

L'engagement chez A1

Rapport de synthèse

Introduction.

L'objectif de cette recherche centrée sur l'engagement chez Article 1 a été de tracer de nouveaux contours et éclaircissement à propos des attentes et besoins de l'association Article 1, et d'y proposer une série d'application du concept d'engagement afin de rendre compte de la manière dont des bénéficiaires de l'association Article 1 peuvent s'engager auprès de l'association et s'appropriier ses programmes Différent Leaders (pôle Réussir) et Découverte & Insertion Professionnelle (pôle Se Développer). La question initiale qui a nourri ce travail de recherche est double. Dans un premier temps, il s'agit de comprendre comment les jeunes s'engagent dans ces programmes d'accompagnement à la réussite et en vue d'accéder à de nouvelles compétences. La deuxième question est de savoir si l'engagement des bénéficiaires de l'association permet d'obtenir de nouvelles connaissances spécifiques à travers des motivations propres qu'elles soient extrinsèques ou intrinsèques.

En résumé, les questions posées et qui guident ce travail sont les suivantes :

Q1 : Alors que chez les jeunes, l'insertion professionnelle repose sur un parcours expérientiel plutôt individuel, comment se fait-il que certains jeunes s'engagent dans des programmes d'accompagnement à la réussite pour accéder à de nouvelles compétences ?

Q 2 : L'engagement des bénéficiaires des programmes d'AI participe-t-il à l'émergence de nouvelles connaissances spécifiques (savoirs être, savoir-faire, compétences) basée sur des motivations particulières ?

Ces deux questions visent à guider la lecture de ce rapport, avec comme ambition à terme des propositions opérationnelles destinées à améliorer le fonctionnement de l'association Article 1.

Le travail de terrain a été réalisé avec la conduite d'une série d'entretiens qualitatifs exploratoires auprès d'un groupe de bénéficiaires (n=9) âgés entre 20 et 30 ans et engagés dans les programmes de l'association Article 1, complété par la diffusion d'un questionnaire totalisant n=91 répondant.e.s. L'étude s'est construite progressivement en plusieurs étapes clés entre Novembre 2021 et Mars 2022. Ce travail est le fruit d'une collaboration scientifique menée par les chercheurs Sébastien Bauvet et Benjamin Lorre.

La question centrale de la recherche a été de comprendre : « l'engagement des jeunes dans des programmes d'accompagnement à la réussite proposés par l'association Article 1 ».

Le concept d'engagement

Les travaux portant sur la question de l'engagement s'inscrivent dans une filiation de plusieurs décennies. Explorée à partir de la fin des années 1940 en psychologie sociale ou en sociologie (Becker, 2006), la théorie de l'engagement prend une importance particulière depuis les travaux de Kiesler (1971), qui aident à cerner avec précision ce que révèle l'engagement dans une perspective de psychologie sociale. Pour lui, le terme « induit le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser » (Kiesler, 1971). En fait, seuls les actes engagent les individus avec une possibilité de pouvoir être engagé à divers degrés.

La définition de l'engagement

A propos du cadrage théorique du rapport portant sur la question de l'engagement, nous avons proposé comme définition le fait que **l'engagement chez Article 1 se traduit par une implication consentie d'un bénéficiaire dans l'un des programmes de l'association en vue de la réalisation d'une action ou d'une opération spécifique dans un contexte donné et qui tient compte de la richesse des liens sociaux existants à des fins de développement et d'émancipation personnelle.**

Les hypothèses de recherche

H1. La première hypothèse portait sur la question de l'**autonomie** du bénéficiaire. Il était question de **vérifier si effectivement l'engagement d'un bénéficiaire dans un programme ou une activité d'Article 1 contribue à lui procurer davantage d'autonomie comme capacité d'émancipation en tant que faculté avec la possibilité d'agir de manière libre dans ces choix et ses priorités et d'atteindre des buts spécifiques.**

