d'insertion, ces personnes vulnérables, touchées de plein fouet par l'échec scolaire, connaissent l'urgence de saisir une deuxième chance de réparer « quelque chose », d'envisager ainsi un changement de trajectoire.

Une structure telle que l'ER2C modifie-t-elle le rapport au savoir de ces jeunes ?

Avant toute chose, faut-il pour *apprendre à apprendre*, apprendre à être un apprenant adulte ?

La représentation d'un soi scolaire permet-elle à l'élève de l'ER2C de s'inscrire, dans une implication active dans la RAN, ou au contraire, dans une forme passive de celle-ci ?

¹³⁷ Il n'y a pas de bonne ou mauvaise façon de définir et de s'approprier la remise à niveau. L'intérêt de l'étude sera de mettre en évidence les liens entre les représentations et les implications en fonction des ancrages des acteurs.

17.3. Hypothèses de travail

Les *hypothèses de travail* sont les suivantes :

L'activité de RAN peut prendre la forme d'un paradoxe : il faut à nouveau apprendre, au risque de revivre l'échec scolaire, dans une structure qui s'appelle école mais qui ne propose pas le même type de projet pédagogique. L'ER2C c'est aussi une deuxième chance de réussir à l'école : entre attente et rejet scolaire. Le terme « remise à niveau » appuie en quelque sorte sur une contradiction (école-formation et scolarité-formation d'adulte) car il pointe la question du niveau perdu : ne pas avoir ou ne plus avoir le niveau peut être un rappel de l'échec. Vis-à-vis de ce constat, les élèves vont développer des manières d'être et de se conduire différentes dans la RAN. Cette offre pédagogique peut être un levier, une chance pour enfin progresser dans les savoirs de base, servant son insertion, ou au contraire un frein, une obligation de la formation.

Les caractéristiques particulières de cette école offrent la possibilité d'étudier ce qui est à l'œuvre dans la construction des projets personnels et professionnels d'individus « fragilisés », en tous cas en manque de repères et de sens quant à leur avenir. Les discours sur la remise à niveau « au long cours » seront très variés. Nous nous attendons à relever des éléments représentationnels et des implications de natures très différentes au sein du groupe d'élèves suivi.

La RAN, activité clef d'un dispositif qui vise pour ses publics une insertion durable, est également un espace où se joue la projection d'une image d'eux-mêmes (perçue, construite, visée). Leurs prises de position vont être liées à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes : dans leur parcours antérieur, à l'ER2C : élève, stagiaire, les deux, rien, etc.¹³⁸

Pour ne pas reproduire les conditions du décrochage et de l'échec scolaires, la formation à l'ER2C repose sur le principe d'individualisation (dans la RAN également). Elle est soucieuse de proposer un projet au plus près des besoins de l'élève, de ses envies, de son niveau et des projets qu'il construit. Elle tente de lier RAN et projet de formation, d'emploi pour permettre à l'élève de construire du sens dans les apprentissages.

Quand il existe une relation entre l'insertion (qualification, diplôme, métier) et la RAN, l'activité va produire les conditions d'une implication active. La RAN devient « utile » car

¹³⁸ Nous développerons, dans le chapitre VII relatif à la méthodologie (p. 125).

elle est un moyen pour la réussite du projet visé. L'individualisation des apprentissages au regard des projets qui se construisent doit également être un levier pour une implication active dans les apprentissages.

Aussi, l'individualisation est un levier, car elle laisse une place à l'apprenant : il peut exprimer ses besoins... Cette différence notable avec le système scolaire traditionnel où bien souvent l'apprenant est sous la responsabilité de l'enseignant (les programmes) doit permettre à l'apprenant d'être acteur, d'être donc davantage dans une implication active.

- Plus précisément encore, la RAN va être « hiérarchisée » au regard des objectifs visés. Certains la situeront au centre de leur parcours de formation : ceux qui visent un diplôme, une qualification, un concours, vont se définir davantage comme des élèves. D'autres la placeront en second plan : ceux qui visent l'emploi direct par exemple, vont se définir davantage comme des stagiaires.

- Le passé scolaire peut générer une implication passive dans la remise à niveau. Le stagiaire refusera de retenter l'expérience de l'échec, rejeter ainsi l'idée d'apprendre à nouveau. Il va opposer l'insertion professionnelle à la RAN, le travail à l'école, ou encore la pratique à la théorie.

- D'autres auront l'espoir, vis-à-vis de la RAN, de réparer l'échec scolaire et la mauvaise image d'eux qui en résulte. Leur RAN, ils l'entendront comme une deuxième chance d'atteindre les objectifs fixés par le ministère.

- Les FLE auront d'immenses attentes à l'égard de la RAN (le Français notamment), la maîtrise de la langue du pays d'accueil étant un moyen d'intégration.

- L'âge des élèves peut différencier leurs prises de position : les jeunes d'environ 18 ans auront certainement plus de difficultés à s'extraire d'une représentation scolaire de l'ER2C. Cette représentation est liée aux repères qu'ils ont construits dans leur scolarité (récente). Il sera alors plus difficile pour eux, que pour des personnes plus âgées, de se projeter et de construire un projet d'apprentissage servant leur projet d'insertion.

- Selon les temps du parcours (du recueil), on suppose que la RAN aura des places particulières :

- Dans un premier temps, il s'agira de trouver du sens au regard de son passé scolaire, de son itinéraire : se situer ;
- Dans un second temps, ils se référeront aux expériences professionnelles en cours de réalisation (les stages) : lui donner du sens au regard de ce qui se met en place ;
- Dans un troisième temps, tournés vers la sortie, ils se projetteront davantage vers leur insertion. Leurs projets se concrétisent, la RAN sera dépendante de ce qui est visé.

Les organisateurs dans leurs réponses seront l'âge, les temps du parcours, la représentation de la structure, de la RAN proposée, de soi dans cette ER2C, l'existence d'un projet d'insertion (voire sa nature). Les implications dans la RAN dépendront de ces ancrages.

Les résultats doivent nous informer sur la nature des variables les plus discriminantes et celles qui ne discriminent pas les réponses, qui ne font pas varier les discours. Nous proposerons d'autres variables (explicitées dans la méthodologie) qui dépassent ces premières pistes de travail, consciente que d'autres ancrages joueront sur l'organisation des discours (mais ne pouvant pas encore proposer une piste de travail) : le sexe, la situation familiale, le niveau de formation, etc.

Chapitre VII – La méthodologie et l’opérationnalisation de la recherche

18. LE CHOIX DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

18.1. La pertinence de l’entretien de recherche

Nous abordions, dès la première partie de ce travail, la notion d’entre-deux, c’est-à-dire la posture particulière induite par le dispositif CIFRE. Nous décrivions alors la singularité du statut doctorante, praticienne, et plus largement, l’implication du chercheur en sciences humaines (apprentie chercheuse dans notre cas), dans un terrain occupé sur les versants de la recherche et de la pratique. Nous évoquions enfin, notre préoccupation tant pour le recueil d’une parole authentique, que pour la délicate restitution de celle-ci.

Le début de la recherche, la phase d’immersion est une étape précieuse pour :

- S’intégrer au dispositif et permettre : l’intégration à l’équipe en tant que doctorante en Sciences de l’éducation pour une durée de 30 mois, l’explication de la posture et des statuts, la participation à la vie d’équipe (réunions d’équipe par exemple).
- Comprendre la complexité du dispositif ER2C et permettre un travail sur notre posture, un ajustement au regard des codes existants et de notre finalité principale : la conduite d’un travail de recherche, la construction du protocole méthodologique qui va le porter. Et surtout, c’est en explorant, en s’entretenant avec les uns et les autres, en observation participante (ateliers, entretiens de projet et de coaching), que nous avançons sur notre démarche scientifique : les choix épistémologiques et les postures.

Cette recherche souhaite donner la parole aux premiers concernés par la RAN. Les élèves sont interrogés sur leur vécu à l’ER2C en général, plus particulièrement sur leur participation aux ateliers de RAN. En revanche, nous écartons les formateurs du protocole méthodologique pour nous désengluier des divergences pédagogiques¹³⁹. La bienveillance est la clef de voûte de l’ER2C : avant toute chose, elle veille à accompagner dignement ces personnes souvent prises dans des situations indignes. En acceptant la mise en place d’une recherche qui donne

¹³⁹ Nous avons présenté, dans le chapitre III, les résultats des entretiens exploratoires que nous avons menés auprès d’eux, à notre arrivée (p.60).

la parole aux élèves, elle accepte qu'ils deviennent acteurs éclairés dans le pilotage du dispositif, de son évaluation en quelque que sorte. Il s'agit pourtant de publics pris en charge dits vulnérables, fragilisés, en difficulté, et comme le souligne avec force A. Vinérier¹⁴⁰, leur captivité impose que l'on travaille plus souvent pour eux qu'avec eux... Leur donner la parole ne se décrète pas, mais se construit.

Au regard des difficultés scolaires, et du rapport contrarié à l'écrit de certains élèves, nous écartons rapidement la possibilité de recueillir nos données par questionnaire. Les entretiens de recherche formalisés dans le cadre de notre protocole méthodologique (détaillé plus bas dans le texte) sont complétés par un grand nombre d'entretiens informels (entrevues en dehors des rendez-vous pris pour les entretiens de recherche, dans le couloir, dans notre bureau, et/ou en ateliers). Entretiens de recherche qui peuvent avoir lieu grâce aux rencontres informelles de part et d'autres.

Nous avons au travers des différentes phases de l'immersion très vite fait le choix de rencontrer les élèves en face à face, dans le cadre des entretiens de recherche. Notre outil de recueil de données s'appuie donc essentiellement sur la technique de l'entretien semi-directif. Nous considérons la posture comme un outil à part entière de cette recherche.

18.2. S'entretenir, c'est avant tout créer les conditions d'une rencontre

Dans cette phase exploratoire, les entretiens informels avec les élèves nous ont inquiétée du fait de ne pas recueillir de parole authentique sur notre objet de recherche. Par exemple, un certain malaise peut s'installer lorsque je demande aux élèves, qui ne me connaissent pas encore, de « répondre à certaines questions, de me parler de l'école et de ce qu'ils y vivent. » Certains acceptent mais les réponses sont brèves, pour ne pas dire inexploitable, et bien souvent « édulcorées ».

D'entrée de jeu, la recherche instaure une différence de places entre l'enquêteur et l'enquêté, les renforce ou les atténue, car quel que soit l'objet de la recherche, c'est l'enquêteur qui fixe

¹⁴⁰ Conférence d'Anne Vinérier (docteure en Sciences de l'Éducation et responsable de l'association FARLcI : Formation des acteurs et Recherche dans la lutte contre l'illettrisme) sur les « *Freins et leviers face à une démarche de réapprentissage des savoirs de base à l'âge adulte* ». Elle y présente les résultats d'une étude concernant l'accès à la formation aux « savoirs et compétences de base » pour les allocataires de minima sociaux. Conférence organisée par le groupement d'intérêt public Ressources et Territoires GIP R&T qui a eu lieu le 28 février 2012.

les règles grâce au contrat de communication proposé. Bourdieu (1993)¹⁴¹ questionne la notion de « violence symbolique » qui est « *redoublée par une dissymétrie sociale toutes les fois où l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment.* »

Nous prenons effectivement conscience que ce type d'entretien interpelle et qu'il peut, même une fois accepté, ne pas remplir sa mission. Nous imaginons aisément qu'un entretien de recherche, mené par une doctorante en sciences de l'éducation, peut créer un malaise chez des jeunes sans diplôme ni qualification, interrogés justement sur leur parcours scolaire, leurs difficultés, leurs projets de vie. Conscients que nous les installons dans un rapport dominant-dominé du fait de ce décalage entre les niveaux de formation.

Nous nous retrouvons dans les propos, extraits d'une étude sur la question du genre en banlieue (Kebabza & Welzer-Lang, 2003).¹⁴² Les auteurs abordent la place de l'enquêteur (sociologue dans cette étude), sa place de dominant et de ce fait, ce qu'il risque de perdre en termes de sens et d'authenticité dans les discours recueillis (ou pas).

En termes méthodologiques, le/la savant-e, le/la sociologue se situe souvent du côté dominants, occultant d'autres postures. Notre travail s'apparente à celui d'un passeur, qui inverse le sens du va-et-vient entre dominé-e-s et dominants, qui visibilise aussi les réflexions des dominé-e-s, au-delà des travaux et réflexions produits par les dominants.

- ce qui se dit devant le dominant (y compris le/la sociologue comme étant porteur/se des signes de la domination)

- et ce qui se dit à l'abri des détenteurs du pouvoir, le discours « off » que l'on observe dans les déclarations, les gestes, les micro-pratiques, etc. et qui peuvent venir confirmer ou contredire ce qui se dit publiquement.

En tout état de cause, il existe des espaces où apparaît une autre parole, loin des détenteurs/trices du pouvoir, d'où l'importance de donner du sens aux rires, aux plaisanteries, aux fêtes, etc.

Ce terrain nous fait découvrir à quel point la posture du chercheur est un outil méthodologique en soi pour accéder au « discours off ». D'où l'intérêt, pour nous, d'être présente dans la vie

¹⁴¹ BOURDIEU, P *et al.* (1993). *La misère du monde*. Paris : Points.

¹⁴² KEBABZA, H. & WELZER-LANG, D. (2003, Septembre). *Jeunes filles et garçons des quartiers. Une approche des injonctions de genre*. Rapport réalisé avec le soutien de la Délégation Interministérielle à la Ville, la Mission de Recherche Droit et Justice, Ensemble Contre le Sida / Sidaction.

de l'école¹⁴³, d'accompagner les sorties pédagogiques, d'être dans les couloirs et de beaucoup parler... Nous souhaitons obtenir l'autorisation de pouvoir les rencontrer tout au long de leur parcours, et recueillir cette « autre parole », celle que l'on n'ose tenir devant les détenteurs du « pouvoir »¹⁴⁴. Nous nous retrouvons dans ce que Bourdieu¹⁴⁵ prend le temps d'explicitier quand il aborde la notion de « *communication non violente* » :

C'est d'abord tenter de connaître les effets que l'on peut produire sans le savoir par cette forme d'intrusion toujours un peu arbitraire qui est au principe de l'échange (notamment par la manière de se présenter et de présenter l'enquête, par les encouragements accordés ou refusés, etc.) ; c'est essayer de porter au jour la représentation que l'enquêté se fait de la situation, de l'enquêté en général, de la relation particulière dans laquelle elle s'instaure des fins qu'elle poursuit, et d'explicitier les raisons qui le poussent à accepter d'entrer dans l'échange.

*L'enquête par questionnaire ou par entretien « ont en commun de reposer sur des interactions sociales. »*¹⁴⁶ Il n'y a « *pas de situation de communication idéale* » car :

Si la relation d'enquête se distingue de la plupart des échanges de l'existence ordinaire en ce qu'elle se donne des fins de pure connaissance, elle reste, quoi qu'on fasse, une relation sociale qui exerce des effets (variable selon les paramètres qui peuvent l'affecter) sur les résultats obtenus.

Malgré les écarts dans les postures « scolaires », nous faisons le choix « d'utiliser » la posture d'étudiante, en mettant en avant la proximité de l'âge (« gommant » l'effet bac plus 8 – presque -), avec l'espoir de réduire l'intrusion créée par la situation d'entretien elle-même. Afin d'éviter un biais d'imposition, la posture de formatrice n'est pas mise au premier plan pour éviter une impression d'auto-complaisance du professionnel demandant de critiquer ce qu'il propose. Le retrait choisi de certaines activités de formation (arrêt des entretiens de projet et arrêt des remplacements sur les ateliers relatifs à la RAN) s'avère également

¹⁴³ Labbé, S. propose de considérer « l'immersion » comme une préparation aux entretiens. Pour davantage de développements (voir par exemple ce qu'elle a pu mesurer dans le doctorat), nous renvoyons le lecteur aux actes du congrès de la SFP de 2009.

SFP. (2009). Congrès de la SFP Toulouse 2009 : « Psychologie et enjeux de société ». Programme et actes du congrès. URL : <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actescongresSFP2009-toulouse.pdf>

¹⁴⁴ *L'impossibilité de tout dire*, extrait de notre titre évoque la place particulière de cet apprenant à la croisée des temps et des places.

¹⁴⁵ Bourdieu, P. (1993). op. cit.

¹⁴⁶ Il nous faut préciser avec eux les différences qu'il existe entre les entretiens de recherche et ceux programmés dans leur parcours à l'ER2C (entretien de candidature, de projet, de coaching), ou d'autres types, comme ceux liés à l'emploi (pôle emploi, recrutement), à la justice (j'ai pu entendre par exemple : « Vous êtes flic ou quoi ? ») etc.

nécessaire au moment de l'étape du recueil de données définitif auprès des promotions enquêtées.

Venons-en à l'implication de soi dans l'entretien. Souvent par souci de neutralité, on s'interdit l'engagement personnel dans l'entretien. Pour engager notre interlocuteur, nous faisons le choix de participer à la conversation qui s'instaure, entrecoupant le récit d'affirmations pour accuser réception du message, d'interrogations pour manifester notre intérêt, parfois même en spécifiant notre point de vue. Pour être légitime à poser autant de questions, nous parlons beaucoup, nous en premier. Pour tisser un lien de confiance, nous proposons donc un contexte de discussion, plutôt qu'un entretien (souvent ressenti comme un interrogatoire, une intrusion).

Il semble alors important d'explicitier le fonctionnement de la recherche, se méfier des évidences et (re)dire systématiquement ce qu'est un entretien de recherche¹⁴⁷ : ce que signifie l'anonymat ; en quoi consiste l'enregistrement via un dictaphone ; ce que deviennent « nos voix » et comment elles sont utilisées par la suite. Instaurer ce climat de confiance, c'est aussi accepter de se livrer : en abordant certains éléments de son parcours scolaire, professionnel, voire privé¹⁴⁸. La question « voudriez-vous rajouter quelque chose ? » qui clôture l'entretien (ou plutôt qui l'ouvre), permet souvent d'échanger les places. Amenée alors, pour un temps, à devenir l'enquêtée, ils nous interrogent : « Pour vous, c'est quoi réussir sa vie ? C'est quoi pour vous le mariage ? Quels sont vos projets de vie ? Qu'allez-vous faire après votre contrat à l'école ? »... Nous ne prétendons évidemment pas maîtriser l'ensemble des effets produits dans la situation de communication, établie dans l'entretien de recherche, mais nous assurons que ce travail de réflexivité sur la posture particulière est le fil rouge pour « *réduire au maximum la violence symbolique qui s'exerce* ».

Nous avons également pris le parti de réduire la distance langagière pour tenter d'atténuer « *l'effet d'imposition de la langue légitime* » (Bourdieu, 1993). Nous parlons, pour cela, très familièrement, selon la tonalité de l'entretien. Le but n'est pas de se « mettre à la place de l'autre », ou encore de mimer ce que nous percevons de lui, mais de s'attacher à rendre intelligible et rassurante, cette situation de communication atypique. Nous rassurons donc très souvent l'autre quant à la légitimité de son point de vue. Il peut affirmer, sans complexe, dire

¹⁴⁷ Point que nous avons abordé dans la première partie consacrée au partenariat CIFRE (p.14).

¹⁴⁸ Je me souviens par exemple, d'une élève qui m'interroge sur la valeur que j'accorde au mariage.

telle ou telle chose, d'une manière ou d'une autre, il n'y a pas aucun risque d'erreur dans cet exercice.

Mais dans le même temps, en s'engageant dans ces interactions, nous agissons sur le système. Il est donc nécessaire de rester vigilante quant aux transactions et aux transformations effectuées dans ce passage permanent entre acteur-observateur et formateur-chercheur.

Cette posture compréhensive nous fait entrer dans la singularité des histoires de vie qui nous sont livrées et qui parfois, nous heurtent sur un plan personnel ; elle nous « condamne » à tout entendre, à tout écouter plutôt :

- des récits¹⁴⁹ extrêmement violents par exemple ;
- et puis, comment poser « naturellement » les questions de notre grille d'entretien ? Comment revenir aux questions relatives à la RAN, après de longues minutes consacrées aux difficultés qu'ils rencontrent ?

Au-delà de l'inconfort généré par la création de ces espaces de parole, en effet, en levant la gêne induite par la sensation d'être pris dans un interrogatoire, nous favorisons des échanges efficaces, recueillons des discours d'une grande densité.

Ces dimensions, liées au contexte d'énonciation et au contrat de communication, sont centrales pour la qualité du matériau recueilli. Mais sans les conditions de la CIFRE (qui permet une longue période d'immersion, de nombreux échanges et rencontres), sans certaines caractéristiques personnelles (proximité de l'âge, géographique grâce à l'appartenance à l'université située dans le quartier du Mirail), nous n'aurions pas levé le voile du non-dit que les élèves s'imposent¹⁵⁰.

Cette satisfaction reste toutefois mesurée face au spectacle saisissant qui nous rappelle que nous recueillons ce que nous faisons (« pire encore », ce que nous sommes). Par conséquent, nous analysons donc ce que nous construisons par notre présence auprès des publics interrogés. Notre formation nous prémunit de certains biais, grâce à la connaissance de certains effets (désirabilité sociale, par exemple), grâce à nos armes théoriques et

¹⁴⁹ Nous avons abordé dans la première partie la singularité de la CIFRE et l'anonymat garanti qui « flirtait » avec de la non assistance à personne en danger par exemple, ou encore la tentation de livrer aux professionnels de l'école, devenus collègues, des éléments pertinents pour l'accompagnement de certains élèves (p. 18).

¹⁵⁰ Nous développerons ce point dans la partie « retour théorique » (p. 256).

méthodologiques. Mais, avouons-là que cette expérience CIFRE révèle la puissance du contexte d'énonciation.

Ainsi, presque sans y prendre garde nous induisons la nature des propos recueillis :

Mesurer l'ampleur et la nature du décalage entre l'objet de l'enquête tel qu'il est perçu et interprété par l'enquêté, et l'objet que l'enquêteur lui assigne, que celui-ci peut essayer de réduire les distorsions qui en résultent, ou, du moins de comprendre ce qui peut être dit et ce qui ne le peut pas, les censures qui empêchent de dire certaines choses et les incitations qui encouragent à en accentuer d'autres.¹⁵¹

Conscients du décalage entre les différents objets liés à la RAN (celui défini par la recherche, proposé par l'institution, et appréhendé par les élèves), nous proposons de relater une anecdote instructive pour la construction de nos postures et réflexions épistémologiques. L'École accueille régulièrement des stagiaires étudiants, nous observons un certain nombre de recherches à l'œuvre, menées en parallèle du travail de thèse. Revenons sur le cas d'un étudiant engagé dans une recherche sur l'outil « passeport ». Nous échangeons sur les données recueillies et c'est très surpris, dans un premier temps, que nous constatons que les discours sont contradictoires en apparence. Pour caricaturer, les élèves qu'il interroge lui communiquent leur enthousiasme à l'idée de travailler avec l'outil en question. Ceux que j'interroge (pendant la phase exploratoire ou au cours d'ateliers), répondent de manière plus nuancée. Ils livrent en effet leur satisfaction mais aussi leurs doutes, et leurs réserves quant à l'utilisation de cet outil. Le but n'est pas de savoir (c'est une cause vaine) lequel des deux recueils de discours est le plus « authentique ». Les discours le sont tous au regard des contextes que nous construisons ensemble : enquêteur et enquêtés. C'est donc, entre autres, grâce à ce type d'observations et de réactions sur le vif, que nous décidons de prendre le temps nécessaire, offert par la CIFRE, à la construction d'une posture, outil central de notre recherche, au même titre que les grilles d'entretien, que le choix des traitements de données, etc.

Pour interroger la place de la RAN dans le parcours, pour la saisir dans le système d'activités dont elle fait partie, nous n'en ferons pas l'unique objet de notre outil de recueil. Nous demandons alors aux élèves de nous faire part de leur vécu, de leur parcours au sein de l'ER2C (la RAN en faisant partie) dans un souci de ne pas créer une situation d'attentes démesurées.

¹⁵¹ Bourdieu, P. (1993). op. cit.

19. LE PROTOCOLE METHODOLOGIQUE

19.1. Constitution de l'échantillon

L'échantillon s'appuie sur 4 promotions : 50 élèves-stagiaires ont accepté de participer à cette recherche. Partir de promotions déjà constituées nous permet d'une part, de suivre au plus près les parcours, et d'autre part, de garantir un échantillon représentatif¹⁵². En effet, l'École veille à l'hétérogénéité des promotions. Pour la composition de celles-ci, plusieurs paramètres sont pris en compte : le sexe, l'âge, les activités antérieures à l'ER2C (expériences scolaires et professionnelles), la situation familiale ou encore, le lieu de résidence. Ainsi, les promotions représentent, autant que faire se peut, les multiples situations d'insertions auxquelles seront (et sont) confrontés les acteurs de l'ER2C.

19.2. Trois temps du recueil : découpage du parcours de formation

L'immersion permet de construire les grilles d'entretien, puis de les tester. Ce découpage en trois temps permet, nous l'espérons, d'être au plus près de la réalité d'un parcours afin d'en éclairer les transformations à l'œuvre : les représentations de la RAN à l'ER2C et les implications associées, chez les élèves interrogés. Qui dit transformation, dit suivi : la nature de notre objet d'étude impose un recueil de données longitudinal. L'activité RAN est inscrite dans des espaces temps complexes, en relation avec d'autres activités. Dans cette étude longitudinale, nous voulons mettre en avant les itinéraires de ces jeunes dits en difficulté mais prêts à saisir cette deuxième chance. Nous situerons nos analyses dans ces différentes inscriptions temporelles, dans une transversalité fondée sur des allers-retours permanents, où s'entremêlent plus ou moins des préoccupations passées, présentes et futures.

Nous souhaitons, en suivant de très près les parcours de cinquante personnes, grâce à cette série d'entretiens semi-directifs, affiner les différentes prises de position sur les apprentissages proposés à l'ER2C. Dans ces itinéraires, l'histoire personnelle du jeune est centrale pour la compréhension du parcours et sera prise en compte. Ces temps de recueil à des temps différents du parcours doivent nous fournir des renseignements sur les mêmes individus. Ces photographies doivent ensuite, dans des mises en perspective, nous permettre

¹⁵² Plus bas dans le texte, au début de la présentation des résultats, nous indiquons les caractéristiques de l'échantillon (p. 160).

de découvrir les types de transformations à l'œuvre quant aux places occupées par la RAN tout au long du parcours.

Le recueil s'étend sur une durée de 9 mois environ (une nouvelle promotion entre chaque mois). Le temps 1 de la promotion 64¹⁵³ achevé, nous entamons le temps 1 de la P65 et ainsi de suite, jusqu'à la P67, puis nous enchainons, à ce moment-là, le temps 2 de la P64, etc.¹⁵⁴

Le recueil suit de très près l'emploi du temps général de chaque promotion, tout en se dotant d'une grande souplesse, en fonction des particularités des situations¹⁵⁵.

Pour s'inscrire dans la durée de la formation, voici le découpage utilisé pour le recueil des données longitudinales :

- Temps 1/ À l'arrivée (dès la deuxième semaine) :

Leurs attentes vis-à-vis de l'ER2C, de la RAN : projections de soi avant l'alternance, les stages et le début des ateliers sur les savoirs de base.

- Temps 2/ À trois mois et demi (après le deuxième stage) :

La RAN a commencé, les premières prises de position peuvent être recueillies.

- Temps 3 / À 6 mois et demi :

Où en sont-ils dans leur projet d'apprentissage ? Que signifie maintenant le fait de se remettre à niveau au regard de leurs projets d'avenir : acquis et utilisations de la RAN après l'ER2C...

Le départ étant difficilement prévisible (entrées et sorties permanentes), nous supprimons le temps 4, initialement prévu en fin de parcours Aussi, il n'y aura pas de recueil de données au-delà de l'inscription administrative¹⁵⁶.

¹⁵³ Nous suivons les promotions numéro 64, 65, 66, 67, entrées mensuellement de septembre à novembre. Nous utilisons l'abréviation (appellation présente à l'ER2C) suivante : P64, « P » pour promotion.

¹⁵⁴ Voir le document relatif à la planification des entretiens de recherche : **Annexe 9, p. 89 – Tome II.**

¹⁵⁵ L'individuation des parcours, au regard des situations individuelles, les temps comprennent plusieurs semaines afin de programmer l'ensemble des rendez-vous. Aussi, tous n'auront pas effectué les mêmes activités (nombre de stages par exemple, emploi du temps individuels de RAN).

¹⁵⁶ Nous proposons cependant un aperçu du suivi post-formation, réalisé par l'ER2C, au début de la présentation des résultats (p. 160).

19.3. Présentation de la recherche

Nous présentons notre étude à l'ensemble de la promotion au moment de l'accueil, le premier jour d'École. Nous leur précisons que nous les rencontrerons trois fois tout au long du parcours dans le cadre d'entretiens de recherche. Ce sera l'occasion de se rendre visible, d'engager un premier contact et de préparer les prises de rendez-vous pour la passation des entretiens. Il faudra veiller à être la plus claire et la plus « engageante » possible sur :

- la libre participation au protocole de recherche ;
- le respect de l'anonymat¹⁵⁷ ;
- l'explication des objectifs de l'étude...

Encore une fois, il faudra veiller à ne pas alourdir ce premier jour d'école !

L'ensemble des entretiens de recherche sont menés dans un bureau, toujours le même¹⁵⁸, l'endroit où les élèves peuvent venir à tout moment de la journée, la porte étant systématiquement ouverte, en dehors de ces temps formels. Nous présentons systématiquement à la personne interviewée le but de l'entretien, le cadre, les règles (insister sur la souplesse de celui-ci justement), voici l'amorce type :

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je vous rappelle que je fais une étude sur l'école de la 2^{ème} chance, que je vais suivre plusieurs promotions. Je suis étudiante en doctorat à l'université du Mirail et je travaille aussi à l'école pour faire cette recherche et animer quelques ateliers de formation. L'objectif de cette étude c'est de connaître l'opinion des jeunes qui sont à l'ER2C. Pour cela, je vais vous rencontrer trois fois pour connaître votre avis tout au long du parcours. Je vais vous guider en vous posant des questions sur différents thèmes. Vous pouvez m'arrêter à tout moment. Je peux reformuler certaines questions qui ne sont pas claires pour vous. On peut aussi revenir sur certaines questions à la fin. Vous me dites ce que vous voulez, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les entretiens sont enregistrés, ce qui me permet de vous écouter et de ne pas transformer ce que vous dites. Dans la recherche, nous sommes obligés de garantir l'anonymat aux personnes interrogées. Tout ce que vous direz ici est confidentiel. Je n'ai pas le droit de dire qui a dit cela : suppression de tous

¹⁵⁷ L'anonymat garanti dans le cadre des entretiens glisse en réalité vers un « anonymat longitudinal ». Au-delà des entretiens de recherche, les élèves ont associé notre fonction, notre bureau et nos échanges, à des espaces où la parole peut librement être déposée dans une relation garantissant la discrétion. Comment en effet leur imposer des moments « on » et des moments « off », sans prendre le risque de verrouiller leur parole aux moments clés de l'entretien de recherche ? Le statut de la parole livrée en dehors du cadre de la recherche doit être alors systématiquement interrogé. Prise dans un quotidien professionnel et dans un flot d'échanges, cela s'avère parfois compliqué : Est-ce une parole partagée, et avec qui ? Doit-elle l'être et comment ? Un travail de médiation s'impose à tout moment.

¹⁵⁸ Le bureau qui nous a été attribué durant la période du CDD CIFRE.

les éléments qui permettraient de reconnaître la personne, comme les prénoms. Avez-vous des questions avant de commencer l'entretien ?

C'est une longue amorce, que nous souhaitons la plus exhaustive possible, car l'information retenue après la présentation faite le premier jour est bien trop partielle. Nous abordons à nouveau et concrètement la question de l'enregistrement (prenant parfois même le temps d'expliquer le fonctionnement du dictaphone).

Quelques points de vigilance

Comme nous l'expliquons plus haut dans le texte, nous choisissons d'utiliser l'entretien pour le recueil des données afin d'éviter de mettre en difficulté certaines personnes sur la production écrite réclamée par le questionnaire par exemple. Mais nous nous attendons également à rencontrer certaines difficultés liées à la communication orale, concernant le faible niveau en français de certaines personnes FLE. Je prends l'habitude de parler lentement, d'employer des mots simples, de reformuler et surtout de les rassurer sur le fait que leur message est compréhensible. Je demande régulièrement d'explicitier certains points (comme avec tous de toute façon) pour assurer une transcription « fidèle » de leur propos. En effet, nous avons conscience que transcrire c'est déjà transformer le message oral, construit et livré dans un espace-temps singulier. Le seul fait de passer à l'écrit modifie le message, lui fait perdre les différents niveaux du sens qui le constitue (la perte du non-verbal notamment). Ainsi, nous prenons le parti de ne pas modifier la construction de certaines phrases : ni durant l'entretien (sauf s'ils nous demandent explicitement de corriger ou de confirmer la bonne prononciation d'un mot par exemple), ni au moment de la transcription des entretiens. Nous corrigeons en revanche les fautes relatives à l'accord en genre et nombre, par exemple : « je veux un chance pour travail » devient « je veux une chance pour travail ».

Au niveau méthodologique, nous prévoyons certaines difficultés à rencontrer les 14 élèves de chaque promotion à trois temps différents¹⁵⁹. Il faudra suivre de près les parcours (comme les départs « anticipés ») pour éviter les ruptures dans l'étude, une diminution trop importante de l'échantillon. Il nous faut être réactive, proposer rapidement l'entretien de recherche avant un long départ en stage ou avant une sortie en formation par exemple. Les abandons ne peuvent pas quant à eux être anticipés... Il faudra également veiller à ne pas interroger les personnes sur la même journée que les entretiens de projet, cela afin d'éviter de créer lourdeurs et

¹⁵⁹ Nous verrons, dans la partie relative à la présentation des résultats, le nombre de personnes interrogées par promotion et par temps (p. 160).

redondances dans leur journée de formation. Entre le premier jour d'École, l'accueil et la deuxième semaine, je favorise autant que faire se peut les rencontres avec les promotions enquêtées, afin de faciliter leur arrivée à l'ER2C d'une part, et pour planifier les rendez-vous avec chacun d'entre eux. Il est très compliqué de programmer les entretiens de recherche dans des emplois du temps déjà bien chargés. Nous ne comptons pas le nombre de fois où les rendez-vous pris ne sont pas concluants : oublis, absences, urgences, etc. Ces débuts d'école sont souvent compliqués à gérer pour eux : l'orientation dans les locaux, la compréhension des emplois du temps, la reprise d'un rythme lié à une activité quotidienne, peuvent créer beaucoup de confusion.

19.4. Recueil des variables

L'accès aux variables illustratives (âge, sexe, situation familiale, FLE ou pas, le niveau de formation, la nature de leur sortie de la formation) se fait via les documents administratifs les concernant (fiches renseignées par les formateurs lors de l'entretien de candidature pour entrer à l'ER2C, durant le parcours et au-delà). Ce type de recueil nous permet d'éviter « l'effet interrogatoire de police ». Ainsi, ils nous livrent (ou pas) ces informations, spontanément au cours de l'entretien. Nous n'avons donc pas besoin de leur demander de « décliner leur identité ». Nous recueillons donc les variables sociologiques soit grâce aux entretiens s'ils nous les livrent, soit en les récupérant dans les documents institutionnels¹⁶⁰.

D'autres variables en revanche, sont recueillies durant l'entretien, construites grâce aux réponses à des questions précises : activité avant l'école, existence d'un projet, motif pour se remettre à niveau, représentation de l'ER2C et de soi dans la structure.

Enfin, les variables « temps de l'entretien », « numéro de promotion » ou « identifiant du sujet » sont directement liées à notre protocole méthodologique, construites et codées¹⁶¹ par nous-mêmes.

¹⁶⁰ Ce sont les élèves qui ont transmis ces informations à l'ER2C, ils savent que l'équipe les détient et que nous y avons accès.

¹⁶¹ Cette partie est consacrée au recueil des variables, plus bas, nous les détaillerons, en précisant notamment les catégories et leur codage.

19.5. Thèmes des grilles d'entretien¹⁶²

Nous recueillons leurs discours à trois temps distincts et si les thèmes abordés sont les mêmes, les questions quant à elles, peuvent varier en fonction des spécificités du parcours (certaines disparaissent, d'autres apparaissent)¹⁶³. Rappelons que la RAN est, durant l'entretien, un thème parmi d'autres. Nous n'interrogeons pas les personnes uniquement sur les apprentissages afin d'éviter d'induire un type de réponses : une attente surdimensionnée autour de la RAN pourrait biaiser le recueil. Nous pensons également que la RAN fait partie d'un ensemble et le choix d'une étude longitudinale nous amène à prendre en compte l'ensemble du parcours de la personne, permettant ainsi de définir la place laissée à la RAN dans une histoire de vie unique où se construit le réel au regard du projet visé, du passé et de la projection dans le futur.

Concernant les spécificités, la première grille d'entretien est davantage orientée vers le passé. On y aborde la scolarité, l'orientation jusqu'à l'ER2C, le diplôme et le travail dans ses dimensions génériques. Pour au moins deux raisons, ces questions, notamment celle liées à la vie passée, sont absentes des grilles relatives aux temps suivants :

- par intégrité : nous ne voulons pas imposer à la personne de nous refaire le récit d'une vie souvent semée d'obstacles, d'événements douloureux¹⁶⁴ ;
- pour préserver la qualité de la relation : nous observons souvent que le seul fait de demander à nouveau ce que l'on est censé savoir (si l'on écoute, si l'on respecte, si l'on s'intéresse), peut décevoir la personne qui s'est livrée, révélant notre peu d'intérêt pour son histoire...¹⁶⁵

Au contraire, certaines questions ne peuvent pas encore être posées au temps 1, la RAN n'ayant pas encore commencé. Aux temps suivants, on aborde alors la place du coach dans le

¹⁶² Les trois grilles d'entretiens peuvent être consultées : **Annexe 10, p. 90 – Tome II**. Elles indiquent évidemment les questions posées mais comprennent également l'amorce, les thèmes, les codages et les composantes du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998).

¹⁶³ Voir le tableau récapitulatif des questions spécifiques selon les temps : **Annexe 11, p. 102 – Tome II**.

¹⁶⁴ Aux temps suivants, nous ne posons pas ce type de questions ; cela ne signifie pas que ces éléments de vie ne sont pas de nouveau abordés durant les entretiens ; cela dépend de ce que la personne souhaite livrer.

¹⁶⁵ Certaines personnes m'expliquent (entretiens de recherche ou informels) leur agacement quand leur coach, censé être au courant, mais parfois surchargé d'informations, leur pose une question « hors-sujet » sur leur vie. Par exemple, un coach demande à un élève : « Où en êtes-vous du permis ? Avez-vous une date d'examen ? ». Ces questions choquent l'élève qui pense alors qu'on le confond avec un autre, et se sent par conséquent, peu reconnu dans sa singularité, du fait que lui, n'a même pas encore passé l'examen du code.

projet d'apprentissage, le lien entre le projet (d'emploi et/ou de formation) et la RAN. Nous leur demandons de donner leur avis sur les activités auxquelles ils participent. Il y est aussi question de la difficulté (ou pas) à venir en « cours » chaque matin. Enfin, ils ont la possibilité de proposer des pistes d'amélioration pour la structure. Nous leur demandons, au regard d'éventuels changements, s'ils sont satisfaits de leur vie actuelle (au temps 1, ils livrent leur difficultés, cela paraîtrait alors « déplacé »).

Au temps 2, des questions sont spécifiques à la croisée des étapes du parcours de formation : l'alternance a commencé. Ils ont l'occasion de discuter du passage du travail en promotion vers l'individualisation du parcours. Ils découvrent les ateliers de RAN, ils peuvent alors nous dire s'il existe des différences avec le système scolaire traditionnel.

Au temps 3 seulement, contrairement au temps 1, la grille d'entretien est davantage tournée vers le futur, après le parcours à l'ER2C. Les questions spécifiques sont alors relatives à la formation tout au long de la vie, au suivi post-formation proposé, et aux spécificités de l'ER2C.

Limite du recueil de données : tentative d'association libre avortée

Au temps 3, nous tentons d'utiliser la méthode d'association libre afin de repérer le contenu des représentations qu'ont les élèves sur la structure. Pour cela, nous proposons dans l'entretien une question permettant de produire, de manière spontanée, des mots induits par le mot « ER2C » :

- « Pouvez-vous me donner les 3 premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'ER2C ? »

Mais nous ne menons finalement pas ce test. Cette question s'avère en effet très problématique, elle gêne un grand nombre d'élèves interrogés car cette demande limite le nombre de mots, et exige alors une grande précision dans le choix du vocabulaire¹⁶⁶. Nous la mettons de côté, et la traitons comme une question ouverte en quelque sorte. Elle devient plus « souple » :

- A quoi pensez-vous quand je vous dis ER2C ? C'est quoi pour vous ?

¹⁶⁶ Cette question est d'autant plus gênante pour les personnes mal à l'aise avec la langue française (FLE notamment). Nous, qui veillons à la qualité des échanges, au climat rassurant, nous créons-là un certain stress chez certains élèves à l'idée de ne pas être fidèle à leur pensée, de ne pas choisir les bons mots. Peut-être aurait-il fallu proposer une liste de mots ?

Voici les différents thèmes abordés dans les grilles (traités parfois à l'aide de questions différentes, en fonction des spécificités) :

Thème 1/ Le parcours à l'ER2C

- Avant la formation, le début de la formation, la suite envisagée du parcours
- Les attentes par rapport à l'ER2C
- Les projets visés et déclarés (dont la découverte des métiers via les stages)

Thème 2/ Les représentations de la structure et des acteurs en présence

- La représentation des professionnels de l'ER2C et de soi dans la structure
- La définition de l'ER2C : comparaison avec l'école traditionnelle
- Parcours scolaire
- Les activités les plus (et les moins) importantes dans un parcours à l'ER2C
- L'individualisation à l'ER2C
- Importance de travailler et/ou de se qualifier

Thème 3/ La RAN à l'ER2C

- La définition d'une RAN à l'ER2C : utilité et attentes
- Les ateliers de RAN à l'ER2C et les cours à l'école traditionnelle
- Le lien entre la RAN et le projet d'emploi et/ou de formation
- L'évaluation : les progrès, les positionnements et le Passeport pour la formation tout au long de la vie
- La place du coach dans la construction du projet d'apprentissage
- Leurs avis sur les ateliers auxquels ils participent
- Leurs difficultés (ou pas) à venir quotidiennement à l'école
- La formation tout au long de la vie

Thème 4/ L'avenir

- Pistes d'amélioration pour l'ER2C
- Spécificité de l'ER2C : le « plus »
- Le suivi post-formation
- La vie envisagée après l'ER2C
- « Réussir sa vie »

L'ensemble de ces questions renvoient aux différentes composantes de l'implication professionnelle du modèle développé par Mias (1998). Nous proposons de les présenter maintenant selon les dimensions, Sens / Repères / Contrôle, traitées au travers de chaque question¹⁶⁷.

➔ Les questions suivantes sont celles sur lesquelles nous souhaiterions qu'ils se positionnent ; elles font références au SENS :

- Travailler, se qualifier (*Direction - Orientation*)

Au regard de mes objectifs de vie, quel sens a pour moi le travail, la qualification et le diplôme ?

