



**HAL**  
open science

## Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants " décrochés " de l'université

Maël Loquais

### ► To cite this version:

Maël Loquais. Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants " décrochés " de l'université. Recherches & éducations, 2014, Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ?, 11, pp.141-155. hal-01428919

**HAL Id: hal-01428919**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01428919>**

Submitted on 10 Jan 2017

**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.



## Recherches & éducations

11 | juin 2014

Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ?

---

### Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université

Maël Loquais

---



#### Édition électronique

URL : <http://rechercheseducations.revues.org/2167>  
ISSN : 1760-7760

#### Éditeur

Société Binet Simon

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2014  
Pagination : 141-155  
ISSN : 1969-0622

Ce document vous est offert par Université de Lorraine



#### Référence électronique

Maël Loquais, « Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université », *Recherches & éducations* [En ligne], 11 | juin 2014, mis en ligne le 24 février 2015, consulté le 06 janvier 2017. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/2167>

---

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2017.

Propriété intellectuelle

---

# *Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université*

Maël Loquais

---

- 1 Nombreux sont les dispositifs où le projet professionnel constitue un préalable à l'entrée en formation. Les candidats sont alors sélectionnés en fonction de leur façon de présenter (dans un dossier ou en entretien) leur parcours, leur manière d'envisager leur avenir professionnel, leur motivation etc. Mais dans certains cas, « construire son projet professionnel » constitue l'offre de formation elle-même. Les stagiaires sont alors amenés à suivre des modules leur permettant de mettre en mots leurs compétences, découvrir les métiers qu'ils souhaitent privilégier etc. Par exemple, les Missions Locales, les Écoles de la Deuxième Chance, interviennent dans ce domaine, principalement pour des publics « peu » ou « non qualifiés », même si les pratiques d'accompagnement au projet tendent à se généraliser à tout type de public et à différents niveaux de formation. En plaçant la subjectivité au cœur des pratiques d'accompagnement, ces formations nous semblent constituer un terrain privilégié pour réinterroger les discours sur la « dictature du projet » (Castra, Dubet, 2004). Après avoir proposé une revue de question sur l'injonction au projet, en nous proposant d'étudier ses effets induits, nous présenterons rapidement le terrain privilégié pour cette recherche, à savoir une formation centrée sur le projet professionnel à destination d'étudiants décrochés du supérieur. Ensuite, la méthodologie retenue (inductive et qualitative) permet d'engager, dans les deux dernières parties, des pistes de théorisation à valeur heuristique en caractérisant différentes formes de rapport au projet.

## Injonction au projet et rapport à l'injonction

- 2 D'un point de vue « Macro social », les pratiques liées au projet professionnel s'inscrivent dans ce que Castel nomme « injonction à être un individu » (Castel, 2009, p. 24), c'est-à-dire un mouvement de désengagement et de déresponsabilisation des institutions au détriment d'une sur-responsabilisation de l'individu comme acteur de sa vie. C'est tout le paradoxe de l'appel à la responsabilité individuelle alors même que les conditions sociales ne sont pas toujours réunies pour prétendre l'exercer, lorsqu'il s'agit « par exemple, [de] construire un projet professionnel, rectifier sa trajectoire de vie, alors que l'on est sans emploi depuis des mois, voire des années, et en proie aux difficultés de survivre au jour le jour » (Castel, 2009, p. 29).

Les études qui traitent des aspects paradoxaux de l'injonction au projet montrent que ce sont les publics les moins à même de savoir de quoi leur avenir sera fait qui sont plus souvent placés en situation d'injonction à anticiper leur futur professionnel (Boutinet, 1990 ; Dubet, 2004). En outre, rien ne prouve que les anticipations d'ordre cognitif déterminent la réussite des actions qu'elles seraient sensées faciliter ; la prise en compte des opportunités de l'environnement est souvent reléguée au second plan alors qu'il s'agit d'un facteur sous-estimé dans les pratiques d'accompagnement (Castra, 2004). En réalité, il semblerait que le fait d'« avoir un projet » constitue une sorte de norme partagée, qui aurait pour effet pervers l'internalisation de l'échec pour ceux qui ne seraient pas capables d'un produire un. En ce sens, le « modèle du projet » (Coquelle, 1994) regroupant à la fois les pratiques d'accompagnement et l'exigence sociale liée à la production de projet, pose problème.

D'un point de vue théorique, la question de l'injonction au projet se situe aux confluences d'épistémologies discordantes. En se centrant sur les effets (et particulièrement les effets néfastes) des contraintes extérieures au sujet, les usages réels du projet risquent fort de se retrouver dans l'angle mort de la recherche. A l'inverse, une posture trop centrée sur l'individu auteur de ses choix pourrait tendre à masquer les enjeux sociaux déterminant les conduites à projet. Comment éviter ce double écueil ? Il nous semble que les perspectives ouvertes par la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2009) permettent d'aborder cette question sous un autre angle. En effet, il s'agit dans cette optique de considérer la contrainte comme processus à l'œuvre du point de vue du « travail de l'acteur » en considérant que « la domination sociale est ce [qu'il désigne lui-même] comme une domination » (Dubet, 2009, p. 213). La question que nous posons se situe dans cette lignée épistémologique : pourquoi est-ce que des individus s'engagent en formation alors qu'ils seront a priori contraints et contrôlés dans la construction de leur projet professionnel ? Et plus précisément, que reste-t-il de contraintes dans la perception qu'ont les acteurs du dispositif ?