H2. La deuxième hypothèse clé concernait **le lien social**. Il était question de **vérifier si chez les bénéficiaires de l'association se traduisent des formes de sociabilités spécifiques, c'est-à-dire des relations qui associent plusieurs individus d'un même groupe et en se basant sur des règles spécifiques et sociales.**

H3. La troisième hypothèse concernait **l'acquisition de connaissances**. Il s'agissait de **vérifier si les bénéficiaires accèdent durant leurs engagements dans les programmes d'Article à de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs et savoirs faire.**

H4. La quatrième hypothèse concernait la **motivation**. Il s'agissait **d'identifier et de vérifier les niveaux et degrés de motivations qui peuvent exister chez les bénéficiaires de l'association**

Les outils d'analyse

Nous avons opté pour un logiciel de cartographie des données : Iramuteq afin de mettre dans un premier temps les éléments de langages et de discours des jeunes à partir des entretiens qualitatifs réalisés durant la première phase de l'enquête. La deuxième phase a consisté à diffuser un questionnaire en ligne via Typerform, avant de réaliser une analyse statistique par tri croisée via le logiciel Excel.

Les terrains de l'enquête.

I. Réussir

Ce pôle vise à permettre d'accompagner les étudiants vers la réussite scolaire en plus d'un engagement dans la société. Le but de ce pôle est de permettre de les aider à « prendre confiance en eux, et à développer leur projet professionnel par la découverte du monde de l'entreprise et de ses codes ». Dans cet axe, Different Leaders se présente comme un « collectif de jeunes engagés au service d'un leadership éthique, responsable et inclusif ». Le collectif compte environ 125 jeunes étudiants et professionnels réunis par les valeurs de solidarité, de respect, de bienveillance et d'humilité. Les membres développent « leurs compétences grâce à un parcours de formation sur le leadership inclusif, les pratiques managériales non-discriminantes et la communication intentionnelle ». Les formations proposées permettent aux Different Leaders « d'être à l'initiative de la Journée Mondiale de l'Égalité des Chances et des Rencontres Inspirantes visant à contribuer à la réflexion des décideurs des secteurs publics et privés sur le monde de demain. » Enfin, les Different Leaders agissent également auprès de la jeunesse en animant des ateliers sur l'égalité des chances, les soft skills et la recherche de stage.

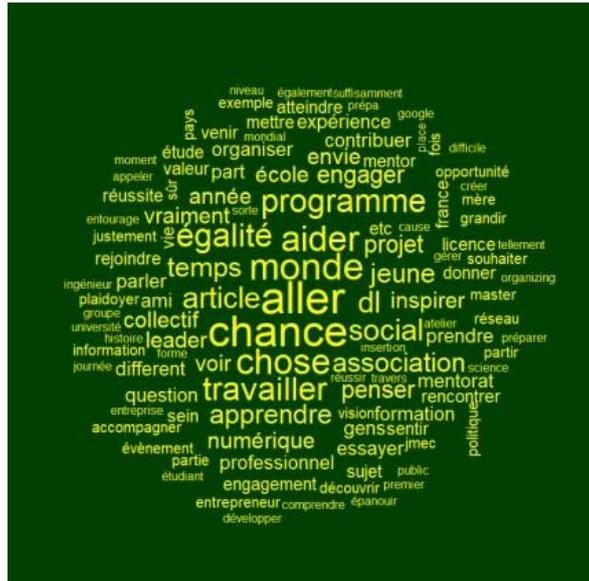
II. Se Développer

Ce pôle vise à accompagner des jeunes issus de milieux populaires (urbains, péri-urbains et ruraux) en vue de leur insertion professionnelle dans la vie active. Il s'est construit autour du programme Jobready, dont la version actuelle a été déployée en 2019. En 2021, le programme Découverte & Insertion Professionnelle a été déployé. Ce programme a pour objectif d'accompagner les jeunes issus des milieux populaires dans la découverte, la préparation et leur insertion dans la vie active. L'enjeu de ce programme est de proposer pour ses bénéficiaires directs, mais aussi pour les publics les plus fragiles liés à son écosystème, une offre visible et lisible sur la découverte, la préparation et l'insertion professionnelle des jeunes dans la vie active. Il existerait à ce jour environ 1865 mentorés actifs impliqués dans ce pôle.