- Parcours avant et à, l'ER2C (*Signification – Orientation - Direction*)

D'où je viens ? Que signifie pour moi une entrée à l'ER2C ? Qu'est-ce qui m'a amené jusqu'à l'ER2C ? Qu'est-ce que je vise ? Quelles sont mes attentes au regard de cet itinéraire ?

- Fin du travail en promotion, début de l'individualisation (*Direction - Orientation*)

Au regard de mes objectifs d'insertion, que signifie pour moi, la fin de la promotion, et le début de l'individualisation du parcours (de la RAN, etc.) ?

- Plus et moins important dans le parcours / Ce qui sert le plus (*Direction - Orientation*)

¹⁶⁷ Pour une lecture plus aisée, on trouvera un tableau récapitulatif des questions de l'entretien de recherche et des dimensions Sens / Repères / Contrôle auxquelles elles renvoient : voir **Annexe 12, p. 103 – Tome II.**

Au regard de mes projets Quelle est l'activité que je considère comme la plus importante, et la moins importante? Qu'est-ce qui me sert le plus pour avancer dans mon parcours ?

- Venir en cours (*Direction – Orientation*)

Aller à « l'école » fait-il sens pour moi, aujourd'hui, par rapport à ce que je vise ?

- Définition de la RAN (*Signification*)

Au regard de mon passé scolaire et de l'insertion visée que signifie aujourd'hui se remettre à niveau à l'ER2C ?

- Raisons d'une RAN (*Direction - Orientation*)

Qu'est-ce que je souhaite apprendre ? Quels sont les ateliers qui me paraissent intéressants et utiles pour construire et réaliser mes projets ? Les projets que l'école a pour moi, et ce qu'elle me propose, correspondent-ils à mes attentes et à mes finalités ?

- Lien entre projet et RAN (*Direction - Orientation*)

Les ateliers auxquels je participe me sont-ils utiles en stage, et plus largement pour atteindre mes objectifs d'insertion ? Mais avant tout, est-ce que je souhaite que mon projet soit en lien avec mon projet d'emploi et/ou de formation ?

- Évaluation en RAN (*Signification*)

Que signifient les positionnements que j'ai eus au début de ma formation ? Est-ce que je progresse grâce à la RAN effectuée ? Est-ce que j'ai des évaluations permanentes ? Est-ce que je souhaite être évalué dans mon projet d'apprentissage ?

- Outil Passeport (*Signification*)

Que signifie pour moi le passeport pour la formation tout au long de la vie ? Est-il pertinent pour mon parcours ? Est-ce que je m'en sers ? Vais-je m'en servir par la suite (plus tard dans le parcours, et après l'école) ?

- Suivi post-formation (*Signification*)

Que signifie pour moi le suivi proposé dont je peux bénéficier au-delà du parcours de formation à l'ER2C ? Est-ce que j'envisage de m'appuyer dessus ?

- Formation tout au long de la vie (*Direction - Orientation*)

Que signifie pour moi de se former tout au long de la vie ? Suis-je informé de cette possibilité ? Est-ce que j'envisage d'apprendre et de me former une fois inséré dans un champ professionnel ?

➔ Voici les questions qui renvoient aux **repères** sur lesquels on peut s'appuyer pour construire son parcours à l'ER2C :

- Dernière classe fréquentée (*Histoire personnelle*)

Quand ai-je arrêté l'école ? Pourquoi ?

- Points forts, faibles (*Histoire personnelle - Représentation de soi - Identité*)

Suis-je capable de parler de mes qualités et de mes difficultés ? Et que puis-je en dire ?

- Cours /RAN et école traditionnelle/ER2C (*Système de représentations*)

Les ateliers de RAN sont-ils différents des cours que j'ai eus avant, durant mon parcours scolaire ? Apprendre à l'ER2C est-il différent de ce que j'ai connu dans mon parcours scolaire ?

- Représentation ER2C, soi, équipe (*Représentations : système de représentations sur l'école traditionnelle, sur l'ER2C. Identités : perception de soi dans la structure, perception d'autrui dans la structure*)

Comment puis-je définir l'ER2C par rapport à l'école traditionnelle ? Comment je définis les professionnels qui y travaillent et qui m'accompagnent dans mon parcours ? Et moi, qui suis-je dans cette structure école-formation ?

- Coach et RAN (*Identité du coach*)

De quoi je parle avec mon coach ? Quelle place prend-il dans mon projet d'apprentissage ?

- Atout d'un parcours ER2C (*Système de représentations*)

Existe-t-il une spécificité liée au parcours à l'ER2C ?

➔ Enfin, les questions relatives au **sentiment de contrôle** qui renvoient toutes aux composantes : (*Moyens - Participation – Maîtrise : autorisation à agir et pouvoir d'agir*)

- Avis sur ateliers

Par rapport aux activités de RAN auxquelles je participe, que puis-je en dire pour les évaluer (points positifs et points négatifs). Ai-je les moyens de les faire changer ? Qu'est-ce que j'améliorerais ?

- Pistes amélioration ER2C

De manière générale, qu'est-ce que je changerais ? Que pourrait-on proposer pour améliorer le dispositif ?

- Satisfaction vie actuelle

- Réussite du parcours

- Vie envisagée après ER2C



Au regard des avancées, suis-je satisfait du parcours entrepris, de ma vie actuelle ? Dans ce qui fait sens pour moi, pour ma vie, pour mes projets, vers quoi je me projette : que vais-je faire, que puis-je faire ? Plus largement, suis-je capable de me projeter ?

Voici donc la catégorisation des questions que nous proposons afin de traiter chacune des dimensions du modèle. Chaque question est rattachée à une dimension, et à une composante. Nous avons conscience que c'est un découpage « abrupt », chacune des dimensions pouvant être interdépendantes. Ainsi, une question pourrait permettre, sous un angle différent, d'approcher plutôt telle ou telle dimension. Nous choisissons ce découpage et verrons dans les résultats comment les individus se sont positionnés.

20. LE TRAITEMENT DES DONNEES

20.1. Analyse statistique des entretiens

L'analyse des entretiens se base sur un corpus de 113 entretiens¹⁶⁸ réalisés entre septembre 2010 et juillet 2011¹⁶⁹. Tous ont pris appui sur les grilles d'entretiens que nous venons de présenter.

Le dépouillement des données a porté sur l'ensemble des corpus. La totalité de ces entretiens

¹⁶⁸ Il y aura davantage de détails dans la présentation de l'échantillon plus bas dans le texte (p. 160).

¹⁶⁹ Pour toutes les raisons déjà développées (accès aux jeunes, lien de confiance, etc.), j'ai assuré seule la passation des entretiens.

(près de 600 pages de transcription dactylographique)¹⁷⁰ doivent produire de la compréhension sur la façon dont s'organisent leurs discours : mettre ainsi en lumière les processus de transformation, de construction et d'organisation concernant la place de la RAN dans le vécu des jeunes en formation à l'ER2C. Par ailleurs, l'interprétation de ces analyses est précisée grâce aux entretiens informels, tous les échanges que nous avons eus avec les collègues-formateurs et les élèves-stagiaires, comme une aide pour être au plus près des réalités du terrain (mouvantes).

Les thèmes développés plus haut permettent de produire deux types de résultats : les rapports transmis à la structure qui reprennent l'ensemble des thèmes et les résultats présents dans cette thèse qui réduit la focale en isolant ce qui nous permet de travailler sur l'implication des élèves dans la RAN. Ce manuscrit présente une articulation entre ces deux types de productions (pour le terrain et pour la recherche). En résumé, toutes les thématiques ont été traitées pour la structure, et seulement certaines d'entre elles sont reprises pour ce travail de thèse.

Nous menons deux types d'analyses sur le corpus :

-- Une analyse statistique multidimensionnelle, notamment la technique de classification hiérarchique descendante (C.H.D.) qui doit faire ressortir les prises de position générales par une simplification et une réduction de la « richesse » du matériau, due à la grande hétérogénéité des publics et des remarquables échanges que nous avons eus durant la durée de leur parcours.

-- Complétée par une analyse thématique qui doit nous permettre de « mettre le zoom » sur certaines prises de position extraites par l'analyse multidimensionnelle : notamment celles des sujets « réfractaires » à la RAN.

Disons maintenant quelques mots sur les outils d'analyse utilisés.

¹⁷⁰ Les corpus d'entretiens peuvent être consultés : voir **Annexe 18, CD-ROM**. Nous proposons le corpus « global » (tous les sujets), puis le corpus « réfractaires » (zoom sur les sujets catégorisés en implication passive dans la RAN). Les corpus sont présentés par temps. Ils ne comprennent pas les questions des grilles d'entretiens, seulement leur codage.

Attention : pour garantir l'anonymat des personnes interrogées, les corpus ne pourront être consultés que par les membres scientifiques du jury : le CD-ROM ne sera communiqué ni à la structure, ni à la bibliothèque universitaire.

20.1.1. Présentation de la méthode ALCESTE

Pour exploiter les données, tous nos passages statistiques sont produits à partir du logiciel libre IRaMuTeQ (développé par P. Ratinaud¹⁷¹ depuis 2009) qui reproduit la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) et qui permet l'analyse de similitude sur des formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte¹⁷²;

Nous inférerons les contenus des représentations sociales relatives aux thèmes que nous avons décidé d'examiner sur la base des classes éditées avec la méthode A.L.C.E.S.T.E.¹⁷³.

Cet outil informatique extrait les structures significatives les plus fortes, ce qui nous permet de :

- voir comment s'organisent les éléments qui constituent le corpus ;
- réduire l'arbitraire ;
- mettre en évidence l'information essentielle.

Concrètement, le logiciel procède successivement à deux analyses (indépendantes du sens)¹⁷⁴ : dans un premier temps une C.H.D. (Classification Hiérarchique Descendante) puis dans un second temps, une A.F.C. (Analyse Factorielle de Correspondances). La classification permet de prendre connaissance de l'organisation des contenus de discours, et de voir apparaître l'organisation des prises de position des sujets. En fonction des ressemblances et des différences, on crée des typologies d'individus : un portrait robot de la classe. Aucun individu ne rassemble l'ensemble de ces caractéristiques, il s'agit d'un sujet épistémique qui pourrait tenir ce discours. Chaque classe est constituée d'items proches, les principes organisateurs de position. Ces items, en fonction des Chi2 associés, contribuent, à la formation de la classe, à l'univers sémantique.

Par ailleurs, l'A.F.C. permet de mettre en évidence les principaux facteurs rendant compte de l'organisation interclasses. On obtient des plans factoriels, leur interprétation se fera en examinant les positions des centres d'inertie des classes et des variables qui les constitueront

¹⁷¹ Pierre Ratinaud est Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à UT2 Le Mirail.

¹⁷² Il existe une présentation du logiciel, à l'adresse suivante (site consulté en août 2012). URL : <http://www.iramuteq.org/>

¹⁷³ La méthode ALCESTE signifie : Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte ; méthode implémentée à l'origine dans le logiciel ALCESTE par Reinert (1983, 1990) à l'UTM.

¹⁷⁴ ALCESTE est alors à considérer comme un outil d'aide à l'interprétation des données ; tout reste à faire pour le chercheur une fois les analyses statistiques effectuées.

par rapport aux facteurs.

Nous utilisons également pour traiter nos résultats, toujours grâce aux fonctionnalités du logiciel IRaMuTeQ, l'analyse de similitude basée sur la théorie des graphes. Les graphes de similitude sont un moyen graphique d'étudier les cooccurrences dans notre corpus découpé en UCE (en segments de texte). Cette technique est habituellement utilisée dans la description des représentations sociales à partir de questionnaires. Mais Ratinaud développeur de ce logiciel, y a intégré l'analyse de similitude à partir d'une matrice textuelle. La matrice du corpus global peut être représentée de différentes façons, nous la représentons dans cette étude par un arbre des liaisons lexicales du corpus (calcul de cooccurrence sur Chi2 sur la variable temps). A partir des représentations graphiques, on peut mettre en évidence les spécificités des formes lexicales selon les temps : les formes lexicales étant « colorées » différemment en fonction de la variable temps du recueil, temps du parcours ; la taille de police varie également, elle est proportionnelle à la significativité. L'intérêt de cette analyse est qu'elle montre, en un seul graphique, les éléments communs et les éléments distincts en fonction des variables sélectionnées, liées au corpus (pour nous, la variable temps).¹⁷⁵ Nous avons donc la possibilité de voir les éléments qui apparaissent, et dans le même temps ceux qui disparaissent : les spécificités des discours sont représentées en fonction des avancées dans le parcours.

20.1.2. Codage des variables¹⁷⁶

L'ensemble des variables¹⁷⁷ contribue à la constitution des portraits-robots rattachés aux classes de discours extraites par le logiciel. Les variables recueillies, construites puis codées doivent nous offrir un panel de facteurs susceptibles de faire varier les discours. Ainsi, comment les discours évoluent-ils en fonction de l'âge, du sexe, de l'existence d'un projet, du niveau de formation, de la représentation que l'on a de l'ER2C et de soi dans la structure ? Et plus particulièrement, quelles sont les différentes places accordées à la RAN dans ces

¹⁷⁵ Nous renvoyons à l'analyse menée par P. Marchand, avec la collaboration de P. Ratinaud, sur le corpus constitué à partir des débats des primaires socialistes pour l'élection présidentielle de 2012. Le discours des débatteurs est représenté graphiquement par une analyse de similitude à partir IRaMuTeQ. URL : <http://pascal-marchand.fr/spip.php?article54> (site consulté en août 2012).

¹⁷⁶ Pour une lecture plus aisée de corpus et des rapports d'analyse, on trouvera une fiche complète des différents codages : voir **Annexe 13, p. 104 – Tome II.**

¹⁷⁷ Les tables des variables codées peuvent être consultées (les trois temps dans le même fichier) : voir **Annexe 19, CD-ROM.**

configurations singulières ? Ces différentes variables, appréhendées comme des ancrages particuliers, participent-elles à structurer les discours différemment et comment ?

Nous souhaitons regarder comment ces variables différencient les discours. Nous recueillons pour cela les variables sociologiques suivantes (grâce aux entretiens ou aux documents institutionnels) :

- le **numéro de promotion** : promotion 64, 65, 66, 67 (p64¹⁷⁸, etc.) ;
- le **prénom des sujets interrogés** : nous leur avons attribué un identifiant (suj_1 pour sujet 1 et ainsi de suite pour les 50). L'identifiant est identique quels que soient les temps ;
- le **sexe** : femme (f) ou homme (h). Cette variable est bien souvent considérée comme dichotomique (ayant exactement deux valeurs), mais en réalité, si la question du genre s'en mêle, ce n'est pas toujours aussi évident!¹⁷⁹ ;
- l'**âge** : entre 18 et 20 ans (moins_20, 20 ans y compris), de 21 à 25 ans (21_25), plus de 25 ans (sup_25) ;
- la **situation familiale** : situation maritale (marié / célib), situation parentale (ayant un/des enfant(s) : enft_o, ou sans enfant : enft_n) ;
- la **nature de la sortie** après le parcours à l'ER2C : les sorties négatives pouvant être l'abandon (sortie_aband), la fin de parcours sans solution (sortie_ss_solu)¹⁸⁰, ou au contraire, les sorties positives, en formation (sortie_form) ou en emploi (sortie_empl) ;
- Le français est-il une **langue étrangère** ? : Oui, le français est une langue étrangère (fle_o), ou non (fle_n) ;

¹⁷⁸ Le texte entre parenthèses correspond au codage des variables manipulées (en vue du traitement statistique des données).

¹⁷⁹ Même ce type de variable peut s'avérer délicate à « manipuler » ! Par exemple, une personne précise lors de l'entretien de candidature qu'elle a le syndrome de benjamin, pour le dire autrement qu'elle est transgenre (pour entendre la controverse liée au fait que le transsexualisme n'est pas une « maladie », certains préfèrent parler de transgenre). Nous utilisons volontairement la notion de syndrome pour respecter la présentation que la personne fait d'elle-même. En bref, cette personne est un homme pour ce qui est de son sexe biologique et une femme dans son identité psychique et sociale. Nous coderons cette personne en fonction de ce qu'elle ressent, en tant que femme donc.

¹⁸⁰ Malgré une prolongation de parcours (au-delà des 9 mois officiels), certaines personnes ne parviennent pas concrétiser leur projet.

- le **niveau de formation** : du niveau VI (niv_VI), au niveau V (niv_V), en passant par le niveau Vbis (niv_Vbis). Nous catégorisons cette variable en nous appuyant sur la classification officielle des niveaux de formation, tout en ne perdant pas de vue les situations individuelles : beaucoup de personnes rencontrées ont eu des scolarités atypiques. Voici les choix effectués pour le codage de notre échantillon :

- le niveau V correspond aux personnes qui ont échoué au baccalauréat ;
- le niveau Vbis correspond aux parcours du collège (après la classe de 6^{ème}), que le brevet ait été obtenu ou pas. On retrouvera également dans ce niveau, les personnes qui ont échoué aux diplômes des CAP, BEP (elles ont, le plus souvent, arrêté avant l'examen) ;
- le niveau VI correspond à des parcours scolaires interrompus en 6^{ème}, ou aux parcours scolaires à l'étranger : les FLE n'ayant ni qualification, ni diplôme. En revanche, si la personne FLE a un diplôme dans son pays d'origine, nous catégorisons son niveau en fonction de l'équivalence en France.

Nous aurions pu préciser davantage ces niveaux de formation (Vbis infra V, alpha FLE, FLS, bilingue¹⁸¹, etc.). Nous décidons plutôt, pour réduire l'hétérogénéité et la variété des situations, de les simplifier (au risque de trahir la richesse des situations individuelles), permettant la comparaison et l'analyse.

Durant l'entretien nous recueillons également les informations suivantes pour les coder en variables illustratives :

- l'activité **avant l'entrée à l'ER2C** : inactivité (avt_inactiv), en emploi (avt_empl), en formation continue (avt_form), en formation initiale (avt_etude) ;
- l'**existence d'un projet** visé (pour le temps 1), validé (aux temps suivants, grâce aux stages) : oui (projet_o) ou non (projet_n) ;

Enfin, certaines variables sont construites en fonction des réponses relatives à des questions précises :

¹⁸¹ Quand la personne est bilingue nous avons codé « fle_n » : la personne n'est pas FLE.

- la **définition de soi** : élève (defs_eleve), stagiaire (defs_stag), les deux (defs_eleve_stag), autre (defs_autre) ;

- la **définition de l'ER2C** : école (def_ecole), organisme de formation (def_of), école et OF (def_tout), rien (def_rien) ;

- la forme de **l'implication active ou passive**¹⁸² : Existence d'un motif pour se remettre à niveau ? Oui, quel qu'il soit, il y a un motif (implication active codée : ia_ran). Non, il n'y a aucun autre motif que le caractère obligatoire de cette activité (implication passive codée : ip_ran).

Nous faisons plusieurs traitements des données, ainsi certains corpus ont un codage supplémentaire, notamment quand l'ensemble des entretiens sont réunis, nous précisons le **temps du recueil** : tps_1 ; tps_2 ; tps_3.

En résumé, l'ensemble des variables illustratives utilisées sont codées de la manière suivante :

```
**** *tps_1 *f *sup_25 *marié *enft_o *fle_o *niv_VI *p64 *suj_1 *avt_inactiv  
*projet_n *sortie_form *defs_stag *def_ecole *ia_ran
```

Il s'agit de l'entretien du sujet 1 au temps 1 (au début du parcours) d'une femme qui a plus de 25 ans. Elle est mariée et a un enfant (ou plusieurs). Elle est FLE, relève d'un niveau VI. Elle est inscrite dans la promotion 64. Avant d'entrer à l'ER2C, elle était inactive ; à l'arrivée elle n'a pas encore de projet en vue. Quand elle sort de l'ER2C, c'est pour accéder à une formation. Elle se définit comme stagiaire d'une école, et montre une implication active dans la RAN.

Comment ces variables deviennent-elles des organisateurs dans les réponses aux questions ? Nous verrons les variables les plus discriminantes (Chi2 les plus forts) au regard du contenu des classes de discours.

20.1.3. Différents traitements du corpus

Dans cette recherche, nous proposons deux types d'analyses.

-- L'**analyse statistique multidimensionnelle** qui propose :

¹⁸² La variable « ip_ran » nous permettra, dans les résultats, de mettre le zoom sur les personnes « réfractaires » à la RAN (p. 223).

- ✓ d'abord, une vue d'ensemble des transformations à l'œuvre dans le parcours de formation au travers de l'élaboration de graphes (via l'analyse de similitude) ;
- ✓ puis les prises de position générales extraites des classes de discours (méthode ALCESTE : technique de classification hiérarchique descendante, C.H.D.).

-- L'**analyse thématique** complétant cette première analyse statistique propose :

- ✓ certains approfondissements présentés sous la forme d'un « zoom ».

Et nous « manipulons » nos corpus d'entretiens :

- le corpus « **global** » renvoie à l'ensemble des questions et des sujets ;
- le corpus « **RAN** » renvoie exclusivement aux questions relatives à la RAN et à l'ensemble des sujets ;
- le corpus « **réfractaires** » renvoie à l'ensemble des questions et exclusivement aux sujets codés en implication passive dans la RAN.

En résumé, la lecture se déroulera comme suivant :

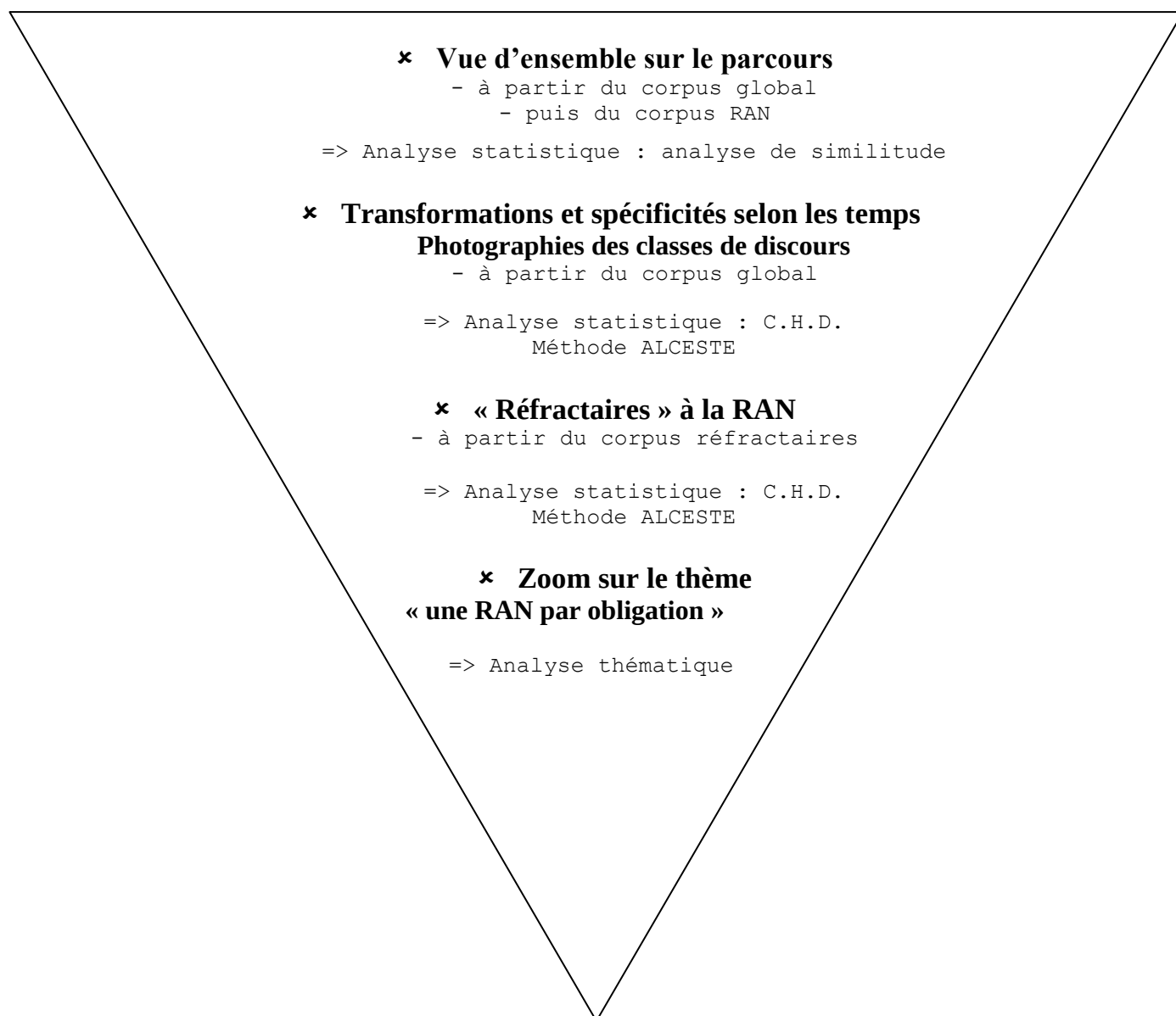


Figure 3 - Schématisation des différents traitements du corpus

Voici le développement des procédures statistiques :

Avant toute chose, nous vérifions que la spécificité de certaines questions (présentes ou absentes selon les temps du recueil) n'a pas d'effet dans les analyses. Pour cela, il nous faut « manipuler » le corpus de base, le « nettoyer », afin d'obtenir une homogénéisation entre les entretiens. Nous retirons pour cela l'ensemble des questions spécifiques et regardons si les classes extraites restent échangées (par rapport au passage avec l'ensemble des questions). Concluons dès maintenant, avant même la présentation des résultats, que ce type de passage propose les mêmes classes de discours autour des thèmes suivants : acteurs du parcours à l'ER2C, construire son parcours d'insertion professionnelle et maîtriser les savoirs de base.

✱ **Vue d'ensemble sur le parcours** (à partir du corpus global puis du corpus RAN)

Pour analyser les représentations et les formes d'implication associées, recueillies à travers les réponses individuelles, nous posons le triptyque S/R/C comme un principe organisateur qui évolue en fonction des contextes. C'est pourquoi nous faisons d'abord une analyse de similitude pour avoir une vue d'ensemble sur le parcours afin de voir les transformations, les évolutions dans les prises de position concernant notre objet d'étude. Nous rassemblons, pour cela, l'ensemble des discours recueillis à chaque temps, en y ajoutant la variable temps. Pour cette vue d'ensemble sur le parcours, nous faisons un premier passage à partir du corpus global puis un second passage à partir du corpus RAN.

✱ **Transformations et spécificités selon les temps : photographies des classes de discours** (à partir du corpus global)

Après cette vue d'ensemble sur le parcours, nous analysons, grâce à la C.H.D. avec la méthode ALCESTE, chaque temps distinctement pour observer cette fois les positions spécifiques à chaque étape du parcours : une analyse par temps.

✱ **« Réfractaires » à la RAN** (à partir du corpus réfractaires)

Enfin, toujours avec la méthode ALCESTE, nous ne traitons que les discours des élèves-stagiaires catégorisés comme étant « réfractaires à la RAN ». Nous codons en « implication passive » ceux qui disent participer à la RAN par « obligation ». Nous faisons un traitement et une analyse spécifiques afin de voir si leurs discours se distinguent en fonction des temps car, à mesure que le parcours avance, cette proportion augmente. Cette catégorie d'élèves nous

permet également de travailler sur l'expression passive du modèle de l'implication professionnelle de Mias.

20.2. Analyse thématique (manuelle) des entretiens

Comme nous l'avons expliqué, parallèlement aux analyses statistiques, nous mettons en place une analyse thématique.

20.2.1. Thèmes traités

Les résultats de cette analyse thématique sont intégralement transmis à la structure¹⁸³. Ils s'articulent autour des thèmes suivants :

- Représentations de la structure, des professionnels et des publics
- Évaluation de la RAN
- Sur le chemin de l'école
- Définition de la RAN
- Les raisons d'une RAN
- Projet et sortie : de la construction à la validation des projets
- La RAN et le projet
- L'évaluation à l'ER2C, dans les ateliers de RAN
- Connaissance et utilisation du Passeport pour la formation tout au long de la vie
- La RAN au sein de l'équipe
- Non-dit : trouver à redire, sans pouvoir le dire...
- Propositions d'élèves : améliorations et changements possibles à l'ER2C
- Le « plus » de l'ER2C
- Le suivi post-formation
- L'ER2C, ouverture des possibles : oser l'avenir

Nous ne reprenons évidemment pas dans cette thèse l'ensemble des résultats mais revenons simplement sur quelques points saillants. Cependant, ces analyses nous servent à étayer les analyses multidimensionnelles de la méthode ALCESTE. C'est ce que nous proposons dans le

¹⁸³ Les résultats ont été communiqués à la structure sous la forme de trois rapports relatifs à chaque temps du recueil. Nous leur avons proposé grâce à une analyse thématique (thèmes de l'entretien pertinents pour la structure) une photographie des prises de position au début du parcours, à trois mois et demi, puis à six mois et demi : voir **Annexe 17, CD-ROM**.

zoom sur le thème « une RAN par obligation » (cf. figure 3, p. 151) pour creuser certains points de tension, affiner certaines prises de position.

Ainsi ces tris et ces fouilles complémentaires doivent, nous l'espérons, mettre au jour les ressemblances et les différences au sein des discours, afin d'étudier les relations existantes entre les éléments et atteindre une description fine et compréhensive de l'objet d'étude.

En résumé, IRaMuTeQ dans un premier temps, en décontextualisant, nous permet d'organiser et d'ordonner le corpus en segmentant des classes de discours. Après cet accès aux points saillants, nous recontextualisons les discours en revenant aux individus (les sujets « réfractaires à la RAN ») pour tenter de saisir différents niveaux de sens : réduire la richesse d'abord, trop complexe, y revenir par la suite pour redonner certaines profondeurs. Tenter enfin, de réinterroger certains contours des modèles théoriques utilisés.

Il est temps à présent de présenter les résultats issus de ces deux types d'analyses, l'une et l'autre se précisant mutuellement.

Partie 3/

Confrontation avec le terrain : interprétation des données

SOMMAIRE DE LA PARTIE 3/ CONFRONTATION AVEC LE TERRAIN : INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Chapitre VIII – Rappel du cadre de la recherche	158
21. Rappel des pistes de travail.....	158
22. Rappel des analyses proposées.....	159
Chapitre IX - Présentation de l'échantillon	160
23. Données descriptives	160
Chapitre X - Vues d'ensemble sur le parcours : analyse de similitude	176
24. Parcours global.....	177
25. Parcours RAN.....	181
Chapitre XI - Photographies des classes de discours : analyse de la C.H.D....	185
26. Dendrogrammes du corpus global	185
27. Les classes de discours	189
28. Résumé de la C.H.D. du corpus global	218
Chapitre XII - Les « réfractaires » à la RAN : analyse de la C.H.D	223
29. Dendrogrammes du corpus « réfractaires »	223
30. Les classe de discours.....	226
31. Résumé de la C.H.D. du corpus « réfractaires ».....	232
Chapitre XIII - Zoom sur le motif « une RAN par obligation » : analyse thématique	234
32. Les raisons d'une RAN : Zoom sur le motif « par obligation »	234
Chapitre XIV - Non-dit : trouver à redire, sans pouvoir le dire.....	240
33. De l'impossibilité de tout dire	240
Chapitre XV - L'état de la recherche	256
34. Retour théorique.....	256
35. Perspectives pour la recherche	265
36. Retombées pratiques : état des lieux et pistes praxéologiques... ..	267

Partie 3/ Confrontation avec le terrain : interprétation des données

Chapitre VIII – Rappel du cadre de la recherche

21. RAPPEL DES PISTES DE TRAVAIL

La question de départ

Quelle place pour la remise à niveau proposée dans un dispositif d'insertion professionnelle ?

Éléments de problématisation

L'ER2C modifie-t-elle le rapport au savoir des jeunes qu'elle accueille ?

Faut-il pour *apprendre à apprendre*, apprendre à être un apprenant adulte ?

Les représentations de soi à l'ER2C, de la structure et de la RAN, qu'à l'apprenant de l'ER2C, lui permettent-elles de s'inscrire dans une implication active dans la RAN, ou au contraire, dans une forme passive de celle-ci ?

Quelles représentations ont-ils de l'École, des apprentissages et quelle(s) forme(s) d'implication(s) peut-on repérer ? Nous les interrogerons sur les différentes places qu'ils occupent à l'extérieur et au sein de la structure pour « *déplier l'impliqué et tenter de l'expliquer.* »

Hypothèses de travail

Il existe différents schémas représentationnels, et plusieurs formes d'implications y sont associées. La remise à niveau va générer une grande variété de prises de position. Nous nous attendons à relever des éléments représentationnels et des implications de natures très différentes au sein du groupe étudié.

Les implications dans la RAN dépendront des ancrages suivants : temps du parcours, âge, sexe, situation familiale, niveau de formation, projet d'insertion et les représentations de la structure, de la RAN proposée, de soi dans cette ER2C.

Ces ancrages vont organiser les réponses (variables plus ou moins discriminantes) et faire varier les discours.

22. RAPPEL DES ANALYSES PROPOSEES

Dans la deuxième partie de la thèse, nous avons également présenté le cadre méthodologique de cette recherche, dont le traitement des données. Rappelons, en ce début de partie consacrée à la présentation des résultats, que nous travaillons à partir de deux types d'analyses :

-- Une analyse statistique multidimensionnelle, notamment la technique de classification hiérarchique descendante (C.H.D.) pour faire ressortir les prises de position générales au travers des classes extraites par la méthode ALCESTE. En amont, le logiciel IRaMuTeQ nous permet de présenter, au travers de graphes, une vue d'ensemble des transformations à l'œuvre dans le parcours de formation.

-- Cette première analyse statistique est complétée par une analyse thématique afin de développer certaines prises de position extraites par l'analyse multidimensionnelle. Ces approfondissements sont présentés sous la forme d'un « zoom ».

Résumé des analyses proposées dans cette partie :

- ✱ Vue d'ensemble sur le parcours : corpus global puis corpus lié à la RAN
[Analyse statistique : analyse de similitude]
- ✱ Photographies des classes de discours, transformations et spécificités selon les temps : corpus global
[Analyse statistique : C.H.D. avec la méthode ALCESTE]
- ✱ « Réfractaires » à la RAN : corpus réfractaires
[Analyse statistique : C.H.D. avec la méthode ALCESTE]
- ✱ « Zoom » sur le motif « une RAN par obligation »
[Analyse thématique]

Chapitre IX - Présentation de l'échantillon

23. DONNEES DESCRIPTIVES

Avant de développer les résultats, nous proposons de présenter notre échantillon à l'aide de tris à plat ciblés.

23.1. Nombre d'entretiens

Nous avons interrogé 50 personnes (56 initialement prévues¹⁸⁴), parfois une seule fois, d'autres 2 fois et au mieux, 3 fois. Ce qui nous permet de constituer un corpus de 113 entretiens de recherche. Nous insistons sur le terme « entretien de recherche » car notre corpus va en réalité bien au-delà des 600 pages de discours recueillis dans le cadre des entretiens formels de recherche. En effet, en immersion dans la structure nous rencontrons ces élèves tout au long de leur parcours de manière plus ou moins formelle : d'une rencontre au hasard d'un couloir à une visite improvisée dans notre bureau en passant par un travail mené ensemble dans un atelier par exemple.

	Temps 1 : A l'arrivée	Temps 2 : A 3 mois et demi	Temps 3 : A 6 mois et demi	Totaux par classe
Promotion 64	12	10	7	29
Promotion 65	14	9	8	31
Promotion 66	14	8	7	29
Promotion 67	10	8	6	24
Totaux par temps	50	35	28	113

Figure 4 - Répartition des entretiens par temps et par promotion

184 Les 4 promotions visées pour l'enquête comportent 56 élèves au total mais nous ne les avons pas tous rencontrés : 3 abandons (période d'essai), 2 mis à l'écart de la recherche (en retour de parcours), 1 refus d'élève de participer au protocole méthodologique.

23.2. Statistiques descriptives

Nous proposons quelques **statistiques descriptives** concernant la population totale :

Prescripteurs : Qui a orienté l'élève jusqu'à l'ER2C ? Comment l'ont-ils connue ?

Mission locale : 27 élèves soit 54%

Dont 5 qui nous expliquent qu'ils ont connu l'école grâce à des proches, puis se sont rapprochés de leur Mission Locale pour se renseigner davantage et effectuer les démarches d'orientation.

Démarches individuelles : 19 soit 38%

Candidature spontanée : ont connu l'école par des proches puis ont fait les démarches eux-mêmes. Dont 3 personnes qui ont eu connaissance de l'école via les médias : lecture d'un article dans le journal Midi-Pyrénées infos et visite du site internet.

Autres structures : 4 soit 8 %

- Organismes de formation (GRETA, CREPT, AGIR)

Pays de naissance : Près de 4 élèves sur 10 sont nés à l'étranger

France : 32 élèves soit 64%

Dont : 29 en métropole soit 58%

3 dans les DOM (2 de Mayotte ; 1 de Guyane) soit 6%

Pays étrangers : 18 soit 36% (plus de la moitié est originaire des pays du Maghreb)

- Algérie : 5
- Maroc : 4
- Tunisie : 1
- Palestine : 1
- Congo : 1
- Togo : 1
- Côte d'Ivoire : 1
- Syrie : 1
- Tchétchénie : 1
- Bulgarie : 1
- Guatemala : 1

Attention, seulement 13 personnes sont considérées comme FLE, car 5 personnes, nées à l'étranger, ont pour langue maternelle le français ou bien, sont bilingues.

Répartition de l'échantillon par sexe

	Effectifs	Pourcentage
Femme	32	64 %
Homme	18	36 %
Total	50	100 %

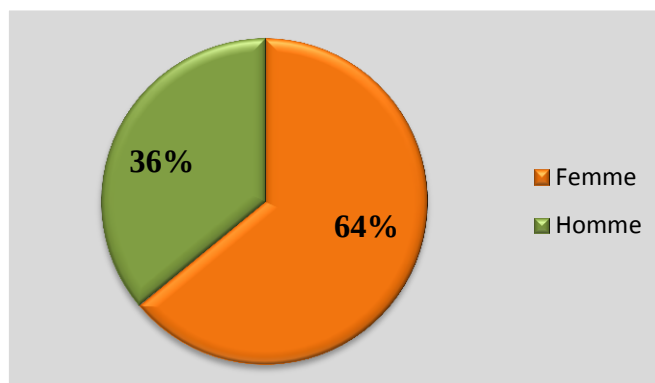
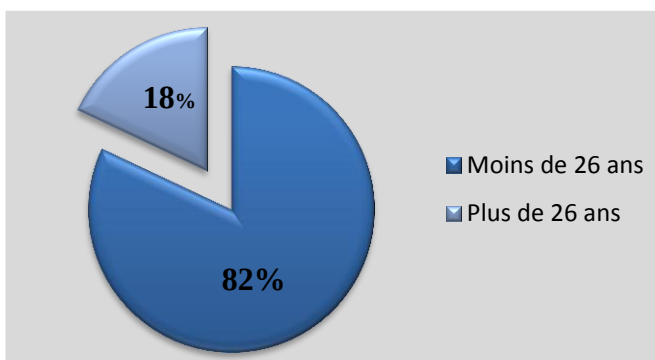


Figure 5 - Répartition de l'échantillon par sexe

Dans cette population, le déséquilibre des genres est presque de l'ordre de deux tiers, un tiers, en faveur des femmes.

Âge

	Effectifs	%
Moins de 20 ans	25	50 %
Entre 21 et 25 ans	16	32 %
Plus de 25 ans	9	18 %
Total	50	100 %



La population est majoritairement constituée d'individus qui ont moins de 26 ans. Ils représentent un peu plus de 80% du corpus.

Et, la moitié du corpus a entre 18 et 20 ans. L'âge moyen est de 22 ans.

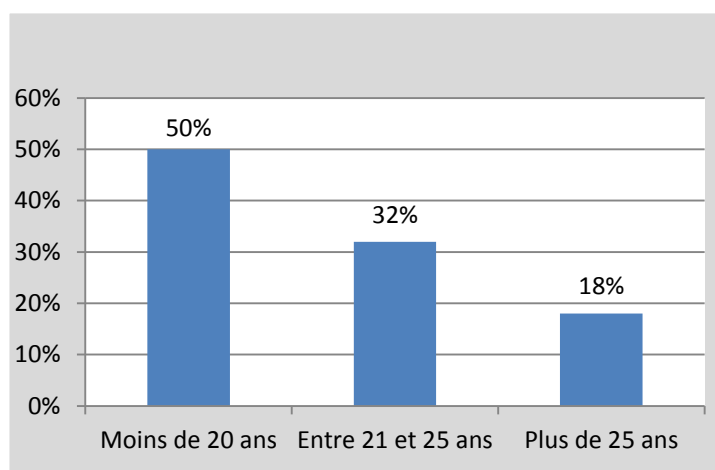


Figure 6 - Répartition par tranche d'âge

Proportion homme femme par classe d'âge

Moyenne d'âge par sexe	
Age moyen	21,8
Femme	22,28
Homme	21,05

	Femme		Homme	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Moins de 20 ans	14	56 %	11	44 %
Entre 21 et 25 ans	12	75 %	4	25 %
Plus de 25 ans	6	67 %	3	33 %

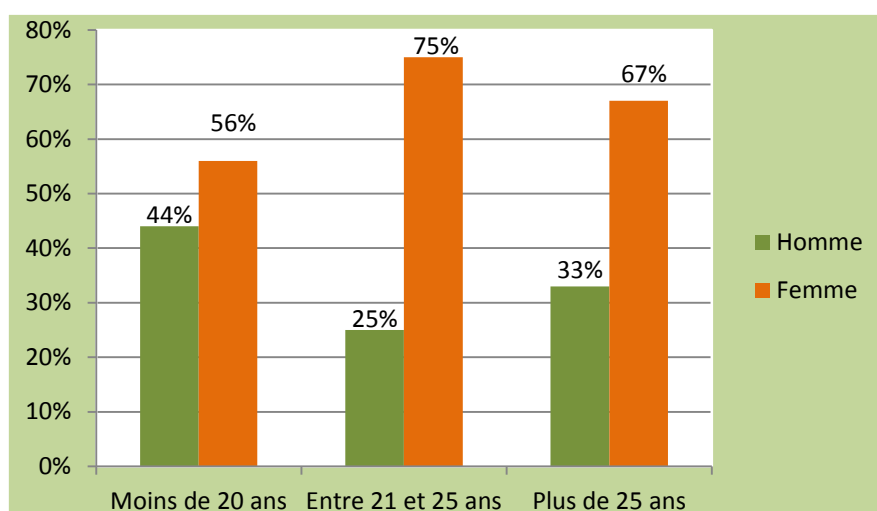


Figure 7 - Répartition par tranche d'âge et par sexe

On remarque une surreprésentation des femmes dans la classe des 21/25 ans, les hommes, quant à eux, sont davantage représentés dans la classe des moins de 20 ans.

Activité avant école

	Effectifs	%
Inactivité	33	66 %
Activité	17	34 %
Total	50	100 %

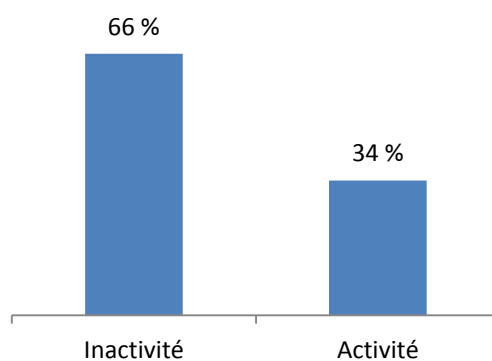


Figure 8 - Répartition activité / inactivité avant l'École

Pour ceux qui avaient une activité :

11 avaient un emploi, 4 étaient en formation, 2 suivaient leur parcours d'études.