Si l'on se préoccupe des publics dits « faiblement qualifiés », les plus concernés par ce type de situation, on peut penser qu'ils s'y engagent dans la mesure où ils y sont contraints, n'ayant d'autres possibilités réelles de choix (Dubet, 2004). Or, qu'en est-il pour des publics ayant eu accès à une qualification et face à une situation de choix statistiquement plus prononcée sur le marché du travail ? Afin de préciser notre cadre conceptuel, nous proposons de revenir sur les notions de dispositif, de projet, et de « rapport à », permettant d'étayer la notion d'injonction au projet.

## Rapport au projet

- 3 Nous définissons ici le projet comme l'ensemble des activités, discours et représentations ayant trait à la conception et la réalisation d'action. A la suite de Mendel, l'action (et donc le projet) concerne le pré-acte (Mendel, 1998), c'est-à-dire l'ensemble des activités cognitives, discursives menées en amont de l'acte. L'action y est vue comme visée tandis que l'acte concerne l'activité pratique qui engage le praticien. Il nous semble que le rapport au projet se joue à travers les liens qui s'élaborent entre actes et actions, dans les formes d'engagement des individus, et rejoint à ce titre la question anthropologique du projet (Boutinet, 1990). A la suite de Charlot (2005), le « rapport à » permet de dépasser les conceptions fixistes sur les personnes : il n'est de rapport au monde que dans la relation, aucunement réductible à ce qui lie sujet et objet. En effet, le « rapport à » s'accompagne nécessairement d'un processus de transformation de soi. De la même manière, les dispositifs n'existent pas sans les sujets qui leur donnent tout leur sens. De plus, le rapport au projet est aussi rapport de projets, particulièrement dans le cadre des pratiques d'accompagnement. Il n'est plus seulement question du projet du jeune mais de projets en confrontations : projet du formateur, de la structure, du (ou des) financeur(s), du jeune etc. Porteur d'une intentionnalité et d'un projet sur autrui, le dispositif ouvre des espaces de rencontre, de confrontation de projets (Astier, 2012, p. 23) qui vont entrer en plus ou moins forte dissonance.

## Rapport au dispositif

- 4 Qu'il soit abordé comme « approche totalisante » (Charlier, 1999, p. 15) ou comme « bienveillance dispositif » (Belin, 1999), le dispositif est dépositaire d'aliénation et d'émancipation, de contrainte et d'initiative (Astier, 2012, 19), mais « oscille [également] entre deux paradigmes : le paradigme rationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action » (Linard, 2002, p. 143). A ce titre, le fait de considérer l'injonction telle que l'acteur la définit permet de mieux saisir en quoi la subjectivité est partie prenante du dispositif. Dès lors, la dimension du « dispositif tel qu'il est vécu » (Albero, 2010) tient une place toute particulière, dans la mesure où non seulement sa « conception [est] continuée dans ses usages » (Astier, 2012, p. 25), mais également ses usages potentiels sont parties prenantes de son ingénierie et de ses principes. Cela rejoint une définition contemporaine de la contrainte : « Il n'est pas nécessaire qu'il y ait réellement une tentative de contrainte de la part de P. Il faut (et il suffit) que Q le croie » (Nozick, 1990, p. 498). In fine, se questionner sur l'aspect contraint de la mise en œuvre du projet professionnel nous amène à nous interroger sur la perception des menaces de sanctions liées à la réalisation – ou la présentation – d'un projet.

## Injonction au projet et injonction à projet

- 5 En faisant le choix de nous centrer sur la manière dont les acteurs appréhendent les menaces dans la perception et les usages du dispositif, une démarche qualitative de type inductif<sup>1</sup> nous a semblé la plus appropriée. L'hypothèse construite a posteriori s'appuie en effet sur un constat : en première analyse, le dispositif perçu par les acteurs relevait plus

de Belin (la « bienveillance dispositifive ») que de Foucault. En revanche, « ne pas avoir de projet » constituait une menace sourde, présente dans l'environnement familial et l'expérience scolaire. Ces premiers résultats nous ont conduits à considérer que « le modèle du projet » (Coquelle, 1999) relevait de deux conceptions en tension : les contraintes circonscrites au dispositif et l'exigence sociale à « avoir un projet ».