Les résultats obtenus

Les primo-résultats

Pour la première analyse centrée sur les données issues de l'enquête qualitative, nous avons utilisé le logiciel Iramuteq afin de cartographier et de mettre en évidence les éléments discursifs principaux qui ressortent des entretiens exploratoires semi-directifs, dont voici le rendu graphique :



Nuage de mots via Iramuteq. Janvier 2022.

Concernant les verbatims (ou formes banales) observés et liés à la question de l’engagement, qui apparaissent de manière récurrentes dans l’ensemble des entretiens, ceux les plus apparents sont les suivants : aller, chance, monde, aider, travailler, égalité, programme, article, DL, ou encore social. Cette progression indique que l’activité des bénéficiaires dans l’association se fait à travers plusieurs modes d’être aux autres et d’appartenance centrés à la fois sur l’international, sur la volonté de travailler ensemble et sur l’accès à plus d’égalité entre les individus. La question des programmes d’accompagnement ressort également dans l’analyse discursive comme un élément central lié à l’engagement des bénéficiaires dans l’association Article 1.

I. Les résultats qualitatifs

Concernant les hypothèses de recherche au nombre de quatre, que nous avons proposées en amont, nous pouvons décliner plusieurs interprétations de recherche. Les hypothèses de recherche concernent le traitement de quatre variables liées à la question de l’engagement et que sont l’autonomie, le lien social, les connaissances et la motivation. Cette partie vise à interpréter les données issues de la recherche exploratoire traitées de manière qualitative articulant à la fois des éléments théoriques issus de l’état de l’art avec des verbatims extraits des entretiens qualitatifs (n=9) et destinés à démontrer la pertinence des résultats de cette étude portant sur l’engagement.

I.I. Les bénéficiaires des programmes A1 seraient plus autonomes à travers leurs engagements dans l’association.

Les réponses émises par les bénéficiaires vis-à-vis d’une acquisition de l’autonomie dans leur engagement au sein de l’association se sont révélées multiples et reposent sur plusieurs niveaux. En effet, certains des bénéficiaires interrogés expliquent lors des entretiens qu’ils ont par exemple été toujours autonomes à travers des parcours spécifiques et leurs socialisations, et complètent leurs propos en indiquant que si effectivement cette autonomie était effective en amont de leurs engagements, elle peut parfois être envisagée comme une évolution dans la pratique. L’autonomie n’est donc pas actée en tant que telle pour certains d’entre eux, mais évolue par l’engagement dans le collectif au sein de l’association. C’est le cas par exemple d’un bénéficiaire qui explique à ce sujet :

«Je pense que ça apporte pas mal de soft skills, en tout cas, plein de compétences et de skills, inconsciemment, sans qu’on s’en rend compte, en fait, et ne serait ce que sur sa façon de gérer son temps, de gérer des projets, moi aujourd’hui, quand je m’engage chez les DL, je vois des façons de faire, des façons de s’engager, des façons de contribuer à des projets, en fonction de chaque personne, » (EE).

L'autonomie est une des compétences clés envisagée par les bénéficiaires. De fait, cette gestion à la fois temporelle et de développement et de l'organisation de projets dans l'association en tant que bénéficiaire indique une autonomie plutôt renforcée pour certains d'entre eux. Sur un autre niveau, un bénéficiaire explique :

« Je grandis aussi, donc, je prends en autonomie, j'étais étudiante je ne le suis plus vraiment » (NF).