	Effectifs	%
Emploi	11	65
Formation	4	23
Études	2	12
Total	50	100 %

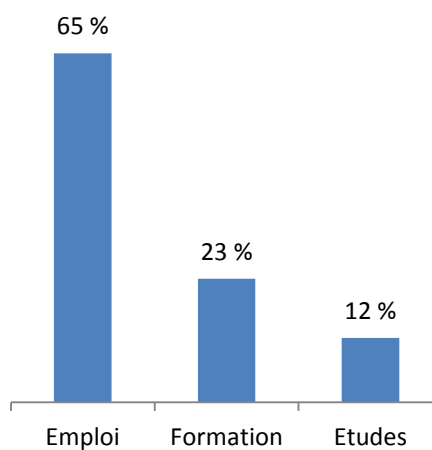


Figure 9 - Répartition par nature d'activité avant l'École

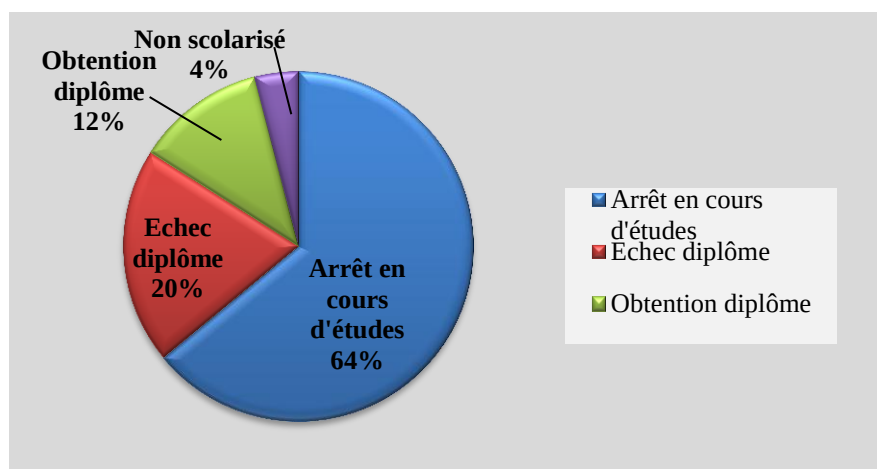


Figure 10 - Arrêt de la scolarité : motifs

Voici quelques précisions que nous pouvons apporter concernant notre échantillon :

Lieu de la scolarité

- 4% des élèves n'ont jamais été scolarisés (ou très peu) ;
- 64% ont effectué leur scolarité en France (dont 6% en Outre-mer) ;
- 32% à l'étranger (dont 6% dans des pays francophones, sans compter certaines scolarités avec des enseignements en français, au Maghreb par exemple) :
14% au Maghreb, 6% en Afrique noire, 4% en Asie, 4% en Amérique (Nord et Sud), 4% en Europe.

(21% à l'étranger dans le bilan d'activité de l'ER2C 2011, p. 6)

Leur cursus

- 22% ont interrompu leur parcours scolaire au collège ;
(29% n'ont pas dépassé le 1^{er} cycle, dans le bilan d'activité 2011, p. 9)
- 74% se sont engagés dans un parcours de niveau V, voire de formation supérieure, dont 14% en formation en alternance par l'apprentissage (légèrement plus peut-être, n'ayant pas pu obtenir de réponse pour 2 d'entre eux) ;
- 4% n'ont pas scolarisés.

(6% en apprentissage, dans le bilan d'activité 2011, p. 9)

Diplôme et qualification

- 12% des élèves ont obtenu un diplôme du secondaire (dont 8% à l'étranger et 4% en France).

Ces élèves ne veulent pas travailler dans le secteur (de leur diplôme), ou bien ils n'ont pas pu s'en prévaloir. Certains veulent aujourd'hui reprendre leurs études et tenter de s'insérer dans le secteur en question.

- 20% ont échoué aux épreuves du diplôme visé ;

*(10% a échoué à leur examen, les autres ont abandonné
en cours d'année sans passer l'examen)*

- 64% ne sont pas allés jusqu'au diplôme visé : ils ont abandonné en cours d'études.

Niveaux déclarés

	Effectifs	%
VI	15	30 %
Vbis	29	58 %
V	6	12 %
Total	50	100 %

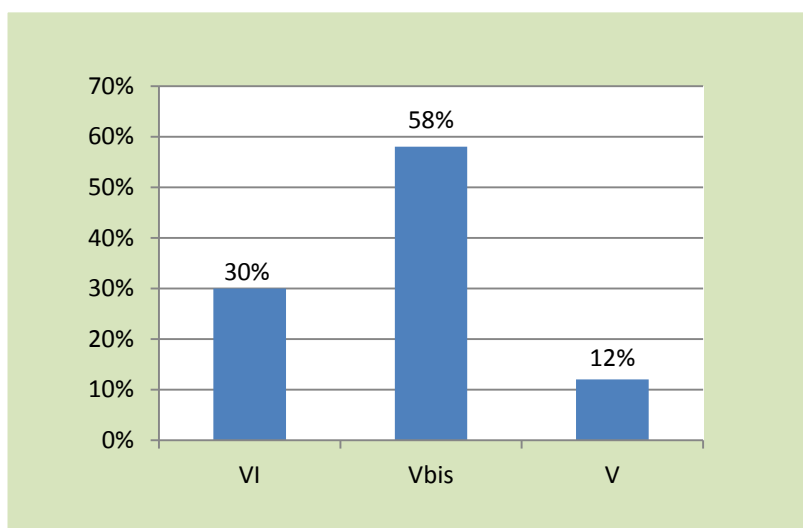


Figure 11 - Répartition par niveaux de formation déclarés

Les niveaux déclarés par les élèves correspondent aux dernières classes fréquentées, que nous avons classées ensuite selon le cadre français des niveaux de formation¹⁸⁵. Pour les FLE, nous avons fait le choix de les rattacher au niveau VI (sauf dans le cas où le niveau/ diplôme aurait une reconnaissance en France). L'échantillon de la recherche est proche du public accueilli tout au long de l'année par l'ER2C¹⁸⁶ : soit environ 90 % qui a un niveau inférieur ou égal au niveau Vbis, dont plus de 30% relèvent d'une problématique FLE, ou sont de niveau VI.

¹⁸⁵ La coordination pédagogique, Annie Kujacic notamment, a été sollicitée pour catégoriser les niveaux des élèves.

¹⁸⁶ Informations extraites (page 4) du bilan d'activité 2010 de l'ER2C, présenté par le directeur, Monsieur Martin, lors de l'AG de l'école, en mars 2011.

Niveaux révélés par les positionnements en français et en mathématiques

Niveaux français	Effectifs	%	Niveaux maths	Effectifs	%
VI	22	44 %	VI	25	50 %
Vbis	9	18 %	Vbis	12	24 %
Vbis V	19	38 %	Vbis V	10	20 %
			V	2	4 %
			Non renseigné	1	2 %

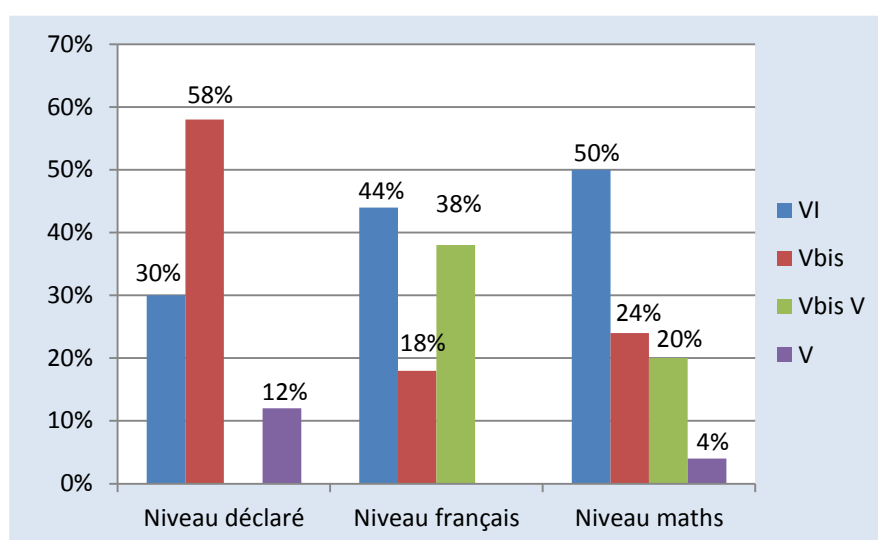


Figure 12 - Répartition par niveaux de formation révélés par les positionnements

La dernière classe fréquentée n'est pas un indicateur fiable du niveau réel des élèves : les acquis ont été oubliés, ou mal acquis justement. Les niveaux révélés par les positionnements indiquent des niveaux inférieurs par rapport à ceux déclarés (*idem* pour les statistiques présentées dans le bilan d'activité). La proportion d'élèves de niveau VI dépasse alors celle de niveau Vbis. La part d'élèves relevant du niveau VI passe de 30% à 50% environ : elle n'englobe pas seulement les publics FLE. Il y a moins d'élèves recensés dans la catégorie V. En revanche, les positionnements permettent de nuancer la catégorie Vbis qui recoupe, trop souvent, une bien trop grande hétérogénéité de niveaux. L'évaluation de l'ER2C va au-delà du niveau de la dernière classe fréquentée, proposant par exemple les niveaux Vbis, Vbis à l'approche du V, etc. Elle affine encore bien davantage ses critères d'évaluation (au-delà du

français et des mathématiques) mais nous avons fait le choix de ne retenir que les catégories représentées dans le graphique ci-dessus.

FLE

	Effectifs	Pourcentage
Non FLE	37	74 %
FLE	13	26 %
Total	50	100 %

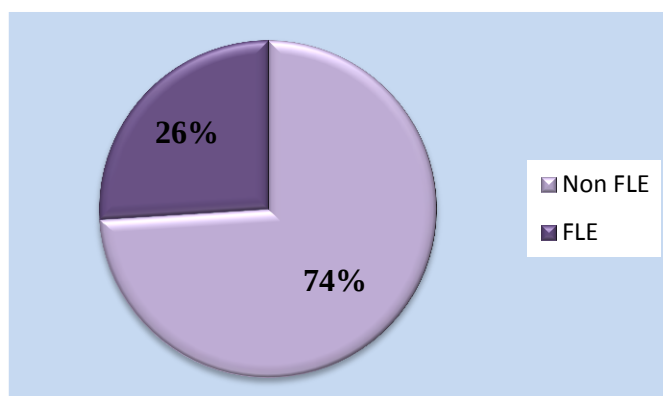


Figure 13 - Répartition de l'échantillon FLE / non FLE

Nous avons 13 FLE dans l'échantillon total (dont 4 hommes ; un peu plus de 30%).

26% a une langue maternelle autre que le français ; ces élèves présentent évidemment certaines difficultés linguistiques.

L'échantillon total de cette recherche comporte également une promotion dite FLE : 6 personnes sur un groupe de 13, dont une personne en reprise de parcours. La moitié, de la première promotion interrogée, est donc FLE. Cette configuration particulière devait permettre à l'équipe d'adapter le protocole d'entrée à cette spécificité linguistique.

Proportion des FLE par âge

	FLE		Non FLE	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Moins de 20 ans	2	8 %	23	92 %
Entre 21 et 25 ans	5	31 %	11	69 %
Plus de 25 ans	6	67 %	3	33 %

La répartition des FLE est significativement différente en fonction de l'âge. Les FLE en parcours sont surreprésentés dans la catégorie des plus de 25 ans.

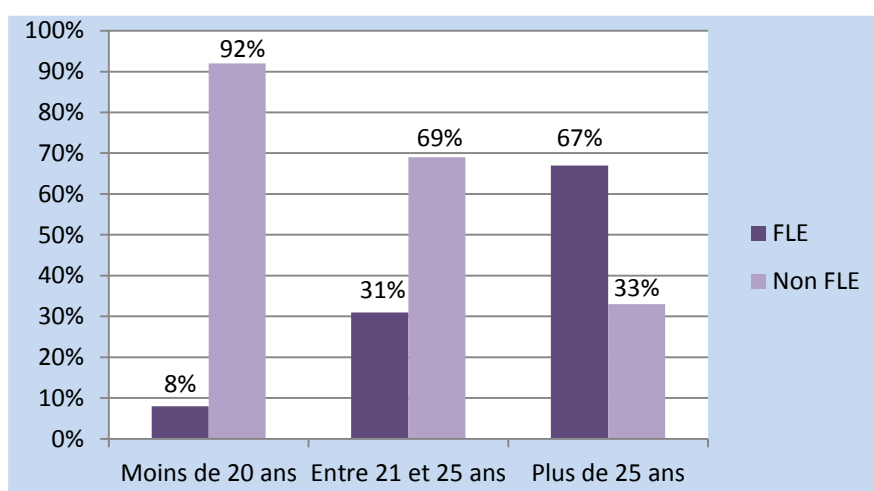


Figure 14 - Répartition des FLE par tranche d'âge

Statut marital

	Effectifs	%
Célibataire	42	84 %
Marié	8	16 %
Total	50	100 %

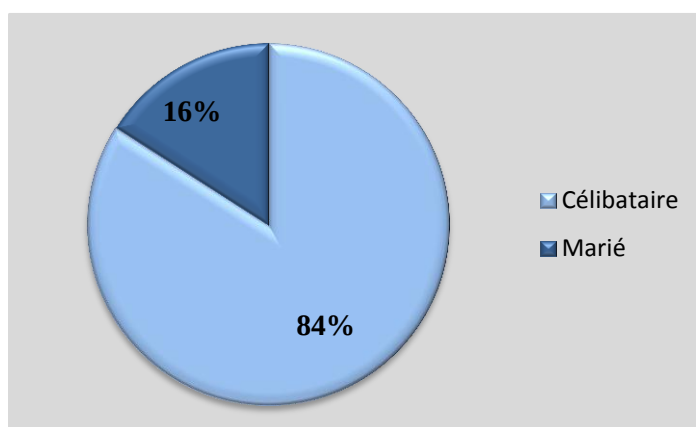


Figure 15 - Répartition de l'échantillon selon le statut marital

Sur les 16% de personnes mariées, 62% sont des femmes et 38% d'entre eux (hommes et femmes mariés) ont des enfants.

Enfants

	Effectifs	%
Sans enfant	37	74 %
Avec enfant	13	26 %
Total	50	100 %

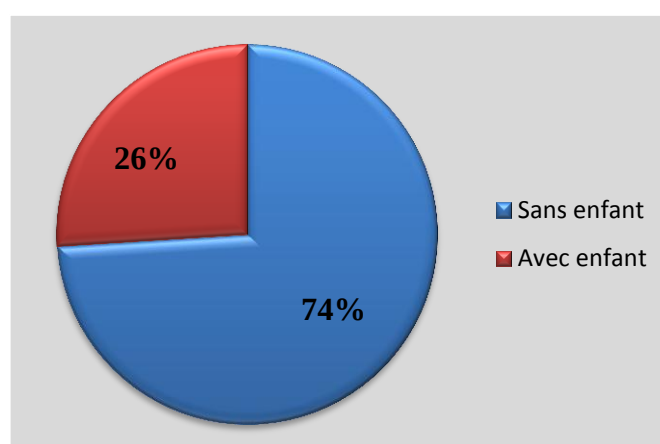


Figure 16 - Répartition de l'échantillon enfant / sans enfant

Ceux qui ont des enfants ont 25 ans de moyenne d'âge, 85% de femmes et 73% des femmes isolées (les autres vivent maritalement). Nous pouvons, dès à présent, prendre la mesure des difficultés supplémentaires rencontrées dans l'insertion visée. En effet, certains des projets souhaités par ces jeunes femmes seront (peut-être) plus compliqués à mettre en place : quand les horaires de travail entrent en conflit avec « l'emploi du temps » d'une mère isolée par

exemple. Nous verrons dans les temps suivants, de manière plus précise, ce qu'elles sont devenues.

Sur le plan des variables sociologiques, les caractéristiques des publics décrites dans le bilan d'activité 2011 de l'école, correspondent à l'échantillon de cette recherche :

- Il existe une surreprésentation des femmes ;
- Le public est âgé de 22 ans en moyenne ;
- Environ trois quart des élèves ont moins de 26 ans ;
- Une large majorité d'élèves déclarent être de niveau Vbis. Ils s'avèrent qu'ils relèvent de niveaux inférieurs après les positionnements sur les savoirs de base.

Nuance :

À l'inverse de la population décrite dans le bilan d'activité, les hommes de notre échantillon sont plus jeunes (21 ans et 7 mois) que les femmes (22 ans et 4 mois).

Nature des sorties pour l'ensemble de l'échantillon

Au total, sur 50 personnes, 35 (70%) ont été suivies jusqu'au temps 2, 28 (56%) ont été suivies jusqu'au temps 3.

En août 2012, voici ce que nous pouvons dire des sorties des promotions enquêtées :

Sorties positives 70 % (35 personnes)	Sorties négatives 30 % (15 personnes)
Dont 46% en formation (23 personnes) 24% en emploi (12 personnes)	Dont 22% d'abandons (11 personnes) 8% en fin de parcours sans solution (4 personnes)

Figure 17 - Nature des sorties de la formation

Deux personnes ont abandonné leur parcours, puis sont revenues, et ont construit un parcours réussi : 2 sorties positives en emploi. Les élèves de l'échantillon font, en moyenne, 8 mois et demi de parcours quelle que soit la nature de la sortie. Le parcours est prolongé pour 46% des élèves (23 élèves).

De leurs nouvelles après le parcours à l'ER2C

La recherche n'a pas prévu d'effectuer un recueil de données au-delà du parcours de formation. Néanmoins, nous avons eu accès à certains éléments d'information sur le devenir de certains élèves¹⁸⁷. Comme nous l'avons dit dans la présentation de la structure, l'ER2C assure un suivi post-formation (selon la volonté de la personne) auprès des élèves qu'elle a accueillis. Ce suivi permet aux élèves de prolonger l'accompagnement dont ils bénéficient durant leur parcours. Les élèves peuvent revenir quel que soit le motif, s'ils ont besoin d'une aide ponctuelle, ou tout simplement pour venir saluer l'équipe. Les coachs restent donc en contact avec ceux qu'ils suivent personnellement ; ils se rendent disponibles pour accompagner les différentes étapes de l'insertion visée (sans date limite). Ils renseignent les bilans de suivi post-formation en notant la nature du suivi effectué. Chaque outil de formation est accessible par l'ensemble de l'équipe, en partage sur le serveur de l'école. Nous proposons de donner quelques éléments de ce suivi, sachant pertinemment que les bilans ne sont pas toujours fidèles aux situations individuelles. Voici tout de même ce que nous en pouvons dire :

Voici comment nous pouvons catégoriser la nature des derniers échanges recensés dans les bilans¹⁸⁸ :

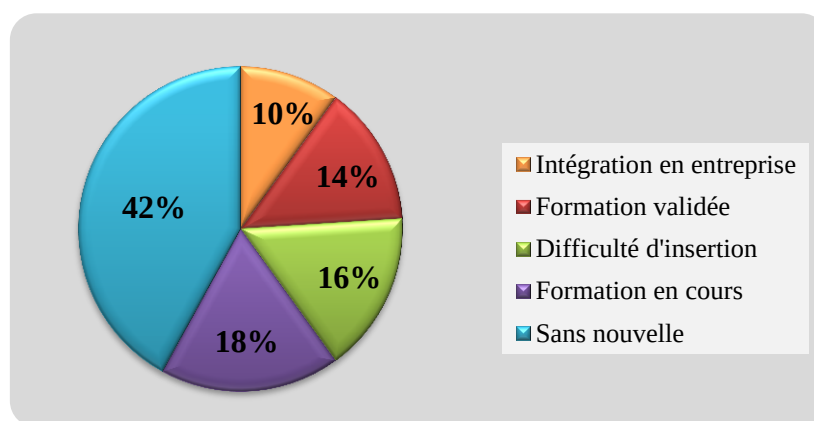


Figure 18 - Nature du suivi post-formation

- Pour certains élèves (42%), il n'y a pas d'informations sur la situation actuelle : la personne n'est effectivement plus en lien avec l'école, ou bien le suivi existe sans pour autant qu'il y en ait une trace sur le serveur.

¹⁸⁷ Nous avons actualisé leur bilan, pour la dernière fois, au mois de juillet 2012.

¹⁸⁸ Nous avons eu dernièrement quelques nouvelles, de manière informelle, par des formateurs qui discutaient d'anciens élèves, notamment en cette fin d'année « scolaire », période des résultats d'examens.

- Ceux qui ont abandonné leur parcours profitent évidemment moins du suivi post-formation, deux personnes ont cependant donné de leurs nouvelles : une souhaite revenir à l'école, l'autre a besoin de récupérer ses outils pour la recherche d'emploi (CV).

- Les nouvelles sont plus ou moins régulières, plus ou moins fréquentes : elles couvrent une période qui va de un mois à dix-sept mois. Cela concerne les promotions enquêtées car le suivi peut se poursuivre sur des années, sans limite, en CDI en quelque sorte...

Développons rapidement la nature du suivi :

→ 10% donnent de bonnes nouvelles de leur intégration en entreprise : 6% sont heureux d'annoncer à l'école qu'ils ont signé un CDI.

→ 14% annoncent qu'ils ont obtenu leur diplôme, leur qualification, ou autres titres professionnels. Ils continuent à construire les étapes de leur insertion, l'école leur a permis d'intégrer des formations qui leur servent de tremplin vers des parcours qualifiants. Après ces parcours réussis de formation, ils envisagent tous de continuer leur progression. Une personne est, par exemple, inscrite au DAEU afin d'intégrer par la suite un BTS, quand d'autres préparent les tests afin d'intégrer des formations qualifiantes supérieures.

→ 16% sont toujours en difficulté d'insertion. Suite à des ruptures de parcours, leur insertion est en suspend après la qualification, la recherche d'emploi est parfois longue et difficile ; la période d'essai d'un contrat de travail n'est pas validée ; des problèmes de santé bloquent toutes les alternatives d'insertion. L'école, dans ces difficiles périodes d'inactivité, reste présente, les soutient, et les aide dans les démarches vers l'emploi.

Aussi, deux personnes ont interrompu leur parcours pour mener à bien leur projet de vie : elles sont enceintes.

→ Enfin, 18% donnent des nouvelles de leur formation en cours :

-- 8% sont en difficulté : cela peut concerner le niveau, le comportement ou une difficulté personnelle venant entraver ce qui se construit ;

-- 10% s'y sentent bien, la formation leur plaît : ils réussissent et avancent (par exemple, une personne a déjà trouvé son futur employeur grâce à un stage positif).

Caractéristiques principales

Voici ce que nous pouvons dire de notre échantillon de 50 personnes au regard des trois temps de la recherche (**moyenne des trois échantillons**) :

- Il existe une surreprésentation des femmes, environ 67% contre 33% d'hommes. Notons que plus le parcours avance, plus il y a de femmes dans l'échantillon.
- L'âge moyen est de 22 ans.
- Les niveaux de formation après les positionnements (proposés en début de parcours) indiquent que le niveau de formation est plus bas que celui déclaré à l'arrivée. En effet, le niveau déclaré correspond le plus souvent à la dernière classe fréquentée qui ne correspond pas toujours au niveau réel de l'élève. Près de 80% sont d'un niveau inférieur ou égal au niveau Vbis (environ 52% de niveau VI, 23% Vbis, 24% Vbis V, le 1% restant se répartit entre le niveau V et un positionnement non renseigné).
- Près de 30% environ sont FLE¹⁸⁹. Plus le parcours avance et plus leur proportion augmente, ils semblent avoir des parcours plus longs.
- Environ 14% vivent maritalement et 26% ont des enfants. Dans notre échantillon, comme pour les FLE, et comme pour les femmes, la proportion des personnes qui ont des enfants augmente (souvent des femmes isolées) entre le temps 1 et le temps 3. Ces personnes ont des parcours plus compliqués, du fait de certaines contraintes personnelles, elles sortent moins vite.
- Au début du parcours, nous parlons de « projet visé », puis, lorsque le parcours se construit, qu'il permet de donner une direction, nous parlons de « projet validé » : validé par l'élève lui-même, par l'équipe pédagogique, et grâce aux stages en entreprise notamment. Ainsi, à l'arrivée, près de 80% sont en mesure de déclarer un projet, le principe de réalité ramène cette proportion à 60% environ à trois mois et demi. Enfin, à six mois et demi, cette proportion augmente, 70% environ ont un projet validé.
- 70% trouvent une solution d'insertion à la sortie de la formation contre 30% qui sortent sans solution.

¹⁸⁹ Français Langue Étrangère.

Chapitre X - Vues d'ensemble sur le parcours : analyse de similitude

Dans un premier temps, nous avons travaillé à partir d'un corpus unique (nommé « corpus global »)¹⁹⁰ constitué de l'ensemble des entretiens recueillis sur les neuf mois de parcours. Nous avons ensuite constitué un deuxième corpus de tous les entretiens également, mais cette fois-ci, en ne nous appuyant que sur les questions relatives à la RAN.

Rappel des temps de recueil des données

Au temps 1 : Les publics sont dans le premier mois de parcours, la RAN n'a pas encore commencé. Elle débutera après le premier stage, c'est-à-dire à deux mois de parcours.

Au temps 2 : Ils sont à trois mois et demi de parcours, l'alternance entre RAN et stage a débuté.

Au temps 3 : Ils sont à six mois et demi de parcours.

Les résultats ont été obtenus sur la base de 113 entretiens individuels (publics rencontrés plusieurs fois¹⁹¹).

Sur la base de la variable « temps », l'analyse de similitude, effectuée grâce au logiciel IRaMuTeQ, nous permet d'observer les transformations à l'œuvre dans le parcours. Nous proposons un certain nombre de remarques sous la forme du tableau, à la suite des graphes correspondants. Sans prendre encore en compte la richesse des prises de position, il offre une première vue d'ensemble du parcours. Le graphe présente en effet un aspect statique de l'ensemble du parcours mais il nous permet déjà de rendre compte de l'évolution et des transformations opérées durant la formation.

À l'aide d'un codage de couleur (repris dans les tableaux correspondants), le graphe fait apparaître les spécificités de chaque temps. Cette proposition statique aide à la lecture de

¹⁹⁰ Comme indiqué dans le chapitre VII, les corpus peuvent être consultés : voir **Annexe 18, CD-ROM**.

Rappel : pour garantir l'anonymat des personnes interrogées, les corpus ne pourront être consultés que par les membres scientifiques du jury : le CD-ROM ne sera communiqué ni à la structure, ni à la bibliothèque universitaire.

¹⁹¹ Pour rappel, nous avons enquêté quatre promotions : 50 entretiens au temps 1, 35 au temps 2, 28 au temps 3.

l'évolution des termes : différences dans les préoccupations de l'apprenant, les statuts et les rôles de chacun, comme autant de regards portés sur la RAN.

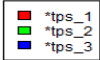
24. PARCOURS GLOBAL

Voici ce que nous pouvons dire des mots organisateurs et spécifiques selon les temps :

Vue d'ensemble sur le parcours

**Figure 19 - Analyse de similitude à partir du corpus
global_cooccurrence sur Chi2**

Figure 19 - Analyse de similitude à partir du corpus global_cooccurrence sur Chi2



Formes spécifiques du temps 1	Formes spécifiques du temps 2	Formes spécifiques du temps 3
Témoignage illustratif à l'entrée à l'ER2C : « RAN » « C'est ce qu'on a un peu oublié car le plus souvent ça fait longtemps qu'on a pas été à l'école. La RAN c'est revoir les choses qu'on a appris à l'école mais qu'on a oubliées, ou alors des choses qu'on a pas appris aussi à l'école parce que moi j'ai pas fait ni la 6ème ni la 5^{ème}, donc y a des choses que je ne sais pas. » ✱ Les discours sont davantage centrés sur le passé. On se projette peu, on vit au jour le jour : « instant, époque, avant, arrêter » ✱ Le regard porté sur l'école et les apprentissages prend appui sur leur référentiel scolaire : « lycée, écrire, collègue, école, ER2C, français, atelier, étudier-étude-étudiant, test, diplôme, professeur, classe, formateur RAN,	Témoignage illustratif à mi-parcours : « Stage » « Les stages et ben oui parce que je suis là pour trouver un travail, bon pour apprendre français ça c'est sûr, mais les stages avoir une expérience pour travailler et pour mon CV pour pas que je le donne et que y a rien. » ✱ Contrairement au temps 1, ils construisent leur projet, s'ancrent dans le présent. Grâce aux expériences de stages, aux rencontres, ils notent leurs avancées : idée de mise en mouvement et de transformations. « là-bas, revenir, premier, avance, refaire, préparer, progrès / progresser, idée, début, dynamique, devenir, différent, changer, apprendre, changement » ✱ Ils abordent leur parcours de formation, décrivent les activités auxquelles ils participent :	Témoignage illustratif en fin de parcours : « Fierté » « Par contre je suis fière de moi, de ce que je suis devenue, avec mes stages oui évidemment j'ai pris ma deuxième chance. » ✱ La sortie approche, l'insertion se concrétise, on relève de nombreux marqueurs de temps qui démontrent que l'itinéraire et ses étapes sont construits : « mois, semaine, septembre, juin, quatrième, partir, final, prochain, continuer, extérieur » ✱ Ils font le bilan de leur parcours, ce qui a fonctionné et ce qui a peiné : « manquer, évaluation, retard. » C'est un parcours efficient mais qui a pu « fatiguer » où les « problèmes » (passés, actuels, ou à venir) sont perçus comme des obstacles à l'insertion. On les retrouve, tout de même, bien mieux armés à affronter leur quotidien : « soutenir. »

<i>ratrapper, point faible et pont faible »</i> ✱ C'est le temps de faire un point sur ce qui n'a pas fonctionné. On aborde ses difficultés : <i>« moi, stresser, drogue, strict, mentir, marre, ennuyer, connerie, contrat CAE (souvent suivi d'une période de chômage) »</i> ✱ Ils savent ce qu'ils doivent viser pour leur insertion : <i>« important »</i> ✱ On reste encore dans une dimension très générique des activités à mener et des buts à atteindre. L'itinéraire n'est pas encore envisagé, seules les finalités sont abordées : avoir un travail. Ils énumèrent tout de même un certain nombre de chemins d'accès : <i>« recherche ; entreprise ; métier ; projet professionnel ; formation qualifiante ; CDI ; alternance »</i>	<i>« EDT, stage, sport, informatique, cours, projet, cours de français, maths »</i> ✱ Au regard de l'alternance (la RAN et les stages ont commencé), ils évoquent les itinéraires empruntés. Au-delà du terme <i>« métier »</i> (dans son sens générique au temps 1) les acteurs et les noms de métiers se concrétisent, on relève : <i>« client, collègues (travail, école, ou amis), coach (au cœur du temps 2, il incarne la co-construction du projet, du parcours), cuisine collective, soudure, ASH, animateur, secrétariat, aide-soignant »</i> ✱ Les termes <i>« formation, qualification »</i> commencent à s'articuler avec des réalités qu'ils découvrent au fur et à mesure du parcours. Grâce aux avancées, les termes suivants remplacent <i>« drogue, mentir, connerie »</i> : <i>« aide, espoir, dynamique, tenter, retourner, courage »</i>	✱ Les choses se précisent, on passe de la désignation de noms de métiers (temps 2) à l'énumération d'entreprises, de types de contrat : fin de parcours et projection de soi dans ces lieux professionnels. <i>« maison de retraite, ERDF, mairie, animation, infirmier, crèche, boulot, équipe (de l'ER2C et équipe rencontrée pendant leurs stages), contrat, remplacement »</i> ✱ Les termes <i>« cour, français, apprendre »</i> reculent dans leurs discours. Les actions vers l'insertion ne font plus référence à la RAN. Se <i>« remettre à niveau »</i> est une activité annexe, voire accessoire à l'insertion professionnelle visée. ✱ Enfin, vers la fin du parcours, les formes telles que <i>« timide, souci, hésiter, souvenir, difficile, point faible »</i> reculent au profit d'expressions qui traduisent la construction de son projet, l'affirmation de soi. Face à ces réussites, aujourd'hui, sur un plan personnel, ils ressentent une certaine satisfaction personnelle : <i>« fier, réussir, content, chance, génial, confiance, avenir »</i>
---	---	--

Résumé « vue d'ensemble sur le parcours »

On peut donc lire une centration particulière et singulière à chaque temps qui nous montre les évolutions dans un système d'acteurs, de lieux et des rôles : un « jeu » d'identités plurielles dans le processus d'insertion professionnelle.

En temps 1 :

Entrer à l'ER2C, y faire une RAN : un soi scolaire dans une structure nommée « école » mais un peu différente de l'école traditionnelle.

En temps 2 :

Être dans un organisme de formation, construire son parcours grâce à l'alternance (stages et activités de RAN) : un soi en formation professionnelle.

En temps 3 :

Réaliser son projet : un soi pluriel (inscrit dans et vers sa famille, sa formation, son métier, etc.).

En bref, un regard qui se porte d'abord sur soi-même dans l'école et puis, plus largement, dans l'espace social : une identité d'élève, une identité professionnelle (en construction), une identité de « reconquête » de soi.

La représentation de soi (son identité à l'ER2C) évolue donc à mesure que le parcours avance. Ces transformations génèrent des attentes différentes au sein d'une même structure : se remettre à niveau, puis se professionnaliser, pour enfin s'insérer (prendre place, devenir quelqu'un). Dans cette dynamique, au dernier temps, la RAN n'apparaît plus comme une action permettant d'accéder à l'insertion visée.

Voyons plus précisément cette place accordée à la RAN dans cette recherche longitudinale.

25. PARCOURS RAN

En mettant le focus sur la RAN (ne gardant que les réponses aux questions relatives à la RAN), voici ce que nous pouvons dire des mots organisateurs et spécifiques au regard des temps. Regardons « sommairement » leurs discours (nous affinerons l'analyse à l'aide de la C.H.D.)

Formes spécifiques du temps 1	Formes spécifiques du temps 2	Formes spécifiques du temps 3
C'est au début du parcours (temps 1) que les formes suivantes sont les plus présentes dans leurs discours. Le fait que ces mots soient de moins en moins présents dans leurs discours, peut révéler, par extension, que les cours de RAN sont moins pertinents, qu'ils ne les préoccupent plus/pas : « important, diplôme, étude, écrire, point faible, (niveau) bas, professeur / formateur, mère, père, lycée, collège, CAP, BAC, école, collège, classe, qualification, 3ème (classe de collège), penser, comprendre, revoir, essayer, stresser, question poser, rester, intéresser » Ce qui est très important aussi concerne le versant de l'emploi : « travailler, gagner, argent, entreprise ».	Au cœur du parcours, ils décrivent l'organisation de leur formation, son architecture, discutent de ce qu'ils y font : « EDT, semaine, heure, cours, maths, sport » C'est le temps de la comparaison : vécu avant la formation, début de parcours puis à trois mois et demi : « début, adapter, expliquer, besoin, aide, bosser ». L'alternance permet de « reprendre » le cours de sa vie : « revenir, stage, ensemble / seul » À l'interface entre les deux temps, l'idée de mouvement et de transformation est forte. Leur projet vise la progression. Ils notent les avancées, les freins (liés aux difficultés personnelles et au fonctionnement de la structure) : « progresser, changement, bosser »	La recherche d'un emploi devient la priorité (ou un autre projet de sortie) : « CV, chercher, boulot ». On note alors, dans leurs descriptions, certaines crispations vis-à-vis de la RAN sur les savoirs de base : « école, —classe, énerver, manquer, évaluation, finir, laisser, retard, partir » Ils décrivent la qualité d'écoute dont ils bénéficient. Mais beaucoup de personnes FLE regrettent leur manque de progrès. Ils voudraient davantage pratiquer le français à l'oral par exemple : « parler¹⁹², apprendre, demander, motiver (ou pas, cela dépend des activités) » Malgré cette mise à distance, on relève des formes qui marquent la construction d'un plus grand sentiment de confiance en soi : « avancer, apprendre, demander ».

¹⁹² Nous reviendrons, dans notre retour théorique, sur cette question du dire, et plus précisément sur ce qui n'est pas à dire. Le non-dit découvert au fil des entretiens nous amènera à creuser la représentation qu'ils ont du « bon élève » (p. 256).

Résumé « vue d'ensemble sur la RAN »

A mesure que le parcours avance, on relève des prises de position (assez critiques) qui mettent à distance l'activité de RAN. Pourtant, même si la RAN recule en nombre d'heures au profit d'ateliers de recherche d'emploi par exemple, elle continue à être une activité qu'ils ont dans leur emploi du temps, et à laquelle ils participent.

Un des principes fondamentaux des E2C repose sur la RAN comme un moyen d'accéder à une insertion professionnelle durable. Dans les faits, pour les élèves, il semblerait qu'elle passe au second plan lorsque l'insertion se rapproche.

Plusieurs raisons (non exhaustives et non exclusives les unes des autres) peuvent être évoquées pour expliquer ce recul d'intérêt¹⁹³ pour la RAN :

- ils se sentent suffisamment armés, suffisamment à niveau grâce aux révisions qu'ils ont entamées à l'ER2C ;
- ils ne perçoivent pas la RAN comme un outil d'aide à l'insertion professionnelle ;
- ils sont déçus du cadre ; ils ne parviennent pas à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés dans la RAN...

L'analyse précédente montre les transformations identitaires des publics. Cette centration sur la RAN indique qu'elle « résiste » à toute évolution. En effet, dans la représentation des publics, la RAN ne semble pas dépasser la « forme scolaire » des apprentissages ; elle se heurte à l'insertion professionnelle visée. La représentation scolaire de la RAN qu'ont (certains) apprenants semblent générer certaines crispations. Cette représentation de l'activité détermine alors une forme de conduite.

La représentation sociale figée d'une RAN scolaire induit des formes différentes d'implications au regard d'un parcours qui avance et des transformations identitaires à l'œuvre : l'image de soi dans cette structure évolue, pas celle de la RAN. **On peut d'ores et déjà remarquer que ce qui pourrait passer pour une passivité dans leur implication (dans la RAN) n'est pas aussi explicite que dans la proposition théorique de Mias (1998 ; 2005).**

¹⁹³ Nous reviendrons sur le nombre croissant de personnes réfractaires à cette RAN, ceux qui nous disent participer « aux cours par obligation » (p. 234).

Chapitre XI - Photographies des classes de discours : analyse de la C.H.D.¹⁹⁴

Nous traitons l'ensemble des classes de discours. Nous travaillons à partir de ce que nous appelons le « corpus global »¹⁹⁵ (toutes les questions sont conservées, pas uniquement celles relatives à la RAN). En effet, nous abordons l'ensemble du parcours, et de ses activités, afin de situer la RAN dans le système dans lequel elle est proposée.

L'analyse multidimensionnelle permet de se rattacher aux quatre niveaux d'analyse proposés par Doise (présentés dans la partie 2). Les classes extraites que nous analysons permettent en effet d'aborder plusieurs niveaux de compréhension quant aux prises de position des élèves-stagiaires inscrits à l'ER2C, confrontés à nouveau aux apprentissages dans leur démarche d'insertion professionnelle. Ainsi, leurs représentations et leurs implications associées dans la RAN peuvent être appréhendées au niveau de l'individu (le jeune, élève-stagiaire), dans un environnement particulier (qui entre dans cette structure, école-organisme de formation), inscrit dans une position singulière (dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle),

26. DENDROGRAMMES DU CORPUS GLOBAL

Et à peu de choses près, aux trois temps, nous retrouvons les quatre mêmes classes de discours que nous proposons de résumer ainsi :

- les acteurs du parcours ;
- les savoirs de base ;
- l'insertion professionnelle ;
- la vie personnelle : difficultés rencontrées.

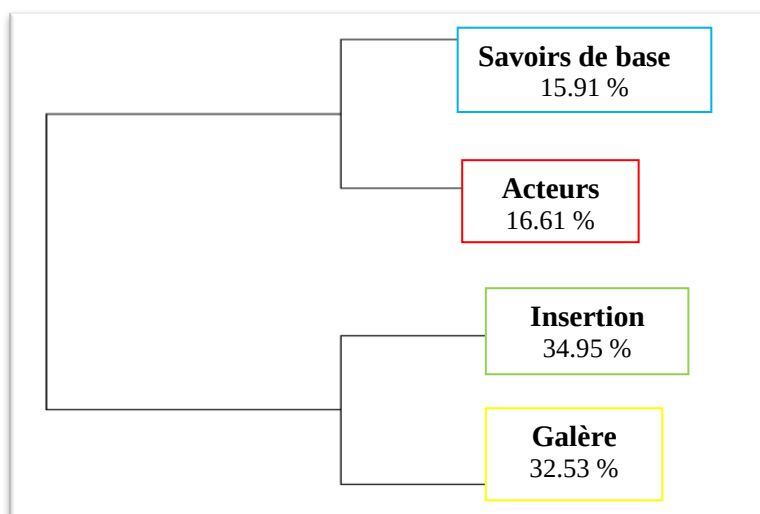
Les dendrogrammes présentés ci-dessous permettent d'observer la répartition de ces classes. Nous les reproduisons en indiquant, à l'aide d'expressions, à quoi semble renvoyer chaque « univers lexical », et en précisant la proportion (en pourcentage) du discours traité.

¹⁹⁴ Voir les rapports édités par le logiciel IRaMuTeQ, pour prendre connaissance des classes extraites de la C.H.D. : **Annexe 14, p. 110 – Tome II.**

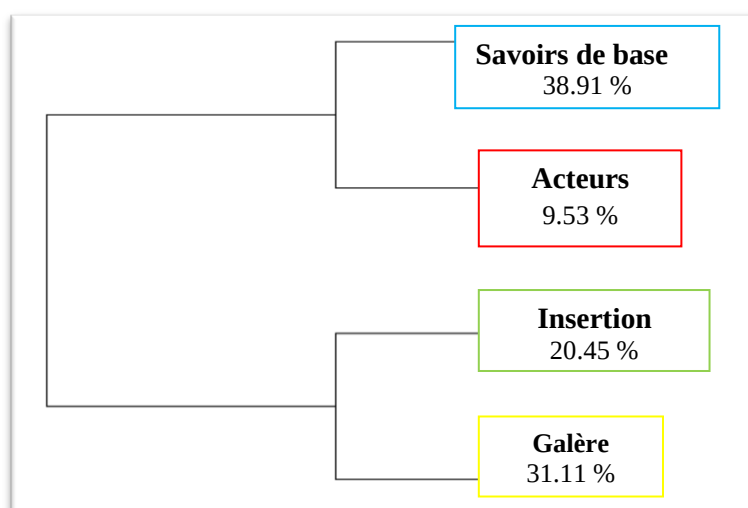
¹⁹⁵ Rappel : le corpus « **global** » renvoie à l'ensemble des questions et des sujets ; le corpus « **RAN** » renvoie exclusivement aux questions relatives à la RAN et à l'ensemble des sujets ; le corpus « **réfractaires** » renvoie à l'ensemble des questions et exclusivement aux sujets codés en implication passive dans la RAN.