Ainsi, il nous a semblé nécessaire de distinguer différents niveaux d'injonction. D'une part, l'injonction au projet liée à l'offre de formation elle-même ; la préposition « au », relativement fermée, appelle un complément au singulier, et donc un projet « connu », cerné, dans une forme d'évidence qui peut être opportunément rattachée au dispositif. D'autre part, l'injonction à projet, relative à la norme partagée de la nécessité d'« avoir un projet ». Le terme « à », plus ouvert, amenuise la dimension patente du complément, et peut être associé au caractère évanescent et diffus de la norme projet. Alors que l'injonction au projet relève en partie du faire, de l'activité liée au projet, quand bien même cette dernière serait discursive, l'injonction à projet priorise le fait d'avoir un projet, dans la mesure où les cognitions précèdent les actes, et le projet constitue un préalable à l'engagement. Les pistes d'interprétation que nous détaillons dans la dernière partie tendent à montrer que les individus s'engagent dans un dispositif d'injonction au projet afin de se prémunir de l'injonction à projet.

## Une formation pour « décrochés » de l'université : "Interaction"

- 6 Dans le cadre des programmes expérimentaux issus d'un « fonds d'expérimentation pour la jeunesse », l'université Pierre et Marie Curie a proposé un projet nommé Interaction, se fixant principalement pour objectif de « permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation ». La formation, qui durait quatre mois, était construite autour de cours sur l'insertion professionnelle, l'orientation, les codes attendus en entreprise pour la recherche d'emploi etc. De plus, les stagiaires avaient la possibilité de réaliser deux stages en entreprise d'une durée comprise entre quinze jours et un mois, à l'issue duquel un travail d'analyse de leur expérience était effectué en cours, le plus souvent de manière collective.

Les publics ciblés par l'action de formation avaient tous entamé a minima une année dans le supérieur sans avoir obtenu de diplôme universitaire. Il s'agissait de bacheliers de 18 à 27 ans s'étant inscrit majoritairement à l'université (et pour une faible proportion à l'IUT ou en BTS), mais n'ayant pas validé de diplôme après le baccalauréat. La durée d'inactivité depuis l'arrêt des études variait de un mois à trois ans ; et ils faisaient le choix de s'inscrire dans cette formation (gratuite mais n'ouvrant pas à des possibilités de financement) en se reconnaissant dans l'offre de formation centrée sur la lutte contre le décrochage et l'opportunité de construire un projet professionnel. Ce terrain de recherche, original en ce qu'il allie un cadre institutionnel universitaire à des problématiques souvent réservées au champ de l'insertion (au sens large), constitue pour nous un matériau privilégié, le projet professionnel se situant aux confluences de l'ingénierie du dispositif et des attentes des différents acteurs.

## Méthodologie et processus de la recherche

- 7 En nous centrant sur les contraintes du dispositif telles que les acteurs les définissent, il nous était nécessaire de « capter » leur expérience à partir d'éléments discursifs. Or, le laboratoire Lisec<sup>2</sup>, préposé en tant qu'évaluateur de cette action, avait constitué un recueil d'entretiens semi-directifs, auprès des jeunes en début et en fin de formation. Les questions portaient sur leur parcours, ce qu'Interaction leur avait apporté, les activités qui les avaient particulièrement intéressés ainsi que leurs souhaits d'orientation après la formation. Nous avons alors saisi l'opportunité d'exploiter ces données en menant une analyse qualitative de type inductif (Mucchielli, 1994, 216) afin de comprendre ce qui se joue du point de vue des acteurs placés en situation d'injonction au projet. Le corpus est constitué de la totalité des entretiens conduits avec les jeunes ayant participé aux deux entretiens d'entrée et de sortie de la formation, c'est-à-dire 14 entretiens en tout. Une fois codées par unités de sens, nous avons catégorisé les unités de codage, puis repéré les catégories qui relevaient de la menace, pour envisager la manière dont elles sont définies par l'utilisateur.

## Les temporalités du dispositif : une mise à distance des contraintes

- 8 Les premiers résultats font état d'un constat surprenant : aucune trace de menace ne semble liée au dispositif lui-même. En réalité, les menaces perçues concernent moins les temporalités de la formation que l'urgence à s'engager dans des temporalités finies. De la même manière, il semble que la confrontation aux projets d'autrui sur soi paraisse beaucoup plus menaçante dans son environnement social que dans le dispositif.

## Rapport aux temporalités

- 9 Globalement, le champ lexical relatif à la formation renvoie à la confiance partagée, à un temps suspendu, un temps de respiration permettant de mettre à distance le sentiment d'urgence. Un des risques encourus consiste à « ne rien faire », et à n'« être plus rien »<sup>3</sup>. A contrario, les temporalités de la formation, routinières et réversibles, donnent le sentiment d'être productif ; elles font état d'un sentiment de production de soi<sup>4</sup>. Être accompagné dans son projet répond à un besoin de se donner un temps de réflexion sur ses aspirations, et de retarder même provisoirement la nécessité de se prononcer sur ses choix d'orientation, toujours plus pressants avec l'avancée en âge et l'entrée dans la vie adulte. Alors que l'offre de formation paraît vertigineuse et non maîtrisable, le parcours semble se construire de manière contrainte, par défaut<sup>5</sup>.