Cette évolution des compétences passant d'une situation d'étudiant, c'est-à-dire en quête d'apprendre, à celle de jeune professionnel témoigne d'une autonomie qui se transforme, qui évolue avec le temps et l'expérience et qui permet de faire en sorte que la ou le bénéficiaire peut gérer ses choix, prioriser ses projets, ses ambitions de carrières par l'implication dans l'association. De même, d'autres bénéficiaires présentent dans leur vision de l'autonomie, le fait qu'ils ont pu en acquérir davantage notamment par des temps d'apprentissages et de formations existant lors des ateliers DL qui sont mis en œuvre par l'association. L'un d'entre eux fait remarquer dans son propos :

« Bien sûr, c'est beaucoup d'apprentissage, c'est beaucoup de formation » (OG).

L'autonomie s'avère progressive avec des expériences comme la participation à la JMEC, (Journée Mondiale de l'Egalité des Chances), à l'organisation d'une exposition (Visage) mais qui diffèrent un peu suivant les uns et les autres. Si en effet, tous n'ont pas le sentiment d'avoir acquis de manière générale plus d'autonomie.

« Après au-delà, de ce qui était organisé par le collectif, ce à quoi on avait réfléchi collectivement, moi, je ne me suis pas particulièrement senti plus autonome » (IT)

Il en ressort qu'à travers leur implication dans les programmes, certains bénéficiaires en revanche mettent l'accent sur le fait que cet engagement peut se traduire par une tendance à grandir, à accéder à davantage d'autonomie du fait de cette implication et de ces temps d'apprentissages et formation proposés par l'association. La participation à des événements comme la JMEC, ou à l'organisation d'une exposition par exemple favorise l'autonomie des bénéficiaires. En fait l'autonomie demeure une valeur clé renforcée par l'implication en tant que bénéficiaire pour bon nombre d'entre eux.

I.II. A travers l'engagement chez A1, les bénéficiaires accèdent à de nouvelles formes de liens sociaux.

Concernant l'hypothèse portant sur le lien social, ou la relation avec d'autres bénéficiaires, l'analyse indique après la réalisation des entretiens que le lien social est plutôt représenté chez les bénéficiaires et qu'il participe à favoriser la dimension collective et de proximité entre les différents membres impliqués. Le lien social qui se traduit par des relations sociales de plusieurs niveaux entretenus entre les bénéficiaires se présente comme un construit valorisant la participation électorale avec le développement par exemple de nouvelles amitiés qui se construisent progressivement par des rencontres ou encore valorisant celle d'une participation organique développée lors des activités réalisées par les bénéficiaires. Sur le sujet, un bénéficiaire indique par exemple qu'il a développé du lien social marqué par son rapport aux autres et à l'expérience avec autrui à partir d'outils en ligne et de partage :

« On avait construit un groupe Facebook pour pouvoir échanger, par rapport à nos expériences, à nos différents mentors. les communautés c'était très intéressant, j'ai toujours eu cette notion de partage d'expériences » AC

Cette utilisation d'outils en ligne peut se traduire par la présence d'une interactivité entre usagers de ce web social qui permet de rendre possible des activités médiées par la communication avec la possibilité pour les bénéficiaires de partager du contenu, de publier, d'accéder à une socialisation et de favoriser ainsi de nouvelles rencontres.

Au niveau plus organisationnel et méta, la dimension de réseau social qui repose sur une dimension spatiale rend compte de relations plurielles et inter-individuelles propres à la constitution de groupes sociaux comme celui du collectif. Ce lien social est aussi renforcé à travers des événements organisés par Article 1 durant la totalité de l'expérience de l'engagement dans l'association chez les bénéficiaires :

« En participant à ces différents événements, j'ai pu rencontrer des personnes que j'avais déjà rencontré, sur d'autres événements » EE

La multiplicité des relations entre les bénéficiaires de l'association est synonyme de ce lien social qu'ils acquièrent durant différents événements et qui leur permet de développer de nouvelles amitiés. Ainsi, un bénéficiaire indique :

« Dans mon expérience de DL j'ai développé des amitiés très fortes » NF

La dimension du collectif est aussi mise en avant lors des entretiens, laquelle participe à renforcer le lien social entre les bénéficiaires. C'est le cas d'un bénéficiaire qui explique qu'il existe une dimension énergétique du collectif avec des personnes qui demeurent réunies par leurs valeurs.

