

Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse

Jean-Michel Bonvin, Maël Dif-Pradalier and Emilie Rosenstein

Number 70, Fall 2013

Accompagnement des jeunes en difficulté

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021153ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021153ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M. & Rosenstein, E. (2013). Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse. *Lien social et Politiques*, (70), 13–27. <https://doi.org/10.7202/1021153ar>

Article abstract

This paper examines recent developments in social support and guidance, focusing on an in-depth study of the FORJAD program, which helps troubled youth receiving Swiss social assistance gain access to vocational training. With reference to a study comparing the nature and methods of intervention of various professionals (social workers, reintegration professionals, coaches) who work with these young adults, we raise some questions about the normativity of these new forms of social support and, using Amartya Sen's "capabilities approach," assess their potential for helping beneficiaries to become truly independent.

Politiques d'activation
des jeunes et modalités
d'accompagnement.
Le cas du programme FORJAD
en Suisse

JEAN-MICHEL BONVIN
Professeur

MAËL DIF-PRADALIER
Post doctorant, chargé de recherche

EMILIE ROSENSTEIN
Chargée de recherche
Centre d'étude des capacités dans
les services sociaux et sanitaires
Haute École de travail social et de
la santé · EESP
Lausanne

Au cours des trois dernières décennies, la tendance à l'activation des politiques sociales a profondément bouleversé le champ de l'intervention sociale. Ce tournant « actif » a transformé les pratiques mais aussi les objectifs de la protection sociale, désormais organisée autour d'une mission prioritaire : l'insertion professionnelle des publics en marge du marché du travail. Les politiques en direction des jeunes n'échappent pas à ce mouvement, comme en témoigne la multiplication récente, en Suisse comme dans la plupart des pays de l'OCDE (Regamey, 2001 ; Drilling, 2004 ; OCDE, 2000 ; etc.), de mesures dites « de transition » visant à faciliter l'entrée en emploi ou en apprentissage à la fin de la scolarité obligatoire. Ces dispositifs d'activation sont avant tout mis en œuvre au niveau local, l'action individualisée et de proximité étant considérée comme le meilleur moyen de mettre ou de remettre les personnes au travail.

Ce qui émerge ici est une autre approche de la relation institutionnelle et, plus généralement, une autre conception de l'individu, qu'on le dénomme bénéficiaire, usager ou encore client. La relation d'assistance s'organise sur un mode contractuel qui exacerbe la responsabilité individuelle des destinataires de ces politiques et conditionne l'accès aux prestations sociales (Dufour, Boismenu et Noël, 2003). La logique de contrat déplace la relation entre professionnels et bénéficiaires vers une « logique d'échange » (Autès, 2010), une « aide liée »,

voire une « relation d'obligations réciproques » (Vrancken, 2006), les contractants s'engageant dans une relation mutuelle où chacune des parties serait en droit d'attendre de l'autre une forme de contrepartie. Dès lors, il importe de questionner les modalités de cette logique d'échange ainsi que les contreparties attendues, pour identifier les « gages » implicites et explicites de cette nouvelle forme d'engagement (Kaddouri, 2011) ainsi que les redevabilités propres à la logique de partenariat. On notera en ce sens que si cette nouvelle conception de la relation de l'institution à l'individu ne remet le plus souvent pas en question la non-responsabilité de ce dernier par rapport aux origines de sa situation, elle insiste en revanche fortement sur sa responsabilité à l'égard des solutions qu'il devra mettre en œuvre pour y faire face. Cette approche de la relation d'assistance suscite des critiques qui insistent sur les risques de dérives psychologisantes dont elle serait porteuse en faisant peser sur les individus le poids de leurs succès et surtout de leurs échecs (Vrancken et Macquet, 2012), dès lors que chacun est considéré comme le porteur d'un ensemble de ressources qu'il doit mobiliser pour parvenir à des fins socialement valorisées. L'engagement des professionnels se transforme également. Leur mission étant avant tout focalisée sur l'insertion professionnelle, il s'agit désormais d'aider les individus à infléchir leur parcours en direction de l'emploi, tout en lui donnant du sens (Bresson, 2012). Le but est « d'accompagner » les personnes dans la « construction de leur identité personnelle » (Astier, 2009) et professionnelle. Comme le souligne la littérature, on parle dès lors d'« accompagnement, soutien, guidance dans le cheminement de l'individu vers la conquête de son autonomie, dans son développement vocationnel, personnel et professionnel » (Franssen, 2006 : 81). On passe du travail « sur autrui » au travail « avec autrui » (Astier, 2009), prêtant aux professionnels un rôle d'« entrepreneur de morale » amené à « évaluer la force de la volonté des sujets, leurs intentions et leur plausibilité » (Astier, 1996 : 112), et devenant ainsi les « garants du réalisme » (Franssen, 2006) des projets individuels d'insertion. Il est également intéressant de noter que les publics visés par ces pratiques ne sont plus définis au préalable (par exemple par l'appartenance à une catégorie d'ayants droit), mais suite à l'établissement d'un bilan individuel. Ainsi, « un dispositif de tri des publics non prédéfinis s'organise peu à peu » (Astier, 2009 : 54), instaurant de nouvelles formes de normativités telles que celle du projet réaliste, de la motivation à s'en sortir, du degré de collaboration des bénéficiaires, etc. Comme le remarque Astier, le développement de cette approche biographique porte en lui le fait que « l'institution n'a sans doute jamais été aussi présente et intervenante dans la vie des individus » (2009 : 56), ouvrant ainsi la voie à des risques d'intrusion ou à des dérapages qui pourraient mettre en péril le principe d'égalité de traitement (1996). Il s'agit donc de trouver la juste distance dans ce travail de proximité qui peut également conduire à des formes d'embarras pour les professionnels, confrontés à des individus livrant