Vue par temps : description des classes

Temps 1



Temps 2



Temps 3

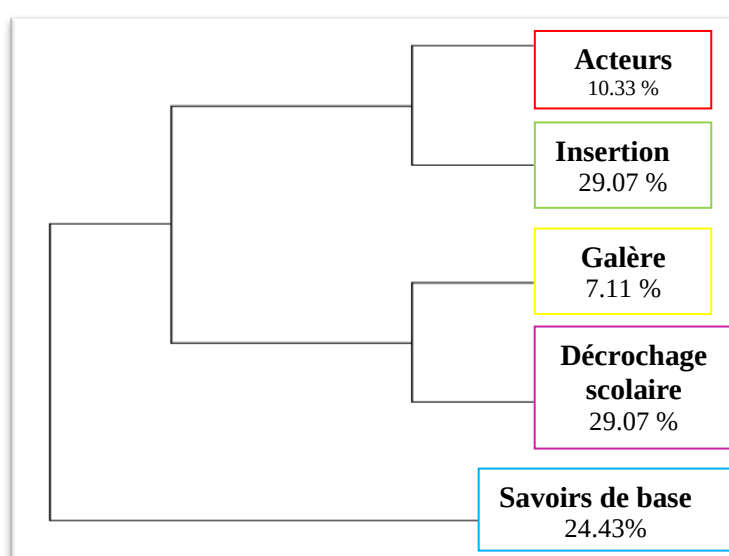


Figure 21 - Dendrogrammes IRAMUTEQ / Classification ALCESTE / Corpus global

Commentaires des dendrogrammes

Les catégorisations restent quasiment stables, ne signifiant pas que les contenus le soient. On peut envisager, et c'est ce que nous irons voir, que les significations attribuées à ces mêmes mots soient différentes : entre consensus lexical et dissension sémantique. Cette idée de contenus et de significations multiples nous rappelle que la méthode ALCESTE permet de mettre en évidence ce qui rassemble **et** ce qui éloigne, mais également de montrer que l'ensemble de ces propositions (porté par tous) revêt un caractère plus significatif chez les uns que chez les autres, dans une acception sémantique qui diffère selon les temps de recueil. La contextualisation des réponses obtenues est plus que nécessaire pour comprendre leurs interrogations et le sens qu'ils donnent à ces réponses.

Remarquons tout d'abord, la récurrence des classes de discours « savoirs de base », « acteurs », « insertion », et « galère ». Elles sont présentes aux trois temps et leur distribution est identique aux deux premiers temps. Notons ensuite, au temps 3, l'arrivée d'une cinquième classe que nous désignons par l'expression : « décrochage scolaire ». Lors de l'apparition de cette nouvelle classe, s'opère alors une redistribution : la classe « savoirs de base » s'isole la première, un nouveau rapprochement s'établit entre « acteurs » et « insertion » et la proportion de la classe « galère » diminue en se scindant avec « décrochage scolaire ».

En effet, aux deux premiers temps « savoirs de base » et « acteurs » ainsi que les classes « insertion » et « galère » se partitionnent de la même façon. Ainsi, nous pouvons déjà dire à la lecture de ces dendrogrammes que cela signifie que les apprentissages interrogent les places occupées par les uns et les autres. A ce propos, l'analyse de similitude a déjà permis de se rendre compte des transformations identitaires à l'œuvre tout au long du parcours : d'un soi scolaire, à un soi professionnel, vers la « (re)conquête » de soi. La RAN dans cette transformation identitaire, peu à peu n'a plus de sens (« savoirs de base » s'isole la première au temps 3). Dans cette démarche d'insertion, engagée à l'ER2C, la RAN apparaît alors comme une activité indépendante, à part de ce qui se fait par ailleurs. Dans la dimension des apprentissages intellectuels et scolaires, la RAN ne fait plus écho dans les autres activités de l'ER2C.

Pour ce qui est de « l'insertion », les deux premiers temps informent de la difficulté à s'insérer, à trouver sa place au regard des nombreuses « galères » qui traversent le quotidien. Et là encore, le temps 3 semble livrer une nouvelle réalité. Effectivement, nous lisons le

rapprochement entre les classes « acteurs » et « insertion » (à la place de « savoirs de base ») comme autant d'avancées, dans lesquelles le jeune adulte parvient à construire son insertion et s'apprête à prendre **sa** place dans **sa** vie. Dans cette nouvelle configuration, la « galère » ne se rapproche plus de « l'insertion », mais d'une nouvelle classe de discours liée « au décrochage scolaire du parcours ». Les difficultés personnelles et les errances dans la construction d'un projet socioprofessionnel créent certaines tensions face aux propositions pédagogiques proposées par l'ER2C.

Nous proposons de décrire ces thématiques aux trois temps, de développer les prises de positions extraites dans ces classes de discours. Ainsi, nous présentons en suivant ces classes « savoirs de base », « acteurs », « galère », « insertion » et « décrochage scolaire ». Chaque fois ce sera l'occasion de faire un focus sur les éléments qui restent stables aux trois temps : les mots organisateurs et les profils. Pour rester dans cette logique « stabilité – variabilité », nous mettrons également à jour les éléments qui se modifient.

27. LES CLASSES DE DISCOURS

27.1. La classe de discours « Acteurs »

Acteurs (un parcours, des relations interpersonnelles) Au temps 1 : la classe 1 regroupe 261 contributions sur 1571 (16.61% du discours traité) Au temps 2 : la classe 2 regroupe 172 contributions sur 1804 (9.53% du discours traité) Au temps 3 : la classe 4 regroupe 176 contributions sur 1703 (10.33% du discours traité)
--

Présentation générale

Les classes nommées « acteurs » interrogent les processus identitaires.

Au regard du parcours qui se déroule, on peut y lire les changements dans l’appréhension des statuts des uns et des autres. En effet, il y a peu de stabilité dans ces classes de discours car elles incarnent les transformations identitaires opérées tout au long de la formation.

Ainsi, les temps 1 et 2 incarnent la relation pédagogique au sein d’un lieu de formation. Et le temps 3, quant à lui, propose un retour sur l’acteur principal, le jeune adulte lui-même : à la conquête de soi.

Variables illustratives

En temps 1 :

Le portrait-robot de cette classe n’est pas significatif. Il correspond plutôt à une personne de moins 20 ans (âge non significatif) qui vient d’interrompre ses études.

En temps 2 :

Cette personne a moins de 20 ans et relève d’un niveau V, était inactive avant son entrée à l’ER2C. Elle a un projet et se définit comme un élève.

En temps 3 :

C’est une femme FLE, de niveau de VI, qui a des enfants. Le regard porté sur soi se modifie, à l’aube d’accéder à l’emploi, elle se présente avant tout comme une stagiaire, inscrite dans un organisme de formation, et qui a validé un projet. Elle quitte l’école pour accéder à l’emploi direct.

Thèmes significatifs

Ces classes de discours sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives à la définition que l'on peut donner de l'ER2C, de l'équipe, et de soi dans cette structure. Ces discours montrent que l'on se « cherche », on explicite sa place : on (se) définit les conditions et les statuts des uns et des autres. Nous lisons ici les constructions identitaires et les transformations qui s'opèrent au fur et à mesure qu'ils franchissent les étapes du parcours.

Certaines questions sont parfois différentes quand elles renvoient à des temps spécifiques du parcours. Néanmoins les classes renvoient toutes systématiquement à un seul et même thème : le regard porté sur les acteurs au sein de l'ER2C.

Spécificités du temps 1 :

Retour sur ses points forts et ses points faibles ainsi que sur l'évaluation (liée aux positionnements, aux tests pour le dire autrement, qui se déroulent au début du parcours).

Spécificités du temps 2 :

Comparaison entre l'école traditionnelle et l'ER2C : différences et similitudes entre les deux « dispositifs ». La RAN a commencé, ils donnent leur avis sur les cours auxquels ils participent.

Spécificités du temps 3 :

Réussite de son parcours à l'ER2C : accès à une vie satisfaisante, accès à un avenir.

Mots-outils

Toutes les classes liées aux « acteurs » comportent le verbe « **être** », on relève « *vouloir* » à la fin du parcours. Plus le parcours avance, plus les repères se construisent et s'enrichissent, et plus le discours va se centrer sur la personne elle-même.

Temps 1 : « *quelqu'un, personne, elles, dame, monsieur, on, je, ils* »

Temps 2 : « *eux, comme, ils, on, autre, ni* »

Temps 3 : « *ma, mes, mon, chez, lui, elles* »

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

On retrouve une stabilité dans les formes suivantes :

« *professeur, formateur, stagiaire, élève* »

Mais chaque temps présente un contenu spécifique autour du thème « acteurs ».

En temps 1 : soi à l'arrivée, ses difficultés scolaires

En temps 2 : soi à l'ER2C par rapport à l'école traditionnelle

En temps 3 : soi (re)construit, comme sujet social.

Spécificités du temps 1 :

Au début du parcours, le champ lexical de cette classe correspond à l'école traditionnelle. Les sujets décrivent la relation pédagogique entre le professeur et l'élève : « *question, noter, évaluer, matière, classe, feuille, prof de maths, de français, niveau, cours, atelier* ». Ils ont une représentation scolaire de l'ER2C qui est renforcée par le contexte d'évaluation présent au temps 1 (test juste après à l'entrée). Les professeurs évaluent les élèves, ils parlent de ce climat générateur d'émotions : « *calme, stresser, saouler, ennuyer, énerver, rire*. »

Ils s'expriment sur leurs lacunes, « *point fort, défaut, timide* », et ce qu'ils doivent mettre en place pour les dépasser, notamment en termes de comportements : « *écouter, concentrer, expliquer, répondre, parler, motiver*. »

Spécificités du temps 2 :

À trois mois et demi, on se définit davantage comme un élève. Pourtant, à l'inverse du début de parcours, les discours comportent des formes plus diversifiées : « *formateurs, élève, prof, stagiaire, professeur* » (ce sont les Chi2 les plus forts). Ils nuancent davantage, et s'appuient sur de nouveaux repères, en plus de ceux développés lors de la scolarité. Ils parlent des établissements fréquentés par le passé et ceux qu'ils aimeraient intégrer : « *école, lycée, classe, université, collège, bac, ER2C*. » Ils les comparent à l'ER2C : « *différent, rythme, traiter, comprendre, explication, programme, différence, galérer, cool, adulte, individualiser, matière, réviser, âge, gentil, cours*. » A ce propos, certains élèves sont soulagés d'être dans ce cadre, estimant que « c'est une école en mieux » (être respecté), d'autres regrettent que le dispositif ne soit pas assez scolaire (être noté, avoir des devoirs). Enfin, il y en a qui déplorent son côté trop basique, trop « école primaire » (être traité comme des gamins).

Spécificités du temps 3 :

A six mois et demi, les acteurs dont on parle ne sont plus ceux de l'école, on parle de l'extérieur, de ses proches, de sa famille : « *proche, tante, ami, cousin, père, fille, mari, parent, jeune* ». Les lieux évoqués ne sont plus ceux de la formation mais ceux de la vie personnelle : « *Toulouse, Marseille, ville, quartier, maison, appartement* ». Ils parlent d'eux, au-delà des statuts officiels liés à l'institution : comme une personne. Les émotions ressenties et décrites sont bien moins négatives, et renvoient même à un certain état de bien-être lié à l'estime de soi, à la satisfaction personnelle. Acteurs de leur parcours, ils décrivent les actions à mener pour atteindre leurs objectifs de sortie. Ils abordent leurs efforts et leurs postures pour réaliser ces actions : « *fier, content, chance, espérer, avenir, calme, grandir, effort, sérieux, soutenir* ».

Ils font preuve d'analyse, et sont capables d'envisager des alternatives, de faire des choix. Au-delà de l'insertion professionnelle, pour eux, c'est aussi le moment d'aborder les projets de vie. Grâce aux réussites et aux avancées du « *parcours* » à « *l'ER2C* », ils vont pouvoir réaliser leur projet professionnel, leur projet de vie : « *marier, indépendant...* » Ils discutent de leur famille (la place qu'elle leur occupe dans leur vie et celle qu'ils espèrent construire).

Un éclairage sur le triptyque - Sens / Repères / Contrôle -

Cette classe incarne la dimension des repères : au regard de ce qu'ils ont connu par le passé (à l'école, en formation) et de ce qu'ils visent (ou plutôt de ce qu'ils priorisent) ils explicitent les positions de chacun dans un dispositif complexe.

Ils (re)créent les conditions d'un retour vers les apprentissages afin de construire une insertion pérenne. Les repères du passé favorisent la projection d'un soi scolaire dans un parcours de réussite vers les apprentissages. Ces personnes nous racontent leur passé scolaire, la déception d'une rupture et d'un arrêt qu'ils jugent trop précoces. Certains d'entre eux nous livrent ne pas avoir été scolarisés dans leur pays d'origine. D'autres ont été empêchés dans leur progression, dans les études à cause, entre autres, de parcours migratoires, parfois douloureux... Aujourd'hui, les conditions sont bien meilleures (dans une relative stabilité familiale et personnelle) ils voient la possibilité de pouvoir saisir cette deuxième chance de scolarisation. Ils constatent leurs « points forts » et leurs « points faibles ».

On analyse le présent, ce début de formation, les relations interpersonnelles, les rôles et les missions de chacun au regard de ce qu'on a connu par le passé : on fait des constats à partir des similitudes et des différences. Nous avons l'occasion d'observer leur système de représentations sur l'école, ses acteurs et sur eux-mêmes : les identités de chacun sont questionnées.

La classe « acteurs » d'un parcours d'insertion au temps 3 traite toujours de la thématique identitaire mais en réglant la focale sur la personne elle-même, sur son parcours d'insertion socioprofessionnelle (au-delà du seul accès à l'emploi). En d'autres mots, on y parle moins des acteurs de l'ER2C (élève-stagiaire et professeur-formateur), pour parler davantage de soi-même, de ses réussites, de ses avancées (grâce aux autres, à l'école et à soi). Certaines blessures du passé dépassées, ils parlent d'eux-mêmes comme acteur principal, et abordent la question de l'extérieur : eux insérés dans les environnements visés. La famille, les proches apparaissent dans cet itinéraire, cette transformation identitaire due au parcours de formation, cette « dynamique de reconstruction identitaire » (Kaddouri¹⁹⁶). La réussite de la personne, cette deuxième chance saisie, a parfois des retombées sur une cellule familiale tout entière. Le parcours d'insertion de la personne a permis l'accès à la « fierté », les proches sont « contents, heureux ». On accède à la fois à une plus grande estime de soi-même, à une reconnaissance de ses proches et à la vie souhaitée : « *maison, indépendant* ».

Aux temps 1 et 2, les discours s'ancrent dans le passé et le présent : on regarde son parcours scolaire et ce qu'on fait à l'ER2C. Petit à petit, au temps 3, le sentiment de contrôle se construit : « reprendre sa vie en main » « être fier de ce qui est accompli ». Ici l'acteur se sent à l'origine de son action et établit un lien entre cette action et son résultat.

Les discours évoluent vers une temporalité qui s'ancre dans le présent et se projettent vers l'avenir.

Il serait possible au temps 3 de faire un nouvel éclairage où la dimension du contrôle serait présente grâce au processus de construction identitaire, et à la reconquête d'une image positive de soi-même. En effet, grâce à la fierté retrouvée, le sujet parvient à construire un soi pluriel, prêt à prendre sa place :

Sens / **Repère / Contrôle**

¹⁹⁶ Lors d'une conférence de M. Kaddouri nous a présenté ses travaux relatifs aux : « *Dynamiques identitaires et engagements en formation* », à l'UTM le 9/02/11.

27.2. La classe de discours « Savoirs de base »

Savoirs de base

Au temps 1 : la classe 3 regroupe 250 contributions sur 1571 (15.91% du discours traité)

Au temps 2 : la classe 1 regroupe 702 contributions sur 1804 (38.91% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 5 regroupe 416 contributions sur 1703 (24.43% du discours traité)

Présentation générale

Les classes nommées « savoirs de base » interrogent directement l'activité de RAN qui leur est proposée.

Contrairement aux discours qui traitent des « acteurs d'un parcours : relations interpersonnelles », les discours sur les savoirs dits fondamentaux renvoient à des classes très stables aux deux premiers temps du parcours.

Ils interrogent l'accompagnement scolaire dont ils peuvent bénéficier pour une plus grande maîtrise des savoirs de base.

Après avoir défini la RAN, ils expriment leurs besoins au regard des lacunes qu'ils repèrent. Ainsi le temps 1 est centré sur l'évaluation de son niveau et sur les attentes. Aux temps suivants, ils questionnent l'offre pédagogique proposée dans le cadre de la structure, toujours au regard de leurs besoins. Les discours portent sur l'organisation du parcours scolaire proposé par la structure.

Variables illustratives

Aux temps 1 et 2 : Le portrait-robot de ces classes est quasi identique.

Il correspond plutôt à une personne, de niveau VI qui a plus de 25 ans. Elle a des enfants. Elle faisait des études, ou était en formation, avant d'entrer à l'école. Aux deux premiers temps, cette personne, qui place la RAN au centre de ses préoccupations, se définit plus comme un élève. Paradoxalement, ses attentes sont immenses concernant les apprentissages mais ce sujet n'accède pas à la formation qualifiante, il quitte l'école pour l'emploi direct. Nous imaginons que le « petit niveau » révélé peut encore être un obstacle dans l'accès à la formation qualifiante ou autre... Elle sort parfois du parcours sans solution, « échec » dû certainement à un ensemble de freins cumulés : faible niveau, contraintes liées à la situation familiale, etc.

Concernant le temps 1 uniquement : au début de son parcours, le discours sur la RAN est tenu par une femme qui n'a pas de projet en vue. C'est une minorité car à l'arrivée, 80% d'entre eux ont un projet en vue¹⁹⁷. A ce stade du parcours, avec autant de lacunes, cette personne ne peut pas encore envisager la construction d'un projet professionnel. Elle souhaite, en premier lieu, lever ce premier frein.

Au temps 3 :

Le portrait-robot de ces classes évolue. Elle relève d'un niveau plus élevé, le niveau Vbis. Elle ne fait plus partie des élèves les plus âgés (plus de 25 ans) mais des plus jeunes (moins de 20 ans).

Contrairement aux premiers profils types, ce sujet s'ancre davantage dans la complexité de l'environnement, dans les statuts des uns et des autres. Elle se définit à la fois comme une élève et une stagiaire, et définit la structure comme un « tout », au carrefour de l'école et de l'organisme de formation.

Aussi, elle quitte la structure pour entrer en formation (niveau plus élevé, accès plus aisé).

Thèmes significatifs

Ces classes de discours, centrées sur les apprentissages, sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives aux raisons de faire une RAN, à la définition que l'on en donne. Elles renvoient également à l'état de leurs connaissances, à leurs manques et à l'évaluation.

Spécificités selon les temps :

Aux temps 1 et 2, ils posent leur regard sur l'ensemble des activités pour les hiérarchiser (ou pas) en fonction de ce qui leur paraît le plus, ou le moins important pour réussir leur parcours.

Seulement au temps 2, ils discutent de la promotion qu'ils viennent de quitter pour commencer leur parcours individualisé¹⁹⁸.

¹⁹⁷ A l'arrivée, près de 80% sont en mesure de déclarer un projet, le principe de réalité ramène cette proportion à 60% environ à trois mois et demi. Enfin, à six mois et demi, cette proportion augmente, 70% environ ont un projet validé.

¹⁹⁸ Les cinq premières semaines de parcours (le « protocole ») ils travaillent en groupe (en « promotion »). Après le premier stage (la septième semaine), ils reviennent à l'école et entreprennent un parcours individualisé (emploi du temps mensuel construit selon les besoins et les avancées).

Aux temps 2 et 3, la RAN a commencé, ils analysent le dispositif RAN, les pratiques, les contenus et les outils. Ils donnent leur avis sur le système d'évaluation, sur le passeport, le lien entre la RAN et leur projet de formation et d'emploi. Ils s'interrogent également sur le principe d'individualisation proposé par l'école. Enfin, ils abordent la place occupée par leur coach dans leur projet d'apprentissage. Dans cette analyse, ils sont plus ou moins satisfaits de leur prise en charge, ils sont en mesure de critiquer (au sens large) la structure et son fonctionnement.

Mots-outils

Toutes les classes liées aux « savoirs de bases » comportent le verbe « **savoir** », au sens de savoir faire quelque chose, ou ne pas savoir. Plus le parcours avance, plus les activités et le résultat de ces activités se concrétisent. Ainsi, au temps 3 le verbe au plus fort Chi2 est « *faire* » : ce qui se fait à l'école, ce qu'ils parviennent à faire maintenant et ce qui reste encore à travailler, à améliorer (les concernant et concernant les pratiques de l'ER2C).

On peut noter la trajectoire, les progrès : un cheminement vers une plus grande maîtrise.

Temps 1 : « *forts* »

Temps 2 : « *mieux* »

Temps 3 : « *bien, nulle, moins, fort* »

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

On retrouve une stabilité dans les formes suivantes :

« *français, maths* (Chi2 les plus forts), *logique, informatique, écrire, anglais, remettre à niveau, oral, concours, test* »

Toutes ces classes abordent l'organisation du parcours de formation, dans sa dimension RAN : les enseignements, les contenus, les activités et leurs finalités.

Mais chaque temps présente un contenu spécifique autour du thème « savoirs de base ». À mesure que le parcours avance l'idée de progression s'accroît :

Spécificités du temps 1 :

En plus des formes correspondantes aux trois temps, à l'arrivée, ils insistent sur leurs difficultés scolaires : « *besoin ; lacunes ; stresser ; compliquer* ». Au regard de leur « *point*

faible, niveau » ils espèrent « *revoir, apprendre, (faire moins de) fautes, (mieux) parler, comprendre* ». Ils souhaitent davantage maîtriser : « *l'orthographe, la conjugaison, les accents, le vocabulaire, la grammaire* » et être plus à l'aise pour : « *le concours, la vie quotidienne, le courrier* ».

Spécificités du temps 2 et 3 :

On retrouve la même volonté de mieux se « *débrouiller* » dans les contenus cités. Ils sont de plus en précis puisque là, la RAN a commencé. Ils parlent de ce qu'ils font réellement. Ils discutent des « *cours* » qu'ils ont dans leur « *emploi du temps* ». Ils abordent la façon dont ils travaillent : « *oral, exercice, feuille, texte, phrase, écrire.* » Ils parlent des « *changements, progrès* » qu'ils font (ou pas), du système d'évaluation, des « *tests* » (dont ils sont (in)satisfaits). Au regard de leur vécu, de leurs attentes assouvies ou pas, on relève des termes tels que « *ennuyer, saouler, aimer* ».

Focus sur quelques mots :

« *Anglais* » est présent aux trois temps : à l'entrée ils espèrent avoir des cours d'anglais, aux temps suivants, ils regrettent l'absence de cet enseignement dans l'offre pédagogique.¹⁹⁹

« *Note* » est présent aux temps 1 et 3 mais il disparaît au temps 2. Au début du parcours, ils l'espèrent et la regrettent en fin de parcours. Ils souhaitent être notés pour davantage de précisions et de repères dans la lecture de leur progression.

« *Lien* » apparaît aux temps 2 et 3. Ils insistent sur le contenu des ateliers au regard de leur projet d'emploi ou de formation. Certains expliquent qu'ils sont déçus du manque de lien entre les apprentissages et leur projet. D'autres, au contraire, sont satisfaits du rapprochement. Enfin, certains refusent ce rapprochement entre les cours et le métier visé par exemple.

¹⁹⁹ Il est intéressant de rappeler que le Livre Blanc (1995), guide pour la « société cognitive », préconise de « *maîtriser trois langues communautaires* ». La maîtrise du français, qu'elle soit langue maternelle, seconde, de scolarisation, ou étrangère, est évidemment centrale dans le parcours, pour l'insertion pérenne. Mais elle ne doit pas faire perdre de vue l'intérêt de certains élèves pour d'autres langues vivantes, comme un moteur dans le projet d'apprentissage pour ceux qui disent « *s'ennuyer* », ceux qui voudraient dépasser les savoirs de base, les fondamentaux : français et mathématiques. Aussi, il est important de prendre en compte qu'ils sont déjà nombreux à être plurilingues. Certains par exemple, parlent (et écrivent parfois) l'arabe, le kabyle, le français. D'autres, le russe, le tchèque, ou encore le lingala, le mahorais, et bien d'autres langues ! Ces acquis, au-delà d'une compétence linguistique à reconnaître, peuvent être valorisés dans une approche interculturelle afin de faciliter certaines notions du français, et de reconnaître la personne dans ses identités...

Aux temps 1 et 2, on relève des mots liés à sa vie personnelle « *vie quotidienne, courrier* », à son projet de formation « *concours, BAC, BEP* ».

Au temps 3, les ateliers proposés à l'ER2C sont toujours cités, ainsi que les formateurs qui les animent. Le vocabulaire traduit une réelle dynamique de changement et de transformation : « *améliorer, changer, progresser, avancer, rappeler.* »

On relèvera également des termes liés directement à la « *recherche d'emploi, de stage* », et on lira des noms de métiers comme « *auxiliaire de vie* ».

Mais les besoins changent également, plus on s'approche de la sortie, plus la RAN recule dans leurs préoccupations. Elle n'est plus perçue comme un moyen, un outil pour l'insertion, elle devient une occupation annexe :

« en fait moi il me va là l'emploi du temps, là il a changé c'est plus recherche d'emploi et oui là elle m a mis moins de RAN »

« On en parle pas des cours parce que moi mon but c'était de trouver un travail oui il a changé l'emploi du temps en recherche d'emploi, et ah oui très très peu de cours. »

Certains termes comme « *lien, emploi, RAN, bosser, lien, professionnel, métier* » pourraient faire penser que le transfert s'opère entre apprentissages et situations professionnelles. Ils analysent : ils font un point sur le lien entre projet d'apprentissage et projet professionnel. Mais ce n'est pas évident, car à ce stade, la RAN décline au profit des activités de recherche de stage, et d'emploi.

Éclairage sur le triptyque - Sens/ Repères / Contrôle –

C'est la classe qui incarne la dimension du sens, qui interroge surtout la composante de la direction : atteindre un niveau de base, un niveau correct, un niveau supérieur pour enfin reprendre le contrôle de sa vie.

Ils se placent rapidement dans une représentation scolaire de la formation. Ils appréhendent la RAN à venir comme un moyen de rattraper une scolarité qui a péché dans la connaissance et la maîtrise du « socle de base ». Ils s'y projettent pour progresser, pour répondre à leurs besoins de la vie quotidienne, ainsi que pour leur image personnelle.

Le passé : réparer son passé scolaire ;

Le présent : un constat sur leurs lacunes, une volonté de progresser vers son niveau « légitime » ;

Un regard sur le futur : une meilleure maîtrise dans les savoirs de base pour une meilleure chance de s'insérer.

Aux temps 1 et 2, les discours s'ancrent surtout dans le présent ; ils font état de leur connaissance, des manques à pallier. Ils envisageront une insertion, leur futur, grâce à des bases plus solides.

Ils peuvent construire du sens dans les situations scolaires car elles s'ancrent dans un passé scolaire à rattraper. Ils s'attachent alors à l'image école-élève et à leur projet d'apprentissage qui va se construire puisqu'ils en attendent des contreparties personnelles. Pourtant la variable implication active n'est pas corrélée à ces classes (temps 1 et 2) : il faut le faire, c'est une nécessité... On cloisonne ce qui doit se faire à l'école sur le plan des apprentissages et ce qui doit se faire par la suite, pour l'insertion, en entreprise. Elle est significative au temps 3, quand il y a un projet de formation.

Au moment de s'insérer, de trouver des stages, de trouver un emploi, la RAN semble donc prendre une place secondaire.

On pourrait au temps 3 faire un nouvel éclairage où la dimension du contrôle serait présente quant à la construction d'une image positive de soi-même, grâce à l'insertion à venir : on s'autorise à se projeter dans un espace professionnel par exemple. Mais concernant les apprentissages (préoccupation initialement centrale), le sens décline quand les repères sur lesquels ils s'appuient ne dépassent pas la représentation scolaire des apprentissages. Le sens peine alors à s'ancrer dans l'insertion future ; la RAN peut alors rapidement appartenir à un temps révolu, une fois les révisions achevées. Il y a une perte de sens dans cette quête du sens lorsqu'il n'est plus questionné au regard des finalités qui se transforment à mesure que le parcours avance : soi scolaire (élève à l'école) vers un soi plus complexe (élève et stagiaire à la fois), un soi adulte (apprenant en formation professionnelle). Il y a un flottement dans la dimension du sens car les finalités peinent à être questionnées.

Sens / Repère / Contrôle

Pour revenir au modèle de Mias, on se rapprocherait-là de « l'implication institutionnelle et idéologique » (S/ R / C).

En effet, dans l'opposition RAN scolaire et insertion professionnelle, le sujet fait un effort d'adaptation entre les contraintes du contexte et ses propres valeurs (parfois contraires) : le sens semble parfois se perdre.

27.3. La classe de discours « Insertion »

Insertion

Au temps 1 : la classe 2 regroupe 594 contributions sur 1571 (34.95% du discours traité)

Au temps 2 : la classe 4 regroupe 369 contributions sur 1804 (20.45% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 3 regroupe 495 contributions sur 1703 (29.07% du discours traité)

Présentation générale

Il s'agit pour les personnes de cette classe de construire un itinéraire, un plan d'action pour avancer vers la réalisation de leur projet.

Ainsi, la question de l'avenir est centrale dans cette volonté de projection, ces jeunes adultes envisagent déjà « l'après école », ils savent ce qu'ils attendent de leur parcours et se projettent dans un parcours réussi. En fonction du projet qui va se construire ils vont utiliser les ressources différemment.

Ils sont dans une posture d'acteur, dans le faire et dans l'agir. Néanmoins, ils pensent avoir besoin d'un soutien dans cette démarche d'insertion professionnelle : un accompagnement dans la construction des étapes. L'école est dans ce cas, perçue comme un tremplin pour aller vers leur but (envisagé ou à construire).

Variables illustratives

Le portrait-robot de ces classes est d'une grande stabilité aux trois temps. Il s'agit d'une personne qui se définit comme élève ou comme stagiaire. Dans tous les cas, elle ne se définit jamais par le terme « rien » (contrairement à d'autres classes). De même que pour la structure, elle ne la définit jamais comme « rien » : elle est « une école », « un organisme de formation » ou « les deux à la fois ».

A part au temps 2, la personne type de cette classe « insertion » a plus de 25 ans et relève du niveau V (tranche d'âge et niveau de formation les plus élevés).

Le projet se construit au fur et à mesure : pas de projet validé au temps 1 (variable non significative) puis existence d'un projet validé aux temps suivants.

Thèmes significatifs

Ces classes « insertion » sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives au parcours qui débute à l'ER2C, et celui qui continuera au-delà. En d'autres mots, ils discutent déjà de leur insertion socioprofessionnelle. Ils envisagent cette insertion et les moyens qu'ils auront pour construire ce projet. Ils discutent du métier visé, des moyens d'accès comme la qualification, le diplôme et posent déjà les indicateurs de ce que sera, pour eux, un parcours réussi. Pour atteindre leur objectif de sortie, ils parlent de ce qui est le plus et le moins important dans les activités auxquelles ils participent.

Au temps 3, ils discutent de ce qui leur a le plus servi pour avancer et abordent la question de la formation tout au long de la vie : apprendre tout au long de sa vie.

Mots-outils

Les mots « *dans, dedans* » sont présents aux trois temps relatifs aux discours sur la construction du projet d'insertion.

Seuls les deux premiers temps (au début et à trois mois et demi de parcours) comportent des verbes significatifs : « **pouvoir** » au temps 1, et « **faire** » au temps 2. Au début de parcours, ils arrivent et se projettent dans des activités servant la construction de leur insertion. Ils se sentent armés, prêts à réussir dans cette structure. Au temps 2, cette volonté d'agir se concrétise, on fait des stages, de la RAN et bien d'autres choses encore.

Concernant le temps 3, nous ne relevons aucun verbe significatif, nous pouvons peut-être expliquer cela par le fait qu'ils ne situent plus dans le faire, ils attendent leur sortie et se préparent à vivre la réalisation de leur projet.

Voici les mots-outils révélateurs de la construction d'un itinéraire, de ses étapes, de ses solutions et de ses alternatives. Les termes calendaires sont nombreux : notion de période et de temps. Ces balises temporelles révèlent leurs plans d'action, la construction des étapes et leur posture active :

Temps 1 : « *me, si, après, ou, 2004, 9, demain, d'abord* »

Temps 2 : « *je, mon, 2, 4, là, dans* »

Temps 3 : « *2, 29, peut-être, avant, demain, d'abord, pour, grâce* »

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

On retrouve une stabilité dans les formes suivantes :

« *Stage*, (Chi2 le plus fort aux trois classes), *trouver*, *métier*, *diplôme*, *formation*, *travail*, *CV*, *expérience*, *coach*, *projet professionnel* »

Le « *stage* » est le moyen pour découvrir un métier, acquérir de l'expérience et accéder enfin au marché du travail.

Le verbe « *trouver* » dans le sens de « trouver sa voie », renvoie à l'action de construire sa solution : vers la réalisation de son projet de formation et/ou d'emploi, plus largement de son projet de vie. L'ensemble des discours traitent donc de la construction du projet : de la découverte, à la validation jusqu'à sa réalisation. L'itinéraire se précise nettement au fil des rencontres.

Contrairement aux classes « savoirs de base », chaque temps présente un contenu spécifique au regard des étapes franchies. Les termes génériques laissent place à des dénominations précises de diplômes et de métiers.

Par exemple au temps 1, on relève « diplôme » qui se précisera aux temps suivants grâce aux termes comme « *CAP*, *qualification*, *BAC*, *BAFA* ».

La RAN peut permettre de préparer un diplôme, pour pérenniser l'insertion à venir. Eux, visent plus loin que l'acte de se remettre à niveau sur les savoirs de base. Ils veulent atteindre un niveau supérieur et obtenir un diplôme. Ils ont conscience qu'aujourd'hui, dans la société actuelle, il est important de travailler diplômé. Ils pensent que le diplôme est un vecteur pour la construction d'un certain sentiment de fierté et qu'il offre la possibilité d'avoir une meilleure vie pour soi et pour ses enfants. Avoir un diplôme devrait permettre d'accéder au « bon » métier donc à une meilleure condition sociale. Ils expliquent que le diplôme est une plus value sur le marché du travail, même s'il ne protège pas du chômage :

D'une manière générale, ce sont les jeunes qui adhèrent aux objectifs institutionnels du dispositif, pourrait-on dire : amener les publics vers la qualification pour construire une insertion professionnelle durable²⁰⁰.

²⁰⁰ Extrait du site de l'ER2C, consulté en juin 2012 : « [...] se donner les moyens de leur réussite professionnelle. Leur motivation à suivre le projet que propose l'École est indispensable pour réussir. »

Au temps 2, la construction de l'itinéraire vers l'emploi (ou la formation) s'incarne au travers de verbes tels que « *découvrir, essayer* ». Les termes suivants constituent cette capacité de projection, de mise en mouvement pour avancer vers leur avenir : « *plaît-plaire, valider, décider, déboucher, réaliser, positif, courage, avenir, chercher, choisir*. » Ils se positionnent comme acteur de leur insertion. Ils appréhendent l'école, l'accompagnement et les activités qu'elle propose comme autant de ressources et de moyens complémentaires pour la réussite de ce qu'ils visent.

D'autres encore, dès le début, hiérarchisent les activités auxquelles ils participent. Le stage n'est jamais « dénigré », les cours de RAN oui. On cerne très vite l'opposition qui peut exister entre la dimension théorique des cours (et par extension, l'inutilité de cette activité) et la dimension pratique, concrète des stages en entreprise.

Contrairement aux classes « savoirs de base », ils n'appréhendent pas la RAN comme des activités scolaires, ils n'imaginent pas faire du français pour du français. Leur projet d'apprentissage doit servir leur projet d'insertion. En regardant l'antiprofil, proposé par le logiciel IRaMuTeQ, on se rend compte qu'ils n'abordent pas la RAN au travers des tâches scolaires comme : « *français, maths, écrire ; professeur, élève* ». Elle ne permet pas de pallier les lacunes mais de viser : « *le métier ; la qualification ; le diplôme* », de réussir en somme.

Les cours de RAN sont donc attendus lorsqu'il y a un projet de qualification, de diplôme, ou de concours : l'objectif de révision et de préparation est clairement posé. C'est plus difficile pour ceux qui ont l'impression « de revenir en cours », de « revenir en arrière » car eux, opposent entreprise et école, la RAN n'a aucune utilité pour l'emploi direct. Rappelons que dans ce profil, le jeune relève du niveau V, il estime donc avoir les bases, ne pas avoir besoin de se remettre à niveau.

Ce qui relève du professionnel semble s'opposer à la scolarité. Ils n'envisagent pas l'école, les cours de RAN qu'elle propose comme une aide pour le métier visé. En revanche, l'école, en restaurant la scolarité qu'ils ont trop souvent l'impression d'avoir avortée, leur permet d'envisager la formation qualifiante. Souvent, ce qui relève des apprentissages à visée professionnelle ne peut selon eux se travailler dans cette école. Ils l'envisagent et le prévoient après le parcours à l'école. L'école les oriente et leur permet de choisir ce qu'ils doivent apprendre pour leur futur métier. La RAN les aide à récupérer un niveau scolaire mais ne les

aide pas sur leur terrain professionnel (même les FLE regrettent de ne pas être à l'aise à l'oral avec leurs collègues).

Au temps 3, les discours comportent de nombreux marqueurs de temps, ils se projettent et nous informent de leurs solutions de sortie : « *crèche, mairie, septembre, plan, vente, CDI, remplacement, intérim* ». Ils sont en attente de pistes concrètes pour quitter la formation : « *fin ; terminer ; prolonger ; proposer ; rentrer ; intégrer* ». On se projette vers la sortie, on fait le bilan de ses stages, de son expérience. L'après se concrétise, les balises sont mises, ils nous parlent des échéances : d'une entrée en formation, d'un début de contrat, ou d'une recherche d'emploi. L'école va s'arrêter et l'on va s'insérer dans la voie qui s'est construite tous ces mois passés à l'ER2C, entre stages et RAN... On relève l'ouverture au monde, des possibles, et des opportunités qui se créent au fur et à mesure.

Éclairage sur le triptyque - Sens / Repères / Contrôle -

Les discours portent sur les attentes envers l'école, le projet, la réussite du parcours, l'avenir, la valeur du travail et du diplôme.

Dans ces discours, beaucoup d'éléments renvoient à une posture dynamique, à une implication active dans le parcours, grâce à des repères solides articulant les différentes dimensions de leur histoire personnelle :

- Les repères : Je sais d'où je viens ; j'ai acquis de l'expérience et des ressources, je peux baliser mon parcours.
- Le sens : Je sais ce que j'attends aujourd'hui de ma vie et par conséquent, voici les attentes que j'ai envers l'ER2C (le sens donné au parcours pour l'évolution visée).
- Le contrôle : Voilà pourquoi je suis venu m'inscrire à l'ER2C et ce que je dois mettre en place pour y parvenir (le plan d'action à construire).

On repère une juste articulation entre l'externalisation et l'internalisation : je sais ce que je vise, les actions que je dois mener et j'attends que l'ER2C m'accompagne dans la réalisation de mon projet. Au-delà du projet professionnel, dans ces discours, on entrevoit la volonté de construire « *un choix de soi, de projet de vie* » (Charlot, 1999).

Pour revenir au modèle de l'implication professionnelle, nous pouvons évoquer dans ce cas, la nature « stratégique et émotionnelle » où le triptyque s'inscrit dans la globalité S / R / C. En

effet, il existe une volonté d'appropriation de l'environnement et de plaisir dans les activités à mener avec pour toile de fond l'accomplissement personnel.

« *Trouver* » est l'un des Chi2 les plus forts de cette classe :

L'étymologie du mot repère est le latin "reperire" : trouver. Les repères sont ce qui permet de reconnaître, de retrouver (de se retrouver), dans un ensemble de données, de phénomènes, d'individus. Prendre un repère est une façon dans le présent, d'anticiper qu'il sera bientôt passé, et de baliser un parcours ou des objectifs. (Mias, 2005)

27.4. La classe de discours « Galère »

Galère

Au temps 1 : la classe 4 regroupe 511 contributions sur 1571 (32.53% du discours traité)

Au temps 2 : la classe 3 regroupe 561 contributions sur 1804 (31.1% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 2 regroupe 121 contributions sur 1703 (7.11% du discours traité)

Présentation générale

Les classes de discours relatives à la « galère » décrivent les difficultés personnelles rencontrées par les personnes interrogées.

Pour sortir de cette « galère », ces jeunes veulent changer « quelque chose ». Les choses doivent évoluer : se mettre en mouvement en sortant de chez soi, se dépasser pour revaloriser l'image que l'on a de soi, celle renvoyée aux autres également. Ils estiment déjà se trouver dans la première phase du processus d'insertion : être là et avoir le désir de s'en sortir. Cette conquête sur un versant personnel doit permettre, ils l'espèrent, de se dépasser, de surmonter certains complexes et d'accéder enfin à des emplois moins difficiles que ceux occupés par le passé.

Ils veulent avancer et attendent de l'école un soutien, une aide bienveillante. Ils souhaiteraient qu'elle les « soigne », qu'elle leur offre les conditions d'une (re)construction de soi avant d'entamer la construction puis la réalisation d'un projet.

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe est assez stable aux trois temps. Il est tenu plutôt par un homme célibataire qui a moins de 26 ans. Dans cette structure, il peine à se définir, ou il refuse de le faire. Il répond qu'il n'est « rien », en tout cas, ni élève, ni stagiaire, ou bien « il n'en sait rien ». Il réserve le même « sort » à l'ER2C, elle n'est « rien », ni école, ni organisme de formation.

Spécificités selon les temps :

Aux temps 1 et 2, le discours est tenu par un homme qui a entre 21 et 25 ans. Au temps 3, ce discours est tenu par un homme plus jeune, qui a moins de 20 ans. À l'entrée en formation, il a un projet en vue, à mi-parcours il n'en a plus (non spécifié au temps 3).

Son niveau de formation est indiqué aux temps 2 et 3 : il relève d'un niveau Vbis.

Les variables liées à l'(in)activité avant l'entrée à l'école, ainsi que celle relative à la nature de la sortie ne sont pas significatives.

Les classes « galère » sont les seules où la variable relative à l'implication (passive en l'occurrence) est significativement présente aux trois temps.

Thèmes significatifs

Ces classes de discours centrées sur la « galère » sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives aux parcours : personnel, scolaire et professionnel.

Les difficultés rencontrées, diverses et variées, ont précipité des départs et ont entraîné des ruptures dans leur parcours de vie. Il s'agit de problématiques, passées ou actuelles, extérieures au dispositif, mais qui ont, évidemment, un impact sur le parcours de formation.

Spécificités selon les temps :

Aux temps 1 et 2, ils posent leur regard sur leur parcours de vie.

Au temps 1, ils s'attardent sur leur passé scolaire et sur ce qu'ils visent comme insertion : ce qui constituerait la « fin de la galère ». L'école doit être le tremplin vers une vie meilleure. Ils discutent ainsi du travail et de la qualification, dans leur sens générique. Ils relatent leurs difficultés, ont conscience de la nécessité de travailler, et de la possibilité de s'insérer plus durablement grâce à la qualification.

Mais cet itinéraire théorique est encore bien abstrait au regard des nombreuses difficultés qu'ils ont vécues et qu'ils vivent encore.