«Le collectif sa force principale, c'est ça, pour moi, en tout cas, quand je l'ai rejoint j'étais impressionné, parce qu'il y avait une énergie au sein du collectif, il y avait toutes ses personnes qui sont réunies, par leurs valeurs » IT.

Dans ce cas le collectif peut se traduire comme un cercle social reposant sur des valeurs qui se structure par l'implication des acteurs qui sont identifiés comme les bénéficiaires de l'association et qui interagissent avec d'autres membres. Cette dimension du lien social repose dans ce cas sur plusieurs niveaux, tant à la fois au niveau de l'individuel, le bénéficiaire, qui est amené à faire de nouvelles rencontres progressivement et durant son expériences mais aussi au niveau du collectif avec l'utilisation d'outils en ligne comme les réseaux sociaux numérique qui permettent ainsi de partager de l'information, d'être tenu au courant des actualités de l'association et des événements organisés en plus de faciliter une proximité entre eux à des fins d'engagement dans de nouveaux cercles sociaux existants dans l'association.

I.III. L'engagement des bénéficiaires d'A1 favorise l'accès à de nouvelles connaissances.

L'acquisition de nouvelles connaissances est la troisième hypothèse de notre recherche. Il s'agit d'une action qui amène les individus à accéder à un nombre de connaissances identifiés par la transmission de contenus proposés par Article 1 auprès des bénéficiaires. Sur le sujet, les entretiens réalisés indiquent que les bénéficiaires ont pu par exemple acquérir des connaissances comme le fait d'avoir appris à constituer un réseau professionnel à partir des ressources existantes chez Article 1 :

« J'ai appris clairement comment développer mon réseau, en Ile de France en l'occurrence, j'ai appris ça » AC.

D'autres bénéficiaires interrogés expliquent qu'ils ont pu accéder à de nouvelles manières de concevoir l'engagement et de s'impliquer à travers le collectif. C'est le cas par exemple d'un bénéficiaire qui explique qu'il a découvert l'organizing et comment mener à bien une formation :

« L'organizing. ça nous apprend non seulement l'organizing, mais aussi comment faire une formation » NF.

Concernant l'accès à de nouvelles connaissances, certains font remarquer par exemple que les ateliers mis à leurs dispositions leur ont permis de réaliser de la gestion de projet, de porter un plaidoyer traitant des valeurs d'A1 sur l'égalité des chances et à l'extérieur de l'association.

« Oui bien sûr, j'ai développé des compétences en gestion de projets, en suivi évaluation. comment porter un plaidoyer, sur l'égalité des chances, comprendre ses enjeux autour de l'égalité des chances, par des ateliers, on a une boîte à ressources ». OG

Enfin, et pour d'autres, les entretiens révèlent l'acquisition de connaissances issues d'ateliers de formation proposés par l'association avec par exemple des thématiques spécifiques comme le réseautage, le fait de pouvoir raconter son histoire, son parcours, et son vécu, de communiquer de manière à la fois bienveillante et non violente à un auditoire.

« On reçoit des formations en retour, il y a eu des apprentissages des deux côtés, les formations, comme je disais c'était tout ce qu'on a appris, comment réseauter, comment parler de son histoire, comment communiquer avec les autres de manière bienveillante, non violente etc. ». IT.

Ainsi, les bénéficiaires qui assistent aux formations proposées par l'association peuvent modifier leurs représentations par l'accès à de nouvelles connaissances. Cette transformation qui peut faire référence à la théorie de Mezirow pour laquelle un individu dans le champ de la formation professionnelle se transforme, permet aux bénéficiaires d'évoluer et d'acquérir de nouveaux points de vue, de nouvelles valeurs par l'expérience de l'apprentissage. Si les formations dispensées : organizing, réseautage, communication bienveillante, conduisent à un processus de modification du bénéficiaire, elles permettent à la fois sur le plan individuel mais également social de faire émerger des interactions sociales, basé sur l'échanges, le partages de connaissances entre les bénéficiaires

dans un contexte de formation et qui tient compte d'une multiplicité de trajectoires et d'une diversité des parcours en amont.