Mais en maximisant l'ouverture de possibles, les temporalités formatives du dispositif permettent aussi de ne pas s'engager de facto dans des temporalités irréversibles<sup>6</sup>. Le monde de l'entreprise restant relativement fermé aux stagiaires, à travers les échecs passés dans les tentatives d'accéder à un contrat de professionnalisation, l'alternance y est perçue comme une opportunité de s'insérer professionnellement. Finalement, si le dispositif correspond à un besoin de cadre, de se situer dans des bornes spatiales et temporelles, c'est pour se prémunir du risque de délitement identitaire. Les menaces repérées relèvent donc ici d'un possible retour de l'échec, des évaluations négatives, et

sans doute plus globalement de l'expérience du mépris (Honneth, 2000), tandis que le dispositif constitue un espace de préservation et de reconstruction de soi<sup>7</sup>.

## Rapport au projet d'autrui sur soi

- 10 L'interaction est avant tout associée à un univers protecteur, sécure, apaisant et aucune trace de menace n'y apparaît. En témoigne par exemple le soutien inconditionnel associé à l'action des formateurs, dont les discours positifs sur soi ont des effets stimulants<sup>8</sup>. Ce contexte exempt de jugement permet de sortir de l'univers compétitif avec son lot de mépris social comme menace. Mais le temps de la formation est aussi l'occasion de s'afficher comme étant en projet face à une pression parentale. Ici, s'afficher comme étant en projet dans le cadre d'interaction permet de résister au projet des parents sur soi<sup>9</sup>. Le climat de confiance réciproque invite à entrer dans un univers coopératif et non plus compétitif, où l'autre n'est plus un adversaire potentiel, où le jugement de valeur est proscrit. Le groupe, à travers sa fonction d'étayage, semble particulièrement appréhendé de manière utilitariste. En tant qu'outil pour soi, il peut permettre de prendre du recul par rapport à des expériences solitaires teintées d'angoisse et de solipsisme<sup>10</sup>. En résumé, alors que la formation est perçue de manière positive comme un espace rassurant et protecteur, les menaces évoquées concernent l'expérience scolaire, la pression parentale, les structures d'orientation professionnelles. Les temporalités bornées du dispositif, appréhendées comme une sorte de parenthèse, clarifient a minima la gestion du présent vis-à-vis d'autrui. Elles permettent de répondre, au moins provisoirement, à l'urgence des attentes institutionnelles et sociales placées dans le projet professionnel. Dans ce sens, le projet d'autrui sur soi du dispositif, qui relève de la « bienveillance dispositive » (Belin, 1999), vient contrecarrer l'expérience du mépris<sup>11</sup> vécue à travers les échecs à l'école. L'urgence sociale à se définir un avenir professionnel et à répondre aux attentes parentales s'en trouve atténuée. Nous en déduisons que les temporalités de l'injonction au projet (c'est-à-dire les temporalités du dispositif) constituent un espace protégé permettant de répondre de différentes manières à l'injonction à projet, relative aux temporalités de l'exigence sociale à construire un projet (cf. tableau ci-après).

|              | INJONCTION AU PROJET  | INJONCTION A PROJET   |
|--------------|---|---|
| Temporalités | . temporalités rythmiques, sentiment d'être productif   | . temporalités de l'urgence : menace de « rien faire », d'« être rien » |
|              | . temporalités réversibles de la formation tout en laissant les possibilités de choix ouverts | . temporalités du vertige de l'offre                                    |
|              | . accès à l'alternance  | . temporalités de la compétition et de l'échec                          |
|              | . temps pour prendre le temps de choisir  | . temps de la pression au choix et de la vitesse                        |



|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| Projets d'autrui sur soi |  |   |
|                          | . bienveillance des formateurs, cadre sécurisant | . mépris des professeurs, jugement, compétition                 |
|                          | . discours positif sur soi motivant              | . évaluation négative de soi (par soi et par autrui)            |
|                          |  |   |
|                          | . accompagnement qui constitue un outil pour soi | . pression parentale au choix                                   |
|                          | . place pour le collectif et la coopération      | . menace de la solitude du choix et de l'internalité de l'échec |

Tableau 1 : Formes de rapport au projet dans le dispositif Interaction

## Pistes d'interprétation et esquisses de modélisations

- 11 Comment interpréter cette dimension sécurisante du dispositif et de l'injonction au projet ? D'emblée, nous ne devons pas sous-estimer l'importance de la situation d'interview, où les jeunes défendent le dispositif, pour que l'action perdure, pour ne pas se mettre en porte à faux vis-à-vis de leurs formateurs, et plus globalement pour donner une image positive d'eux-mêmes. Cependant, le contexte du recueil de données n'explique pas tout dès lors que l'on considère que le rapport au projet relève de différentes formes d'injonctions.