Aux temps 2 et 3, ils continuent à exprimer ce qui serait pour eux une vie réussie. Ils brossent leur portrait (au temps 2 surtout), disent ce qu'ils pensent d'eux sous l'angle « point fort, point

faible ». Ils rattachent leur immobilisme aux difficultés qui les empêchent d'accéder à cette réussite tant espérée.

Au temps 3, ils font un bilan assez négatif de leurs avancées dans le parcours proposé par l'ER2C. Ils expriment leur déception, et proposent alors des pistes d'amélioration pour la structure (comme pour la classe « décrochage scolaire »).

Mots-outils

Seuls les deux premiers temps comportent un verbe significatif : « **avoir** » qui renvoie aux expressions « *avoir une vie meilleure* », « *avoir de l'argent* » dans le but de (sur)vivre.

En ce qui concerne le temps 3, le verbe « *croire* » (présent mais non significatif) révèle qu'ils espèrent encore réussir leur vie, faire quelque chose de positif dans leur parcours...

Voici les mots-outils révélateurs de la galère qu'ils vivent et décrivent la peine qu'ils ont à construire leur itinéraire. Les chiffres (qui renvoient souvent à l'argent), les marqueurs de temps et d'espace sont nombreux :

Temps 1 : « *ma, avant, jusqu'à, depuis, pendant, loin, près, maintenant* »

Temps 2 : « *ma, ici, moins, lendemain, devant, merde* »

Temps 3 : « *sous (argent), vers, merde, [nombreux chiffres]* »

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

On retrouve une stabilité dans les formes suivantes :

« *an* (Chi2 le plus fort du temps 1), *vie* (Chi2 le plus fort du temps 2), *payer* (Chi2 le plus fort du temps 3), *euro, payer, gagner, galère-galérer* »

Mais chaque temps présente un contenu spécifique autour du thème « galère ».

En temps 1 : Une entrée à l'ER2C pour faire taire des histoires de vie douloureuses ;

En temps 2 et 3 : Des difficultés toujours d'actualité.

Les termes caractéristiques de cette classe sont liés :

- aux événements douloureux : « *drogue, alcool* (absent au temps 3) *prison, justice, manger, TIG, problème, connerie, enceinte, mort* » ;
- aux temps : « *jour, mois, midi, journée, année, aout* » ;
- aux lieux : « *appartement, maison, collège, lycée, CFA* » ;

- à la famille et aux acteurs : « *femme, ami, collègue, famille, mère, psychologue, avocat, conseiller mission locale* ».

Les histoires personnelles retracent les étapes clés de la vie. Ils parlent de leur enfance, de leur adolescence, de leur famille, de leur situation de parent, de conjoint. Certains s'expriment également sur leur vie de travailleurs précaires. Toutes leurs histoires sont empreintes d'une rupture, d'un choc, d'un changement de cap : ils parlent de leurs souffrances... Ils livrent toutes ces difficultés comme autant d'explications aux échecs passés, comme autant de freins à l'insertion sociale et professionnelle.

Perdus et englués dans le présent et dans le quotidien, il n'y a pas d'avenir envisageable. Le parcours est rythmé par les urgences quotidiennes ; ils peinent alors à donner du sens au projet porté et proposé par l'école. Les sujets de cette classe relatent aussi les difficultés économiques rencontrées. La rémunération à l'ER2C peut alors devenir un frein à la mobilisation, créant un retrait de soi, générant une faible participation dans ce que propose l'école : « *euro ; argent, fric, crédit, venir, payer, se lever, gagner* ». L'urgence c'est aussi se loger : « *appartement, appart', foyer* » (et garder un logement de manière durable). Avant d'envisager le futur, il faut habiter quelque part, prendre racine solidement avant de pouvoir construire. La dimension personnelle et familiale, l'extérieur, a une place dominante, voire envahissante. Elle empêche de se poser pour construire « quelque chose » de durable, les directives étant dictées par les urgences.

Il y est aussi question de vivre sa jeunesse. Pour eux, être « jeune », c'est « *profiter* », c'est être dans le « *délire* », au risque de se retrouver dans un état de désorientation. Dans l'absolu, sortir de cet état d'instabilité, c'est avoir un « *boulot* », une « *maison* », des « *enfants* ». Pour cela, ils savent qu'il faut se mettre en action. Concrètement, c'est arrêter de « *dormir* », se « *réveiller* », faire quelque chose de sa « *journée* ».

Il y a la réalité quotidienne et l'absolu, cette relation « jeune-adulte » est empreinte de conflictualité et de tension. Toutefois l'ER2C, dans les cadres qu'elle propose (voire qu'elle impose), est un élément structurant pour eux.

Il y est beaucoup question de mouvement : une impression d'agitation tous azimuts. À l'inverse de la classe « insertion », le mouvement ne permet pas la construction d'un parcours efficient, la projection de soi vers une réussite. Le mouvement dans ce cas-là s'apparente à la

fuite : « *partir, France, Espagne, retourner, pays, bouger, rentrer, rester, fin, quitter, Algérie, bled, courir, revenir, repartir, sortir, marcher, ville, lâcher, quartier, là-bas, Toulouse* ». Ce remuement s'apparente au fait de s'agiter, de se débattre : « *galère, galérer, péter* (les plombs), *boire, nuit, soir* ». La nuit et le jour sont également en tension, les excès de la nuit ralentissent les activités de la journée.

Et en réponse à la précarité vécue, l'objectif de vie annoncé est : devenir riche.

En temps 3, on dépasse son passé d'échec scolaire, et les mots « *étude, étudier* » disparaissent... On s'ancre davantage dans un présent, où l'on tente de sur-vivre, les éléments de base (manger, se loger) sont encore fragiles. Ils ne projettent pas encore vers une formation, vers un métier, les éléments liés au travail sont encore peu nombreux dans leurs discours.

Comment peuvent-ils encore être en formation avec autant de difficultés et avec aussi peu de prises pour s'y impliquer activement ?

Au temps 3, nous relevons « *satisfaire, plaisir, collègue* ». Ils partent de loin et sont encore éloignés de l'objectif intentionnel (s'insérer durablement grâce à la qualification). Mais ils ont encore envie de « réussir », et être inscrit à l'ER2C est un moyen d'y parvenir. Ce qui prime pour l'instant c'est qu'ils tissent des liens, qu'ils restent en lien.

Éclairage sur le triptyque - Sens / Repères / Contrôle (absence réelle ?)

C'est la classe qui présente une absence des trois composantes : repères, sens, et sentiment de contrôle dans le parcours de formation à l'ER2C.

L'expression passive de leur implication dans l'activité RAN dénote une forme singulière que Mias attribue à « l'absentéisme ou l'aquoibonisme moral. » : **un détachement symbolique ?** Contrairement à son étude, il ne s'agit pas de déception ou d'usure professionnelle. Il s'agit plutôt de distance prise avec une activité que l'on se représente comme abstraite, vide de sens au regard de la vie réelle et de son lot de problèmes quotidiens à résoudre. **Cela signifie-t-il pour autant une passivité ?**

Ces discours incarnent l'histoire personnelle, le parcours de vie et révèlent des sujets « fracassés », « agités », sans appuis. Le sens peine à se construire, à s'ancrer dans un plan de

formation, notamment dans la RAN trop éloignée des urgences quotidiennes. « Déboussolés » par d'immenses difficultés personnelles, les sujets interrogés ne parviennent pas encore à envisager une solution. Les discours recueillis renvoient aux parcours personnels et scolaires. Les récits d'histoire de vie reviennent aussi sur leurs itinéraires: Qu'est-ce qui m'a amené jusqu'à l'ER2C ? À l'arrivée, ils se définissent, se décrivent et racontent pourquoi ils en sont là. Perdus et sans repères, ils ne parviennent pas à trouver comment se positionner dans l'école.

Ici les repères tels qu'évoqués sont destructurants, comme écorchant les individus dans les épreuves subies. Noirceur et lourdeur pèsent sur ces parcours. Pourtant la dimension du contrôle semble, comme pour les classes « savoirs de base » (mais pour d'autres raisons), être un objectif à construire et à atteindre : passer du subi au choisi afin d'abandonner le rôle de « pantin », pour devenir « acrobate », ne marchant certes que sur un fil, mais toujours en équilibre. Ils manifestent un sentiment de contrôle externe, ils parlent de « coups du sort », ce sont des événements extérieurs, comme s'ils n'avaient pas de prises sur le cours des événements... Les repères sont fragiles, liés aux difficultés passées, ils ne sont plus que des freins qui ralentissent le sens que pourrait prendre ce parcours à l'ER2C.

Enfermés dans une temporalité où le passé, le présent et le futur n'ont pas de lien, ils apparaissent en formation dans un désœuvrement²⁰¹ où chaque activité proposée est subie. Tout semble trop coûteux au regard des manques et des incapacités dues aux difficultés accablantes : rumination de ce qu'on ne peut pas/plus faire. Sans cette perception de contrôle, l'objectif d'inscription sociale n'est pas atteint.

De manière transversale, tous s'accordent autour du respect que l'école leur manifeste, et la dignité qu'ils peuvent enfin (re)trouver. Dans une certaine mesure, le sentiment d'appartenance et d'inscription dans ce lieu (venir malgré tout, prendre un rythme) revêt déjà le caractère d'une certaine progression.

Ce sont les publics considérés comme les plus éloignés de l'objectif principal de la formation : construire une insertion professionnelle. Ils illustrent toute la dimension de l'accompagnement social pris en charge par l'ER2C.

²⁰¹ CLOT, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Cette classe de discours nous rappelle qu'il aurait été très intéressant, pour cette recherche, de prolonger le suivi au-delà de six mois et demi, et après l'ER2C²⁰², **mais plus encore elle ne cesse de nous interroger sur les manifestations de l'implication passive : un manque de repères, un sens qui se délite, un sentiment de contrôle externe, autant de manifestations qui ne corroborent pas forcément une passivité générale dans la formation.**

²⁰² Nous avons seulement pu recueillir quelques éléments d'information sur leur devenir, à l'aide des bilans du suivi post-formation, renseignés par les formateurs (cf. la présentation de l'échantillon, p. 160).

27.5. La classe de discours « Décrochage scolaire »

Décrochage scolaire

Au temps 3 seulement :

la classe 1 regroupe 495 contributions sur 1703 (29.07% du discours traité)

Présentation générale

Cette classe n'apparaît qu'au temps 3. Comme si, dans un premier temps, les insatisfactions diluées dans les autres classes de discours, s'incarnaient manifestement : un passage du latent à l'apparent. Après plusieurs mois, le décrochage s'exprime enfin.

Cette classe se distingue des discours relatifs à la « galère » qui décrivent les difficultés personnelles, extérieures à l'école (même si elles ont évidemment un impact sur le parcours).

Les sujets de cette classe expliquent leurs difficultés à se mobiliser dans la formation. Les facteurs de cette démobilisation sont évidemment multiples et interdépendants, mais sont justifiés par les difficultés invoquées relatives aux caractéristiques inhérentes au parcours de l'ER2C, au fonctionnement de la structure, à ses propositions.

Nous nommons cette classe « décrochage **scolaire** » car les parcours ne sont envisagés que sur le versant des apprentissages. Les « décrocheurs » discutent de leur scolarité présente, celle qu'ils vivent en ateliers de RAN.

Comme pour les classes liées à la « galère », ils sont malgré tout, après 6 mois et demi, toujours en parcours. Ont-ils encore l'espoir de pouvoir « raccrocher » ?

Face à ce flot de critiques et à l'expression de leur malaise, nous les questionnons, quitte à les provoquer un peu : « *Pourquoi ne partez-vous pas ?* »

Comme pour la classe « galère », résister, rester à l'école, comprend déjà les éléments d'une victoire sur soi, sur l'échec. Ils s'expriment aussi beaucoup sur les relations qu'ils tissent, sur la socialisation qu'ils vivent et apprécient : comme le souligne J.-P. Obin (1995)²⁰³, ils manifestent toutefois : « *une autonomie qui a besoin pour exister de l'existence des autres, d'un tissu relationnel, d'échanges et de socialité* ».

²⁰³ Obin, J.-P. (1995). op.cit.

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe correspond à une femme (le discours sur la « galère » est plutôt tenu par un homme). Elle a entre 21 et 25 ans, elle est célibataire. Elle n'est pas FLE, relève d'un niveau Vbis, n'a toujours pas de projet validé (au temps 3, ils sont 70% à avoir un projet validé). Elle désigne la structure par le terme « rien » et dit aussi à propos d'elle-même qu'elle n'est « rien » : ni élève, ni stagiaire, elle est « autre chose » mais il est difficile de se qualifier.

Après une prolongation de parcours, elle connaîtra une fin de parcours sans solution. Profitons-en pour rappeler que ce n'est qu'un profil type, avec tout ce qu'il comporte « d'artificiel ».

Thèmes significatifs

Ils expriment et expliquent leur démobilitation du parcours en abordant les thèmes suivants :

- la RAN évidemment : ils donnent leurs avis ;
- ils expliquent avoir beaucoup de difficultés à venir en cours chaque matin ;
- ils s'expriment sur les identités des uns et des autres et sur les crispations qu'ils peuvent ressentir avec le statut d'élève à l'école ;
- ils abordent la place que le coach occupe (ou déserte) dans un projet d'apprentissage auquel eux, élèves, n'accordent aucune importance.
- ils s'auto-évaluent, disent ce qu'ils pensent d'eux, sous l'angle « point fort, point faible » ;

C'est ainsi qu'ils proposent des pistes d'amélioration pour l'ER2C (comme pour les classes « galère »).

Mots-outils

Les mots « *tout, trop, tous* » peuvent illustrer les extrêmes tensions qu'ils vivent et les émotions qui les traversent dans cette place d'élève difficile à tenir « **être** ». Leur malaise peut se lire dans le terme « *mal* » est leur agitation via les mots-outils « *dehors, jusqu'à, loin, derrière, ici* ». À défaut de pouvoir se concentrer sur des activités, d'actionner des leviers

pour un projet (absent dans cette classe), les pronoms sont nombreux et ils illustrent toute la dimension relationnelle, centrale dans cette classe : « *lui, ils, quelqu'un, leur, il* ».

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

« *arriver, retard, fois, matin, venir* (Chi2 les plus forts de cette classe) »

Ce décrochage du parcours scolaire est représenté par la problématique du lever, du rythme : « *matin, lever, fatiguer, réveiller, crever* ». Sans objectifs, ils se démobilisent et peinent à venir en cours chaque matin. La situation leur paraît parfois absurde, ils arrivent avec de plus en plus de retard. Ils font acte de présence, et cela leur coûte chaque jour davantage.

Ils se sentent mal à l'aise dans un parcours absurde sans contours, sans objets pertinents pour le projet qu'ils ont pour eux mêmes. Dans cette place (d'élève) inconfortable, ils relatent les tensions qu'ils ressentent. Les émotions sont fortes, elles indiquent les problèmes de communication qu'ils rencontrent : « *gueuler, énerver, péter les plombs, plaindre, lourd, foutre, désoler, affreux, agressif, chier*. »

Dans cet état de tension et d'instabilité, les discours contiennent le versant opposé des émotions qui les traversent : « *génial, folie, affolant, délire*. »

Ne pouvant pas suivre un plan d'action balisé par des faits, ils parlent peu des activités proposés par l'ER2C. Par exemple, ils ne mentionnent pas les stages qui serviraient à acquérir l'expérience nécessaire au métier visé, ou la RAN qui permettrait de réussir les tests d'entrée pour une formation donnée. Ils se focalisent donc sur les relations interpersonnelles, sur le cadre (les horaires, les règles). Le secrétariat qui gère, entre autres les absences, les retards, est la « cible » de leurs agacements. Le pôle administratif leur coûte, il génère des conflits car il les rappelle à l'ordre, à ce cadre qui n'a plus de sens, hormis l'obligation d'être présent. Ils perdent de l'énergie dans cette sphère administrative pour tout ce qui est de l'ordre des justificatifs : « *ODM (ordre de mission), appeler, bureau, prévenir*. »

Nous ne repérons pas de projections hors de la description journalière qui se déroule difficilement : « *lundi, horaire, vendredi, métro, train* ». L'organisation pour venir à l'école est pesante. Le champ lexical nous informe qu'ils vivent l'ER2C comme une scolarité obligatoire : « *classe, prof, élève, salle, feuille, sujet* ».

Malgré toutes les difficultés à se mobiliser, ils restent là pour faire partie d'un cadre qui les contient momentanément ; ils restent là, à l'ER2C, pour le lien social qu'elle génère : « *copain, gentil, bonjour, sympa, super, amuser.* »

Éclairage sur le triptyque - ~~Sens~~ / ~~Repères~~ / ~~Contrôle~~ (absence réelle ?)

Les discours portent sur les attentes non assouvies envers l'école.

Le parcours peine à trouver sa direction. À six mois et demi, il n'y a pas de but, le sens peine à se construire, les activités menées au sein de l'ER2C, notamment la RAN, n'ont pas de finalités. Nous notons alors l'absence des trois composantes de l'implication. Il n'y a ni sens, ni repères, ni sentiment de contrôle : l'élève exprime une implication passive dans la RAN.

- Les repères : Je ne peux pas m'appuyer sur autre chose qu'une représentation scolaire de la RAN, de l'ER2C mais elle devient hors sujet dans un contexte d'insertion professionnelle. Elle ne se transforme pas non plus en soutien au projet puisque rien ne se concrétise.

- Le sens : Je ne sais pas ce que j'attends de la structure puisque je ne sais toujours pas vers quelle voie m'orienter. Les outils proposés par l'ER2C ne peuvent pas être perçus comme des ressources.

- Le sentiment de contrôle : Je ne parviens pas à participer à la construction d'un projet qui avance. Je ne sais plus pourquoi je suis inscrit à l'ER2C, ni ce que je dois mettre en œuvre pour m'y sentir à ma place.

Par ailleurs, l'alternance n'est pas efficiente pour eux car l'entreprise ne permet pas de guider les activités de RAN.

Comme pour les classes liées à la « galère », on retrouve la nature de « l'absentéisme moral ». En revanche, contrairement aux sujets précédents, il semble exister un processus d'usure et de déception générant au temps 3 cette prise de position. En d'autres mots, la RAN, pour les sujets de la « galère » est d'entrée de jeu mise à distance, aucun intérêt n'étant mis en avant pour la résolution de leurs difficultés. Pour les « décrocheurs », la RAN qu'ils vivent et la non détermination d'un projet, créent au fil de la formation, ce détachement, ce retrait : une désillusion s'installe et s'empare d'eux...

Pourtant, ici encore, parler d'implication passive semble abusif. Des liens, des interactions existent, qui sont loin d'être synonymes du retrait symbolique évoqué chez Mias.

28. RESUME DE LA C.H.D. DU CORPUS GLOBAL

28.1. Les principales prises de position

Quatre tendances discursives (cinq classes dont une qui n'apparaît qu'au dernier temps) résument les prises de position exprimées sur la place accordée à la RAN :

- Il y a les sujets²⁰⁴ qui appréhendent la RAN pour restaurer une image de soi abîmée par le passé scolaire. Avant d'envisager de prendre place et part dans la société, ils souhaitent s'armer d'une image d'eux-mêmes revalorisée, s'armer également des savoirs fondamentaux.
- Les sujets qui visent la qualification, le diplôme, via le sas de préparation, de révision que sont les ateliers de RAN. Dans cette prise de position, on fait le pari d'une insertion durable, d'un accès au « bon » métier grâce à leur projet de formation.
- Les discours qui expriment la galère vécue, qui excluent tout ce qui peut renvoyer à la formation, tout ce qui fait écho à l'école.
- Et les sujets qui désespèrent de ne pas trouver leur voie (emploi ou formation). Préoccupés par des urgences quotidiennes, toutes leurs ressources sont alors consommées ailleurs que dans le projet d'insertion professionnelle. La première étape de leur parcours d'insertion se trouve dans la résolution des problèmes personnels les plus handicapants.

²⁰⁴ Dans cette analyse de la C.H.D, même portés par des individus, il s'agit de sujets épistémiques rattachés à des classes de discours.

28.2. Les variables les plus discriminantes

Dans le récapitulatif suivant sont présentées les variables les plus discriminantes qui ont pour objet de montrer le lien entre représentations sociales de la RAN et les perspectives en terme d'implication :

Classes de discours	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Acteurs d'un parcours $S / \boxed{R} / C \Rightarrow S / \boxed{R} / \boxed{C}$ Une plus grande confiance en soi, pour un plus fort sentiment de contrôle	Moins de 20 ans ; vient d'arrêter ses études (profil non significatif)	Niveau V ; était inactif ; a un projet ; élève	Femme ; FLE ; enfant ; stagiaire ; organisme de formation
	=> Profil « instable » dû à l'évolution identitaire Processus de construction identitaire (soi vers l'insertion : soi en difficulté scolaire => élève => stagiaire). Reconquête d'une image positive de soi-même, reprise du contrôle de sa vie : vers un soi pluriel prêt à prendre sa place.		
Savoirs de base $\boxed{S} / R / C \Rightarrow \boxed{S} / R / C$ La finalité scolaire de la RAN peine à préserver le sens au regard de l'insertion qui approche	Niveau VI ; plus de 25 ans ; enfant ; élève ; emploi direct Les plus éloignés de l'école sont ceux qui s'y rattachent le plus.		Non FLE ; niveau Vbis ; moins de 20 ans ; élève et stagiaire ; ER2C un « tout » ; formation
	=> Profil qui évolue : aux temps 1 et 2, ce sont les plus âgés, et ceux qui ont le plus bas niveau de formation, qui accèdent à l'emploi direct (trop de contraintes pour accéder à la formation). Au temps 3, ceux qui accèdent plus aisément à la formation ont un niveau plus élevé, et sont plus jeunes. Ils se placent rapidement dans une représentation scolaire de la formation : RAN un moyen de rattraper une scolarité qui a péché dans la maîtrise du « socle de base ». Ils s'y projettent pour progresser, pour répondre à leurs besoins de la vie quotidienne, ainsi que pour leur image personnelle.		

Vers son insertion professionnelle $\boxed{S} / \boxed{R} / \boxed{C}$	Niveau V ; plus de 25 ans (les moins en « difficulté ») ; élève ou stagiaire ; école ou OF ; pas de projet au temps 1 puis oui en temps 2.
	=> Grande stabilité du profil : le plus près de l'objectif institutionnel, gère au mieux la complexité de la structure, source de richesse. Je sais ce que je vise, les actions que je dois mener et j'attends que l'ER2C m'accompagne dans la réalisation de mon projet : la RAN doit servir ce qui se construit.
Profils « galère » et « décrochage scolaire » sont les profils de ceux qui sont les plus en difficulté dans le parcours. La différence entre ces deux classes : le sexe et la nature des difficultés (personnelles pour la première ; liées à la structure pour la deuxième classe de discours).	
Galère $S/R/C(?)$	Homme (seul discours tenu significativement par un homme) ; « rien » (pour définir l'ER2C et soi-même) ; moins de 26 ans ; niveau Vbis Le plan de formation, notamment la RAN, est trop éloigné des urgences quotidiennes.
Décrochage scolaire Classe présente au temps 3 $S/R/C(?)$	Femme ; entre 21 et 25 ans ; célibataire ; non FLE ; Vbis ; pas de projet (à 6 mois et demi de parcours) ; « rien » (pour définir l'ER2C et soi-même) La non détermination d'un projet génère un détachement de la RAN. L'alternance n'est pas efficiente pour eux car l'entreprise ne permet pas de guider les activités de RAN et réciproquement.

Figure 22 - Récapitulatif des classes extraites de la C.H.D. / Corpus global

Rappel : Nous pressentions que certaines représentations génèrent des formes singulières d'implication. Il apparaît ici que la représentation d'un soi scolaire peut faire obstacle à une implication active dans la RAN. Toutefois, **il apparaît aussi que l'implication passive dans laquelle nous enfermons certaines catégories de sujets, notamment ceux rattachés aux classes « galère » et « décrochage scolaire », n'expriment pas si nettement une absence de sens, de repères, ni de sentiment de contrôle au sens défini par Mias.**

28.3. Récapitulatif de la variable implication active-passive dans la RAN

Rappel de la catégorisation :

Dans notre protocole méthodologique, l'expression de l'implication active ou passive dépend de l'existence d'un motif pour se remettre à niveau :

- s'il y a un motif pour la participation à la RAN, quel qu'il soit, l'implication est considérée comme active (IA dans le tableau suivant) ;
- sinon, sans aucun autre motif que le caractère obligatoire de cette activité, l'implication est considérée passive (IP).

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
IA	Classe « Acteurs » (pas de corrélation avec variable implication)	« Acteurs » (variable non significative)	« Acteurs »
	Classe « Savoirs de base » (pas de corrélation avec variable implication)	Classe « Savoirs de base » (pas de corrélation avec variable implication)	« Savoirs de base »
	Classe « Insertion professionnelle » (pas de corrélation avec variable implication)	« Insertion professionnelle »	« Insertion professionnelle »
IP	Classe « Galère »	« Galère »	« Galère » (Chi 2 de plus en plus fort)
	Classe « Décrochage scolaire » n'existe pas encore		« Décrochage scolaire »

Paradoxalement la variable implication active n'est pas corrélée à la classe centrée sur la RAN ni au temps 1, ni au temps 2 (variable qui devient significative avec l'avancée du parcours) : la RAN est nécessaire, au vu des lacunes... Au temps 3, c'est un autre profil (plus jeune et avec un niveau de formation plus élevé), la sortie en formation les conduit certainement à s'approprier la RAN autrement. Hormis dans la classe relative à la « galère » la variable implication n'est pas corrélée : la RAN n'a pas encore commencé. Mais les réfractaires des classes « galère » et « décrochage » rejettent fortement et rapidement la RAN (dès le temps 1 pour la « galère »), la variable implication passive est significativement corrélée à ces discours. Notons que pour ce qui est de la galère, le Chi2 est de plus en plus fort.

Ainsi, d'une forme de représentation sociale résulte une forme particulière d'implication :



Les prises de positions que nous venons de développer sont corrélées (le lien de causalité n'étant pas testé expérimentalement) à des formes d'implications singulières. Ce lien traduit la relation entre des systèmes représentationnels autour des objets RAN, école et travail et des implications particulières, leurs façons d'être et de se conduire dans ce contexte d'apprentissage qu'est l'ER2C.

À cette étape de la recherche, nous souhaitons questionner davantage les systèmes représentationnels qui génèrent des implications dites passives.

Car, toutes les classes de discours disent « quelque chose de la RAN » : tous les sujets se positionnent et expriment leurs visées mais, dans le même temps, certains disent « ne rien attendre » de cette activité...

Nous proposons de regarder plus finement cet apparent paradoxe, ce lien entre représentation de la RAN et implication passive associée.

Chapitre XII - Les « réfractaires » à la RAN : analyse de la C.H.D.²⁰⁵

Nous avons isolé la population des personnes « réfractaires » à la RAN, celles qui répondent y participer seulement « par obligation », que nous avons catégorisées en « implication passive ». Cette variable est significative des classes « galère » et « décrochage scolaire » extraites dans la C.H.D. précédente, réalisée à partir du corpus global. Néanmoins, pour cette nouvelle analyse, nous reconstruisons un corpus, celui que nous avons nommé « corpus réfractaires » et qui renvoie à l'ensemble des questions, et exclusivement aux sujets codés en implication passive dans la RAN.

L'objectif de cette analyse n'est pas d'exagérer l'insatisfaction des élèves mais plutôt de voir si leurs discours se distinguent. Cette catégorie d'élèves nous permet également de travailler sur l'expression passive du modèle de l'implication professionnelle de Mias. Nous pensons enfin que cette analyse est intéressante au regard de l'augmentation de sa proportion à mesure que le parcours avance.

Nous décrivons succinctement dans un premier temps les résultats de l'analyse multidimensionnelle (les classes extraites par la C.H.D aux trois temps) qui nous permet de « réduire » le « désordre » dû à la grande richesse des discours et à l'hétérogénéité de ceux par qui ils sont tenus. Nous développons dans un second temps ces premiers résultats, en revenant aux individus, grâce à l'analyse thématique²⁰⁶. Cette seconde analyse, nous permet d'être au plus près de leurs doutes, de leurs contestations, et des les illustrer grâce à des extraits d'entretiens.

29. DENDROGRAMMES DU CORPUS « REFRACTAIRES »

²⁰⁵ Voir les rapports édités par le logiciel IRaMuTeQ, pour prendre connaissance des classes extraites de la C.H.D. : **Annexe 15, p. 185 – Tome II.**

²⁰⁶ Extraits des rapports remis à l'ER2C : voir **Annexe 17, CD-ROM.**

Vue par temps : description des classes « implication passive »

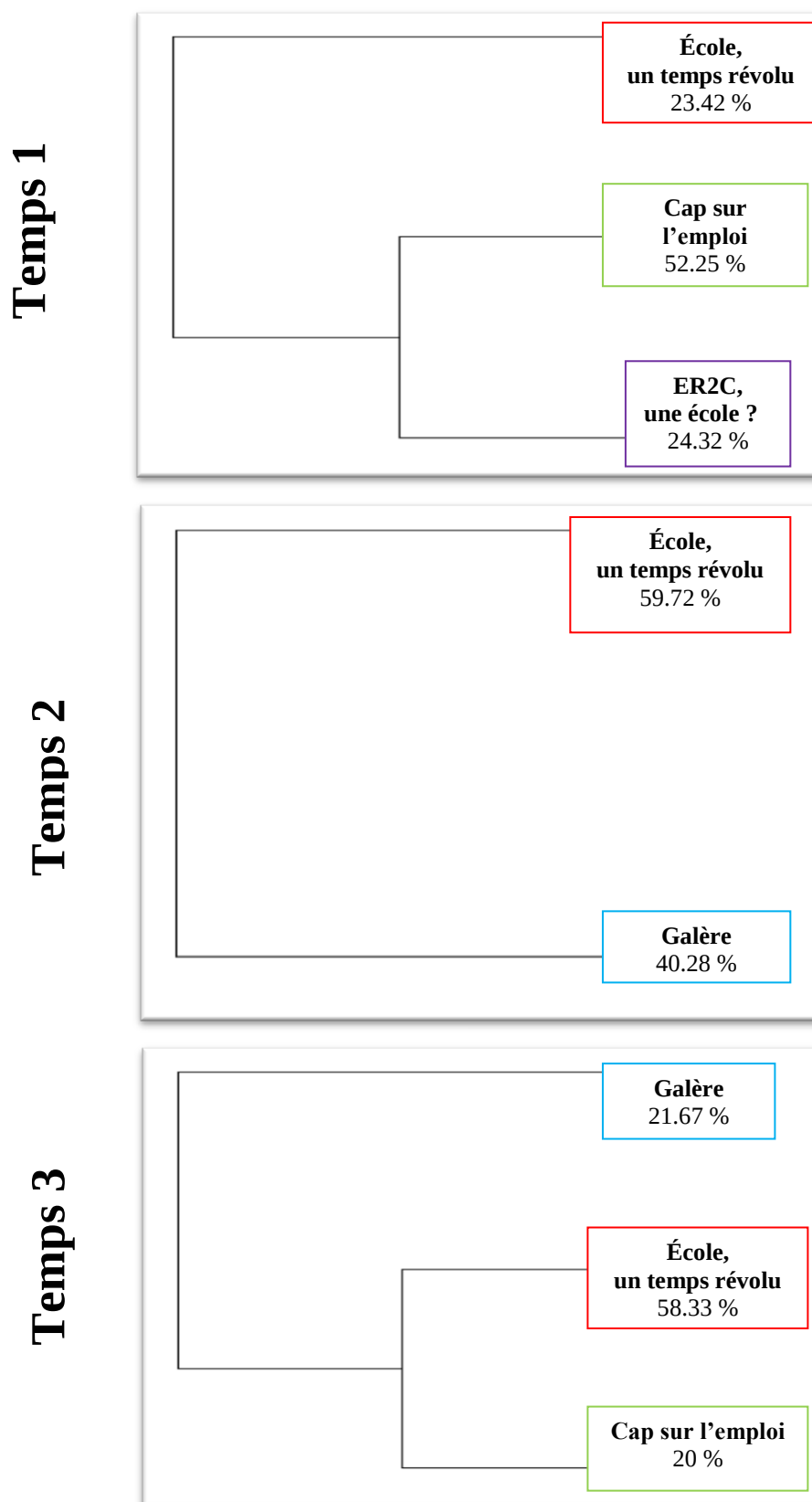


Figure 23 - Dendrogrammes IRAMUTEQ / Classification ALCESTE / Corpus réfractaires

Commentaires des dendrogrammes

Au temps 1, le logiciel extrait 3 classes dont la classe « ER2C, une école ? » qui n'apparaît qu'au début du parcours. La RAN n'a pas commencé, les ateliers du « protocole »²⁰⁷ et les publics s'interrogent sur la nature du dispositif. Au regard des systèmes éducatifs qu'ils ont fréquentés, en France et à l'étranger, ils analysent cette nouvelle structure « atypique ». Ils sont déroutés et sceptiques par ce qu'ils découvrent.

On remarque qu'au temps 2, la dimension des apprentissages ne fait toujours pas sens pour eux. Mais surtout, la classe « Cap sur l'emploi » disparaît. Il existe comme un « flottement », dû entre autres aux difficultés personnelles qui font obstacle à la construction d'un parcours professionnel. En revanche, la classe « Galère »²⁰⁸ apparaît, et supprime « Cap sur l'emploi ». En temps 1, l'emploi étant perçu comme une solution aux difficultés personnelles, la classe « Galère » n'apparaissait pas. Le projet professionnel peine à se construire, les difficultés deviennent centrales, l'emploi n'est plus un moyen de les dépasser, l'école, et la RAN qu'elle propose, le sont encore moins.

Au temps 3, des solutions sont envisagées, des possibles peuvent parfois s'ouvrir : la classe « Cap sur l'emploi » réapparaît...

Aux trois temps, les discours expliquent que le temps de la scolarité est révolu. Cet argument justifie sans détour leur prise de position opposée à la RAN qu'il juge dépassée, hors sujet.

Décrivons rapidement le contenu de ces 4 classes de discours expliquant toutes leurs difficultés à se mobiliser sur les activités de RAN. Il s'agit d'interroger à nouveau le lien entre représentation et implication, plus particulièrement son expression passive.

²⁰⁷ Le début de parcours est consacré à un travail d'exploration, de cinq semaines, en promotion. Nous avons décrit cette phase d'accueil et d'intégration dans la partie consacrée à la présentation du dispositif (p. 47).

²⁰⁸ Nous avons déjà « rencontré » cette classe « galère » dans l'analyse du parcours, dans l'analyse complète des entretiens.

30. LES CLASSES DE DISCOURS

30.1. La classe de discours « ER2C, une école ? »

« ER2C, une école ? »

Au temps 1 exclusivement :

la classe 3 regroupe 54 contributions sur 222 (24.32% du discours traité)

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe correspond plutôt à une personne qui a entre 21 et 25 ans, qui se définit par le terme « rien » et qui quitte l'ER2C pour entrer en formation.

Thèmes significatifs

Ces classes de discours sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives à :

- la définition que l'on donne de l'école, des professionnels et de soi dans cette structure ;
- le parcours scolaire que l'on a eu ;
- la justification au fait de participer à une RAN.

=> L'axe identitaire est questionné au regard de ce qu'on a vécu/connu avant :

Qui sont ces professionnels, et qui sommes-nous dans cette structure ?

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

« école, cours, France, formateurs, élève, prof, Amérique, rapport, étude, continuer, dépendre, obliger, collège, lycée, pays »

Les sujets de cette classe comparent l'ER2C par « rapport » aux différents systèmes éducatifs, ceux qu'ils ont fréquentés, ceux auxquels ils auraient aimés accéder. Ils retracent leur parcours scolaires en France et à l'étranger... Ils expliquent pourquoi ils ont été contraints « d'arrêter » alors qu'ils auraient souhaité continuer. Les parcours de vie (décès de proches, mouvements migratoires, difficultés financières) ne leur ont pas permis de poursuivre les « cours », les « études ». Paradoxalement, aujourd'hui, ils n'ont plus vraiment envie d'étudier, et ils sont mal à l'aise dans cet « hybride » école-formation, encadrés par des professeurs-formateurs. Au début les ateliers sont très étonnants (la RAN n'a pas commencé), les « profs » sont moins stricts qu'avant, le niveau semble plus bas et les programmes moins denses. Ils sont obligés de suivre ces cours, ils sont « sceptiques ». Ils prévoient de s'y

impliquer passivement. Toutefois, ils laissent une chance au dispositif de leur prouver qu'il s'agit d'enseignements de qualité. Ils ajusteront, s'il le faut, leur avis et implication en fonction de l'offre : cela va « *dépendre* ».

Aujourd'hui la représentation de soi et de ce qui est visé, ne correspond plus avec ce que peut offrir une école, une RAN : dans ce contexte, on est « rien » car on ne se reconnaît pas dans le projet qu'autrui a pour nous, à ce moment-là en tout cas...

30.2. LA CLASSE DE DISCOURS « École, un temps révolu »

« École, un temps révolu »

Au temps 1 : la classe 1 regroupe 52 contributions sur 222 (23.42% du discours traité)

Au temps 2 : la classe 1 regroupe 304 contributions sur 509 (59.72% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 1 regroupe 245 contributions sur 420 (58.33% du discours traité)

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe correspond plutôt à une personne qui a moins de 20 ans, qui a un projet, et qui définit la structure comme une école.

Thèmes significatifs

Ces classes de discours sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives à :

- leurs points forts et leurs points faibles ;
- la raison de faire une RAN.

=> Le parcours scolaire est un temps révolu, ils ont les bases. La formation à l'ER2C est une nouvelle étape, celle qui vient après l'école, celle qui sert à construire sa vie.

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

« *maths, français* » (aux temps 1 et 2) qui se transforment en « *cours* » au temps 3

Malgré quelques petites lacunes (en maths par exemple), les sujets de cette classe estiment avoir le niveau, maîtriser les savoirs de base. Ils emploient les termes « *facile, simple* », et racontent qu'ils avaient de bonnes « *notes* » à l'école. Cette RAN ne va pas « *servir* » leur projet d'insertion puisqu'ils ont le socle commun de connaissances nécessaires pour accéder à l'emploi : « *écrire, parler* ». Aujourd'hui, ils n'ont donc pas besoin « d'apprendre » les cours mais souhaitent plutôt « apprendre » un métier.

Au début du parcours, ils ne connaissent pas vraiment le fonctionnement du dispositif, ils ne savent pas comment ça « *marche* ». Au temps 2, on relève les termes « *difficile, difficulté* » qui renvoient au fait de participer à la RAN. Au temps 3, ils discutent moins du contenu des disciplines mais davantage du relationnel et de l'organisation de la RAN. Il est d'ailleurs de plus en plus difficile de venir à l'école pour faire une RAN.

La structure est école (au sens péjoratif), eux, ont rompu avec le système éducatif, ils ne peuvent pas faire preuve d'une implication active dans cette forme de RAN, dans ses propositions pédagogiques.

30.3. La classe de discours « Cap sur l'emploi »

« Cap sur l'emploi »

Au temps 1 : la classe 2 regroupe 116 contributions sur 222 (52.25% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 2 regroupe 84 contributions sur 420 (20% du discours traité)

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe (peu de stabilité, d'homogénéité dans ce profil) correspond plutôt à une personne qui n'est pas FLE, qui se définit à la fois comme un élève et comme un stagiaire en temps 1. Au temps 3, elle ne se définit plus que comme un élève.

Thèmes significatifs

Ces classes de discours sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives à :

- leurs parcours : parcours antérieur à l'ER2C et au-delà ;
- aux conditions de réussite de leur parcours d'insertion.

=> Pour eux, le parcours à l'ER2C doit uniquement servir leur insertion professionnelle.

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

« *trouver, vie* » (aux temps 1 et 2) se transforment en « *stage* » au temps 3

Il faut « *trouver* » sa voie, trouver une solution de sortie pour faire enfin sa « *vie* ». Ici le plus important c'est l'accès au travail, le « *métier* ». Il n'y a pas de référence à la RAN, cette activité est une perte de temps : près de l'emploi, loin de l'école. Dans leur parcours, la RAN, n'est pas un moyen pour l'insertion professionnelle visée.

En temps 1, ils font un lien direct entre emploi et fin de la précarité, de la galère. Au temps 3, l'insertion se concrétise. Ils parlent de leurs projets en voie de réalisation (formations et métiers visés). Ils sont en attente de leur sortie.

Contrairement aux discours de la classe précédente « École, un temps révolu » qui abordent la problématique de la RAN, et notamment l'incohérence de se remettre à niveau lorsqu'on l'est déjà, la RAN est toujours absente de leur préoccupation...

Mais là encore, il semble que la RAN souffre d'une image scolaire qui n'a plus de sens au regard de la vie d'adulte qui se construit.

30.4. La classe de discours « Galère »

« Galère »

Au temps 2 : la classe 2 regroupe 205 contributions sur 509 (40.28% du discours traité)

Au temps 3 : la classe 3 regroupe 91 contributions sur 420 (21.67% du discours traité)

Variables illustratives

Le portrait-robot de cette classe correspond plutôt à un homme²⁰⁹ qui se définit comme « rien » en temps 2 puis comme stagiaire en temps 3.

Thèmes significatifs

Comme pour les classes de discours « Cap sur l'emploi », ces classes relatives à la « Galère » sont plutôt corrélées à des réponses aux questions relatives à :

- leurs parcours : parcours antérieur à l'ER2C et au-delà ;
- aux conditions de réussite de leur parcours d'insertion, de leur vie personnelle.

=> Ce n'est pas l'école qui peut les aider dans leur vie personnelle.

Éclairage sur les représentations sociales : les prises de position

« euros, gagner, fric, payer, mois, vie, appartement, collègue (au sens « ami »), métier »

Comme dans « Cap sur l'emploi », cette classe de discours ne fait quasiment aucune référence aux apprentissages, à la RAN. Au temps 2, on relève les termes « *boulot, maison de retraite, soudure* » qui correspondent aux pistes testées en stage. Ils abordent aussi « *l'intérim* » qu'ils envisagent comme une solution d'urgence. En revanche, dans ces classes liées aux difficultés personnelles, ce qui relève du travail, du « *métier* », disparaît au temps 3.

Ce qui reste central dans leurs discours c'est l'argent puisque leur priorité est de pouvoir subvenir à leurs besoins. La vie professionnelle est une solution bien difficile à construire, quant à l'école et ses activités inutiles de RAN, elle ne peut rien pour eux. Ils sont tiraillés de part et d'autre dans un monde fortement dichotomisé, traversés par de nombreuses

²⁰⁹ Comme la classe « Galère » extraite de l'analyse effectuée sur le corpus global, ces discours sont tenus par des hommes (profil type). Comme eux également, ils n'accordent la RAN n'a pas sa place dans l'objectif de résolution de difficultés personnelles.

oppositions : animés par l'envie de réussir (s'en sortir et accéder à l'emploi), leur énergie (nécessaire à ce projet) est consumée par ailleurs...