leur intimité et à des enjeux dépassant le cadre strict de l'insertion professionnelle (Astier, 1996). C'est tout le paradoxe de cette nouvelle proximité qui permet de mettre au jour les ressources et les potentiels des personnes, mais aussi leurs difficultés, parfois intimes, face à l'injonction de s'engager dans un projet d'insertion. Le rôle du professionnel est alors de faire coexister un temps d'engagement attendu des bénéficiaires et un temps de retrait légitime, ces deux temporalités pouvant connaître des géométries très variables (Astier, 1996).

Le travail social doit donc se réinventer et l'on voit émerger de nouvelles figures professionnelles telles que le *coach*, censées opérer ce travail de proximité et réconcilier la «personnalisation des parcours et la standardisation des mesures» (Lima, 2006). Or ces professionnels sont appelés à endosser des fonctions multiples et parfois contradictoires entre elles, comme leur rôle de contrôle ou de *compliance officer* (visant à adapter les personnes suivies aux attendus de l'administration publique et aux exigences supposées du marché du travail) et celui d'*advocacy* (rôle de défenseur des droits et de porte-parole des personnes suivies). On retrouve ici, sous une forme renouvelée, le dilemme caractéristique de tous les métiers du social, où il s'agit tout à la fois d'aider et de contrôler (Keller, 2005).

Le présent article vise à analyser ces nouvelles modalités de l'accompagnement social et à évaluer leur potentiel en matière de capacités ou d'autonomisation réelle des personnes, c'est-à-dire, pour reprendre les termes d'Amartya Sen, en fonction de la capacité de ces programmes d'accompagnement à renforcer la liberté réelle de leurs bénéficiaires de mener la vie qu'ils ont des raisons de valoriser (Sen, 1999). En effet, si la pratique de l'accompagnement social individualisé est porteuse de nouveaux potentiels pour l'insertion et l'autonomisation des personnes, elle peut également être à l'origine de risques d'intrusion et de contraintes accrues à l'égard des bénéficiaires de l'action sociale. Cette ambivalence se résume dans l'injonction à l'autonomie, qui est par essence paradoxale. Il importe donc de questionner la mise en œuvre de cette individualisation du suivi pour voir si, et dans quelle mesure, elle reconnaît effectivement une certaine forme d'autonomie entendue comme capacité à s'autodéterminer. Dans ce contexte, l'approche par les capacités de Sen se présente comme un outil analytique innovant puisqu'elle invite à interroger le contenu et les modalités de cette autonomie. Avec ce programme qui pourrait sembler *a priori* utopique, Sen pose les jalons d'une conception émancipatoire des politiques publiques, et de la politique sociale en particulier. Deux dimensions de l'autonomie sont mises en avant dans la conception de Sen : d'une part, la liberté opportunité qui désigne le nombre et la qualité des opportunités à disposition des personnes, d'autre part, la liberté processus qui met l'accent sur la possibilité de participer aux processus décisionnels les concernant. Ainsi, la promotion de l'autonomie des bénéficiaires des politiques sociales requiert à la fois la mise à disposition

d'opportunités de quantité et de qualité suffisantes ainsi que la possibilité de participer à la définition et à la mise en œuvre des programmes et des mesures qui leur sont proposés. Un point essentiel à cet égard réside dans ce que nous appelons la capacité d'expression (ou *capability for voice* – par exemple Bonvin, 2012) des bénéficiaires : ceux-ci sont-ils en mesure d'exprimer leurs désirs, attentes, etc., et de les faire prendre en compte dans les processus d'activation ? Si tel n'était pas le cas, l'autonomie recherchée ne serait qu'un expédient rhétorique. Il importe donc d'évaluer si le bénéficiaire est acteur de son activation, s'il contribue à co-construire son contenu et ses modalités de mise en œuvre ou, au contraire, si l'autonomie attendue se résume à une adhésion, même feinte ou partielle, à des objectifs définis par d'autres (*compliance*), ce qui s'inscrirait dans la ligne de l'hétéronomie. Dans le premier cas, on pourrait parler d'autonomie réelle des personnes ; dans le second, il ne s'agirait que d'une autonomie de façade, mise au service des objectifs d'activation poursuivis par l'administration publique. Ces deux pôles – autonomie réelle et autonomie de façade – définissent les deux extrêmes, idéaux-typiques, d'un continuum entre lesquels l'activité de suivi des agents locaux est appelée à se déployer. Cet article vise à identifier les conditions de mise en œuvre qui favorisent (ou entravent) l'autonomie réelle des bénéficiaires.