I.IV. Les bénéficiaires d'A1 disposent de motivations individuelles et collectives à travers leurs engagements.

Enfin, la quatrième hypothèse de recherche est celle de l'existence d'une motivation individuelle et collective qui peut se traduire chez les bénéficiaires engagés dans l'association. La motivation serait propice à un engagement approfondi comme acteurs chez A1.

Les différents entretiens conduits indiquent par exemple que la plupart des bénéficiaires sont investis par une appétence à l'engagement à travers la volonté et en fonction par exemple des opportunités existantes. Comme l'explique un bénéficiaire :

« Ce qui m'a motivé c'est de voir qu'il y avait beaucoup plus d'opportunité que ce à quoi je m'attendais, de voir que je pouvais accéder aussi bien à des petites entreprises qu'à des grandes entreprises, quand je cherchais des stages, ou des alternances, par exemple, que rien n'est impossible » AC.

La motivation à s'engager comme bénéficiaire de l'association peut se traduire par la découverte d'une multiplicité d'opportunités existantes dans le champ entrepreneurial, comme la découverte des petites entreprises mais également des grandes entreprises. Les bénéficiaires découvrent par leurs implications dans l'association qu'il est possible de concourir à ces organisations, traduisant un intérêt motivant et motivé pour y accéder par la suite. D'autres bénéficiaires expliquent également que la motivation est issue avant tout de l'expérience personnelle, étant doté d'une certaine sensibilité et en vue de vouloir rendre la pareil auprès de son entourage ou auprès de publics éloignés par exemple de cette connaissance aux études supérieures.

« Mon expérience personnelle, qui fait que naturellement, je suis sensible à ce genre de cause, la volonté de rendre la pareil » SC.

La question du don apparaît dans l'acte de motivation en visant au-delà de l'engagement individuel à apporter des retours d'expériences, de trajectoires et de parcours impliquant l'accès aux grandes écoles auprès de celles et ceux qui n'en n'auraient pas connaissances durant leurs études secondaires. Pour d'autres, la motivation de s'engager chez A1 va au-delà du don, et repose sur la question de l'espérance à la fois à l'échelle locale mais également à l'échelle internationale. Un bénéficiaire explique par exemple à ce sujet :

« Je pense l'espoir, que je vais contribuer à quelque chose, qui va être positif, qui va avoir un impact positif, autour de moi, et dans mon pays, dans la planète » EE.

Cette motivation est aussi abordée à travers l'implication à d'autres événements de l'association comme la disponibilité à venir organiser les JMEEC, à animer des réunions afin de faire des passerelles par exemple avec une activité professionnelle portant sur l'entrepreneuriat social.

« Je dédie quelques jours de travail, à l'organisation des JMEEC, à venir faire des réunions. Parce que je suis sûr que derrière, ça va avoir un impact sur mon activité à moi, aujourd'hui, je suis entrepreneur social » OG.

Enfin, la motivation de certains bénéficiaires repose sur cette possibilité de raconter l'histoire vécue, la formation acquise comme le fait que les études préparatoires peuvent aussi être accessibles à d'autres.

« J'ai cette envie profonde, en moi, de délivrer cette information, aux personnes qui l'ont pas eu, et qui pourraient être dans ma position » IT.

Ces motivations dont disposent les bénéficiaires renvoient à ces forces qui les poussent à agir vers des objectifs et qui peuvent dépasser cette baisse d'attrait parfois pour apprendre de nouvelles choses qui se manifestent à l'adolescence comme l'explique Berger (2015) sur ces questions. L'engagement dans l'association contribue à renforcer le sentiment d'appartenance sociale, condition nécessaire pour que les bénéficiaires puissent à leurs tours transmettre leurs expériences vécues, leurs réussites dans les études supérieures et offrant dans ce cas de nouvelles perspectives à celles et ceux qui pourraient demeurer hésitants, ou disposant de méconnaissances de leurs potentialités.