31. RESUME DE LA C.H.D. DU CORPUS « REFRACTAIRES »

31.1. Les principales prises de position

Aux trois temps, il existe des discours qui expliquent que la scolarité est un temps révolu (classes « *École, un temps révolu* »). Cet argument justifie sans détour leur prise de position opposée à la RAN qu'il juge dépassée. Eux, attendent autre chose aujourd'hui. Au temps 1, la classe 3 « *ER2C, une école ?* » n'apparaît qu'au début du parcours. La RAN n'a pas commencé, les publics s'interrogent sur la nature du dispositif. Déroutés et sceptiques par ce qu'ils découvrent, ils se projettent dans une implication passive dans l'offre pédagogique. Au temps 2, les difficultés personnelles font obstacle à la construction d'un parcours professionnel : la classe « *Cap sur l'emploi* » disparaît. C'est la classe « *Galère* » qui la supplante : l'emploi n'est plus un moyen de dépasser ses difficultés, la RAN proposée l'est encore moins. Au temps 3, des solutions trouvées, des pistes tracées, la classe « *Cap sur l'emploi* » réapparaît... Mais la RAN suivie est toujours aussi peu pertinente dans leur parcours d'insertion...

31.2. Les variables les plus discriminantes

Les réfractaires sont tous codés en implication passive dans la RAN : Ils renvoient significativement aux classes « Décrochage scolaire » et « Galère »	
ER2C, une école ? <i>Au temps 1 uniquement</i>	Profil : 21-25 ans ; soi = « rien » ; sortie en formation ✖ On questionne l'axe identitaire au regard de ce qu'on a connu avant: qui sont ces professionnels, et qui sommes-nous dans cette structure ?
École, un temps révolu <i>A tous les temps</i>	Moins de 20 ans ; a un projet ; ER2C = école ✖ Se former à l'ER2C est une nouvelle étape, celle qui vient après l'école, celle qui sert à construire sa vie. On vient de quitter le système scolaire traditionnel. Les bases sont acquises : rejet de la RAN et de tout ce qui s'apparente à l'école.
Cap emploi <i>Seulement aux temps 1 et 3 : disparation au temps 2</i>	Pas FLE ; Soi = élève et stagiaire temps 2 puis élève au temps 3 (crispation autour de ce qui dérange : être à l'école et traité comme un élève) ✖ Le parcours à l'ER2C doit exclusivement servir leur insertion professionnelle.
Galère <i>Apparition au temps 2</i>	Homme ; Soi = « rien » au temps 2 et stagiaire au temps 3 ✖ Les cours n'aident pas à résoudre les difficultés personnelles.

Figure 24 - Récapitulatif des classes extraites de la C.H.D. / Corpus réfractaires

Chapitre XIII - Zoom sur le motif « une RAN par obligation » : analyse thématique²¹⁰

Cet axe permet de (ré)interroger l'expression passive du modèle de l'implication professionnelle car ils affichent un rejet de la RAN.

32. LES RAISONS D'UNE RAN : ZOOM SUR LE MOTIF « PAR OBLIGATION »

Le jeune adulte, accueilli à l'ER2C, vit une crise dans sa vie, et il manifeste la volonté de changement. Cette transformation identitaire peut alors être un puissant moteur pour l'apprentissage. En effet, s'engager en formation, adhérer et s'impliquer dans les activités proposées, signifie pour la personne, la possibilité de dépasser cet état de vulnérabilité. L'apprentissage, la remise à niveau, dans notre cas, doit permettre cette transformation identitaire. Cela n'est pas systématiquement aisé car la RAN entre souvent en résonance avec un passé scolaire, un passé d'apprenant troublé. Changer sa vie c'est alors opérer les apprentissages nécessaires et pertinents pour accéder aux changements visés. Ce n'est pas sans « douleur », car changer c'est renoncer à ce qui nous a composé, défini depuis-là, et c'est accepter de (re)commencer une expérience qui a pu échouer. Changer c'est renoncer à un « modèle identitaire familial ». ²¹¹ Cet apprenant-là, cet élève-stagiaire souffre souvent d'un manque d'estime de soi, les conditions de la formation doivent alors faciliter ce passage vers la réussite.

L'ER2C incarne, et est reconnue comme tel, ce lieu protégé et protecteur qui permet d'expérimenter, de regarder, de voir le monde d'une autre manière sans prendre le risque de se (re)mettre en échec, pour s'engager dans la voie de la réussite, vers de nouvelles façons de penser et d'agir. Accéder à ce changement implique également de se détacher du connu, du familier, pour l'incertain. Se mettre (à nouveau) à apprendre, dépasser l'échec scolaire afin de se constituer un bagage de connaissances plus solides, permet de répondre à ce désir de changement. L'apprenant inscrit à l'ER2C reprend et continue son itinéraire scolaire : un passage de l'école traditionnelle vers la vie d'adulte.

²¹⁰ En annexe, nous proposons plusieurs « zooms » construits à partir des résultats transmis à la structure tout au long de la CIFRE, sous la forme de rapports : Voir **Annexe 16, p. 211 – Tome II**.

²¹¹ BOURGEOIS, É. (1996). Identité et apprentissage. In *Éducation permanente*, n°128.

Mais cette attitude peut être, en référence à Kaddouri²¹² :

- positive, quand elle permet de combler un écart entre les compétences acquises et les compétences requises, l'écart entre une identité « héritée » et une identité visée ;
- négative, quand elle vient perturber ses stratégies, la mise en place d'un projet, ou tout du moins, quand elle est ressentie comme inutile, ralentissant le parcours d'insertion ;
- neutre, quand la plus value pour soi, et/ou pour son projet, n'est pas (encore) perçue.

Certaines personnes sont donc animées par le plaisir d'apprendre, d'autres sont guidées par les projets (formation, emploi) qu'ils construisent. Et puis, il y a ceux qui disent participer à la RAN par obligation, position que nous résumerions ainsi : « il faut la faire malgré tout ! »

Comme le montre le tableau suivant, **le motif « par obligation » augmente à chaque temps.**

Temps 1 :	Temps 2 :	Temps 3 :
18% , soit 9 personnes ²¹³ répondent « par obligation »	28% , soit 10 personnes répondent « par obligation »	36% , soit 10 personnes répondent « par obligation »
Quelques données : ➔ En bref, 32 % de l'échantillon total de la recherche (16 personnes sur 50) déclare au moins une fois lors des 3 temps suivre une RAN par obligation. ➔ 56% (9 personnes) sont des hommes, 44% (7 personnes) sont des femmes. ➔ Seule une personne transforme son rapport à la RAN entre le début du parcours, a priori, avant de débiter la RAN, et le moment où la RAN commence effectivement. ➔ 5 élèves (que des hommes) resteront réfractaires aux 3 temps.		

Figure 25 - Proportion du motif « par obligation » aux 3 temps de recueil

²¹² KADDOURI, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. In *Éducation permanente*, n°128.

²¹³ Pour rappel : 50 personnes interrogées au temps 1, 35 au temps 2 et 28 au temps 3.

En réalité, ils ont le sentiment de ne pas travailler au regard de leurs objectifs (souvent non exprimés), tellement déçus, ils se démobilisent. Ils refusent de s'impliquer activement dans un projet d'apprentissage qui leur paraît « hors sujet ». Ils expriment un profond sentiment d'inutilité, voire, parfois, d'agacement, en réponse à un certain nombre d'attentes inassouvies. Ils ne perçoivent pas le sens d'entreprendre une RAN : perte de temps et ennui.

Ces personnes ne construisent donc pas de liens entre la RAN et leurs projets, de vie, d'emploi, ou autre. Ils refusent d'apprendre comme pendant leur scolarité et fournissent plusieurs raisons pour expliquer ce rejet :

Motifs :

- ✕ « Bagage minimum » déjà acquis
 - le sentiment de ne pas travailler au « bon » niveau ;
- ✕ Rejet des cours : la scolarité est un temps révolu
 - le sentiment d'être de retour à l'école, une RAN trop scolaire
 - le sentiment d'être « traité comme des gamins »
- ✕ Inutilité des savoirs de base pour l'insertion visée : apprendre pour apprendre
 - le sentiment de ne rien apprendre d'utile au regard du projet visé
 - le sentiment de perdre son temps quand il n'y a pas de projet validé

Et pour toutes ces raisons, ils expriment l'impossibilité de se fixer des objectifs dans un projet d'apprentissage.

Comment s'en arrangent-ils ?

Supporter la RAN grâce aux contreparties octroyées par l'école.

Les élèves qui refusent de participer activement à la RAN, rejettent (« silencieusement ») l'ensemble des ateliers de RAN, quelle que soit l'offre pédagogique. Ils disent, en effet, ne rien attendre de ces ateliers. Ils semblent, pour certains, se protéger d'éventuels échecs, et la meilleure protection pour y parvenir, c'est de ne pas s'y risquer, c'est de ne pas essayer.

Comme nous l'avons déjà vu, Toczek (2009) souligne le fait que la représentation de soi construite dans le passé, dans les situations et les interactions éducatives se construisent et servent de guide pour l'action. Aujourd'hui, il ne s'agit plus de se comporter comme avant, de

revivre ce qui a été vécu hier. En effet, cette formation vise une transformation identitaire, il n'est donc pas question de prendre le risque d'échouer à nouveau :

En classe, les situations que les élèves en difficultés rencontrent peuvent les conduire à affronter des situations menaçantes pour le maintien des connaissances de soi positives. Ces élèves seront alors conduits à protéger leur estime de soi. Or, l'ensemble des conduites auto-protectrices apparaît comme une série d'obstacles à la réussite scolaire des élèves puisque ces stratégies contribuent à réduire la motivation et par là même les efforts des élèves (Toczek, 2005, Martinot, 2004, 2008).

Ils disent, malgré tout, trouver des moyens de contrebalancer cette RAN, jugée coûteuse et peu utile. Cette stratégie de compensation n'est pas malveillante de la part des élèves interrogés. Elle indique la relation qu'ils ont à la RAN (entre autres), les moyens qui leur permettent d'avancer malgré tout, d'éviter ainsi le décrochage de leur parcours. Prenons l'exemple d'une personne qui dit venir uniquement pour profiter du cadre et de la bonne ambiance qui y règne.

En empruntant un raccourci simpliste, nous pourrions entendre dans ce type de discours, qu'elle « profite du système », qu'elle « n'est pas là pour les bonnes raisons », etc. Il apparaît, au contraire, au regard de son parcours, que ce cadre-là, sert de rempart et de béquille. L'école l'a gardée en son sein, lui permettant de ne pas se marginaliser davantage²¹⁴.

Alors pour justifier leur participation, argumentant que la RAN est obligatoire, ils énoncent les motifs suivants :

- Certains nuancent leur propos, et expliquent que, très ponctuellement, juste avant les tests d'entrée en formation, **la révision de certaines notions peut servir leur projet.**

- **Avoir un statut, être rémunéré** (proportionnellement aux présences et aux absences) : Être inscrite à l'école, faire quelque chose de sa vie, permet à la personne vulnérable, d'être à nouveau en activité et, par conséquent, d'avoir le sentiment d'être enfin quelqu'un.

- Conserver sa place à l'école afin de **bénéficier des avantages de celle-ci sur le versant professionnel.** Malgré l'ennui, ils suivent une RAN pour éviter d'être exclus de l'école. C'est une garantie de sérieux pour ne pas « être viré », un sésame pour partir en stage, et la possibilité d'être accompagné vers l'emploi.

²¹⁴ Signalons que cette personne est en sortie positive. Elle a, en effet, quitté le dispositif pour entrer en formation qualifiante.

- Être sérieux afin d'éviter de retomber dans l'état initial d'inactivité et de précarité.

Ils se disent qu'il faut maintenant accepter les contraintes, se tenir à quelque chose pour réussir. Certes, ils viennent à l'école, vont en cours, faisant parfois tout autre chose (écouter la musique), esquivant quelques heures d'ateliers (se « greffant » aux ateliers de sport, par exemple), ou, tout simplement, en effectuant les exercices qu'on leur propose sans les questionner, sans se les approprier...

Être à l'école, c'est le gage d'accéder à l'emploi, de réussir sa vie, ils en ont conscience, mais cela semble insuffisant pour se mobiliser quotidiennement dans ces apprentissages. Malgré tout, être inscrit dans un parcours d'insertion à l'ER2C, c'est l'occasion de tenir ses engagements, de remplir son contrat, de se plier aux exigences de la structure. Et par la même occasion, accepter ces contraintes, c'est devenir exigeant envers soi-même. Ils veulent, malgré tout (parfois, par le seul fait d'être présent physiquement) faire preuve de sérieux vis-à-vis de l'école. Ils respectent la structure, souhaitent s'investir dans la construction de leur projet, acceptant, pour cela, de suivre leur emploi du temps, bon gré mal gré.

Certains reconnaissent malgré tout, quelquefois, apprendre de nouvelles notions, d'autres, y trouvent, finalement, quelques intérêts, certes indirects, mais intérêts quand même : la socialisation, par exemple.

Acquérir ces savoirs ne fait pas sens pour eux. Cependant, leur attente est floue car ils revendiquent que les apprentissages soient (quant à faire) intéressants, à savoir : quelque chose à leur juste niveau, de nouveau, et qui permet de comprendre le monde, de se rapprocher de leur projet. Pour ces personnes, le principe d'individualisation proposé par la structure est insatisfaisant. Ils n'ont pas le sentiment que le projet d'apprentissage soit construit au regard de leur projet d'emploi et/ou de formation, de leur niveau, de leurs envies.

Nous imaginons, bien évidemment, l'implication passive qu'ils peuvent afficher et manifester :

- Ne donnant pas de sens aux enseignements **reçus** (qui ne répondent pas à leurs visées) ;
- Rejetant les repères qui ravivent l'histoire scolaire dans ce projet d'apprentissage **subi** ;
- N'ayant pas le sentiment de pouvoir contrôler cette situation : ils restent là, à leur place, dans le **compromis**.

Comme nous l'avons remarqué dans les analyses précédentes, une interrogation récurrente persiste au plan théorique :

Pourquoi qualifier de passive une implication dans la RAN qui néanmoins s'appuie sur l'expression de représentations sociales sur le rôle de l'École, la place de l'apprenant et la visée de la RAN ?

Chapitre XIV - Non-dit : trouver à redire, sans pouvoir le dire...

33. DE L'IMPOSSIBILITE DE TOUT DIRE ²¹⁵

Le projet fondateur des E2C (Livre Blanc, 1995) préconise le recours aux pédagogies actives afin d'augmenter les chances d'intégration dans l'emploi à l'issue des parcours de formation. Le dispositif ER2C s'inscrit dans cette volonté :

Le projet pédagogique de l'École Régionale de la deuxième chance repose sur un principe conducteur, la mise en œuvre d'une démarche coopérative qui associe pleinement l'apprenant à toutes les phases de son parcours.²¹⁶

Quel que soit le levier, le motif invoqué, et la forme qu'elle doit prendre, la RAN cherche à créer les conditions d'une implication active dans le projet d'apprentissage. Elle doit favoriser le dépassement du rôle traditionnel de l'élève, permettre ainsi, que l'adulte apprenant, soit actif dans ses apprentissages, c'est-à-dire, qu'il s'autonomise, qu'il apprenne à faire des choix, qu'il donne du sens à ce qui est entrepris. Pour le dispositif, la difficulté n'est pas tant de répondre à chacune des visées (car il peut se dégager des grands axes pédagogiques), mais plutôt, de créer les conditions d'expression de ces attentes.

L'individualisation du parcours doit permettre d'être au plus près des demandes et des besoins des élèves mais nous verrons qu'il est difficile d'y accéder. En effet, les élèves, se référant au système scolaire traditionnel, n'osent pas « demander », craignant justement de bousculer l'offre pédagogique proposée, l'ordre établi d'une organisation qui leur est extérieure : programmes, modalités d'évaluation, etc. L'élève, ou le stagiaire, ne se sent pas légitime, il ne s'autorise pas à dire ce qu'il souhaite, ou pas, dans la RAN (même lorsque le formateur le lui demande).

Au-delà du principe d'individualisation, fortement polysémique, générateur d'illusions et de désillusions, d'immenses attentes assouvies et inassouvies, les élèves adoptent un comportement troublant. Ils nous font part, très clairement, d'un certain nombre d'éléments

²¹⁵ En référence à une partie du titre de cette recherche.

²¹⁶ Extrait du site ER2C, consulté en juin 2012.

insatisfaisants, tout en précisant, ne pas en faire part à l'équipe : ils s'autocensurent. En bref, comme vu précédemment, ils ressentent certains décalages entre leur projet d'apprentissage et ce qu'ils font réellement en RAN. Nous nous n'y revenons pas, nous abordons plutôt, dans cette partie, les explications de ce silence et *l'impossibilité de tout dire*. L'autonomie visée de l'apprenant, peut être compromise par les non-dits que nous proposons de discuter dans cette partie.

Certains élèves précisent qu'il arrive, parfois, que les formateurs les interpellent, et leur demandent : « Que voudriez-vous travailler ? ». Alors, pourquoi ne s'expriment-ils pas sur leurs difficultés, sur ce qu'ils aimeraient faire, ou ne plus faire ? Pourquoi ne disent-ils pas aux formateurs ce qu'ils livrent dans le cadre des entretiens de recherche ? Comment dépasser ce registre de la confiance, et déverrouiller cette parole livrée grâce à l'anonymat garanti ?

Dans les entretiens de recherche, ils savent répondre aux questions : « A quoi cela vous sert-il ? Pourquoi le faites-vous ? » ou encore « Quels sont les points positifs et les points négatifs de la RAN ? ». Il s'avère bien plus délicat, en revanche, de répondre à la question « Que voulez-vous apprendre ? ». Les réponses sont, le plus souvent, bien pauvres en termes de contenus. Ils revendiquent, en effet, le fait de ne pas être experts, ils savent ce qui est bien (ou moins bien) pour eux, au regard de leurs envies et de leurs projets. En revanche, ils ne savent pas ce qu'ils pourraient travailler, en termes de contenus et de programmes. Ils disent, par exemple, vouloir préparer leur concours, ou progresser à l'oral, mais expriment leur incapacité à savoir comment y parvenir. Ils peuvent critiquer ce qui leur est proposé, ils ne peuvent pas décider des (ré)orientations. En revanche, ils attendent que le formateur propose des travaux permettant de répondre aux objectifs construits dans leur projet d'apprentissage : plusieurs propositions orientées qui favoriseraient le choix des élèves. Un rapprochement est possible avec la recherche de stage : « Comment choisir un stage, si je n'ai pas d'idées de métiers ? » Comment choisir les contenus sans connaître les possibles, l'existant ?

Quels que soient les temps, les corpus révèlent leurs lots de non-dits. Cette partie ne correspond pas à des questions précises des grilles d'entretiens. Ces critiques émergent au fil des échanges. Notons toutefois, que la plupart d'entre elles s'expriment lorsque nous abordons la question « points positifs et points négatifs de la RAN ». C'est grâce à cette question qu'ils parviennent à évaluer le dispositif : la RAN, et l'ER2C en général.

C'est au contact des publics, en immersion dans le terrain, que nous avons découvert cette dimension. Pour favoriser leur participation à cette recherche, j'ai²¹⁷ multiplié les rencontres informelles, à la fois pour permettre la prise de rendez-vous, et pour construire également une relation de confiance en amont de l'entretien formel de recherche. Persuadée que sans cela nous n'aurions recueilli que des discours édulcorés (constat de la phase exploratoire). C'est en « bavardant », que la communication pouvait plus facilement s'établir au moment des entretiens de recherche. Nous avons, presque malgré nous, créé à la marge de l'existant, un espace de parole. En dehors des cadres, la parole a pu se libérer pour nous livrer leurs ressentis.

J'ai exposé, systématiquement avec chaque élève et lors de chaque entretien, le cadre déontologique de la recherche. C'est un peu comme si nous avions garanti un « anonymat longitudinal », en continu, en dehors du cadre formel des entretiens de recherche (vu dans la partie méthodologique). J'ai répété bien volontiers que l'école avait besoin de leurs avis afin de proposer des activités au plus près de leurs attentes. Ils ont donc joué le jeu et se sont mis à parler, à dire...

La plupart des critiques livrées (parfois même positives), ne sont donc pas partagées, ni avec les formateurs, ni avec le coach. Cette parole devrait être livrée en dehors d'un contrat de communication qui garantit l'anonymat pour que l'école puisse (ré)agir. Pour le terrain, c'est assez saisissant de se rendre compte à quel point les publics s'interdisent certaines places, et à quel point ils se censurent. En effet, comment proposer une individualisation à un élève qui n'exprime pas ses besoins, ses attentes ? Comment construire sans lui son projet d'apprentissage ? Comment lui permettre de devenir un apprenant adulte capable de co-construire son parcours ? Comment déverrouiller une parole sclérosée depuis bien longtemps, par, dans, depuis le système scolaire traditionnel (pour ne parler que du contexte scolaire...) ? Ne faudrait-il pas se poser et expliciter ce qu'il est possible de faire pour un apprenant adulte ? Sans cela, diriger ses apprentissages, être le pilote de son changement, *apprendre à apprendre*, deviennent des compétences ardues, surtout pour des élèves en conflit avec l'école pour la plupart. Hier, lors de la « première chance », le métier d'élève n'a pas été appris, enseigné, compris, expliqué, alors aujourd'hui, que signifie être élève à l'école de la deuxième chance ?

²¹⁷ Rappel du préambule : nous alternons volontairement entre le « je » et le « nous », pour traduire la co-construction de cette recherche-action, entre ce qui s'est décidé collectivement (école, université) et ce que j'ai mis en place individuellement au sein de la structure pendant le temps de travail.

Dénouer le non-dit : une anecdote « frappante »

À la sortie d'un entretien de recherche, l'élève interrogé rencontre sa coach, voici l'écart entre ce qu'il livre anonymement et l'esquive observée à ce moment-là :

Extrait d'un entretien de recherche :

« Non pas de point fort mais des difficultés oui : tout mais c'est pas fait. Enfin voilà, moi j'ai demandé à la prof de français, au moins le français quoi, me remettre bien dans le truc quoi. Et elle me dit : « Écoute on verra ça plus tard, t'as encore des petites choses à revoir », écoutez, ben non c'est pas fait. Et là cette semaine là, je vais demander en maths mais là je pense que ça va être clash, là c'est clair, net et précis, parce que ça commence à me prendre le chou d'apprendre des trucs d'école primaire quoi, c'est trop débile ! Sauf qu'en maths, ce qu'on fait : mesurer l'angle de machin, mesurer la droite, faire une parallèle et une perpendiculaire, ma parole c'est quoi ça ? C'est un truc de fou, un truc de barge, ça servira à personne ça ! Voilà attends on a au minimum 18 ans, enfin je dis entre parenthèses parce que y a des gamins ici, mais attendez faut arrêter, moi je le dis pas mais ça passe pas ça ! »

Ou encore, entre deux portes, il me dit souvent : *« Je m'emmerde, j'en peux plus... »*

Et à la sortie de mon bureau, sa coach lui lance « alors les maths ? » (ce matin-là, il est en atelier de RAN), il esquive cette demande par la réponse suivante :

« Oui oui ça va. Sinon je voulais vous parler d'un truc, par rapport à l'ODM (absence autorisée par l'ER2C) d'hier... »

À la question « parlez-vous des cours avec votre coach », il répondait ceci :

« De (l'entreprise) surtout mais des cours non pas du tout, parce que y a rien à dire d'intéressant, voilà c'est ça ! [...] Non j'en parle pas mais moi, je reste sérieux dans ce que je fais, à part la semaine dernière où j'ai pas été sérieux du tout, mais avec moi y a pas de problème. »

C'est un élève très mal à l'aise en RAN. Aux trois temps, il réagit de manière virulente lorsque nous abordons les activités de RAN. Avant la troisième rencontre (vers cinq mois de parcours), dans un couloir de l'école, il m'informe que son contrat d'apprentissage se concrétise, qu'il va entrer en CAP à la rentrée, que la RAN à l'école va donc maintenant avoir du sens. Mais au temps 3 (et même après), il est toujours aussi écœuré des activités de RAN. Depuis que son projet est validé, il se montre encore plus révolté. Il me dit, résigné, qu'il s'y « mettra à fond » après l'école, une fois qu'il aura intégré le CFA...

Plus largement, voici comment ils justifient leur silence.

33.1. Première explication du non-dit : élèves et professeurs, des places figées

Quand nous leur demandons, pourquoi ils ne s'expriment pas sur ce qui les met mal à l'aise, ou tout simplement, sur quoi et pour quoi ils aimeraient travailler, ils manifestent une gêne. Heurtés par cette interrogation, ils répondent le plus souvent, quelque chose que nous pourrions résumer ainsi : « C'est pas moi le prof ! ». Ce qu'écrit Dominicé²¹⁸, à propos de l'apprenant adulte, fait écho à la posture que nous décrivons-là : *« Face à l'emprise grandissante de la formation continue, il redevient un élève qui réclame que soit défini ce qu'il doit apprendre et comment il doit l'apprendre. »*

Ils se décrivent comme des apprenants recevant les savoirs transmis par leurs professeurs : une posture passive en somme. La RAN est appréhendée comme un détour, comme une deuxième chance de réussir ses études, et pour cela, il faut apprendre : retenir ce qui est transmis par l'enseignant. Le projet d'apprentissage est l'objet de l'enseignant, l'élève lui est passif, on entend souvent : « le formateur m'apprend bien (ou mal) ».

Les formateurs sont experts, ce sont eux les professionnels, ils ont donc pour mission, d'ajuster les contenus aux niveaux, aux besoins et aux envies de la personne, en fonction des positionnements de départ, puis en fonction des projets de formation et d'emploi qui se construisent.

Les élèves, quant à eux, se sentent incompetents pour décider des activités pédagogiques, ils disent alors ne pas savoir que dire, que demander :

« C'est eux qui savent quoi me donner, en fonction de mon niveau, de mon projet, moi je sais pas ! »

« Le reste c'est eux qui le voient, les cours et tout comment faire... »

« On dit pas, parce qu'on attend que le prof il donne, c'est pas à nous de le faire. »

« Je sais pas vraiment, ce que eux, ils ont comme programmes. »

« Moi j'aimerais l'anglais en fait moi je l'ai jamais fait, je l'ai dit à personne, parce que je pense qu'ici on peut pas le faire en fait, je sais pas en fait... »

« Mais ça, c'est le genre de truc que je dirai pas, parce que voilà, je changerais pas, c'est pas moi le formateur, c'est pas à moi de dire : « Ne mettez pas ce cours, ne mettez pas ça, ceci, cela. » C'est quand même eux qui font leurs programmes ! Je me sens pas

218DOMINICÉ, P. (2000). Les apprentissages informels font partie de la formation. In *Éducation permanente*, (numéro inconnu).

à ma place et dire : « Votre cours vous pouvez l'annuler » parce que moi je suis stagiaire, donc je suis là pour apprendre que certains trucs, je suis pas là pour leur dire ça. »

« Non, on dit pas, c'est gênant, c'est leur travail, je vais pas rentrer dedans, non, ça, c'est gênant. »

Ils supposent que l'école suit certains programmes, en tout cas, ils l'imaginent puisqu'ils n'en discutent pas...

« Mais si, je lui dis, mais de toute façon, elle le voit que je suis comme ça, que je m'ennuie, elle le voit ! Si, elle me demande, mais qu'est-ce que je peux lui dire ? Qu'est-ce que je dois faire ? Beh j'en sais rien moi, c'est toi la prof, c'est pas à moi de lui dire, c'est toi qui connais mon niveau ! »

Ils ne veulent pas s'exprimer sur ce qui les gêne, pour ne pas paraître déplacés : chacun sa place. Ils cloisonnent, figent les rôles de l'enseignant et de l'élève : leur parole est ainsi verrouillée. Ils reçoivent passivement un savoir transmis par un professeur. Ils ne sont pas légitimes, ils ne s'autorisent pas le rôle d'acteur dans la construction de leur projet d'apprentissage. Cette représentation, de ce que doit être la relation pédagogique, les enferme dans une « relation pédagogique hiérarchique²¹⁹ », relation dans laquelle, l'élève n'est pas au centre de la prise de décision. Le professeur décide quand aura lieu l'apprentissage, où il se déroulera, et quel contenu devra être maîtrisé. Elle est hiérarchique puisque, dans cette formule, l'apprenant reste docile, il attend les décisions prises « d'en haut ».

Ils ne se situent pas dans une forme d'éducation où ils auraient le choix, où ils prendraient des initiatives. C'est cette autonomie visée, qui permet de « s'équiper » pour le monde du travail qui les attend, et dans la société tout entière. Mais eux, restent captifs, prêts à se soumettre aux propositions des formateurs, car, cette fois-ci, ils ne passeront pas à côté de leur chance. Déterminés à réussir à l'école, et dans sa vie, ils ont une confiance aveugle (et muette) dans ce qui leur est proposé. Même si les formateurs les questionnent, eux n'osent pas formuler leur envie de travailler autrement que ce qui est proposé par l'école. Ce serait toucher-là à la façon, qu'ont certains d'enseigner, et ce champ qui concerne les pratiques professionnelles des uns et des autres leur est proscrit :

« Ouais, ça manque un peu peut-être, ouais un petit peu peut-être, mais c'est vrai que oui j'aimerais bien me tester un petit peu plus souvent et c'est vrai que j'aimerais bien avoir des notes aussi pour bien savoir ! Mais ils veulent pas noter ici, je sais, c'est pour

²¹⁹ Expression extraite du livre, « Sentiers de l'utopie », l'expérience de l'école anarchiste de Paideia, page 82.

pas en dénigrer certains. Je sais mais bon, on a envie de pouvoir s'auto-évaluer et on se rend pas compte comme ça, sans note. Ouais c'est vrai, j'aimerais bien, mais bon après on va pas leur imposer, mais c'est une demande parce qu'on voit la progression et tout ça, donc c'est important. »

« Je ne le dis pas parce que je ne veux pas gêner le prof, je ne veux pas aussi me mettre au-dessus, je ne peux pas être quelqu'un qui dit toujours que ça va pas. Une fois je l'ai dit en maths, une fois je l'ai dit en français, et si je le dis encore, ils vont dire que (lui), ça ne va jamais et ils peuvent me dire : « Vu que c'est pas à ton niveau, va chercher ailleurs une formation à ton niveau ! » Et même s'ils ne vont pas le dire, ils peuvent le penser. Mais en fait, ce qui est vrai c'est que je suis bien ici, je ne regrette pas d'être là. »

« Oui je veux apprendre mais pas des trucs que je sais déjà franchement ! Oui j'ai appris de choses, mais en cuisine, dans les stages, mais pas à l'école ! En fait, j'aimerais apprendre le théorème de Pythagore, ça je le connais presque pas. Non j'en ai pas parlé, non j'ose pas, j'ai un peu honte de leur dire ce qu'ils doivent faire ! Ouais ça, ça me gêne, c'est juste que j'ai pas envie de dire : « Oui j'ai déjà fait ça, c'est nul ! »

Il y a également ceux qui refusent de discuter de ce qui ne va pas, ou qui pourrait être amélioré, car ils « fuient » leur coach, ou bien ils ne sentent pas concernés par certaines activités (de RAN) : en discuter, ce serait déjà se mobiliser.

« En cours, ça va puisqu'on m'agresse pas ! Moi en cours, je le fais parce qu'on me dit de le faire mais des fois, y a des trucs bêtes ! Non je le dis pas et je le fais, parce que si je le dis, elle va me parler pendant 50 ans, elle va me dire de venir après le cours ! »

« Non, non je lui dis pas que les cours ça me gonfle, parce que chaque fois, je lui dis ce qu'elle veut entendre, par exemple : « Oui je vais m'en occuper du stage », blabla et voilà c'est réglé au moins. Non j'ai même pas envie de lui en parler, chacun dans son coin, elle fait passer son temps dans son coin et je fais passer mon temps dans mon coin. »

33.2. Deuxième explication du non-dit : rester à sa place d'élève, par respect pour la structure, « une bienveillance qui réduit au silence »

Ils s'autocensurent, « *ce n'est pas à moi de dire* », également par crainte de paraître irrespectueux. Ils sont très reconnaissants de tout ce que l'ER2C fait pour eux. Ils n'osent donc pas faire part de leurs envies, de leurs besoins car cela reviendrait à critiquer le dispositif, les formateurs, qui font déjà beaucoup pour eux²²⁰. C'est une relation où

²²⁰ Cela peut faire penser à la notion de « *conflit de loyauté* » développée par le psychiatre américain Iván Böszörményi-Nagy (dans le contexte des relations intrafamiliales) où celui qui reçoit est pris dans un devoir éthique : ici, on ne critique pas l'instance qui nous veut du bien...

l'apprenant souhaite, par-dessus tout, paraître docile : c'est passé, parfois, de la reconnaissance à l'obéissance. Cette passivité, cette incapacité à communiquer sur ce sujet-là, pourrait passer pour de l'indifférence, mais elle est majoritairement liée à ce respect. C'est très étonnant de découvrir tout ce que les élèves trouvent à (re)dire, mais qu'ils s'interdisent sciemment de communiquer. Cela nous renseigne, à la fois, sur la relation affective qu'ils entretiennent avec l'école, et sur les difficultés qu'ils ont à communiquer. Communiquer, pour eux, c'est critiquer et reprocher. Critiquer, dans ce cas-là, c'est prendre le risque de décevoir, de blesser l'autre, de ne plus être aimé. Par conséquent, sur le plan des apprentissages, ils ne parviennent pas à s'autonomiser, à s'autoriser le choix, à co-construire avec leurs formateurs. Plus rarement, certains élèves se taisent car ils craignent d'être exclus, de ne pas être prolongés, s'ils s'aventuraient à critiquer ce qu'ils vivent à l'école, ce qui ne leur convient pas (concernant la RAN ou autres choses).

« Mais non, parce que si je lui dis, elle va me dire : « Mais c'est le règlement » et moi, j'ai peur de me faire virer, si je fais pas des stages parce que y en a qui se sont virés parce qu'ils ont pas fait des stages, ou autre chose. Et moi, j'ai pas envie de faire ça, enfin, j'ai pas envie d'être virée. »

« Quand il (formateur) me dit de travailler tout seul, beh je fais tout seul, quand il dit en équipe, je fais, tout ça me plaît, tout est bien pour moi. Mais je peux pas dire ça, non, ça non : le français, c'est mieux si plus oral, parce que c'est écrit, c'est des exercices, oui c'est plus ça, et j'aimerais plus parler. C'est parler, plus échanger, discuter pour voir sur quels mots on travaille... En français c'est beaucoup écrit et je veux plus oral. Mais bon ça va quand même... »

« Bon franchement, je peux pas le dire ça, je peux pas obliger de faire ça. »

« On ne me pose pas la question »

« On le dit pas, peut-être que ça sert à rien parce qu'ils vont pas changer, je sais pas, ça sert à rien, on garde ça... »

« On veut pas déranger, ça gêne de demander et d'attendre tout le temps. »

« Mais sinon, ça l'oral, ça j'arrive pas à lui dire, pour lui dire : « Ouais je veux plus d'oral », ah non, je peux pas dire ça ! »

L'oral est une dimension centrale et récurrente (pas seulement pour les FLE). Le travail sur la communication est chargé d'immenses attentes, car la faible maîtrise de la langue est source de honte, de gêne, tant dans sa vie professionnelle que personnelle. Mais nous découvrons à quel point, les élèves peinent à s'inscrire dans une communication efficiente et opérante pour

gagner en autonomie : l'ensemble des non-dits révélés dans les entretiens de recherche en sont peut-être un symptôme.

Toujours concernant l'image de soi et le non-dit, certains, dès le temps 2, à trois mois et demi environ, s'inquiètent à l'idée de ne pas avoir de solution à la fin du parcours. Cette incertitude sur l'avenir, sur l'activité à venir, surtout quand le projet peine à se définir, est angoissante. Ils craignent de se retrouver comme avant l'entrée à l'école : en inactivité. Inquiets, ils craignent de demander s'ils auront la possibilité d'être prolongés. Ils savent que l'école offre cette possibilité, mais elle l'offre en fonction de quoi et de qui ? Ils ne s'autorisent pas systématiquement à en discuter avec leur coach, évitant ainsi de passer pour quelqu'un de négligeant, quelqu'un qui n'est pas prêt à fournir tous les efforts nécessaires pour réussir à s'insérer.

« C'est projet, le projet, il me dit que c'est presque fini, faut que je m'accélère ! Je sais pas, il me met la pression. Mais là ça va, il a dit que ça va, là il est content, il a dit que : « Oui, je me suis enfin décidée. » Lui, ce qu'il me disait c'est : « Il vous reste que 3 mois ! » et moi ce que je me disais dans la tête : « Peut-être qu'ils vont me prolonger ! ». Mais moi je peux pas dire à mon coach, non je peux pas lui dire ça, que j'aimerais être prolongée, que j'en aurais peut-être besoin. Il faut toujours se mettre dans la tête qu'on va trouver quelque chose et faut avancer, et pas attendre qu'on nous prolonge. Si en plus, quand on fait tout ça de stages, à force on est fatigué, et l'école ça fatigue aussi, y en a un peu marre. Oui c'est difficile de choisir. »

Ils relatent parfois des épisodes blessants pour eux, vécus dans l'accompagnement (dans ce cas, en entretien projet), mais ils n'ont pas su l'exprimer :

« C'est par rapport au métier, oui par rapport au métier, quand je dis : « Je veux faire (ce métier) », elle m'a dit : « Vous parlez pas bien le français », et elle posait des questions : « C'est quoi (dans ce métier) ? ». Moi ça fait 4 ans, depuis [...] je travaille que quelques mois, dès fois j'ai oublié ! En plus c'est pas que j'ai oublié complètement mais les détails j'ai oubliés. Et quand elle pose des questions comme ça, je me dis qu'elle (me) croit pas [...]. Ma coach elle dit pas ça mais moi je pense qu'elle pense ça car pourquoi elle pose cette question ? Pourquoi je mens ? Oui moi j'ai pleuré ! »

Un entre deux : quand on commence à dire

Quelques fois (très peu), des élèves disent avoir échangé avec un formateur RAN sur le contenu et les ajustements nécessaires, souvent quand l'ennui devient « chronique ».

Ils sont donc en attente des ajustements prévus, ou se sont résignés, pensant que leurs demandes sont impossibles à réaliser, ou bien oubliées par les formateurs.

« Si on l'a dit, on a parlé avec (une formatrice), elle a arrêté le cours et elle nous a dit : « Est-ce que ça va ? Qu'est-ce qui va pas ? » et tout, et elle a marqué sur son cahier pour voir comment faire autrement, pour sortir puisqu'on fait toujours la même chose, pour savoir ce qui n'allait pas puisque tous ses cours c'est comme ça, on n'est pas motivés ! On lui a dit que c'était pas par rapport au projet, que ça n'avait rien à voir et elle a dit qu'elle va changer ça, c'est bien. »

« Moi c'est surtout le français que je veux apprendre, l'oral surtout, oui on le fait vendredi, ça va mais moi j'aimerais bien qu'à l'oral, on parle c'est-à-dire on discute, moi c'est ça que je veux. [...] Ici non, moi je l'ai demandé 1 fois, mais non, je pense qu'elle a oublié ou je sais pas quoi. Elle a fait ça y est, elle a ramené un truc pour choisir ce qu'on voulait et après y avait des élèves qui sont partis en stage et tout, elle a dit jusqu'à qu'ils retournent mais là, là je pense qu'elle a oublié car on n'a pas fait ! »

Les formateurs ont recueilli les attentes des élèves, ces derniers ont osé faire certaines demandes, mais ils n'osent pas relancer...

Ils ne se sentent pas légitimes dans ce type de communication. Ils préfèrent rester à leur place, ne pas critiquer, évitant ainsi d'être « dé-placés ».

Mais à ce propos, à quelle place se cantonnent-ils ?

L'ER2C et les formateurs ont des places singulières, ce ne sont pas des entités génériques, voire impersonnelles comme lorsqu'ils critiquent les « profs » qu'ils ont eu dans leur scolarité passée. Malgré la bienveillance, l'écoute et les relations de qualité maintes fois décrites, il existe en toile de fond la relation singulière du maître et de son élève, celle qui verrouille la parole et fige les places. Dans leur discours on ne perçoit pas leur participation à la construction de leur projet d'apprentissage. Ils ne semblent pas collaborer à son élaboration. C'est comme s'ils ne pouvaient envisager autre chose que de recevoir un savoir, que d'être un novice dominé, face au savoir expert du formateur. Dans cette posture là, sous la tutelle de l'enseignant, ils ne peuvent pas *apprendre à apprendre* puisqu'ils ne dirigent pas leurs apprentissages. Mais, cette posture trouve une résonance dans chaque passé scolaire, souvent contrarié. C'est comme s'ils se disaient : « Aujourd'hui, on ne va pas prendre le risque de gâcher cette deuxième chance, soyons un bon élève. »

Mais qu'est-ce qu'être un bon élève ? Est-ce celui qui s'applique dans sa tâche, celui qui fait ce qu'on lui demande de faire ?

Nous rapprochons ce phénomène d'autocensure au « *curriculum caché* »²²¹ où « *le caché n'est pas alors du non-su, du non-pensé, mais seulement, du non-dit* ». Nous reprenons cette réflexion pour le compte de cette recherche pour illustrer ces différents niveaux d'expression dans le contexte des apprentissages : « *Il faut donc accepter l'idée qu'il y a dès l'enfance, dans notre curriculum, suffisamment d'expériences qui nous conduisent à notre insu à trouver et à garder la bonne distance* ». Ainsi, il se joue dans le système classe, un contrat didactique, des rapports de pouvoirs, autant d'expériences formatrices, au-delà des formes et des contenus de l'enseignement et du travail scolaire. Certaines expériences formatrices nous enseignent la bonne place, et aujourd'hui, bien décidés à réussir, les « élèves de la deuxième chance » garderaient la bonne distance par rapport à l'acte pédagogique afin de rester à la bonne place. Évidemment, beaucoup s'accordent sur le fait que la *distance culturelle*²²² entre les élèves et l'école n'est qu'une explication partielle mais nous souhaitons pour cette recherche retenir et s'arrêter sur les codes de communication implicites intériorisés par certains élèves, générateurs d'un certains lots de non-dits. Et à l'école, on apprend peu la « *communication contestataire* » :

A l'école, les enseignants ont le monopole de la parole légitime [...] A l'école, le pouvoir de dire et de faire taire reste terriblement asymétrique [...] La communication clandestine est une façon d'échapper à ce pouvoir, sans s'y opposer ouvertement. [...] Le professeur peut-il entendre le message très important qui se cache sous un comportement contestataire ? Peut-il comprendre que, pour certains élèves, il n'est pas supportable d'être dans la situation de celui qui se tait, attendant qu'on lui dise quand il faut parler, de quoi, dans quel registre de langue et pour combien de temps ?²²³

Cette description d'un versant de la scolarité nous permet de penser que l'apprenant adulte se positionne dans cette nouvelle expérience formatrice en re-situant la « communication éducative » au regard des expériences passées, de ses représentations de son rôle d'élève. Dans ce cadre de deuxième chance, il va tenter, cette fois-ci, de rester dans le cadre.

Se sont-ils habitués à ce qu'en contexte éducatif, l'éducateur soit le maître de la parole ? L'école est pourtant le lieu pour apprendre à communiquer, mais il s'agit surtout de la maîtrise de la langue : « *Il faut donc s'attendre à une forte présence de la norme et de la correction dans la communication scolaire.* »

²²¹ PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF Éditeur.

²²² BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit.

²²³ PERRENOUD, Ph. (1994). op. cit.

Les FLE, entre autres, se sentent inférieurs, ils ont l'impression de ne pas être bien compris, de ne pas être suffisamment compétents en Français, ne serait-ce que dans leur vie quotidienne. Il devient alors insurmontable, inenvisageable de communiquer avec le formateur sur le projet d'apprentissage : la forme, les contenus, les visées.