Globalement, tandis que l'injonction à projet est abordée comme projet d'autrui sur soi, l'injonction au projet apparaît comme un projet d'autrui pour soi. En ce sens, le travail dévolu à l'injonction au projet consiste aussi en une activité de décodage des normes d'injonction à projet. Le dispositif est l'occasion de mener, non seulement des actes en lien avec l'entreprise, avec des organismes de formation, mais aussi de construire des discours dont la fonction stratégique est de répondre aux codes sociaux dont le projet est partie prenante<sup>12</sup>. Tandis que l'injonction au projet concerne les attentes des usagers d'un dispositif, l'injonction à projet peut être rattachée aux attentes par définition non formalisées de « la société » (Dubet, 2009) et par voie de conséquence à la norme d'internalité (Dubois, 1994). Le sujet « pris » dans l'injonction à projet et se considérant responsable de ses réussites et de ses échecs, n'est plus seulement responsable de ses actions, mais aussi de sa situation (Martucceli, 2004)<sup>13</sup>.

Il est entendu que dans l'injonction à projet, les cognitions précèdent les actes, et le projet constitue un préalable à l'engagement. Nous retrouvons ici deux significations du mot « engagement » : l'engagement comme entrée en formation, liée à l'acceptation d'une offre de formation (dont le projet constitue un préalable dans l'injonction à projet) et l'engagement comme implication qualitative dans un dispositif (relevant de l'injonction au projet). Alors que l'injonction au projet est rattachée à une offre identitaire à travers l'offre de formation (Kaddouri, 1996, 2011), l'injonction à projet rejoint une sorte d'incitation identitaire non circonscrite à un champ particulier, si ce

n'est au soi. L'angoisse du solipsisme du projet peut ici atteindre des proportions importantes. En effet, les menaces subsistent dans l'injonction à projet, mais de manière plus diffuse. Il n'est plus ici question de menaces de sanctions, mais d'une peur sourde d'absence de reconnaissance sociale et de l'expérience du mépris (Honneth, 2000)<sup>14</sup>.

A titre exploratoire, il nous paraît heuristique de mobiliser notre proposition de conceptualisation pour caractériser différentes formes de rapport au projet (cf. figure 1 p. 153)<sup>15</sup>. Cette esquisse de modélisation, s'articule autour de deux axes. L'injonction à projet, d'une part, place en tension les menaces propres à l'environnement (l'injonction à s'adapter), et les menaces liées au soi (injonction à être soi). L'injonction au projet, d'autre part, permet de considérer le projet comme activité (réelle) ou comme affichage. Apparaissent alors quatre formes de rapport au dispositif, les unes n'étant pas exclusives des autres : utilitariste, identitaire, hédoniste et opportuniste.

## Le rapport utilitariste

- 12 Le rapport utilitariste se situe à la jonction des pôles « activité projet » et « adaptation à l'environnement ». Le dispositif y est perçu comme outil d'insertion dans l'environnement socio-économique. Les formes de temporalités privilégiées sont les temporalités linéaires, qui engagent de manière irréversible dans un parcours. Le projet, dans ce cadre, a tendance à être naturalisé, réifié, en ce qu'il désigne une réalité « vraie » et concrète<sup>16</sup>. Le dispositif est perçu comme le vecteur idoine pour « avoir un vrai projet » ou en construire un. En périphérie de ce rapport utilitariste, certaines activités artistiques ou sportives, considérées comme subalternes, paraissent inutiles. Le groupe y tient une fonction singulière, utile pour sa propre progression. Et les activités de recherche d'emploi autour de la prospection des entreprises (rechercher un stage par exemple), sont priorisées.

## Le rapport opportuniste

- 13 Toujours sur l'axe de l'injonction à s'adapter, mais cette fois du point de vue de l'affichage du projet, se trouve le rapport opportuniste. Un rapport actif à son l'environnement laisse plus de place aux saisies d'opportunités, et peut même décupler les possibilités de choix en expérimentant de nombreuses voies (comme par exemple s'inscrire à un concours sans préjuger de sa réussite ou du projet « réel » dans la branche). Partant, la formation ou le métier visé, ne s'élaborent pas à partir d'anticipations cognitives mais dépendent d'une certaine posture proactive face à l'environnement<sup>17</sup>. Le fait de tenter d'accéder à l'alternance quels que soient les domaines de prédilection relève du même processus. Par exemple, un stagiaire s'engagera à l'issue du dispositif dans un BTS banque sur le seul critère de l'alternance, ce qui lui permet dans ce cas précis d'être plus réactif que s'il avait mûri un projet dans un domaine particulier sans opportunités réelles. Ce type de rapport entre en tension avec des discours construits sur les normes attendues de l'injonction à projet.