Notre enquête se fonde sur une étude de cas approfondie du programme FORJAD (Formation pour jeunes adultes en difficulté), lancé en 2006 et destiné à promouvoir l'insertion des « jeunes adultes en difficulté » (JAD) du canton de Vaud, en Suisse. L'objectif du programme est de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes adultes inscrits à l'aide sociale âgés de 18 à 25 ans, en leur permettant d'accéder à une formation professionnelle de type apprentissage¹. Il repose sur une logique progressive tout au long de laquelle un accompagnement individualisé est proposé à chaque jeune. D'abord, dans le cadre de mesures d'insertion sociale (MIS) destinées à aider les JAD à choisir et à tester un projet professionnel ainsi qu'à trouver une place d'apprentissage. Puis, une fois le contrat d'apprentissage signé, en mettant à leur disposition une bourse d'études (qui leur permet de quitter le régime d'aide sociale) ainsi qu'un coach personnel qui intervient tout au long de l'apprentissage autour de quatre axes : scolaire (cours d'appuis et soutien à l'apprentissage), professionnel (conditions de travail), social et personnel. Inspiré du monde de l'entreprise (Salman, 2008), le coaching s'adresse ici à une population qui n'a pas réussi à trouver une place d'apprentissage, mais qui « joue le jeu » de l'insertion. Depuis le lancement du projet, plus de 1500 jeunes ont pu bénéficier de FORJAD et 70% d'entre eux

1. La Suisse s'inscrit dans le modèle d'apprentissage « dual », avec deux tiers des jeunes en fin de scolarité obligatoire qui s'engagent dans une formation professionnelle de trois à quatre ans qui s'effectue parallèlement en école professionnelle et en entreprise.

ont mené à bien leur apprentissage et obtenu un diplôme professionnel (Müller, 2012).

Dans les sections suivantes, nous interrogerons la nature et les conditions de prise en charge des jeunes autour des trois figures professionnelles clefs du programme FORJAD : les assistants sociaux (AS) et encadrants des MIS qui interviennent au cours de la phase préparatoire (1^{re} partie), puis les coachs qui assurent le suivi en apprentissage (2^{de} partie). Nous conclurons en revenant sur les apports et les limites de ces différentes pratiques d'accompagnement en matière de capacités. Notre enquête s'appuie sur une étude documentaire (lois, règlements, etc.) ainsi que sur des entretiens semi-directifs conduits auprès de professionnels de l'insertion (AS, responsables et encadrants MIS, coachs, N=15) et de JAD (N=32). Ces données sont issues de deux recherches : le projet européen *WorkAble – Making Capability Work*, (FP7, 2009-12), et le projet *LIVES – Overcoming Vulnerability: Life Course Perspectives* (Fonds national suisse de la recherche, 2011-14).

SÉLECTIONNER ET ORIENTER :

LES DEUX FONCTIONS DES AS ET DES ENCADRANTS MIS

À l'ouverture d'un dossier à l'aide sociale, les AS ont trois mois pour définir les objectifs du suivi social sur la base de l'ensemble des ressources de la personne qui ont été déterminées et des obstacles auxquels celle-ci est confrontée pour devenir autonome, c'est-à-dire retrouver une indépendance financière vis-à-vis de l'aide sociale. Pour les JAD, cet objectif est obligatoirement la formation professionnelle. Afin de l'atteindre, l'AS va généralement leur proposer de suivre une MIS conçue comme une étape préparatoire à l'entrée en apprentissage. Pour l'ensemble du canton de Vaud, il existe une vingtaine de MIS qui durent généralement de trois à six mois et proposent des modalités de suivi variées (*cf. infra*). Leur finalité est triple : elles visent à la fois à aider le jeune à définir un projet professionnel « réaliste et réalisable » selon les termes des directives cantonales, à tester sa motivation et enfin, à l'aider à trouver une place d'apprentissage auprès d'un employeur. Ceux qui refusent de suivre une MIS encourrent un manque à gagner important², ce qui renforce la « conditionnalité » des ressources disponibles et limite la capacité du jeune à exprimer des souhaits différents, compte tenu du coût financier que représenteraient toutes options autres que l'activation par la formation professionnelle. Les conditions d'entrée dans cette phase préparatoire ne permettent pas véritablement de parler d'autonomie réelle à ce stade du programme.

Le rôle de l'AS est décisif en matière de choix de la MIS et d'orientation du jeune adulte. S'il s'appuie sur un projet d'insertion défini avec le jeune pour

2. La sanction représente une diminution de 25% du forfait, soit environ 960 euros en 2013.

lui proposer une mesure, il prend aussi en compte d'autres critères, notamment l'accessibilité géographique et le nombre de places disponibles. Dans les faits, chaque AS travaille de manière privilégiée avec deux ou trois MIS de sorte à orienter les JAD vers des prises en charge conçues comme pertinentes, tout en veillant à leur laisser une certaine marge de négociation. C'est ce que décrivent ces deux AS :

En général on ne propose pas une seule mesure, mais un choix d'une ou deux mesures et puis on regarde ce qui est disponible.

Il y a deux structures avec lesquelles moi, je travaille régulièrement, que je connais. [...] Ça pousse aussi le jeune à s'investir dans une mesure. Parce que je lui dis celle-ci ou celle-ci. Il n'envisage pas la possibilité qu'il n'y ait pas de mesure du tout, et j'essaie plutôt de l'orienter vers une décision, que ce soit entre celle-ci et celle-ci, au moins il va prendre une décision, il va se mettre en action.