Si l'école est un *marché linguistique*, la *violence symbolique* peut y être extrêmement forte dans ce rapport asymétrique entre maître et élève puisque ce dernier doit prendre la parole face à celui qui sait. Bourdieu rappelait²²⁴ ; concernant la prise de parole, que l'école n'est pas un espace où prime « *l'égalité langagière* », que « *la communication en situation d'autorité pédagogique suppose des émetteurs légitimes, des récepteurs légitimes, une situation légitime, une langue légitime.* » Au-delà de la dimension « maîtrise de la langue » tant réclamée par les FLE, cette prise de parole revêt un fort caractère symbolique qui, nous le pensons, joue quelques tours à l'expression de l'implication (nous y reviendrons en infra).

L'expérience scolaire forge un certain rapport au savoir, mais également, et inévitablement, un rapport à soi, et aux autres : on s'approprie des contenus de pensée mais aussi une façon d'être. Dans ces rapports sociaux, on prend une place singulière car à l'école, un certain nombre de règles sont intériorisées peu négociables et souvent implicites. Ces choses à faire et à ne pas faire ne sont que rarement explicitées, à l'ER2C, ces expériences scolaires passées sont donc des points de repères pour les élèves. Dans un environnement complexe, au carrefour de l'école et du centre de formation, ces adultes sont prudents, comme une façon de se préserver de certains faux pas.

Cette prudence peut se transformer en autocensure, car dans notre étude, ces élèves viennent d'horizons différents, ont connu des scolarités très hétérogènes (cursus, niveau, pays, etc.). Ces expériences passées sont autant de codes culturels et de guides silencieux qui servent de repères pour l'action, pour se positionner dans les ateliers de RAN. L'ER2C, quant à elle, souhaite que les apprenants participent, coopèrent à la construction de leur projet d'apprentissage. Mais si les repères sont ceux hérités des scolarités passées, ces objets se confrontent à la difficulté du transfert de pouvoir, et la confrontation, la négociation se heurtent alors à leurs représentations scolaires. Mais lesquelles ? Sans les interroger comment réussir à définir ce que doit être l'apprenant adulte à l'ER2C ? C'est peut-être sur ces zones d'ombre que peuvent alors se cristalliser cette norme brandie du « bon élève » : celui qui suit, qui fait docilement ce qu'on lui demande, au nom de la deuxième chance offerte après une

²²⁴ Dans des interventions publiques ou plus formellement dans « *Ce que parler veut dire* » (1982).

première occasion non saisie. Car la multiplicité, voire l'ambiguïté, des normes de l'élève inscrit à l'École de la Deuxième Chance et du stagiaire de la formation professionnelle, celui qui veut saisir cette nouvelle chance va prudemment rester à sa place, celle qui lui garantit de ne pas être « déviant » : il reste donc silencieux.

Alors comment construire une nouvelle identité d'apprenant sans un détour vers son expérience, vers ses représentations de l'école, de la RAN et de soi dans cette formation ? On serait-là face à une dynamique de transformation identitaire²²⁵, problématique car source de multiples tensions intra-subjectives : soi avec soi (par exemple, entre « l'identité héritée » d'élève et « l'identité actuelle » de stagiaire de la formation professionnelle à l'ER2C) ou encore des tensions intersubjectives : soi avec autrui (par exemple, entre l'identité « du bon élève » que l'on adopte et celle que les autres attendent de nous en tant « qu'apprenant adulte »). On change de lieu de formation, on change personnellement, on vise autre chose, on n'a pas la même vie mais on reste bloqué dans une posture d'élève : celui qui reçoit, celui qui ne sait pas, qui n'a pas le niveau ou qui ne l'a plus.

La formation initiale est obligatoire, la formation continue, quant à elle, ne l'est pas mais elle s'inscrit dans la conception de l'éducation tout au long de la vie. Les élèves ne refusent pas d'apprendre, et quand ils s'y refusent c'est lorsqu'ils jugent les apprentissages comme relevant d'une scolarité passée. Le caractère obligatoire de la RAN nous fait basculer dans l'écueil de l'injonction paradoxale, à savoir celui de demander aux élèves de participer à leur projet d'apprentissage, de s'impliquer dans leur projet (active au sens grammatical) plutôt que d'y être impliqué (passivement). Il existe alors deux niveaux de paradoxe. Le premier paradoxe se trouve dans le fait de devoir s'impliquer activement dans une activité obligatoire pour ceux qui refusent ce retour vers l'école et vers les apprentissages. Le deuxième paradoxe est exprimé dans la gêne dont ils (les élèves en général) nous font part à l'idée d'endosser ce rôle d'acteur de leur projet d'apprentissage quand les formateurs leur demandent par exemple : « Qu'aimeriez-vous apprendre ? Comment voudriez-vous travailler ? »

N'étant pas compétents pour décider, cette prise de parole peut alors devenir une injonction paradoxale sur ce terrain scolaire, voire une pression supplémentaire.

Le droit à s'exprimer :

²²⁵Cette idée « d'identités héritées, visées », de tensions cohabitant parfois dans ces dynamiques identitaires, est empruntée à M. Kaddouri, (Conférence : « *Dynamiques identitaires et engagements en formation* », à l'UTM le 9/02/11.)

La réflexion sur l'implication inclut aussi l'analyse de la fantasmatique liée au "paradoxe de l'éducateur". Selon ce paradoxe c'est au moment où il sait mourir (symboliquement) en tant qu'éducateur que l'éducateur se met à le devenir vraiment.²²⁶

Mais l'élève lui « fait le mort »²²⁷, il refuse de prendre une place qu'il pense illégitime d'une part et inconfortable d'autre part, voire périlleuse pour l'image de soi :

Masquer un certain nombre de lacunes ou de difficultés pour ne pas provoquer un accroissement de l'encadrement pédagogique et d'une perte d'autonomie, pour ne pas donner prise à un certain nombre de questions inquisitrices ou d'interprétations blessantes [...] A l'école, on construit un rapport obligatoire au travail intellectuel.²²⁸

Dans un cadre normatif implicite qui s'inspire de contextes scolaires, déjà mal intériorisés, mal vécus pour la plupart, on sur-joue la norme, pour cette fois-ci réussir à faire partie du cadre, saisir sa deuxième chance de réussir à l'école, au travail, dans sa vie.

Et comme le souligne Monteil (1997)²²⁹, la place attribuée à un individu et les conduites associées vont persister et lui servir de références dans ces nouvelles expériences :

En cas d'informations ambiguës ou insuffisantes, les catégories initialement construites par l'individu tendent à persister, même si, fausses, celui-ci s'est trouvé placé en situation de les rectifier. Dès lors, fournir à un individu des informations le situant dans une catégorie, bon élève, mauvais élève, par exemple, c'est en quelque sorte lui assigner une place, ou une position, à laquelle, souvent, en dépit de ses expériences ultérieures, il continuera longtemps à se référer.

Une telle structure souhaite que l'apprenant adulte fixe lui-même ses objectifs d'apprentissage, accompagné d'un formateur ressource et guide car elle vise pour lui l'acquisition de la compétence *apprendre à apprendre*.

²²⁶ Bataille cité par Mias dans son HDR (2005).

Bataille, M. (1983). Implication et explication. In *L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, Revue POUR, n° 88, Toulouse : Ed. Privat.

²²⁷ HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF Éditeur.

Il a formalisé le « triangle pédagogique » composé de trois éléments (le savoir, le professeur et les élèves). Un de ces éléments « va tenir la place du mort (au sens du bridge) ou celle du fou ». Dans ces réflexions sur l'autorité, il pose le fait que l'école marque durablement l'individu, pour trois raisons au moins : vivre **continuellement** en collectivité, être en situation d'évaluation, être soumis aux décisions de l'adulte (lui, parle de pouvoir de l'adulte).

²²⁸ PERRENOUD, Ph. (1994). op. cit.

²²⁹ MONTEIL, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.

En Science de l'éducation, Charlot *et al*²³⁰ développe la notion de « rapport au savoir ». Si l'on souhaite transformer ce rapport hiérarchique, il serait peut-être intéressant que formateurs et élèves interrogent en amont, le rapport à celui qui détient le savoir, et à celui qui est censé le recevoir...

Il nous semble effleurer l'hypothèse de la polyphasie cognitive (Moscovici) : l'état de polymorphisme de la connaissance d'un individu ou d'un groupe lors des interactions. Il insiste en effet sur la question du rapport entre la connaissance et le contexte. Pour lui, la connaissance se détermine par rapport à l'environnement social : « [...] *en fonction des circonstances, nous sommes tous des experts amateurs et des profanes érudits.* »²³¹

En effet, l'apprenant dans ce contexte (et au regard des contextes passés), dissimule ce qu'il sait de ses envies, des savoirs qu'ils visent. Les élèves refusent de se dévoiler sur le versant des apprentissages, ils refusent la place d'expert, pour se cantonner à celle du profane (cachant parfois ce qu'il sait déjà, ce qu'il maîtrise) afin d'adhérer au rôle de l'élève, celui qui ne sait pas.

²³⁰ CHARLOT, B. (1997). op. cit.

²³¹ HASS, V. (2006). op. cit.

Résumé « non-dit »

Deux explications peuvent être avancées :

- Élèves et professeurs, des places figées ;
- Rester à sa place d'élève, par respect pour la structure, « une bienveillance qui réduit au silence ».

Nous retrouvons dans les discours d'élèves le fait que, régulièrement, les formateurs les interrogent sur ce qu'ils souhaiteraient travailler et apprendre. Mais face à ce type d'interrogation, ils sont perturbés ou bien, peu assurés dans les réponses qu'ils pourraient leur faire. Selon eux, ils ne savent pas dire ce qu'ils pourraient travailler puisqu'ils ne sont qu'élèves. Ils ne savent pas comment dire non plus, quand ils n'adhèrent pas à ce qui leur est proposé...

Nous pouvons résumer leurs prises de position ainsi :

- Ce serait gênant de critiquer le prof ;
- Ce serait malvenu de critiquer un dispositif aussi bienveillant ;
- Ce serait déplacé de sortir du rôle d'élève respectueux, du « bon élève » ;
- Ce serait le risque de se rendre visible, d'exposer ses difficultés ;
- Ce serait prendre le risque d'être mal vu, jugé, rejeté, voire exclu.

Chapitre XV - L'état de la recherche

34. RETOUR THEORIQUE

La RAN est une activité obligatoire de l'ER2C parce qu'il est important de maîtriser les savoirs de base, à la fois pour accéder à une insertion socioprofessionnelle moins précaire, plus pérenne en se qualifiant par exemple, et parce que l'accès au savoir, à la culture, permet de s'émanciper, de favoriser le développement personnel. Certains élèves partagent « naturellement » ce postulat, il est nécessaire pour eux de se remettre à niveau. Ils évoquent les motifs qui leur permettent de donner du sens à leur RAN et les finalités qu'ils visent. Pour d'autres, cette deuxième chance ne trouve plus d'écho dans les apprentissages. Mais ils n'ont pas pour autant perdu de vue qu'être remis à niveau faisait partie du « contrat signé » avec l'ER2C.

Lorsque nous regardons l'ensemble des entretiens, l'organisation des discours analysés grâce à la méthode ALCESTE, révèle dans un premier temps une apparente stabilité. Il existe quatre classes assez stables qui traitent « des savoirs de base », « de la galère », « de l'insertion professionnelle » et « des acteurs du parcours ».

Au regard de l'hétérogénéité des publics accueillis à l'ER2C, nous pensions recueillir l'expression d'implications différentes, d'une adhésion plus ou moins importante au projet d'apprentissage proposé dans la RAN. En revanche, nous n'avions pas envisagé de recueillir l'explicitation de l'autocensure présente chez ces élèves-stagiaires.

En effet, au-delà de la catégorisation implication passive, il existe, diluée dans les discours, une forme d'autocensure illustrée dans la partie supra, nommée « non-dit ». Ce contournement, ou plutôt ce refus de dire dans certains contextes, dépasse les personnes catégorisées en implication passive. Il y aurait pour eux une forme d'être et d'agir, celle qui dicte la conduite de l'élève respectueux du travail qu'on lui propose, et surtout de celui qui le lui propose. L'expression active ou passive de l'implication ne se limite pas à l'intérêt porté par les jeunes à la RAN car même ceux qui construisent du sens dans leurs apprentissages n'osent pas discuter les activités qu'on leur propose. Beaucoup font le choix de se taire, de taire ce qu'ils souhaitent ou ce qui ne leur convient pas, évitant ainsi les pertes consécutives au fait de ne pas rester à sa place.

Nous avons sous-estimé la puissance de l'effet du contexte d'énonciation. Nous avons en amont, dans la phase exploratoire, travaillé sur les conditions efficaces de l'entretien de recherche, sur notre posture, afin de recueillir des discours non édulcorés. Nous souhaitons qu'ils soient suffisamment en confiance comme ils pouvaient l'être avec les formateurs par exemple. Mais nous ne pensions pas être l'auteure d'un espace de médiation permettant l'explicitation du non-dit.

Alors si l'on considère la représentation comme inscrite dans une relation sujet-objet sous-tendue par l'interaction avec l'autre, l'étude de la RAN proposée, les découvertes du terrain présentées plus précisément dans les parties « réfractaires à la RAN » et « non-dit », nous permettent de réinterroger le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998). Nous tenons à revenir plus précisément sur l'expression particulière qu'est l'implication dite passive, finalement bien plus diffuse dans les discours que dans les questions que nous avons créées pour nous en approcher. Au-delà des reproches adressés à la RAN, des limites et des malentendus évoqués par les élèves²³², ce « non-dit » est un levier qui nous permet d'interroger **l'implication passive définit comme l'absence de sens (S), de repères (R) et de sentiment de contrôle (C).**

Dans le modèle de Mias, les non réponses recueillies via les questionnaires ont permis de découvrir cette forme particulière de l'implication. Dans le cadre des entretiens de recherche menés pour cette étude, certains types de réponses, à la question : « Pour quelles raisons vous remettez-vous à niveau », nous ont permis de catégoriser l'implication passive de certains sujets. Rappelons qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les raisons invoquées, il n'est pas davantage « valorisé » de répondre « pour le plaisir » que « pour mon budget courses » par exemple. Les seules réponses catégorisées en implication passive sont celles qui n'ont pas d'autre raison que l'obéissance, celles qui renvoient au caractère obligatoire de la RAN. Ainsi, dans ces réponses on retrouve la figure des « *aquoibonistes* » (Mias, 1998) : présents physiquement et absents moralement.

²³² Les points de tension peuvent se résumer autour des mots-clefs suivants : évaluation, individualisation, visée professionnelle, niveau, etc.

34.1. Au-delà de la dichotomie implication « active/passive »

Quand on s'attarde sur ce que nous disent les sujets dans l'implication dite passive, on remarque deux niveaux de réponses²³³.

- **une implication passive « affichée »** par les élèves (celle qui nous a permis de les catégoriser « passifs »). Ils se décrivent désengagés, désinvestis et démissionnaires : ils viennent en cours et font ce qu'on leur demande. Une première analyse de leurs réponses peut révéler une absence de sens, de repères et de contrôle (S/R/C), comme par exemple :

« Je me disais : « Mais à quoi ça me sert ? »

« Mais ça me sert à rien, je le fais pour être sérieux dans la formation. [...] Ca veut rien dire [...] »

« Je suis pas vraiment à fond dans le cours, ouais c'est très dur pour moi. »

« Je le fais parce que c'est obligé, beh oui, sinon je le ferais pas [...] »

« Moi, je fais ce qu'il y a à faire, et puis voilà, on en parle plus quoi ! »

« Voilà, faut le faire et c'est tout [...] »

- **une implication active « cachée »**, celle que l'on tait, qui nous permet d'accéder à un autre niveau d'analyse que S/R/C, et qui peut être illustrée grâce à ce type de prises de position :

« Si, je voulais me remettre à niveau, mais ce qu'on fait là, franchement, en français, en maths, ça me plaît pas ! J'aime pas m'investir pour rien parce que franchement j'avance pas, on fait tous la même chose, et en français, c'est souvent dictée, rédaction, des trucs c'est bon allez ! [...] si j'aurais voulu continuer l'école, beh je l'aurais fait. Apprendre tout au long de ma vie, mais apprendre le métier, je veux bien mais plus apprendre conjugaison et tout, pas comme l'école. Me cultiver ça, je dis pas non, la culture générale tout ça oui, c'est important c'est la culture générale. »

« Moi ce que je veux : me mettre dans le niveau qu'il me faut pour l'apprentissage, essayer au moins, et puis si ça passe, on continue. Sauf que là, non, rien du tout, je fais encore de la géométrie, à quoi ça va me servir ? A rien du tout ! Voilà, c'est ça, moi je veux simplement bien faire les choses mais ici c'est pas le cas. [...] Ca veut rien dire, c'est pas que j'ai pas envie mais je veux un truc utile, un truc vraiment utile, qui me servira plus tard pour le métier, au niveau du CAP quoi. »

²³³ Il s'agit d'extraits d'entretiens déjà utilisés dans la partie « réfractaires » (p. 234).

Ils disent donc deux choses :

- leur façon d'être dans un projet d'apprentissage qui ne leur convient pas (implication passive « affichée ») ;
- leur façon (supposée) d'être dans ce que pourrait être leur projet d'apprentissage (implication active « cachée »).

Selon les espaces, il existe dans les discours des différences dans la « *manière d'agir et de se conduire* » (Mias, 1998). Nous repérons au moins deux contextes d'énonciation qui génèrent ces différents niveaux de réponses : des positionnements différents, des modifications dans les prises de vue pourrions-nous dire. En effet, dans leurs discours, il y a deux activités de RAN : celle qu'ils subissent (être remis a niveau) et celle qu'ils espèrent (se remettre a niveau).

34.2. Le poids du contexte d'énonciation

Durant l'entretien de recherche, deux contextes (au moins) d'énonciation se côtoient :

- le contexte descriptif et narratif:

Ils y décrivent leurs pratiques en ateliers de RAN, là où ils « jouent le bon élève », celui qui ne fait pas d'histoires. Ils n'ont pas les moyens pour agir, pour modifier les contours de ce système. Ils racontent donc comment ils restent tranquilles grâce au retrait d'un système qui ne leur convient pas.

- le contexte explicatif et argumentatif :

Ils y élaborent une forme d'implication active revendicative. Ils s'opposent à la RAN proposée, ils expriment leur mécontentement. Quand ils participent (certes clandestinement) à l'élaboration d'une autre forme de la RAN, celle qui ferait sens pour eux, celle en lien avec leurs finalités, ils montrent alors un intérêt pour l'activité.

Dans ce continuum, d'un contexte d'énonciation à un autre, ils prennent une certaine distance avec l'action, discutent du flou identitaire, des tensions entre les projets. Ils questionnent les pratiques des uns et des autres. Ils sont donc capables de s'expliquer. L'implication passive, se caractérisant par l'économie de l'explicitation et de l'explication, est donc dans ce cas trahie.

Ce qui est intéressant, c'est le non-dit qui est là en toile de fond. Ils taisent cette projection d'eux dans une RAN où ils pourraient s'impliquer activement parce qu'ils ont le sentiment de

ne pas pouvoir contrôler la situation. Nous le rapprochons de ce que Mias a pu nommer le *flottement du sentiment de contrôle*. En effet, si l'on s'accorde sur le fait qu'on ne peut être libre de ses choix qu'en fonction de ses repères, comment mobiliser des ressources au travers de ceux construits dans leur scolarité passée ? Les « réfractaires » sont dans un compromis entre ce qu'ils souhaiteraient et ce que la structure leur propose, voire leur impose dans ce contexte de non-dits. De toute façon, ils refusent d'occuper une place illégitime, celle où ils pourraient jouer un rôle qui n'est pas le leur : celui de contrôler, de diriger leur projet d'apprentissage.

Ces prises de paroles empreintes d'autocensure, deviennent finalement, lorsqu'elles sont exprimées dans les entretiens de recherche, un secret partagé. Si le contexte interlocutoire génère des réponses de nature différente cela pose question pour la qualification de l'implication. En effet, l'implication passive peut être partielle, quand elle est cachée dans certains contextes interlocutoires. Dans le travail de recherche, devenu espace de médiation, ils ont pu expliciter leur passivité, exprimer ensuite une autre forme d'implication, une participation active, cachée dans cet espace clos. L'implication active dans laquelle ils se projettent est révélée dans un contexte où l'anonymat est garanti, et où la parole s'est déverrouillée. Étymologiquement, impliquer c'est être plié dans, déplier l'impliqué revient alors à créer les conditions pour favoriser l'expression d'une implication active du sujet. Le sujet impliqué dans la RAN, interrogé hors contexte et hors champ, c'est à dire en dehors des ateliers, s'est déplié pour expliciter ses places : celle qu'il occupe réellement et celle qu'il refuse de prendre dans une éventuelle négociation de ce que pourrait être sa RAN. Dans cette configuration, la dimension passive devient le niveau de lecture le plus accessible, l'expression la plus manifeste de leur implication... À un niveau de lecture moins accessible, on peut lire chez ces « réfractaires » une autre forme d'implication, active cette fois : cette expression fragilise alors la catégorisation de la forme passive.

34.3. L'implication passive, une forme d'activité

Si le sujet parvient, dans l'entretien de recherche, grâce à l'action entre chercheur et sujet interrogé, à exprimer le retrait et l'ensemble des attitudes *aquoibonistes* vis-à-vis de la RAN, à dépasser ensuite ce constat afin d'explicitier et d'expliquer les représentations que l'on a de soi et de cette activité, il peut alors s'inscrire à nouveau dans un processus d'implication

active. Une implication active cachée à première vue, mais qui reste « fictive » car seulement projetée dans ce cadre particulier, hors champ, qu'est l'entretien de recherche.

L'implication dite passive pourrait alors être davantage perçue comme une forme d'activité, celle que le sujet entreprend pour se protéger, que comme une implication active qui fait défaut car privée de sens, de repères, de contrôle. Nous ne perdons pas de vue pour autant que cette stratégie d'évitement, cette distance contrôlée à l'objet, peut être un moyen de ne pas redevenir élève, celui, qui par le passé, s'est heurté à l'échec. Dans cette finalité d'insertion pérenne visée, ils peuvent décider de se donner toutes les chances d'y parvenir en restant à distance de ce qui les a déjà disqualifiés. Cette forme de stratégie peut permettre alors de réguler la prise de risque au regard des buts fixés. Mais quand ils ont des projets d'apprentissage qu'ils taisent, ils sont alors *condamnés à des stratégies d'acteurs dominés*²³⁴.

Nous proposons donc de réinterroger l'implication passive comme un « camouflage » du sens, des repères et du sentiment de contrôle plutôt que l'absence de ces dimensions puisque dans cette implication active cachée et théorique, elles existent bel et bien (colorant différemment la nature de l'implication). Certes les trois composantes du modèle ne sont pas efficaces, puisqu'elles ne permettent pas à l'élève de se mobiliser dans ses apprentissages, mais elles ne sont pas pour autant absentes. Voici comment nous pourrions regarder le sens donné à la RAN, les repères sur lesquels s'appuyer et le sentiment de contrôle qu'ils ont dans cette situation.

- Sens « caché » :

Les finalités sont diverses mais elles restent bien souvent silencieuses, un peu comme si elles relevaient du champ intime. On peut regretter de ne pas travailler en lien avec le concours visé ou dans un climat moins scolaire par exemple. Parfois, les propositions de la structure, des formateurs ne répondent pas à ces finalités (au contraire, il y a parfois adéquation). Dans l'attente de ce qui ne vient pas, il n'y a plus de lien entre les finalités restées secrètes et les activités proposées, le sens se perd en cours de route...

- Repères « cachés » :

²³⁴ PERRENOUD, Ph. (1994). op. cit.

Les identités, guides pour l'action, sont multiples et complexes dans une structure nommée École de la Deuxième Chance relevant pourtant de la formation professionnelle. Le regard sur le passé scolaire, les expériences formatrices, sont des ancrages pour l'activité d'aujourd'hui, pour ce retour vers les apprentissages et poussent l'apprenant à rester prudent, pour ne pas dire docile. Leurs représentations ne sont pas réinterrogées, chacun se positionne à partir de ce « *déjà-là pensé* » (au sens de Jodelet, 1989). Ainsi, guidés par cette image du « bon élève », ils adoptent les conduites attendues.

- Contrôle « *proscrit* » :

Ils ne se donnent pas l'autorisation pour agir dans leur projet d'apprentissage. Nous nous interrogeons sur la place des apprentissages dans un dispositif d'insertion professionnelle, en réalité il semble primordial d'interroger en amont, la place que peut occuper l'élève-stagiaire dans ce projet : se remettre à niveau ou être remis à niveau ?

L'ensemble des non-dits, dans un contexte de sentiment de contrôle « flottant », sans repères pour l'action émancipée du sujet, peuvent générer une déperdition du sens et placer le sujet dans une forme de non-sens. Sans cette autorisation, on ne peut passer d'une implication passive à une implication active, sans cette possibilité d'agir sur ce qui peine à faire sens, sur ces identités que l'on rejette ou que l'on protège.

L'implication passive est donc dans ce cas caractérisée par la « non-expression » dans un contexte particulier, en fonction de leurs représentations, celles qu'ils ont de l'école, de l'ER2C et d'eux-mêmes dans cette structure. Le système représentationnel qui guide leurs actions génère une forme d'implication particulière car elle agit sur l'absence de sentiment de contrôle.

Finalement, avant de penser les contenus (par exemple, faut-il axer la RAN sur les apprentissages à visée professionnelle ?), il apparaît nécessaire d'interroger la place octroyée à ces apprenants. Anciens élèves en difficulté scolaire, actuellement en difficulté d'insertion, à qui l'on préconise une RAN : devenir un apprenant adulte et autonome, pilote de son changement.

Nous nous devons surtout d'être vigilants pour ne pas projeter dans l'objet de notre recherche la grille de lecture que nous utilisons : imputer par exemple à une catégorie d'élèves une implication passive à partir de ce qu'ils disent dans un contexte donné. Aussi, cette

implication qualifiée de passive, ne doit en aucun cas, nous faire perdre de vue, qu'ils sont, par ailleurs, dans d'autres champs, dans une implication active (au vue des avancées considérables dans leur projet professionnel par exemple). Nous, chercheurs (et apprentie chercheuse) catégorisons certaines personnes en implication passive, grâce à notre grille de lecture sens-repères-contrôle. Eux, formateurs, grâce à des indicateurs comme les retards ou les absences, peuvent les considérer comme « démotivés en cours ». Mais ces élèves dits « passifs », « pas motivés », sont-ils par ailleurs actifs? Sont-ils sur autre chose, sur une autre définition d'eux-mêmes, ailleurs que sur le soi scolaire qu'ils rejettent ?

Encore une fois²³⁵, nous invoquons l'hypothèse de la polyphasie cognitive développée par Moscovici qui montre que différentes formes de connaissances peuvent coexister au sein d'un même groupe, au sein d'un même individu, et à propos du même objet. Selon les circonstances, leurs intérêts à un temps et à un lieu donnés, les sujets s'inscrivent donc plutôt dans telle ou telle forme. On ne cherche pas à définir quel groupe détient la réalité sur l'école : la « bonne représentation » qui permet de s'inscrire « dans la bonne implication ». Mais plutôt à révéler les différentes manières d'être et d'agir selon les contextes : ce qui se dit en atelier (de RAN ou d'emploi), à son coach, et en entretien de recherche (nouveau contexte, proposé dans le parcours de formation pour les promotions enquêtées). Ainsi, plutôt que de tenter de cerner les formes qui représenteraient mieux la réalité il serait préférable de chercher à « *comprendre ce à quoi servent les représentations, et leur rôle socio-psychologique dans la production des connaissances.* »²³⁶

Nous découvrons alors que l'entretien de recherche est une des conditions d'émergence, de transformation, de circulation des représentations et des implications.

Et puis, finalement, qui est passif ?²³⁷ Le sujet lui-même, ou le sujet construit par l'autre qui propose un projet ? Passif par rapport à ce que l'on fait pour lui, mais actif sur son projet professionnel, ou de formation, et potentiellement actif sur son projet d'apprentissage caché.

La dichotomie actif / passif se révèle en fonction des contextes mais aussi des situations et des regards. Ainsi la passivité affichée et déclarée, quand elle peut être explicitée, est déjà une forme d'activité, une stratégie clandestine pour reprendre le contrôle, une résistance

²³⁵ Car nous l'avons mise en résonance au moment de la partie consacrée au « non-dit ».

²³⁶ JOVCHELOVITCH, S. (2006). op. cit.

²³⁷ Ces réflexions ont traversé les échanges lors d'une conférence de M. Kaddouri : « *Dynamiques identitaires et engagements en formation* », à l'UTM le 9/02/11.

silencieuse sur le projet que les autres ont pour nous. Cette passivité peut révéler deux versants au moins :

- une préservation identitaire grâce au retrait symbolique de l'activité ;

Toczek (2009) aborde les conséquences des *conduites auto-protectrices* mises en place lorsque le sujet tente de maintenir des connaissances de soi positives :

Ces stratégies exercent des effets à deux niveaux. Le premier niveau concerne les effets immédiats, les effets protecteurs de l'estime de soi ; ces conduites permettent aux élèves de garder une estime de soi positive. Par contre, le second niveau se caractérise par des conséquences néfastes des conduites adoptées : les élèves démotivés diminuent l'investissement dans le travail scolaire ou même se désengagent du domaine scolaire.

- une souffrance due au manque de moyens, une sorte d'étouffement dans une représentation d'un « soi scolaire » sclérosante.

Ainsi n'y aurait-il pas plus de deux expressions de l'implication professionnelle dans le modèle S/R/C que l'orientation passive (je suis engagé dans une RAN), et l'orientation active (je m'engage dans ma RAN) ? Finalement, nommer le type d'expression, active ou passive, nous renvoient à deux statuts différentiels. Définir l'implication passive c'est nier la porosité des dimensions, alors que le changement d'une nature à une autre n'est peut-être pas linéaire. Si l'on approche l'implication, cette forme d'être et d'agir, comme un processus, un mouvement, un va-et-vient permanent où implication active et implication passive peuvent cohabiter, ces différentes formes peuvent alors cohabiter : elles se révèlent, se dissimulent en fonction des contextes. Peut-être faudrait-il dans le travail de catégorisation repérer et nommer les niveaux d'énonciation où nous situons telle ou telle expression de l'implication ?

Cela fait référence à l'idée du rapport entre la représentation et les contextes : l'idée de pluralité, ainsi qu'à l'idée du polymorphisme des connaissances (au sens de Moscovici) en fonction de l'environnement social : variabilité au sein d'un même groupe et d'un même individu. Les représentations sont donc des formes de connaissances plurielles qui coexistent et qui nous informent sur la (les) façon(s) dont on se réfère au(x) contexte(s), et inversement, comment ce(s) contexte(s) génèrent des prises de position sur des objets donnés²³⁸.

²³⁸ Dans notre master 2 recherche sur l'étude des représentations du métier d'AVS, nous avons eu la même réflexion concernant la séparation entre représentation sociale et représentation professionnelle, au regard de la polyphasie cognitive (Moscovici, 1961).

En résumé

Beaucoup savent comment la RAN pourrait avoir du sens, au regard de leurs repères. Les dimensions S/R/C ne sont donc pas absentes mais en sommeil. Et d'une certaine manière, ils se contrôlent, ne disent rien de ce qui pourrait bousculer l'offre existante et restent actifs dans leur projet professionnel (ou autre chose). Ils s'impliquent activement dans ce qu'ils pensent devoir être leur rôle de « bon élève » : adéquation entre leur représentation de ce qu'est un apprenant et les conduites convenables. On voit dans leur discours qu'ils auraient des idées de RAN où ils pourraient s'impliquer activement mais qu'ils les dissimulent pour rester à leur place, et suivre le projet qu'autrui a défini pour lui. Les dimensions S/R/C ne sont pas toutes absentes, leur manière d'être et d'agir peut également révéler une implication active cachée, non avouable à autrui, car dépendante de certains objets représentationnels, comme la représentation que l'on a de soi dans une structure nommée « école ».

35. PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE

Cette implication, liée à la distance et à la proximité, génère des formes d'agir et d'être particulières, nous renvoie à notre posture de chercheur. La dimension de l'implication passive (ou active) pose problème puisque, comme toute catégorie, elle n'est pas statique et qu'elle semble fortement dépendante du contexte d'énonciation, celui que l'on crée, celui que l'on propose-impose, co-construit, maîtrise ou bien celui qui nous échappe. Dans ce cas, sans l'inférence du chercheur (sans la capacité d'écoute et de reformulation attentive d'une parole), le sujet se prive d'explicitation sa posture passive : pourquoi il se met en retrait et ce qui le rend passif. L'entretien, et la communication qui s'y produit, nous rappellent l'idée qu'*entretenir*, c'est *tenir ensemble*, le préfixe *entre* indiquant l'action commune de deux personnes, liées par cette réciprocité²³⁹.

La découverte du non-dit, l'explicitation de l'autocensure, renforce cette idée que l'entretien de recherche est un espace de médiation extraordinaire (dans le sens, hors des échanges quotidiens) qui incite à s'autoriser l'expression d'une gêne.

²³⁹ PERRAUDEAU, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.

La nature et l'expression de l'implication dans un champ donné sont certainement induites par la situation d'interlocution. Y aurait-il des contextes et des méthodes plus opérants pour mettre au jour la cohabitation d'implication active et d'implication passive chez certains sujets ? La citation suivante (Blanchet et Gotman, 1992 cité par Perraudau, 1998)²⁴⁰ nous fait écho dans cet espace de questionnements : « Le questionnaire provoque une réponse, l'entretien fait construire un discours ».

Expliciter cette gêne c'est parler de son implication passive, et c'est peut-être laisser s'exprimer une autre forme d'implication, une éventuelle implication active, enfouie donc déjà-là, mais « cachée ».

Peut-être que ces deux formes d'implication se côtoient. Le contexte interlocutoire engendre des discours singuliers sur un même objet, les conditions de l'entretien et de la relation tissée en toile de fond autorise ou empêche l'expression de certaines prises de position.

On peut craindre, que l'authenticité des échanges soit parfois une illusion, et que chacun trompant un peu l'autre, dans une logique de double jeu, nous créons les conditions de l'expression d'une implication active ou passive dans une situation donnée.

Nous faisons l'hypothèse que l'interaction de l'entretien de recherche a permis au sujet d'explicitier la forme de son implication, et de sortir d'une implication passive figée en explicitant l'autre forme qu'elle pourrait prendre. L'expression de l'implication d'un sujet dépend donc du contexte d'énonciation dans lequel nous le plaçons. Mais quelle méthodologie particulière pourrions-nous mettre en place pour étudier plus finement ce constat ? Cette question ne sera malheureusement pas suivie de préconisations, de solutions...

²⁴⁰ PERRAUDEAU, M. (1998). op. cit.

36. RETOMBÉES PRATIQUES : ETAT DES LIEUX ET PISTES PRAXEOLOGIQUES...

Dans ce va-et-vient entre recherche et action, Monteil²⁴¹ nous propose un étayage pour éclairer les retombées pour le terrain :

Si les problèmes posés par le terrain ne peuvent être résolus par la seule science [...] (*elle peut*) aider les acteurs sociaux à mieux comprendre et à mieux définir les situations qu'ils vivent. [...] Cela revient à mettre en relation des systèmes d'explications voire des niveaux d'explications différents qui, considérés seuls, sont souvent insuffisants pour orienter et guider une pratique.

36.1. Retombées pour la structure

À l'issu de cette recherche-action, la structure peut envisager la mise en place de certains « chantiers pédagogiques », à partir de certains axes dégagés :

- la place de l'évaluation dans le projet d'apprentissage ;
- la place des apprentissages à visée professionnelle.

Et au-delà des contenus :

- la place du sujet dans son projet d'apprentissage : identités multiples entre élève, apprenant adulte et stagiaire, et autres ;
- et bien sûr qui dit nouvelle figure de l'apprenant, dit interrogation sur la place du formateur dans la co-construction de ce projet d'apprentissage ;
- plus largement, la place des différents formateurs dans le projet d'un élève, au regard de leur spécificité : équipe RAN, équipe emploi, coach, etc.

Bien d'autres pistes de réflexion peuvent s'ouvrir pour le terrain...

Dans ce champ relatif aux retombées pratiques de la recherche vers le terrain, de la thèse vers l'ER2C, nous ne devons pas perdre de vue que nous discutons d'un sujet épistémique, représentatif du groupe d'élèves mais néanmoins abstrait. Ce garde fou ne doit pas nous faire projeter des conclusions sur un sujet, réel cette fois-ci, membre du groupe, la pratique n'étant pas non plus « *la retraduction "descendante" des résultats de recherche* » (Charlot, 1999).

²⁴¹ MONTEIL, J.-M. (1997). op. cit.

36.2. Terrain et recherche, des intérêts communs

Toutefois, il serait intéressant, à la fois pour la structure et pour la recherche, de mettre en place un protocole expérimental pour éprouver cette piste de travail.

Au sens de Monteil (1997)²⁴² :

Parler de démarche expérimentale c'est considérer d'abord qu'il est possible d'apporter la preuve que tels ou tels éléments constituent la cause de l'apparition du phénomène observé ou étudié. [...] Il faut intervenir pour susciter les phénomènes qui, pour des raisons théoriques ou d'observations, paraissent dignes d'intérêt.

Nous pourrions, par exemple, faire varier l'amorce de l'entretien dans la présentation du chercheur et de la recherche afin d'analyser l'effet du contexte d'énonciation sur l'expression de l'implication.

- Dans un climat similaire à celui que nous avons construit, nous pourrions proposer ce type de contrat de communication : « Vous me connaissez, je vous rappelle que j'ai plusieurs casquettes ici. Dans ces entretiens, je vous rappelle que tout est anonyme (...) J'aimerais connaître votre avis sur ce que vous vivez à l'école. Pour cela, nous allons aborder l'ensemble des activités auxquelles vous participer. L'école cherche à améliorer ce qui ne va pas et continuer à proposer ce qui vous convient. Vous pouvez donc me répondre très franchement sur les points positifs et les points négatifs que vous notez. »

- « Je suis chercheuse, doctorante en sciences de l'éducation, je m'intéresse beaucoup aux apprentissages, et plus particulièrement à la RAN proposée par l'ER2C. Pourriez-vous me donner votre avis sur les ateliers de RAN auxquels vous participez ? »

²⁴² MONTEIL, J.-M. (1997). op. cit.

En réalité, il faudrait faire davantage attention à mieux maîtriser les différents biais de ces deux scénarios. En effet, nous activerions-là plusieurs variables simultanément : présentation différente de l'objet de recherche mais aussi présentation différente du chercheur (statut doctorante, formatrice, ou étudiante, etc.)²⁴³. Cette piste à préciser plus sérieusement, pourrait permettre de tester l'hypothèse de la polyphasie cognitive de Moscovici.

Pour la recherche, cela pourrait nous être utile pour éprouver la piste du recueil d'implications particulières en fonction des représentations sociales actives. Nous pourrions creuser cette idée qu'il existe plus de deux orientations dans l'expression de l'implication. Mieux comprendre ainsi comment l'implication active et passive sont dépendantes de ces contrats de communication et dans quelle mesure ?

Pour l'école, cela pourrait être très formateur de se rendre compte des effets produits dans les nombreux contextes interlocutoires qu'elle crée :

- bilans de stage en entreprise : tuteur entreprise, coach et élève ;
- entretien de coaching : face à face coach-élève ;
- entretien de projet : deux formateurs et l'élève ;
- face à face pédagogique en ateliers de RAN : formateur et groupe d'élèves, etc.

Nous avons posé notre regard exclusivement sur les apprenants mais nous avons pourtant montré qu'ils faisaient partie d'un environnement. Cette centration sur le vécu des élèves ne doit pas nous faire interpréter certaines difficultés à prendre place et à donner du sens à leur projet d'apprentissage comme une responsabilité individuelle, une caractéristique singulière et figée. Il semble important de regarder les éléments du système dont ils font partie : les effets

²⁴³ BERLUCCHI, E. et LASSERRE, V. (à l'époque, étudiants en Master) ont mis en place un protocole méthodologique pour tester et expérimenté l'hypothèse de la polyphasie cognitive. Ils ont induit chez des individus du même groupe (professeurs d'éducation musicale) des discours distincts en fonction de leur présentation (étudiant vs étudiant-musicien) par rapport au même objet d'étude (l'enseignement de la musique).

NETTO, S. (dans son doctorat) a elle aussi testé cette hypothèse en faisant varier les contextes chez une même personne à propos d'un même objet (représentation de l'informatique en contexte professionnel et en contexte privé chez des (futurs) enseignants) afin de faire apparaître les connaissances co-existantes.

BERLUCCHI, E. & LASSERRE, V. (2008). *Représentations professionnelles de la musique : paroles de professeurs d'éducation musicale*. Mémoire de Master de recherche Sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

NETTO, S. (2011). Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

de l'institution scolaire passée, des pratiques des acteurs qui les ont accompagnés et qui les accompagnent aujourd'hui dans leur formation. Certaines situations d'enseignement²⁴⁴ devraient contribuer, dans certains contextes, à conforter les élèves aux places qu'ils s'attribuent et auxquelles ils se cantonnent, oui... mais lesquelles ?

²⁴⁴ Ces réflexions sont extraites d'une conférence de TOCZEK, M.-C. : « Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts », à l'UTM le 4/04/12.

En guise de conclusion

Dans cette société cognitive, où la connaissance devient un levier économique, où l'apprenant doit pouvoir guider son projet d'apprentissage tout au long de la vie, *apprendre à apprendre* devient une compétence reconnue pour l'accès à une insertion socioprofessionnelle pérenne. Il existe pour cela des systèmes de « deuxième chance », de « rattrapage » pour les personnes n'ayant pas bénéficié d'acquis scolaires suffisamment solides pour trouver une place dans la société.

Dans ce travail, nous étudions un dispositif centré plus spécifiquement sur des jeunes sortis du système scolaire sans qualification, sans diplôme. Ils entrent à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées dans le but de construire et de réaliser leurs projets de vie, professionnel et d'études. Ils intègrent l'ER2C pour un parcours type de neuf mois, rythmé par l'alternance : des stages en entreprises et de la RAN en centre de formation. Sur un plan institutionnel, la RAN, rappelons-le, est de l'ordre de 250 à 400 heures. Aussi, au vu de l'hétérogénéité des publics, de leurs niveaux et des moyens, il n'est donc pas question de faire ici ce qu'on n'a pas pu faire ailleurs. Elle ne peut évidemment pas reprendre les programmes de l'éducation nationale par exemple, ni amener l'ensemble de ses cohortes d'élèves jusqu'au niveau du socle commun de connaissances et de compétences. Ainsi, elle ne peut pas être sur autre chose que sur de *l'apprendre à apprendre*.

Ce terrain nous permet de travailler sur des objets spécifiques aux Sciences de l'éducation car il y est question d'éducation et de formation d'adultes. L'éclairage « psychosocial » se fait par le biais des représentations sociales en inscrivant ce travail dans la perspective Moscovicienne. Nous entrecroisons un regard à la fois psychologique et sociologique en interrogeant le vécu d'un échantillon d'élèves de l'ER2C lié à des situations, des interactions et des inscriptions sociales singulières (passé scolaire, insertion visée, situation personnelle et familiale, etc.).

Cette École remarquable par sa diversité, nous permet d'éprouver également le modèle de l'implication professionnelle de Mias. Comment s'impliquer activement dans les apprentissages après un passé scolaire bouleversé, un présent turbulent et un avenir incertain ? Dans ce contexte de deuxième chance, le retour à l'école, vers les savoirs de base, est accueilli

différemment par les uns et par les autres : on se remet à niveau ou bien, on est remis à niveau.