## Le rapport identitaire

- 14 Le rapport identitaire peut être situé à la croisée de l'injonction à être soi et de l'affichage de projet. Le dispositif est ici mobilisé comme espace de négociation identitaire. Dans

certains cas, à défaut de mener un « projet réel », le dispositif permet de se montrer comme étant en projet (Lavielle-Gutnik, 2007). Il favorise l'émergence de transactions inédites entre identités visées et héritées (Dubar, 1991). A cet égard, le renforcement du sentiment d'intégrité dépend de la congruence entre projet d'autrui pour soi et projet de soi pour soi (Kaddouri, 2006), mais aussi des formes d'harmonisation entre les rapports à l'injonction à être soi et les formes d'affichage de son projet. La manière de s'approprier ou non la responsabilité de ses échecs passés tient une place importante, et constitue un travail à part entière dans le dispositif<sup>18</sup>.

## Le rapport hédoniste

- 15 Enfin, entre le pôle « activité » du projet et l'injonction à être soi, le rapport hédoniste situe le dispositif comme outil de réalisation de soi. Les activités abordées évoquent le plaisir, la créativité, l'émerveillement... Le dispositif est perçu positivement dans tous ses contours, y compris les activités artistiques et sportives. Il peut aussi être l'occasion de « tester » un projet qui réponde aux aspirations les plus profondes, dans une perspective de réalisation de soi<sup>19</sup>. Les temporalités réversibles de la formation sont privilégiées, en tant qu'elles n'engagent pas de manière irrévocable dans une direction et laissent un panel de possibles ouverts. Le rapport au groupe peut être qualifié d'émancipatoire, et tend à briser la solitude du projet individuel<sup>20</sup>.

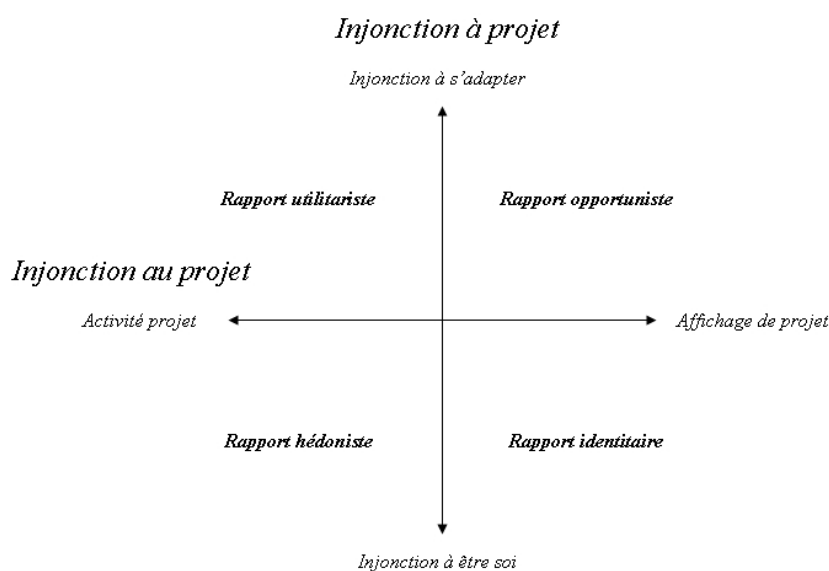


Figure 1 : esquisse de modélisation autour du rapport au projet

## Conclusion

- 16 Nous avons tenté de montrer l'intérêt, pour une approche de l'injonction au projet, de mesurer les effets induits du dispositif en nous plaçant du point de vue des acteurs et de

la manière dont ces derniers perçoivent les contraintes. Dans cette optique, en mobilisant un corpus de données empiriques, à partir d'une formation destinée aux étudiants « décrochés » de l'université, nous avons constaté qu'ils perçoivent l'injonction de manière prégnante à l'extérieur du dispositif et non dans ses contenus, ce qui apparaît comme un nouveau paradoxe. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les effets contraignants de la formation soient prégnants, ils sont au contraire considérés comme secondaires par rapport à la menace que constitue le fait de « ne pas avoir de projet ». L'ébauche de construction théorique que nous amorçons autour des notions d'injonction à projet et injonction au projet nous semble pertinente en vue d'appréhender le « modèle du projet » sous différentes facettes et d'ouvrir des pistes de recherche sur l'accompagnement au projet. Elle permet de mieux cerner différentes formes d'usages du dispositif, et de saisir comment chaque sujet s'approprié les codes liés au discours sur le projet quels que soient les actes réellement menés. Une recherche similaire menée dans le cadre d'un travail de thèse nous amène à considérer le paradoxe de l'injonction au projet sous l'angle des contraintes capacitantes (à la suite de Giddens, 1987). Or, nous appuyant sur les données des écoles de la deuxième chance, nous constatons des formes de rapport similaires entre injonction à projet et injonction au projet. La formation constitue en effet un temps privilégié pour travailler les codes et normes du projet. Dans tous les cas, si le rapport au projet n'aboutit pas de facto à tous les espoirs qui sont placés en lui, il est indéniable que les effets de l'injonction au projet sont globalement très nuancés, et ne peuvent se résumer à des effets pervers. Le fossé dialogique qui sépare parfois les praticiens des chercheurs pourraient, à travers les perspectives de recherche que nous ouvrons ici, trouver ici un début de passerelle pour surmonter des paradoxes trop souvent présentés comme indépassables et surdéterminés.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif. In B. Charlier, F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 47-59.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. In *Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes*. 7, juin 2012, pp. 17-30.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositif (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès*, 25, pp. 245-259.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil.
- Castra, D. (2004). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France.