Ainsi, si la participation à une MIS et l'adhésion au projet de formation apparaissent comme non négociables pour les JAD (ou alors au prix de sanctions qui entravent directement leur autonomie), permettre à ces derniers de choisir la MIS qu'ils vont suivre, même s'il s'agit d'un choix contraint et limité, est conçu par les AS comme un instrument d'activation des personnes et d'individualisation de leur suivi. En effet, bien que les MIS soient présélectionnées par les AS, ceux-ci conçoivent le processus d'activation comme devant tenir compte des préférences individuelles, gageant qu'il ne pourra aboutir que si le jeune est acteur et partie prenante de son activation. En termes de capacités, on relève dans le processus d'orientation vers une MIS un souci pour la dimension processuelle de l'autonomie des JAD (comme capacité à s'autodéterminer). Dans les faits, cependant, leur marge de manœuvre à ce stade est limitée.

Une fois orienté vers une MIS, le jeune va être suivi par une nouvelle figure professionnelle, l'encadrant MIS³, et selon des modalités radicalement différentes de celles proposées par les AS. Ces derniers suivent en moyenne 80 à 90 dossiers⁴ au moyen d'entretiens dont la fréquence ne permet pas d'assurer un accompagnement social de proximité. Les MIS viennent combler ce manque et visent un accompagnement plus resserré. Ici, l'individualisation de la prise en charge se traduit par un travail avec des effectifs limités (la capacité d'accueil des MIS est généralement de 5 à 15 places) et des horaires variables (temps plein ou partiel selon les besoins du JAD). L'encadrement au sein d'une MIS prend donc deux formes : un suivi individualisé (que ce soit lors d'entretiens avec les encadrants, de cours d'appui, etc.) et un suivi de groupe qui peut varier selon

3. Souvent titulaires d'une formation en travail social, les encadrants MIS sont des professionnels de l'insertion et de l'orientation professionnelle.

4. Dont un tiers ont entre 18 et 25 ans.

la nature des activités de la MIS. Certaines sont orientées vers l'acquisition de compétences sociales (capacité à travailler en groupe, reprise de confiance en soi, respect des autres, des horaires, etc.) et proposent, en plus du travail sur le projet professionnel et la recherche d'un apprentissage, des activités collectives telles que le théâtre, l'expression artistique ou des activités communautaires. D'autres MIS sont plus directement focalisées sur l'apprentissage et placent la priorité sur l'acquisition de compétences et la mise en situation professionnelles (stages en entreprises, simulation de situations de travail, etc.). Ce volet des MIS permet de tester la motivation des JAD et l'adéquation de leur projet professionnel. Ainsi, les encadrants MIS assimilent leur rôle à un «travail» à la fois «sur» et «avec» les JAD, qui vise à partir de leurs aspirations personnelles (souvent jugées démesurées dans un premier temps) pour arriver à un projet «aussi réaliste et réalisable que possible». Les extraits suivants illustrent bien la difficulté de ce rôle d'encadrant qui doit accompagner, «cadrer», tout en laissant suffisamment de place aux aspirations et expérimentations personnelles :

S'il y a un projet utopique, ce n'est pas à nous de dire «écoute ça ne va jamais jouer». C'est à nous d'accompagner le jeune jusqu'à ce qu'il s'en rende compte par lui-même.

Le travail, c'est par le questionnement : qu'est-ce que vous voulez vraiment ? C'est quoi vos valeurs ? On travaille par étapes. [...] Par le questionnement, on vise à élaborer un projet professionnel et ensuite on accompagne la personne dans la mise en place des séquences qui vont permettre d'atteindre l'objectif.

L'action des encadrants MIS s'apparente souvent à un processus de «*cooling out*» (Goffman, 1953) qui consiste à adapter les préférences initiales du jeune à la double contrainte des limites perçues de ses capacités et des opportunités existantes. On retrouve ici le «principe de réalité» souvent invoqué par les travailleurs sociaux qui doivent endosser dans certains cas un rôle de «briseur de rêves», comme le dit l'un d'entre eux.

Ainsi, malgré des différences entre encadrants MIS dans les modalités de leur intervention, le cœur de leur travail vise à adapter les préférences du jeune dans la double acception du terme : ajuster, accorder et apparier, mais aussi tempérer et diminuer. Dans ce contexte, la capacité d'expression ou *capability for voice* du JAD dépend de sa faculté à «jouer le jeu» de l'adhésion aux objectifs du programme et de l'adaptation aux réalités offertes par le marché du travail local. Ce point rend compte du faible taux de JAD qui parviennent à intégrer le programme FORJAD à l'issue d'une MIS⁵. C'est ce qu'illustre le cas de ce jeune adulte qui accepte de s'engager dans un projet professionnel de logisticien jugé réaliste aux yeux de son encadrant MIS, mais avant tout pour obtenir

5. Une étude précédente (Bonvin, Hugentobler et Moachon, 2007) a montré que seuls 20 à 40% des participants à une MIS allaient jusqu'au bout de leur mesure.

un diplôme professionnel qu'il sait davantage protecteur face aux risques de chômage et de précarité.

Interviewer : C'est toi qui as choisi de faire logisticien ?

Jeune : Oui. Enfin, c'est moi et l'encadrant MIS, on va dire. [...] J'ai simplement rien dit parce que je ne pouvais pas me permettre de dire non alors que j'ai besoin d'un apprentissage.