Nous proposons une analyse longitudinale des parcours d'élèves rencontrés tout au long de leur formation²⁴⁵ afin de voir précisément leurs implications dans la RAN et les transformations à l'œuvre.

Le projet d'apprentissage des jeunes adultes de l'École de la Deuxième Chance se situe sur le versant de l'insertion sociale, ainsi que sur le versant professionnel. Il se joue là, en toile de fond, un processus de transformation identitaire : la fierté, la confiance, la dignité, le statut sont autant d'éléments qui permettent de devenir quelqu'un, de prendre place dans l'échiquier socioprofessionnel. L'analyse du parcours dans son ensemble, nous indique le déplacement du regard que la personne porte sur elle, d'abord sur soi-même dans l'École et puis, plus largement, dans l'espace social : d'une identité d'élève, en passant par une identité professionnelle (en construction), pour atteindre une identité « de reconquête » de soi.

Paradoxalement pour les E2C, la RAN est un moyen d'accéder à l'insertion professionnelle mais pour leurs élèves, elle passe au second plan à mesure que le parcours avance. Certains sont déçus de ne pas atteindre les objectifs fixés, ou estiment être au juste niveau grâce aux révisions entamées à l'ER2C : elle n'est alors plus un outil d'aide à l'insertion professionnelle. Pourtant, la RAN est toujours une activité au cœur du centre de formation à laquelle ils doivent participer (malgré un recul du nombre d'heures au profit d'ateliers de recherche d'emploi par exemple).

Au vu de l'hétérogénéité des publics accueillis, due, entre autres, à l'absence de sélection, l'École fait le choix pertinent de fonctionner sur un principe d'individualisation : elle propose une prise en charge globale de la personne. Pour eux, l'individualisation suppose que la RAN va être construite sur-mesure. Cinq grandes classes de discours peuvent être dégagées : « acteurs », « savoirs de base », « insertion professionnelle », « galère », « décrochage scolaire » (qui n'apparaît qu'à la fin du parcours). Elles étayent les prises de position sur les

²⁴⁵ Rappel : passation des entretiens à trois temps et dépendante des sorties : 50 entretiens au début du parcours, 35 à trois mois et demi, et 28 à six mois et demi.

places singulières accordées à la RAN. Voici comment nous pouvons résumer les finalités des apprentissages²⁴⁶ exprimées par les élèves :

- ✱ Les apprentissages liés au quotidien, aux difficultés et aux besoins de chacun²⁴⁷ : parfois la RAN peut aider dans cette première étape du parcours d'insertion, à savoir la résolution des problèmes personnels vécus chaque jour.
- ✱ Les apprentissages liés à la scolarité de chacun : pour prendre place et part dans la société, ils souhaitent avant tout s'armer des savoirs fondamentaux, par conséquent revaloriser leur image personnelle.
- ✱ Les apprentissages liés à la préparation des projets de formation de chacun : les ateliers de RAN servent de préparation et de révision. Le projet de formation (concours, diplôme, tests d'entrées en formation) doit permettre l'accès au « bon » métier.
- ✱ Les apprentissages professionnels liés à l'entreprise en général, et/ou au projet d'emploi de chacun : il s'agit de consolider les savoirs de base (s'expliquer, transmettre des informations, rédiger des écrits professionnels), d'entrer dans la vie active, de s'y stabiliser et d'y envisager une évolution de carrière.
- ✱ Les apprentissages « caducs » : ayant déjà les bases scolaires, détestant les cours, les personnes se retirent symboliquement de cette activité, déclarant y participer « par obligation ». Les savoirs de base ne servent pas l'insertion visée : apprendre pour apprendre c'est inutile. Ils ont alors le sentiment de subir une RAN obligatoire, un projet d'apprentissage institutionnel, qui n'a ni sens, ni direction, qui ne leur appartient pas.

Chacune de ces finalités peut être assouvie ou déçue. Au colloque des E2C (2004), Bataille aborde les résistances, les tensions pouvant être générées par la polysémie de certains mots. Cette réflexion nous évoque la polysémie du principe d'individualisation sur lequel le dispositif repose : « *La mise à plat (ex/plicitation) des pratiques en groupe, formalisée ou non, permet une délibération sur les prétendus consensus (lexicaux) responsables des malentendus sémantiques [...] car le même mot ne contient pas pour tous les mêmes significations.* »²⁴⁸

²⁴⁶ On retrouve chez B. CHARLOT (1999) la catégorisation suivante concernant les apprentissages : « apprentissages liés à la vie quotidienne », « apprentissages intellectuels ou scolaires », « apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel », « apprentissages professionnels ».

²⁴⁷ Nous insistons volontairement sur l'expression « de chacun », l'individualisation étant un point central dans ce que peut être (ou ne pas être) le projet d'apprentissage de l'élève dans sa RAN.

²⁴⁸ Actes du Colloque des écoles de la deuxième chance. *De la représentation sociale à la représentation professionnelle de l'insertion*. Le 10 décembre 2004, Hôtel de Région Midi-Pyrénées.

De par sa polysémie, l'individualisation a le « défaut de ses qualités », elle demande à la structure qui la prône, une immense vigilance. Elle peut, en effet, créer de nombreuses frustrations. Elle demande, pour être au plus près de la personne, d'interroger régulièrement son projet de vie, professionnel et/ou d'apprentissage.

Placer les besoins de la personne au centre de ce qu'elle propose, implique la mise en place des conditions d'expression pour une communication efficiente. Mais comme on l'a vu dans cette recherche, le modèle traditionnel de l'enseignement pèse encore dans les représentations des élèves. Ils se taisent sur ce qu'ils pensent pouvoir « fâcher », laissant les professionnels « deviner » ce dont ils ont besoin. Les formateurs se heurtent à cette représentation et à cette forme d'implication, ne parvenant pas à expliciter avec l'apprenant les motifs de cette RAN, à co-construire un projet d'apprentissage (sur le modèle de ce qui se fait pour le projet professionnel par exemple).

Les dispositifs de formation sont souvent conçus avec le souci de mettre les publics au centre du projet pédagogique. La recherche fait souvent, elle aussi, de nombreuses enquêtes de terrain « sur » la problématique des « jeunes en difficulté d'insertion ». On fait donc « sur » et « pour » eux, mais plus rarement « avec » eux²⁴⁹. Ici, les acteurs en présence (Université et ER2C) ont pris le parti de donner la parole exclusivement aux élèves-stagiaires, afin d'approcher leur vécu, de recueillir leurs avis : les amener ainsi à s'exprimer sur ce qui (dys)fonctionne. L'École a donné « carte blanche » pour que cette recherche place les élèves au centre de l'étude. Elle révèle alors à quel point les élèves-stagiaires s'enferment dans des rôles institutionnels, inspirés par ceux qu'ils ont connus par le passé. Leur représentation de ce qu'est un « bon élève » peut expliquer en partie le verrouillage de leur parole. Pour la plupart, ils n'ont pas encore réuni les conditions d'un passage de l'apprenant passif et dépendant du professeur, à l'apprenant adulte co-construisant son projet d'apprentissage en collaboration avec le formateur. Ces conditions semblent, en effet, nécessaires pour une implication active dans les apprentissages, pour une inscription dans la formation tout au long de la vie : autonomie et responsabilité de l'apprenant, du citoyen en général. Il semble encore difficile, sur le plan des apprentissages, de s'ancrer dans une représentation moins scolaire de ce que peut être un apprenant. Il est difficile pour ces jeunes adultes de s'émanciper de leur

²⁴⁹ En référence aux travaux d'Anne Vinérier, docteure en Sciences de l'éducation (thèse soutenue en 2007 : « Réapprentissage des savoirs de base avec les personnes en situation d'illettrisme et tensions transitionnelles. À partir d'une Formation-Recherche-Action avec les apprenants »). Dans ces « missions », les acteurs ne sont pas des simples « informateurs », ils participent à la recherche jusque dans la restitution des résultats.

scolarité passée, souvent semée d'embûches. Sous le poids d'un modèle scolaire, transmissif, ils jouent le rôle du receveur, plus ou moins passif, plus moins volontaire et participatif.

Justement, l'apprenant adulte de l'ER2C, a la spécificité d'avoir eu des rapports contrariés voire avortés avec l'école. Aujourd'hui il « surjoue » le bon élève à l'écoute et prêt à saisir sa deuxième chance, mais ce n'est pas cette partition-là que la société de la connaissance lui demande de jouer. Avant même d'interroger le rapport au savoir, il semble incontournable d'interroger le rapport à l'enseignant : celui qui détient et délivre les connaissances. Nous risquons sinon d'observer la stricte reproduction des rôles joués dans le système scolaire : un rôle de composition où l'apprenant est sous la responsabilité de l'enseignant. Et le risque paraît plus grand encore pour celui qui a connu l'échec scolaire. En effet, l'ER2C revêt une forte dimension symbolique, elle permet de tenter à nouveau sa chance pour réussir là où on a échoué par le passé. Pour réussir ce qui n'a pas fonctionné la première fois, l'élève se place dans un rapport hiérarchique face au formateur. Il ne s'autorise pas à diriger ses apprentissages et il se laisse guider, former par l'expert. Lorsqu'il sort de cette relation hiérarchique, il se laisse alors piéger dans un retrait symbolique de l'activité : il se retire et s'enferme dans une implication passive²⁵⁰. « *Les professionnels de l'insertion devraient être d'abord, c'est ma conviction profonde, des humains professionnels du dialogue, sûrs d'eux-mêmes dans cette fonction, prêts à débattre et donc à communiquer [...]* » (Bataille, 2004, Colloque des E2C)

Pour cette recherche, nous avons veillé à construire une relation avec les élèves, à créer des opportunités de rencontres en dehors des temps formels. Nous avons co-construit des temps d'expression où il devient possible de critiquer (au sens noble) le dispositif. Ayant veillé à être suffisamment proche et en dehors du système ER2C, les élèves se sont autorisés à dépasser des discours édulcorés. Nous avons insisté également sur la volonté institutionnelle d'améliorer ce qui fait problème et de conforter ce qui fonctionne. Ils parviennent ainsi à livrer leurs avis car ils ont la garantie que leur parole ne sera pas trahie. Deux explications peuvent résumer ces résistances à l'expression : ils figent les places de l'élève et celle du professeur ; rester à sa place d'élève, c'est manifester le respect qu'on a pour la structure.

Pour nous, cette résistance interroge la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'élève (celle où l'apprenant reçoit le savoir de l'enseignant) mais elle questionne aussi les conditions d'expression et d'explicitation de ces implications. Les non-dits en filigrane de leurs discours,

²⁵⁰ C'est l'occasion pour nous de rappeler une partie de notre titre : *De l'impossibilité de tout dire...*

nous ont permis de questionner le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998), et plus particulièrement l'expression passive de l'implication. En effet, cette recherche, confrontée à l'autocensure, a permis de repérer, et de faire émerger, un problème dans la qualification de l'implication par le chercheur. Pour caricaturer, on peut faire apparaître une forme d'implication plutôt qu'une autre, certes réelle, mais partielle, celle que le sujet peut révéler dans une situation d'énonciation : un espace-temps, des interlocuteurs et des échanges particuliers. Cette piste de travail sur l'activation d'une forme d'implication selon le contexte d'énonciation pourrait-être testée dans un contexte expérimental pour prolonger la démarche compréhensive et heuristique de cette recherche.

Ainsi, l'analyse des discours, de ceux que nous avons catégorisés « passifs » dans la RAN, montre que ces élèves-là sont dans une forme d'activité : ils se contrôlent pour ne pas déranger l'offre existante. Ils restent actifs dans leur projet professionnel (ou sur autre chose). Mais beaucoup savent comment la RAN pourrait avoir du sens, au regard de leurs repères. Les dimensions S/R/C ne sont donc pas absentes, elles « sommeillent ». Il y aurait donc deux niveaux (au moins) de lecture possible : une implication passive « affichée » et une implication active « cachée ».

Malgré certaines crispations, la recherche met au jour les transformations qui s'opèrent dans le rapport au travail et dans la projection de soi dans l'avenir. Dans ces champs-là, ils parviennent à devenir acteurs de ces constructions et de ces réussites grâce au dépassement d'une image personnelle trop souvent dévastée.

Enthousiasmée par ces découvertes de terrain questionnant toujours plus finement nos cadres théoriques, nous ne sommes pas pour autant aveuglée par les limites de ce travail, liées tout d'abord à la construction de notre recherche, et au fait éducatif en général comme nous le rappelle Bataille : « [...] *sans fantasme d'élucidation exhaustive, le fait éducatif restant irrémédiablement opaque dans sa singularité même [...].* »²⁵¹

Plus particulièrement, concernant cette étude, voici les limites qui s'imposent à ce stade du travail :

- Notre implication personnelle est une véritable richesse pour une meilleure appréhension de notre terrain, tant pour la construction d'un protocole pertinent, que pour la possibilité de

²⁵¹ BATAILLE, M. (2007). Fragments d'autobiographie professionnelle assortis de quelques considérations sur les rapports entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation, in VAYSSE, G., (dir.). *50 ans de psychologie à Toulouse*. Toulouse : PUM.

s'entretenir avec un public « volatile » aux premiers abords. Nous ne dissimulons pas pour autant que cette posture est créatrice de certains malaises et tiraillements vis-à-vis des formateurs (devenue leur collègue le temps du contrat CIFRE) et des élèves-stagiaires (parfois étudiante, parfois formatrice, mais jamais totalement l'une ou l'autre).

- Notre faible échantillon (113 entretiens de recherche dont 50 personnes rencontrées au moins une fois) est peu représentatif de la population des publics accueillis dans les E2C. Ainsi, il nous est impossible d'élargir ces conclusions à l'ensemble des élèves de ces dispositifs, de ces jeunes stagiaires en formation professionnelle mobilisés sur des activités de RAN.

- Aussi, pour une compréhension plus fine, il nous semble nécessaire d'établir des contours plus nets dans le système représentationnel à l'œuvre dans ce retour vers les apprentissages : l'objet RAN au regard de l'objet école et de l'objet travail.

À l'aube de la soutenance, nous nous enthousiasmons que de telles pistes s'ouvrent, réclamant toutes des approfondissements.

-- Nous souhaitons maintenant en savoir davantage sur ce qui ressort comme étant un puissant verrou dans le sentiment de contrôle des jeunes enquêtés : la représentation du « bon élève »²⁵² chez ces élèves anciennement en rupture avec le système scolaire, mobilisés à nouveau sur des apprentissages fondamentaux. Le lien « prédictif » entre une représentation et une forme d'implication nous semble encore imparfait, il nous faudra le tester plus finement.

-- Pour nuancer la voie de la dimension de l'implication passive, nous voulons resserrer les travaux à venir en expérimentant la polyphasie cognitive comme une expression particulière, dans un contexte particulier, d'une connaissance (plutôt qu'une autre). Il nous faudra nous inscrire dans un protocole expérimental, et dans l'approche structuraliste des représentations sociales (Abrieu et al) pour connaître l'organisation des représentations.

Sur le plan praxéologique, nous n'apportons pas de solutions directes, nous traçons au mieux quelques voies pour l'ER2C. La structure peut en effet se saisir de certains axes et se lancer dans des travaux pédagogiques. Nous proposons pour cela de rappeler quelques questions vives, quelques repères pour l'action.

L'école, l'équipe, ne devrait-elle pas, dans un premier temps, clarifier les enseignements proposés et les apprentissages convoqués pour informer ses publics sur les finalités

²⁵² Il nous faudra alors nous appuyer plus fermement sur les travaux de Michel Gilly, entre autres, qui étudie les rôles institutionnels et les représentations réciproques maître/élève.

envisageables ? Pense-t-elle avoir, pour chacune de ces finalités, les compétences en interne, les activités et les outils liés à ces usages, ainsi que les évaluations concernées ? Chacune de ces finalités répondent-elles aux missions de l'école, de la RAN plus précisément ?

Plus largement, cela questionne la place du projet d'apprentissage dans un parcours d'insertion socioprofessionnelle et avant toute chose, la place de l'élève dans son projet d'apprentissage. Existe-t-il des espaces où les apprentissages, leurs objectifs et leurs finalités sont discutés, négociés (au-delà des ateliers de RAN) ? Des espaces de médiation où l'on apprendrait d'abord à déconstruire cette posture passive, pour devenir acteur de son projet d'apprentissage. Des lieux d'expression qui auraient pour objectif de déverrouiller la parole, qu'elle puisse s'exprimer sans la garantie de l'anonymat.

Nous lisons ces réalités moins en termes d'activités qu'en termes de places et de rôles. Le cœur de cette recherche réside, à notre avis, dans la mise au jour du non-dit, révélé par les entretiens, menés auprès et avec les élèves. Le cognitif, l'apprentissage, n'étant pas indépendant de l'affectif, du symbolique, la question de la relation apparaît comme centrale dans l'acte éducatif.

Au risque que notre propos paraisse redondant, mais par souci de fidélité aux discours recueillis, nous souhaitons mettre l'accent sur l'enthousiasme quasi unanime des jeunes adultes, vis-à-vis de la structure. De façon transversale, l'École peut être fière de son accompagnement exceptionnel. Elle constate une fidélisation sur les ateliers, l'individualisation des parcours est atteinte dans la prise en compte des situations individuelles (résolution des difficultés personnelles, par exemple). L'attention portée par chacun des membres de l'équipe est appréciée et reconnue. Soulignons qu'elle est remarquée également par les élèves les plus critiques à l'égard de la RAN ! Même les plus en difficulté, les plus pessimistes sur leur avenir, les plus déboussolés, les plus sceptiques sur certaines activités, oui, même eux, valorisent le travail d'accompagnement de l'ER2C.

L'ER2C a de l'ambition, elle accompagne ses élèves vers la capacité d'oser l'avenir, elle est créatrice de possibles. Mais dans cette nouvelle ère éducative, l'apprenant adulte doit être maître de son projet.

Un des nouveaux défis à relever peut alors résider dans *l'apprendre à apprendre* à devenir un apprenant adulte...

Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ABRIC, J.-C. *et al.* (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne : Erès.
- ALAVA, S. ; BATAILLE, M. & MAHAERZI, A. (2001). *L'exclusion*. Cours de Licence de Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- ANGOTTI, M. (2009). Quelle deuxième chance pour les jeunes en difficulté ? *CREDOC, Cahier de recherche*, n°218.
- ANTIBI, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar. En finir avec la Constante Macabre*. Toulouse : Math'Adore.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (Édition, 2009).
- BATAILLE, M. (2007). Fragments d'autobiographie professionnelle assortis de quelques considérations sur les rapports entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation, in VAYSSE, G., (dir.) : *50 ans de psychologie à Toulouse*. Toulouse : PUM.
- BATAILLE, M. (2004, 10 décembre). Actes du Colloque des écoles de la deuxième chance. *De la représentation sociale à la représentation professionnelle de l'insertion*. Hôtel de Région Midi-Pyrénées, Toulouse.
- BEDIN, V. ; MIAS, Ch. ; & RAGANO, S. (2001). *La médiation pédagogique. La médiation politique. La médiation sociale*. Cours de licence de Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. *et al.* (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. (Édition, 2012).
- BERLUCCHI, E. & LASSERRE, V. (2008). *Représentations professionnelles de la musique : paroles de professeurs d'éducation musicale*. Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- BLANCHARD, S. & SONTAG, J.-C. (2006). *Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion sociale et professionnelle*. Rapport de synthèse du projet européen LEONARDO da VINCI : « Un modèle pédagogique pour une École de la 2ème Chance ». Service de Recherche de l'INETOP / CNAM, Paris.
- BONARDI, Ch. & ROUSSIAU, N. (1999) *Les représentations sociales*. Paris : DUNOD. (Édition, 2005).
- BOURDIEU, P *et al.* (1993). *La misère du monde*. Paris : Points.

BOURDIEU, P. (1992). Un progrès de la réflexivité. In DOISE, W. et al : *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit.

BOURGEOIS, É. (1996). Identité et apprentissage. In *Éducation permanente*, n°128.

BOUTINET, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. (Édition, 2008).

BOUYSSIÈRES, P. ; CAZENEUVE, A. ; SAINT-JEAN, M. & SEDDAOUI, F. (2011). *Connaissance des champs de l'éducation, de la formation, de l'insertion. Le système d'enseignement professionnel et de formation tout au long de la vie en France*. Cours de Licence de Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

BOUYSSIERES, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°4.

BREZAULT, M. & OLM, Ch. (2009). Politiques locales de la jeunesse et expérimentations sociales. Vers une cohérence des politiques de la jeunesse ? In *CREDOC, Cahier de recherche*, n°266.

BURGI, N. (2006). *La machine à exclure. Les faux-semblants du retour à l'emploi*. Paris : La Découverte.

CAHUC, P. & ZYLBERBERG, A. (2006). *La formation professionnelle des adultes: un système à la dérive*. Rapport pour le Centre d'Observation Économique de la CCIP.

CAHUC, P. et al. (2011). *La machine à trier, Comment la France divise sa jeunesse ?* Paris : Eyrolles.

CARIF OREF Midi-Pyrénées. (2008 ; 2009 ; 2010). Enquêtes sur les élèves de l'ER2C Midi-Pyrénées : *Caractéristiques des élèves ; Enquêtes de satisfaction des élèves ; Le devenir des élèves*.

CARRÉ, Ph. (2005). *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : DUNOD.

CARRÉ, Ph. (2003). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive, In *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n°52.

CASTEL, R. (2007). *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?* Paris : Le Seuil.

CAZENEUVE, A. (2011). Un dispositif de lutte contre les inégalités : le cas de la remise à niveau à l'école régionale de la deuxième chance. In *CEREQ Relief, Les nouvelles*

ségrégations scolaires et professionnelles. XVIIIèmes journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, n°34.

CAZENEUVE, A. (2010, Novembre). *Quelle place pour les apprentissages dans un dispositif d'insertion professionnelle. Le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées.* In colloque : Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. De la compensation à l'inclusion. INRP, Lyon.

CAZENEUVE, A. (2008). *S.O.S. métier, les AVS en question. État des représentations professionnelles des AVS à propos de leur fonction.* Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

CAZENEUVE, A. (2006). *Les représentations professionnelles de l'intégration scolaire chez les enseignants du primaire.* Mémoire de Master 1 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

CHARLOT, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos. (Édition, 2001).

CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos. (Édition, 2005).

CLOT, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail.* Paris : PUF.

CRESSON, E. (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive.* Livre blanc sur l'éducation et la formation.

DESCHAMPS, J.-C. & CLÉMENCE, A. (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

DESROCHE, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action.* Paris : Editions ouvrières.

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

DOISE, W. et al. (1992). *Représentations sociales et analyses de données.* Grenoble : PUG.

DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In JODELET, D. : *Les représentations sociales.* Paris : PUF. (Édition, 2003).

DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale.* Paris : PUF.

DOMINICÉ, P. (2000). Les apprentissages informels font partie de la formation. In *Éducation permanente*, (numéro inconnu).

DUBAR, C. (2003). La formation tout au long de la vie : vieille idée, idée neuve ? In *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n°52.

DUBECHOT, P. & LECOMTE Ch. (2000). Des ressources aux compétences : propositions pour une méthode d'analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d'ailleurs. In *CREDOC, Cahier de recherche*, n°153.

DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions E.H.E.S.S.

DUBET, F. (2006, Mai). *Que faire de l'idéal méritocratique ?* In colloque : Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, Lyon.

DUFOUR, L. & FRIMOUSSE, S. (2006). La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire. In *Management & Avenir*, n°10.

DUGUÉ, É. (2003). Les acteurs de l'insertion face aux inemployables. In *Éducation permanente*, n° 156.

DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. (Édition, 2005).

DURU-BELLAT, M. (2006, Mai) *Incertitudes et effets pervers de l'inflation scolaire*. In colloque : Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, Lyon.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil & La République des Idées.

E2C. (2004, Juin). *La Charte des Principes Fondamentaux du Réseau des Écoles de la Deuxième Chance en France*.

ER2C. (2010 ; 2011 ; 2012). *Bilans d'activité de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*.

ENDRIZZI, L. (2009). La relation école-emploi bousculée par l'orientation. In *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 47.

HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF Éditeur.

FEYFANT, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. In *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 65.

FOURNET, M. & GUY, D. (2001). *La décision en éducation et formation, une pratique complexe, le cas de l'orientation*. Cours de Licence de Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

FREMEAUX, I & JORDAN, J. (2011). *Les sentiers de l'utopie*. Paris : La Découverte.

FRÉTIGNÉ, C. (2007). *L'appétence pour formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.

GILLY, M. (1989). Attitudes et représentations sociales. In JODELET, D. : *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

GODEFROY, Y. (2007, Octobre). *Les jeunes dits en difficulté d'insertion. Continuer à les exclure ou chercher à les insérer ?* In colloque : 3èmes rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée Jeunes, générations : continuités /discontinuités / ruptures ? CEREQ, Marseille.

GROSPERRIN, J. (2009, 18 mars). Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales en conclusion des travaux de *la mission sur les écoles de la deuxième chance et l'accès à l'emploi* et présenté par J. Grosperrin, Député.

GUILBERT, G. & SCHAJER, A. (2006). *Étude pour l'essaimage du dispositif*. Réseau des écoles de la deuxième chance.

HASS, V. *et al.* (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.

JODELET, D *et al.* (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

JOULE, R.-V. & BEAUVOIS, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG. (Édition, 2009).

JOULE, R.-V. & BEAUVOIS, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : PUF. (Édition, 2006).

JOVCHELOVITCH, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In HASS, V. : *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.

KADDOURI, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In BARBIER, J.-M. & BOURGEOIS, E. & DE VILLIERS, G. : *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : Éditions L'Harmattan.

KADDOURI, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. In *Éducation permanente*, n°128.

KEBABZA, H. & WELZER-LANG, D. (2003, Septembre). *Jeunes filles et garçons des quartiers. Une approche des injonctions de genre*. Rapport réalisé avec le soutien de la Délégation Interministérielle à la Ville, la Mission de Recherche Droit et Justice, Ensemble Contre le Sida / Sidaction.

KOHN, R. & NÈGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de*

recherche en sciences humaines. Paris : Nathan-Université.

LABBÉ, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise. Le cas de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

LAC, M. (2003). *Un groupe en formation, contribution à l'analyse des transformations de l'implication et de ses représentations. L'exemple du D.E.U.S.T. « médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

MAURICE, J.-J. (2001). *L'évaluation*. Cours de licence de Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

MEIRIEU, Ph. (2002). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF. (Édition, 1984).

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.

MOLINER, P. (2005) *La dynamique des représentations : Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble : PUG.

MONTEIL, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In JODELET, D. : *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (Édition, 2003).

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : PUF. (Édition 2004).

MULIN, T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

NÉGRONI, C. (2003). La reconversion professionnelle volontaire : Un projet de formation par l'acteur. In *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n°52.

NETTO, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Éducation.

PERRAUDEAU, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.

PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF Éditeur. (Édition, 2010).

PIASER, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignants, inspecteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.

PROUTEAU, F. (2006). *Former... Oui, Mais dans quel sens ?* Paris : L'Harmattan.

RATINAUD, P. (2012). *Analyse de la base de données "Observatoire des publics des actions AGIR" 2010-2011*, Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage, Conseil régional de Midi-Pyrénées.

SHAKELAND, R. (2007). *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* Thèse de doctorat en Psychologie Clinique et Psychopathologie, Université Paris VIII, Paris.

SFP. (2009). *Congrès de la SFP Toulouse 2009 : « Psychologie et enjeux de société »*. Programme et actes du congrès. URL : <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actescongresSFP2009-toulouse.pdf>

THÉLOT, C. (2004, Octobre). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par C. THÉLOT.

TOCZEK, M.-C. (2009) *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts*. IUFM, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

TROTTIER, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. In *Lien social et Politiques*, n°43.

VICHER, A. (2009, Mars). De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? In *Étude du GARF : Savoirs de base, compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail : comprendre pour agir*.

VINÉRIER, A. (2007). *Réapprentissage des savoirs de base avec les personnes en situation d'illettrisme et tensions transitionnelles. À partir d'une Formation-Recherche-Action avec les apprenants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université François Rabelais, Tours.

SITOGRAPHIE

Voici une liste succincte des principaux sites consultés tout au long du doctorat.

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

<http://www.anlci.gouv.fr/>

ER2C : École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées.

<http://www.er2c-mip.com/>

E2C : Réseau des Écoles de la Deuxième Chance en France

<http://www.reseau-e2c.fr/>

IFÉ : Institut Français de l'Éducation (qui a pris, en 2011, le relai de l'INRP : Institut National de Recherche en Pédagogie)

<http://ife.ens-lyon.fr/portail-ressources/>

Ministère de l'Éducation Nationale, jeunesse, vie associative

<http://www.education.gouv.fr/>

Région Midi-Pyrénées : la formation en Midi-Pyrénées

<http://www.midipyrenees.fr/Se-Former-c-est-essentiel>

REPERE : Représentations, Engagements Professionnels : leurs Évolutions, Recherches et Expertises

<http://reperere.no-ip.org/>

INDEX DES AUTEURS

A - B

Abric, 86, 87, 94, 278
 Angotti, 278
 Bataille, 46, 104, 111,
 252, 272, 274, 275
 Beauvois, 282
 Beillerot, 278
 Berlucchi, 268, 278
 Blanchard, 278
 Blanchard-Laville, 278
 Bonardi, 278
 Bourdieu, 97, 127, 128,
 129, 131, 250
 Bourgeois, 73, 233, 279,
 282
 Boutinet, 279
 Bouyssières, 279
 Brezault, 279

C

Cahuc,, 7
 Carcillo, 7
 Carré, 66, 70, 73
 Castel, 279
 Cazeneuve, 24, 72, 279,
 280
 Charlot, 22, 48, 70, 71,
 204, 253, 266
 Clémence, 49, 280
 Clot, 211, 280
 Cresson, 280

D

Deschamps, 49, 280
 Desroche, 21, 280
 Devereux, 26, 27, 28, 29,
 280
 Doise, 90, 96, 98, 99, 114,
 184
 Dominicé, 243, 280
 Dubar, 65, 281
 Dubechot, 281
 Dubet, 17, 281
 Dufour, 281
 Dugué, 281

Durkheim, 281
 Duru-Bellat, 281

E - F

Endrizzi, 281
 Feyfant, 281
 Fournet, 281
 Fremeaux, 281
 Frimousse, 281

G

Gilly, 282
 Godefroy, 282
 Groperrin, 282
 Guilbert, 282
 Guy, 281

H

Hass, 100, 101, 102, 253,
 282
 Houssaye, 252, 281
 Jodelet, 87, 90, 92, 93, 96,
 98, 113, 261, 280, 282,
 283

J

Jordan, 281
 Joule, 282
 Jovchelovitch, 100, 262,
 282

K

Kaddouri, 1, 71, 73, 192,
 234, 251, 262
 Kebabza, 127, 282
 Kohn, 25, 26, 27, 28, 282

L

Labbé, 1, 14, 23, 128
 Lac, 1, 105, 283
 Lasserre, 268, 278
 Lecomte, 281

M

Maurice, 283
 Meirieu, 283

Mialaret, 19, 283
 Mias, 104, 105, 278, 283
 Moliner, 89, 283
 Monteil, 98, 252, 266,
 267, 283
 Mosconi, 278
 Moscovici, 6, 9, 86, 87,
 88, 89, 91, 92, 93, 97,
 99, 100, 101, 102, 103,
 253, 262, 263, 268
 Mulin, 283

N - O

Nègre, 25, 26, 27, 28, 282
 Négroni, 283
 Netto, 268, 283
 Obin, 115, 213
 Olm, 279

P

Passeron, 249, 279
 Perraudau, 264, 265, 284
 Piaser, 103, 104
 Prouteau, 284

R

Ratinaud, 1, 61, 145, 146
 Roussiau, 278

S

Schajer, 282
 Shakeland, 284
 Sontag, 278

T

Thélot, 284
 Toczek, 1, 82, 235, 236,
 263
 Trottier, 284

V - W - Z

Vicher, 67, 284
 Vinérier, 284
 Welzer-Lang, 127, 282
 Zylberberb, 7

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 - Dates clés de la vie de la structure.....	40
Figure 2 - Schématisation de la RAN à l'ER2C.....	118
Figure 3 - Schématisation des différents traitements du corpus.....	152
Figure 4 - Répartition des entretiens par temps et par promotion	160
Figure 5 - Répartition de l'échantillon par sexe.....	162
Figure 6 - Répartition par tranche d'âge	163
Figure 7 - Répartition par tranche d'âge et par sexe	163
Figure 8 - Répartition activité / inactivité avant l'École	164
Figure 9 - Répartition par nature d'activité avant l'École	164
Figure 10 - Arrêt de la scolarité : motifs	165
Figure 11 - Répartition par niveaux de formation déclarés.....	167
Figure 12 - Répartition par niveaux de formation révélés par les positionnements.....	168
Figure 13 - Répartition de l'échantillon FLE / non FLE.....	169
Figure 14 - Répartition des FLE par tranche d'âge.....	170
Figure 15 - Répartition de l'échantillon selon le statut marital.....	171
Figure 16 - Répartition de l'échantillon enfant / sans enfant	171
Figure 17 - Nature des sorties de la formation	172
Figure 18 - Nature du suivi post-formation.....	173
Figure 19 - Analyse de similitude à partir du corpus global_cooccurrence sur Chi2.....	178
Figure 20 - Analyse de similitude à partir du corpus RAN_cooccurrence sur Chi2	182
Figure 21 - Dendrogrammes IRAMUTEQ / Classification ALCESTE / Corpus global	186
Figure 22 - Récapitulatif des classes extraites de la C.H.D. / Corpus global.....	220
Figure 23 - Dendrogrammes IRAMUTEQ / Classification ALCESTE / Corpus réfractaires	224
Figure 24 - Récapitulatif des classes extraites de la C.H.D. / Corpus réfractaires.....	233
Figure 25 - Proportion du motif « par obligation » aux 3 temps de recueil	235

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Sommaire	3
Préambule	5
Propos introductif	8
PARTIE 1/ LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE.....	15
Chapitre I – Présentation de la thèse CIFRE	15
1. Questionner l’entre-deux : entre recherche universitaire et opérationnalité de terrain ...	15
1.1. Retour sur le partenariat.....	15
1.1.1. Mise en place	15
1.1.2. Une commande de départ	18
1.2. D’une question de terrain à la construction d’une question de recherche.....	19
1.3. Le cas d’une CIFRE en sciences humaines.....	19
1.3.1. Missions attendues dans une thèse CIFRE	20
2. Questionner l’implication du chercheur	25
2.1. La question du double statut : quel raisonnement ?	25
2.1.1. Qui parle ? D’où parle-t-il ?	26
2.1.2. Quel raisonnement pour cette étude ?.....	27
2.2. L’implication	27
2.3. Vers la subjectivité	29
Chapitre II - Présentation du terrain et de l’objet d’étude	31
3. Historique du dispositif École de la Deuxième Chance	31
3.1. Le concept d’École de la Deuxième Chance	31

3.1.1. L'École de la Deuxième Chance, une initiative européenne.....	32
3.1.2. Quelques mots sur la proposition « de deuxième chance ».....	33
3.1.3. Une structure au carrefour entre l'école et le travail	35
3.1.4. Quelques repères : les E2C en France	36
3.1.5. Perspectives pour les E2C	36
3.2. Le cas de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées.....	37
3.2.1. Le paysage de la formation professionnelle en Midi-Pyrénées.....	37
3.2.2. L'ER2C : les étapes de sa construction	40
3.2.3. Le coût moyen d'un élève de l'ER2C	43
4. Présentation d'un parcours de formation à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées.....	44
4.1. Les acteurs de cette « école »	45
4.1.1. Les publics : des élèves-stagiaires	45
4.1.2. L'équipe pédagogique : des formateurs	46
4.2. Organisation du parcours de formation : étapes du parcours de formation et outils	48
4.2.1. Le fonctionnement de l'ER2C.....	48
4.2.2. L'inscription	48
4.2.3. Le « protocole ».....	50
4.2.4. L'alternance école/entreprise	52
4.2.5. L'outil « Passeport pour la formation tout au long de la vie »	54
4.3. Les partenariats.....	55
4.3.1. Le Réseau des E2C	55
4.3.2. Le réseau local	56
4.3.3. Un partenariat pérennisé entre l'ER2C et ERDF sud-ouest.....	57
4.3.4. D'autres formes de partenariats... ..	58
4.3.5. Spécificités de l'ER2C Midi-Pyrénées	59
4.4. Les perspectives d'avenir	59

Chapitre III - La formation tout au long de la vie.....61

5. La formation des adultes : de nouveaux rapports aux temps, aux savoirs et à soi-même .	61
---	----

5.1. La phase exploratoire auprès des formateurs	61
5.1.1. Objectifs des entretiens exploratoires	61
5.1.2. Thèmes de la grille d'entretien	62
5.1.3. Premiers résultats	62
5.2. L'apprenant à la croisée des temps : nouvelles postures, nouveaux objectifs ?.....	66
5.2.1. Les compétences clés	68
5.2.2. L'apprenant doit apprendre à apprendre	71
5.3. La formation tout au long de la vie : une nouvelle ségrégation ?	73
5.3.1. Quelques éléments de controverse	73
5.3.2. Quelques réponses d'élèves	77
5.4. Une RAN à la croisée de passés scolaires contrariés	80
5.4.1. De retour à l'école : quelques réponses d'élèves	80

PARTIE 2/ LES CADRES THÉORIQUES, LA MÉTHODOLOGIE ET L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE.....87

Chapitre IV - Les représentations sociales87

6. Rappel historique	88
6.1. De Durkheim à Moscovici.....	88
7. Fonctions des représentations sociales	91
8. Formation des représentations sociales	92
8.1. L'objectivation	92
8.2. L'ancrage	92
9. Organisation des représentations sociales	93
9.1. Le modèle de Moscovici (1961).....	93
10. Approche de deux écoles de référence : Aix en Provence et Genève	94
10.1. Théorie du noyau central (Abric, 1976)	94
10.1.1. Le noyau central	95
10.1.2. Le système périphérique	95
10.1.3. La question du changement.....	96
10.2. Théorie de l'École de Genève.....	97

10.2.1. La théorie des principes organisateurs	97
10.2.2. Les quatre niveaux d'analyse de Doise	99
11. La polyphasie cognitive	100
11.1. Sources et débats autour de la connaissance	101
11.2. L'hypothèse de la polyphasie cognitive	102
11.3. Développement de la polyphasie cognitive : perspectives théoriques	103
Chapitre V - L'implication professionnelle	106
12. Modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998)	106
12.1. L'implication (professionnelle) en contexte de formation	106
13. Dimensions du modèle : Sens / Repères / Contrôle	108
13.1. La dimension du sens	108
13.2. La dimension des repères.....	109
13.3. La dimension du sentiment de contrôle	109
14. Expressions et natures de l'implication professionnelle.....	110
14.1. Implication active ou passive	110
14.2. Natures de l'implication associées à l'expression passive	111
14.3. Natures de l'implication associées à l'expression active	111
Chapitre VI – Dialogue entre théorie et terrain.....	113
15. Des représentations sociales aux implications professionnelles	113
15.1. Les élèves-stagiaires : leurs représentations, leurs implications.....	115
15.2. La RAN à l'ER2C, un espace de médiation.....	116
16. Proposition générale de terrain : questionnements.....	119
17. Éléments de problématisation et hypothèses de travail	121
17.1. Question de départ	121
17.2. Problématisation	121
17.3. Hypothèses de travail.....	123
Chapitre VII – La méthodologie et l'opérationnalisation de la recherche	126

18. Le choix des outils de recueil des données	126
18.1. La pertinence de l'entretien de recherche.....	126
18.2. S'entretenir, c'est avant tout créer les conditions d'une rencontre	127
19. Le protocole méthodologique.....	133
19.1. Constitution de l'échantillon	133
19.2. Trois temps du recueil : découpage du parcours de formation.....	133
19.3. Présentation de la recherche	135
19.4. Recueil des variables	137
19.5. Thèmes des grilles d'entretien	138
20. Le traitement des données	144
20.1. Analyse statistique des entretiens	144
20.1.1. Présentation de la méthode ALCESTE	146
20.1.2. Codage des variables.....	147
20.1.3. Différents traitements du corpus.....	150
20.2. Analyse thématique (manuelle) des entretiens.....	154
20.2.1. Thèmes traités.....	154
PARTIE 3/ CONFRONTATION AVEC LE TERRAIN : INTERPRÉTATION DES DONNÉES	158
Chapitre VIII – Rappel du cadre de la recherche	158
21. Rappel des pistes de travail.....	158
22. Rappel des analyses proposées.....	159
Chapitre IX - Présentation de l'échantillon	160
23. Données descriptives	160
23.1. Nombre d'entretiens.....	160
23.2. Statistiques descriptives.....	161
Chapitre X - Vues d'ensemble sur le parcours : analyse de similitude	176
24. Parcours global.....	177

25. Parcours RAN.....	181
-----------------------	-----

Chapitre XI - Photographies des classes de discours : analyse de la C.H.D....185

26. Dendrogrammes du corpus global	185
27. Les classes de discours	189
27.1. La classe de discours « Acteurs »	189
27.2. La classe de discours « Savoirs de base ».....	194
27.3. La classe de discours « Insertion »	201
27.4. La classe de discours « Galère »	207
27.5. La classe de discours « Décrochage scolaire »	214
28. Résumé de la C.H.D. du corpus global	218
28.1. Les principales prises de position.....	218
28.2. Les variables les plus discriminantes.....	219
28.3. Récapitulatif de la variable implication active-passive dans la RAN.....	221

Chapitre XII - Les « réfractaires » à la RAN : analyse de la C.H.D223

29. Dendrogrammes du corpus « réfractaires »	223
30. Les classes de discours	226
30.1. La classe de discours « ER2C, une école ? ».....	226
30.2. La classe de discours « École, un temps révolu ».....	228
30.3. La classe de discours « Cap sur l'emploi »	230
30.4. La classe de discours « Galère »	231
31. Résumé de la C.H.D. du corpus « réfractaires ».....	232
31.1. Les principales prises de position.....	232
31.2. Les variables les plus discriminantes.....	233

Chapitre XIII - Zoom sur le motif « une RAN par obligation » : analyse thématique234

32. Les raisons d'une RAN : Zoom sur le motif « par obligation »	234
--	-----

Chapitre XIV - non-dit : trouver à redire, sans pouvoir le dire...	240
33. De l'impossibilité de tout dire	240
33.1. Première explication du non-dit : élèves et professeurs, des places figées	244
33.2. Deuxième explication du non-dit : rester à sa place d'élève, par respect pour la structure, « une bienveillance qui réduit au silence »	246
Chapitre XV - L'état de la recherche	256
34. Retour théorique	256
34.1. Au-delà de la dichotomie implication « active/passive »	258
34.2. Le poids du contexte d'énonciation	259
34.3. L'implication passive, une forme d'activité	260
35. Perspectives pour la recherche	265
36. Retombées pratiques : état des lieux et pistes praxéologiques... ..	267
36.1. Retombées pour la structure	267
36.2. Terrain et recherche, des intérêts communs.....	268
En guise de conclusion	271
BIBLIOGRAPHIE	279
SITOGRAFIE.....	286
INDEX DES AUTEURS	287
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX	288
TABLE DES MATIERES	289