- Charlier, P., Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, pp. 15-24.
- Charlot, B. (2005), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos (5<sup>e</sup> édition).
- Coquelle, C. (1994). Attention, projet ! *Formation emploi*, 45, 110-117.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). Préface. In D. Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flahault, F. (2006). « Be yourself ! » Au-delà de la conception occidentale de l'individu. Paris : Milles et une nuit.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments d'une théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les éditions du cerf.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128, 1996-3, 135-151.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier et al. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (pp. 121-146). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 2011/1, 89-86.
- Lavielle-Gutnik, N. (2007). *Devenir soi-même comme les autres. Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris. CNAM.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, pp. 143-155.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-407.
- Mucchielli, A. (dir.) (1994). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La découverte.
- Nozick, R. (1990). La contrainte. In M. Neuberg, *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action* (pp. 271-310). Liège : Mardaga.
- Raynaud, D. (2004). Contrainte et liberté dans le travail de conception architecturale. *Revue française de sociologie*, 45, 339-366.

## NOTES

1. . Le terrain et la méthodologie sont présentés ci-après. Cette démarche nous oblige, dans un souci de clarté, à devancer la présentation des résultats relatés en détail dans la dernière partie.
2. . Cette recherche a été menée par le l'équipe ATIP du LISEC Lorraine (Isabelle Houot, Nathalie Lavielle-Gutnik, Hugues Lenoir et Maël Loquais)
3. . « On est entouré de formateurs ça nous permet aussi de se motiver, de pas rester chez soi à rien faire à glander » (Aline). Il est à noter que l'ensemble des participants ont été anonymés et sont présentés ici sous des prénoms fictifs.
4. . « Il y a plus de fatigue mais je suis tout le temps fatigué donc bon, ce n'est pas nouveau. C'est de la bonne fatigue parce que c'est productif » (Marie)

5. . «... cette sensation un petit peu d'avoir envie de toucher un peu à tout et peur d'abandonner certaines choses, de me dire si je me mettais dans une filière, j'allais en perdre d'autres et en fait » (Leïla)
6. . «... j'étais quand même un petit peu dans la phase où j'avais besoin aussi de repartir dans un cadre » (Leïla) ; « ...c'est de me replier sur moi parce que je vais finir par péter une durite avec tout ce qui passe autour de moi » (Julie)
7. . « Je cherchais une entreprise pour intégrer un BTS en alternance (...) [Interaction] m'a intéressé parce que c'était surtout la perspective des stages qui m'a vraiment plu » (Marie) ; « Et en y réfléchissant je me suis dit qu'orthophonie c'était hyper-sélectif et je ne me sentais pas de me confronter de nouveau dans une situation d'échec et de retomber là-dedans » (Coralie)
8. . « ...certains profs. On ne les voit pas comme des profs, on les voit vraiment comme des gens qui sont là pour nous aider [...] ils sont vraiment là pour nous, on sait qu'ils sont là pour nous » (Marie) ; « Ils nous aident à reprendre confiance en nous et a surtout nous faire comprendre que ce n'est pas par ce que on n'a pas fait une classe prépa que l'on n'est pas dans la vie active à 25 ans avec un bac + 5 et un bac mention très bien, que l'on est moins bien que d'autres personnes » (Coralie)
9. . « Il n'y a pas longtemps, ma mère sous-entendait que je devais trouver un truc. Pour qu'elle arrête de m'embêter, je lui ai montré le dispositif, je lui ai expliqué, je lui ai montré ma carte. Elle s'est arrêtée de suite, elle est montée dans sa chambre et elle n'en a plus parlé » (Michaël)
10. . « J'ai trouvé quelqu'un avec qui me soutenir mais le collectif ce n'est pas pour moi » (Marie) ; « Même aujourd'hui, quand quelqu'un veut faire une formation ou quelque chose, et qu'il n'est pas sûr, il va se dire est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas bien mais il va être tout seul. Alors qu'Interaction nous disait que oui c'était bien pour ça, ils nous aidaient à trouver pourquoi c'était bien et pourquoi c'est pas bien » (Michaël)
11. . « Moi je me sentais vraiment pas de rentrer dans une structure où j'allais être jugé, on allait me dire que ce que je faisais était nul, et là je sens d'aucune personne, que ce soient les tuteurs ou des encadreurs, je ne perçois aucun jugement et ça c'est hyper important pour avancer. Justement ça permet d'oser poser des choses » (Coralie)
12. . « Hier j'ai regardé le film le petit Nicolas et je sais pas si vous connaissez mais à un moment il dit : "qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ". Ils sont tous là à savoir, et..., ça, ça illustre vachement la structure et l'école. Ils savent tous : " oui moi je veux être ça, moi je veux être ça, moi je vais être ça ". En fait en vrai, je pense que tous ces enfants dans cette classe disent ça, mais c'est plus par défaut. Et le petit Nicolas qui est un peu reculé et qui est toujours un peu dans sa bulle, lui ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard puisque lui il n'est pas dans la boîte. Bon à la fin il trouve. Mais c'est avec l'expérience. Je ne sais pas et je me projette pas » (Michael)
13. . « c'est complètement de ma faute, je n'ai pas trouvé et je me suis retrouvé à la rentrée sans rien, Je me dis toujours que je n'y arriverais pas, et que je ne fais pas pour ne pas échouer. Il faudra bien que je m'y mette un moment donné, parce que je ne me donne pas du tous les moyens » (Merveille)
14. . «Le fait que ce soit un dispositif expérimental, le fait qu'on puisse participer à quelque chose pour s'enrichir les uns les autres avec des gens qui sont dans le même cas que nous, donc pas de jugement de valeur, donc pas de remarque, pas de concours, j'avais vraiment besoin d'échapper à ça » (Coralie)
15. . Modélisation qui demanderait à être validée par un corpus de données plus conséquent
16. . « Je me sentais surtout moins perdu, j'aurais pu continuer des petits boulots à droite, à gauche tout seul, mais bon, ça rassure plus quand on a un vrai... cursus... quand on suit quelque chose vraiment » (Michaël) ; « J'espérais vraiment avoir un vrai projet à la fin, pas des idées comme ça. Un vrai projet pour pouvoir entamer vraiment de vraies études ou bien travailler directement » (Marie)