L'adhésion à la normativité du programme (formation professionnelle, principe de réalité, etc.) est donc, paradoxalement, conçue comme une condition *sine qua non* d'accès à l'autonomie. En ce sens, le rôle des AS et des encadrants MIS est hautement ambivalent : il s'agit de partir des caractéristiques ou des préférences individuelles pour répondre au final à des besoins prédéfinis par le marché de l'apprentissage et du travail plus généralement. Or, en l'absence d'outil permettant d'adapter le marché aux caractéristiques des JAD, l'accompagnement social proposé subordonne la liberté de choix des JAD à la nécessité de maximiser leurs opportunités concrètes d'insertion. Dès lors, la volonté affichée de promouvoir l'autonomie des JAD est biaisée puisque cette adaptabilité unilatérale délimite le champ dans lequel l'autonomie des jeunes adultes peut se déployer et fait primer la liberté opportunité (s'insérer sur le marché de l'apprentissage) sur la *capability for voice* des JAD. Pour les professionnels de l'insertion, le risque est alors de réduire leur activité à un rôle « d'agent de la circulation », pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux, en se focalisant sur les opportunités d'apprentissage existantes, au détriment des aspirations individuelles des jeunes.

L'AMBIVALENCE DES COACHS ENTRE LES FONCTIONS D'ADVOCACY ET DE COMPLIANCE OFFICER

En intégrant le programme FORJAD, les jeunes adultes bénéficient d'une bourse d'études (ils sortent donc de l'aide sociale) et d'un suivi individualisé dans quatre domaines (scolaire, social, professionnel et personnel). Ce suivi est assuré par des intervenants socioéducatifs, des « coachs⁶ » selon l'expression des intéressés eux-mêmes, appartenant tous à l'association TEM-Accent (Transition École Métier – Accompagnement en entreprise) à qui les autorités cantonales ont confié le suivi des jeunes adultes dans le cadre de FORJAD. Le programme prévoit une rencontre mensuelle avec le jeune et, depuis 2009, une obligation de remboursement du montant de la bourse (de l'année en cours) en cas d'abandon et de non reprise d'une nouvelle formation dans un délai de deux ans. Cette évolution renforce la logique de responsabilisation individuelle et fait peser de

6. Le terme de « coach » est un terme indigène, alors que le libellé officiel de la fonction est « intervenant socioéducatif ».

réels risques d'endettement sur des jeunes adultes dont la situation financière est déjà souvent préoccupante⁷. Comme l'indique un coach :

Je lui explique les conditions de la bourse. S'il rentre en apprentissage, à un moment, [...] l'État lui donne de l'argent et en contrepartie, il attend des résultats, et si vous ne les donnez pas, vous devez rendre des comptes.

Le taux de réussite des apprentis FORJAD, entendu comme l'obtention du diplôme professionnel au bout des trois ou quatre années d'apprentissage, est comparable à celui des non FORJAD (aux alentours de 65 %). Tout au long de l'apprentissage, les coaches apportent un appui individuel qui vise à répondre, d'une part, à l'objectif institutionnel prioritaire de réussite de la formation, et, d'autre part, à accompagner chaque jeune afin qu'il puisse mener à bien son projet individuel d'insertion. Les coaches illustrent ainsi ces nouvelles figures professionnelles en charge d'accompagner les personnes dans la réalisation de leur parcours personnel qui s'inscrit dans le même temps dans un cadre normatif standardisé (Lima, 2006), qui prend ici la forme des trois contrats que les apprentis FORJAD doivent signer simultanément (le contrat d'apprentissage avec le patron, le contrat de suivi FORJAD avec les autorités cantonales et la convention de collaboration avec TEM-Accent). Ces documents sont préétablis et ne laissent que peu de possibilités d'adaptation aux situations individuelles. Il n'y a donc pas de liberté processus à ce stade.

Le travail de proximité que réalisent les coaches est rendu possible par des conditions de travail et un environnement organisationnel particuliers. Comme le mettent en avant les principaux intéressés, à la différence des AS, les coaches n'ont en charge qu'une vingtaine de jeunes (pour un équivalent temps plein). Cette charge de travail leur permet de consacrer plus de temps à chaque jeune, notamment au début du suivi lorsqu'ils cherchent à construire une relation de confiance. Disposant d'une importante marge de manœuvre dans l'organisation de leur travail, ils ont la possibilité d'adapter leurs tâches en fonction des priorités et des urgences, selon les attentes et les souhaits des jeunes. Par exemple, le coach confie au jeune la responsabilité de choisir la nature et la fréquence des appuis scolaires dont il pense avoir besoin. En outre, selon les périodes du suivi, la fréquence mais aussi le lieu des rencontres peuvent varier, en s'effectuant seulement par téléphone ou au-delà du délai d'un mois généralement prévu. Enfin, la capacité des coaches à comprendre les enjeux liés aux

7. L'endettement des bénéficiaires de l'aide sociale est devenu une préoccupation majeure au cours des dernières années. Parmi ceux-ci, les 18-25 ans représentent une population particulièrement à risque, notamment dans les cantons francophones, et il n'est pas rare qu'en cas d'inscription à l'aide sociale, ils connaissent déjà un endettement de plus de 16 000 euros. Une étude a ainsi montré qu'en 2010, 50% des 18-25 ans endettés en Suisse romande étaient toujours en situation de recouvrement cinq ans après leur premier endettement (Intrum Justitia, 2012).

spécificités des différentes formations suivies par les jeunes est aussi liée au fait que beaucoup d'entre eux ont fait un apprentissage dans la même branche que les jeunes qu'ils suivent. En effet, la direction de TEM-Accent a toujours cherché à recruter des coachs qui étaient eux-mêmes passés par la voie de l'apprentissage avant de se réorienter vers une carrière dans « le social » ou l'orientation.

On vient tous d'univers assez différents, électricien, menuisier, d'autres qui ont fait des formations en cours d'emploi. Je pense que les trois quarts aujourd'hui ont un diplôme professionnel [dans une branche autre que celle du « social »] et que ça aurait été un vœu de la direction qu'on soit à 100% comme ça.

Lors du lancement de FORJAD en 2006, seuls trois coachs assuraient le suivi des cent premiers jeunes qui avaient intégré le programme. Aujourd'hui, l'association compte une quarantaine de coachs et suit en tout plus de 600 apprentis. Bien que cette croissance rapide de l'association ait obligé ses dirigeants à entreprendre un mouvement de formalisation des pratiques de travail, sa taille réduite, la bonne collaboration et la complémentarité professionnelle entre ses membres favorisent la flexibilité et la réactivité des interventions. Comme le met en avant un coach :

Après, la spécificité de notre association, c'est qu'on est une association dite apprenante, c'est-à-dire qu'il y a très peu de hiérarchie verticale. C'est un fonctionnement très horizontal. C'est une structure qui s'auto-réfléchit, qui s'autocritique et qui s'adapte à ça.

Le recours à la formation apparaît pour la direction de TEM-Accent comme un moyen de donner une identité professionnelle commune à l'ensemble des coachs venus d'horizons professionnels divers et de leur permettre de s'approprier des techniques d'intervention de coaching qui posent le jeune adulte comme acteur principal de son développement personnel et professionnel. L'extrait suivant illustre à la fois la large palette de types d'interventions et de connaissances que mobilise l'activité quotidienne des coachs, et la manière dont ces derniers conçoivent la place et le rôle du jeune dans le processus de (ré)insertion professionnelle.

J'ai envie de dire que je suis plutôt une généraliste spécialisée en coaching. Mais je touche à tout. Disons que je suis autant au courant de ce qui se passe dans les assurances sociales que dans la médiation. [...] Je me sens un petit peu tout. Un petit peu AS, un petit peu éduc, puis, à des moments, je suis un petit peu coach. Moi, je me vois plutôt comme ça. Après, là où c'est du pur coaching, et en ça, ça rejoint toutes les techniques de coaching, c'est qu'on va toujours chercher les solutions du jeune, [...] pour qu'il puisse chercher ses ressources.

Tous ces éléments – le temps à disposition, la connaissance du contexte d'apprentissage, la volonté de mettre le jeune au centre, la polycompétence – semblent aller dans le sens de l'autonomie réelle du jeune qui s'appuie sur ses ressources pour mener à bien une trajectoire professionnelle propre. Cependant,

considérer que les jeunes disposent en eux-mêmes des ressources nécessaires pour réussir leur projet professionnel, et que le rôle du coach est d'en révéler l'existence, peut être ambivalent. Alors que les coachs disposent d'un ensemble de moyens pour accompagner le jeune et lui permettre de réussir son apprentissage, ils disposent de très peu de leviers pour influencer sur les pratiques et les représentations des employeurs. Ainsi, la mobilisation des ressources des jeunes est souvent finalisée par un objectif d'adaptabilité plutôt que de développement de leur autonomie réelle ainsi que de leurs capacités, au sens de liberté réelle de choix parmi des options qu'ils valorisent. Il faut cependant noter que ces deux objectifs – adaptabilité et capacité – ne sont pas totalement incompatibles, dans la mesure où la capacité de s'adapter à un contexte donné se présente comme l'une des conditions de l'autonomie réelle. C'est dans cette complexité, exigeant une double réflexivité ou adaptabilité (du jeune au marché du travail et vice-versa), que s'inscrit le travail des coachs.

L'action des coachs en lien avec les conditions d'apprentissage et de travail des FORJAD en entreprise est donc décisive. Dès le début de l'apprentissage, les coachs ont l'habitude de rencontrer l'employeur des jeunes qu'ils suivent. Pour convaincre l'employeur de l'utilité de son intervention, le coach lui présente son action comme un moyen de « se décharger » de la gestion de difficultés sociales ou scolaires, indirectement liées à l'apprentissage mais qui déterminent souvent son succès, et de se concentrer sur la formation et la transmission des savoirs et des compétences professionnelles. Cependant, seul un faible nombre d'employeurs collaborent activement avec les coachs, selon ces derniers.