17. . « Pour moi, un projet c'est vraiment, il y a plusieurs choses, on les analyse, on voit qu'est ce qui correspond le mieux et après on peut suivre une ligne où il y a des choses qui viennent se greffer sur une ligne et qui amènent un développement professionnel et personnel » (Leïla)

18. . « et à partir du moment où je suis rentré dans l'enseignement supérieur, j'ai commencé à ne plus savoir où j'allais, j'avais du mal à aller en cours et c'était un peu compliqué. Donc ça m'a permis de me dire que l'échec, il y avait peut-être raison et que c'était peut-être simplement parce que je n'avais pas trouvé ma voie donc voilà. C'est beaucoup en discutant avec les formateurs et les autres élèves » (Coralie)

19. . « Je me rappelle, j'étais assise là, et j'avais les yeux d'un enfant de cinq ans en me disant que c'est génial, c'est super, j'étais vraiment ravie d'imaginer tout ce qu'on pouvait faire. Déjà, lorsqu'ils nous ont présenté le programme, ils nous ont parlé d'ateliers d'écriture, c'était quelque chose que j'avais vraiment envie de découvrir parce qu'on était avec un prof assez exceptionnel qui va essayer de faire sortir et de faire émerger des choses super intéressantes » (Coralie)

20. . « Dans le nouveau dispositif, on est accompagné et on voit qu'il y a des gens comme nous et on se rend compte qu'il y a vraiment beaucoup de jeunes qui sont dans la même situation que nous » (Michael)

## RÉSUMÉS

Un dispositif conçu pour les étudiants « décrochés » de l'université, centré sur l'accompagnement au projet professionnel, a constitué le terrain privilégié d'une recherche menée par le Lisec. Une analyse qualitative de type inductif des entretiens réalisés avec les usagers de la formation, met en évidence des formes de rapports particuliers au projet. A l'injonction abordée comme norme, comme nécessité d'« avoir un projet » peuvent être opposées les pratiques de projet abordées dans le cadre d'un accompagnement. L'auteur propose de circonscrire l'« injonction au projet » aux dispositifs encadrant des pratiques de projet, et de mobiliser la notion d'« injonction à projet » s'agissant des contraintes diffuses et peu formalisées de la norme projet.

This article is about a research led by Lisec laboratory about an innovating training for students dropouts, who have been counseled in the elaboration of their expecting professional project. An inductive qualitative approach permit to enlighten different kind of relationship to project. The concept of project injunction can be understood from different ways. As a norm, injunction is assimilated to “having a project”, though project practices are referred to training devices. The author mentions “injunction to project” for the first kind of project injunction, about unclear and undefined constraints, and “injunction to project” concerning training about project.

## INDEX

**Mots-clés** : injonction, projet, engagement, dispositif, décrochage, université, méthode inductive

**Keywords** : injunction, project, enrolment, training, dropout students, university, inductive research

AUTEUR

**MAËL LOQUAIS**

Doctorant en sciences de l'éducation, Université de Lille 1  
CIREL/LISEC