En cours d'apprentissage, le coach est parfois amené à devoir intervenir auprès de l'employeur afin de rappeler les limites à l'intérieur desquelles doit se dérouler la formation. C'est là que l'ambivalence de la fonction du coach apparaît clairement. Les cas où les jeunes apprentis effectuent des heures supplémentaires, sont utilisés comme de véritables travailleurs ou se voient verbalement maltraités ou insultés ne sont pas rares dans le secteur de l'apprentissage en Suisse. Face à ces « abus », le coach est amené à rappeler, tant à l'employeur qu'au jeune lui-même, les droits des apprentis. Or, cette fonction d'*advocacy* se trouve dans le même temps limitée par la priorité donnée à la réussite de la formation professionnelle du jeune. Celle-ci conduit le coach à endosser paradoxalement un rôle de *compliance officer* puisqu'il doit expliquer au jeune apprenti qu'il n'a souvent d'autre choix que d'accepter le rapport de subordination inhérent au contrat d'apprentissage, faute de moyens permettant d'en changer les règles et les pratiques.

On observe ici une tension entre liberté opportunité et liberté processus des jeunes pris en charge dans le programme FORJAD, dans la mesure où la mise à disposition et l'accès des JAD à des opportunités valorisées semblent passer par la limitation de leur possibilité de participer aux processus décisionnels

sur le lieu de travail (par exemple en contestant ou en négociant le contenu des décisions). Le coach s'accommode de ce cadre qui induit une contradiction apparemment insoluble entre les deux dimensions de l'autonomie réelle selon Sen : il semble en effet que ce ne soit qu'au prix du renoncement à une partie de sa liberté processus (c'est-à-dire au prix de l'acceptation du rapport de subordination induit par le contrat d'apprentissage et de l'hétéronomie qui en découle) que le jeune peut avoir accès à une liberté opportunité accrue. Cette contradiction paraît intériorisée par les coaches, comme par toutes les figures de l'accompagnement social analysées dans le présent article.

CONCLUSION

Le programme FORJAD illustre les enjeux des nouveaux dispositifs d'accompagnement social destinés à l'activation des jeunes dits « en difficulté ». Notre analyse montre que cette approche de l'action sociale induit un traitement différentiel des bénéficiaires en fonction de leur catégorisation, de leur situation sociale, de leur niveau de qualification, etc., mais aussi en fonction des pratiques, voire des cultures professionnelles des agents locaux. À cet égard, l'approche par les capacités, au travers des deux dimensions de l'autonomie réelle qu'elle met en avant, invite à porter un regard critique. La question des ressources d'action à disposition pour mettre en œuvre le projet d'insertion est ici déterminante. Dans le cas étudié, les AS et encadrants des MIS n'ont que peu de moyens pour influencer sur les conditions de formation et de travail des apprentis. Le volet « liberté opportunité » semble hors de leur emprise, du moins pour tout ce qui concerne le marché de l'apprentissage et du travail, ce qui les pousse à privilégier une conception tronquée de l'autonomie, largement marquée par l'objectif d'adaptabilité aux attendus des employeurs. L'autonomie est ici principalement conçue comme une injonction paradoxale (illustrée par les fréquents appels à la motivation, à l'engagement individuel et à la responsabilisation) au détriment de son sens étymologique comme capacité de se donner ses propres règles et de mener une vie qui fait sens pour soi.

L'exemple des coaches montre quant à lui que si le niveau des ressources à disposition est suffisant, l'individualisation de l'accompagnement social peut déboucher sur des résultats plus significatifs. Cependant, ici aussi apparaît la tension entre les deux dimensions de la liberté, opportunité et processus. En effet, si les coaches peuvent s'appuyer sur un cadre d'intervention plus souple et puiser dans un répertoire de moyens plus vaste pour reconnaître la capacité d'autodétermination des jeunes qu'ils suivent, la « liberté processus » reste difficile à étendre dans le cadre des relations professionnelles et du monde de l'apprentissage en général.

Notre enquête a également permis de mettre en évidence de nombreuses analogies entre les pratiques d'accompagnement social dans le cadre du

programme FORJAD et le coaching en entreprise (Salman, 2008) : dans les deux cas, le coaching n'est pas choisi mais imposé (par la hiérarchie de l'entreprise ou par les autorités administratives) ; il s'inscrit dans une perspective que l'on peut qualifier d'élitaire, dans la mesure où il s'adresse en priorité aux plus méritants (les cadres dirigeants ou responsables managériaux dans l'entreprise, les jeunes qui ont su passer les différentes étapes jusqu'à la signature du contrat d'apprentissage et l'entrée dans le programme FORJAD) ; enfin, le coaching remplit dans les deux cas une fonction « palliative » (Salman, 2008) : de la même façon qu'il permet de gérer les frustrations individuelles des salariés et, ainsi, de pacifier les relations sociales dans l'entreprise, il vise à adapter le jeune adulte aux disponibilités offertes par le marché de l'apprentissage et contribue donc à laisser inchangées tant les règles de fonctionnement de ce marché que les pratiques des acteurs qui le dominent, en l'occurrence les employeurs.

Toutefois, rester sur cette analogie de façon univoque serait trompeur. En effet, si le coaching contribue à faire accepter aux personnes une situation difficile ou un sort différent des ambitions initiales, il permet également d'ouvrir un espace des possibles en offrant à l'individu des ressources d'action. En lui proposant de s'interroger sur sa stratégie personnelle et de travailler sur soi afin d'atteindre ses objectifs, le coaching permet au jeune adulte d'être suffisamment « entraîné » pour s'adapter avec succès aux exigences de la formation et plus largement à celles du monde du travail productif. La question de l'autonomie est donc complexe et ne peut être adéquatement saisie à travers l'opposition adaptabilité / capacité. Au contraire, la capacité d'adaptation (ou adaptabilité) du jeune apparaît comme l'une des conditions du développement de son autonomie réelle ou de ses capacités ; cependant, le développement des capacités ne saurait se résumer à une telle adaptabilité unilatérale : elle exige aussi une adaptation du contexte socioéconomique aux attentes et aux besoins des jeunes. Sur ce plan, le programme FORJAD ne tient pas toutes ses promesses.

RÉSUMÉ | ABSTRACT

L'article analyse les récents développements de l'accompagnement social à partir d'une étude approfondie du programme FORJAD (formation pour jeunes adultes en difficulté) permettant à de jeunes adultes inscrits à l'aide sociale suisse d'accéder à une formation professionnelle. À partir d'une étude comparant la nature et les modalités d'intervention de différentes figures professionnelles auprès de ces jeunes (assistants sociaux, professionnels des mesures d'insertion, coaches), nous questionnons la normativité de ces nouvelles formes d'accompagnement social et évaluons leur potentiel d'autonomisation réelle des bénéficiaires à l'aune de l'approche par les capacités développée par Amartya Sen.

This paper examines recent developments in social support and guidance, focusing on an in-depth study of the FORJAD program, which helps troubled youth receiving Swiss social assistance gain access to vocational training. With reference to a study comparing the nature and methods of intervention of various professionals (social workers, reintegration professionals, coaches) who work with these young adults, we raise some questions about the normativity of these new forms of social support and, using Amartya Sen's "capabilities approach," assess their potential for helping beneficiaries to become truly independent.

R É F É R É R E N C E S B I B L I O G R A P H I Q U E S

- ASTIER, Isabelle. 1996. «Le contrat d'insertion. Une façon de payer de sa personne?», *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9, 34: 99-113.
- ASTIER, Isabelle. 2009. «Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale», *Informations sociales*, 2, 152: 52-58.
- AUTÈS, Michel. 2010. «Suivre ou accompagner? Les enjeux de la relation de service dans le social», dans MOUVEMENT POUR L'ACCOMPAGNEMENT ET L'INSERTION SOCIALE (dir.). *L'accompagnement social: histoire d'un mouvement, concepts et pratiques*. Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique: 37-52.
- BONVIN, Jean-Michel. 2012. «Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice», *Transfer: European Review of Labour and Research*, 1, 18: 9-18.
- BONVIN, Jean-Michel, Valérie HUGENTOBLE et Eric MOACHON. 2007. *Évaluation de l'efficacité des mesures d'insertion sociale pilotes en faveur des jeunes adultes bénéficiaires du revenu d'insertion*. Lausanne.
- BRESSON, Maryse. 2012. «La psychologisation de l'intervention sociale: paradoxes et enjeux», *Informations sociales*, 1, 169: 68-75.
- DRILLING, Matthias. 2004. *Young urban poor: Abstiegsprozesse in den Zentren der Sozialstaaten*. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- DUFOUR, Pascale, Gérard BOISMENU et Alain NOËL. 2003. *L'aide au conditionnel: la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- FRANSEN, Abraham. 2006. «L'État social actif et la nouvelle fabrique du sujet», dans Isabelle ASTIER et Nicolas DUVOUX (dir.). *La société biographique: une injonction à vivre dignement*. Paris, L'Harmattan: 75-104.
- GOFFMAN, Erving. 1953. «On cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure», *Psychiatry*, 15, 4: 451-463.
- INTRUM JUSTITIA. 2012. *L'endettement des jeunes en Suisse - Radar 2012*.
- KADDOURI, Mokhtar. 2011. «Motifs identitaires des formes d'engagement en formation», *Savoirs*, 25: 69-84.
- KELLER, Véréna. 2005. *Aider et contrôler: les controverses du travail social*. Lausanne, Éditions EESP.
- LIMA, Léa. 2006. «Les principes de justice des politiques d'insertion des jeunes à l'épreuve des trajectoires: les effets politiques d'une révolution cognitive», *Communication présentée au 2^e Congrès de l'AFS*, Bordeaux: 5-8 septembre.
- MÜLLER, Philipp. 2012. «La Bourse et l'apprentissage pour une insertion durable des jeunes adultes à l'aide sociale», *Sécurité sociale CHSS*, 4: 220-223.

- OCDE. 2000. *From initial education to working life. Making transitions work*. Paris, OCDE.
- REGAMEY, Caroline et COLLECTIF JAD. 2001. *Papa, Maman, l'État et Moi. Jeunes adultes, accès aux dispositifs sociaux et travail social: un état des lieux*. Lausanne, CSP.
- SALMAN, Scarlett. 2008. «La fonction palliative du coaching en entreprise», *Sociologies pratiques*, 2, 17 : 43-54.
- SEN, Amartya. 1999. *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- VRANCKEN, Didier. 2006. «Psychologisation ou transformation des modes de traitement social de la "question sociale" ?», dans Maryse BRESSON (dir.). *La psychologisation de l'intervention sociale: mythes et réalités*. Paris, L'Harmattan : 25-34.
- VRANCKEN, Didier et Claude MACQUET. 2012. «Focus – Du travail sur soi au gouvernement de soi», *Informations sociales*, 1, 169 : 76-79.