II. Les résultats de l'enquête quantitative

On indiquera d'abord quelques données sociodémographiques, puis des indicateurs renseignant la forme l'engagement des enquêtés dans les programmes d'Article 1, afin de saisir les contours de l'échantillon, avant de s'attacher à l'analyse de l'engagement et de ses effets.

II.I. Description de la population enquêtée

Les déclarations obtenues via la passation de questionnaire réalisée auprès des bénéficiaires d'A1 repose sur un échantillon de n=91 répondant.e.s, pour une moyenne d'âge de 27 ans et majoritairement en emploi stable au moment de l'enquête. Les tableaux ci-dessous renseignent la répartition de l'échantillon en fonction de variables sociodémographiques et de la forme de l'engagement chez Article 1.

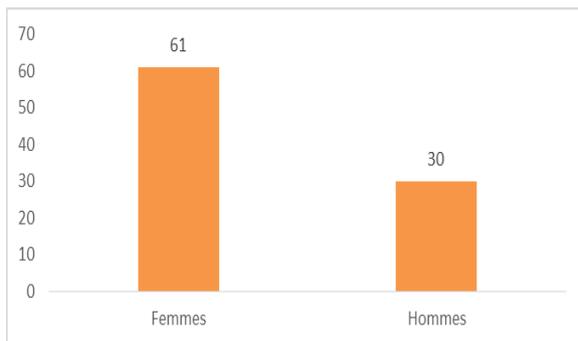


Fig 1. Répartition selon le genre.

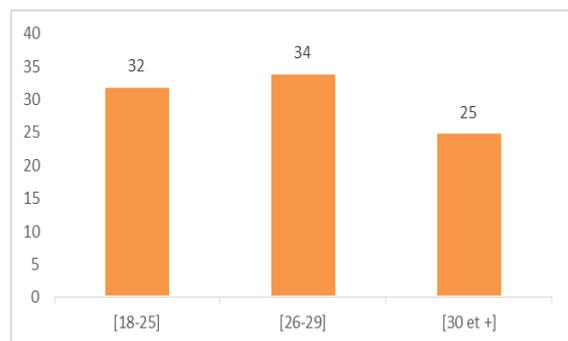


Fig 2. Répartition selon l'âge.

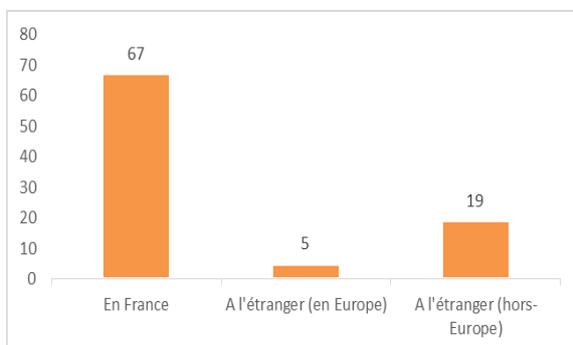


Fig 3. Répartition selon le lieu de naissance.

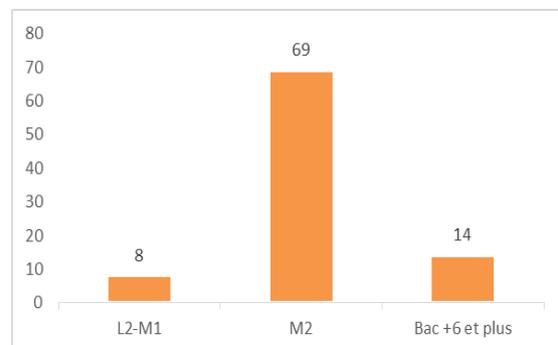


Fig 4. Répartition selon le niveau de diplôme.

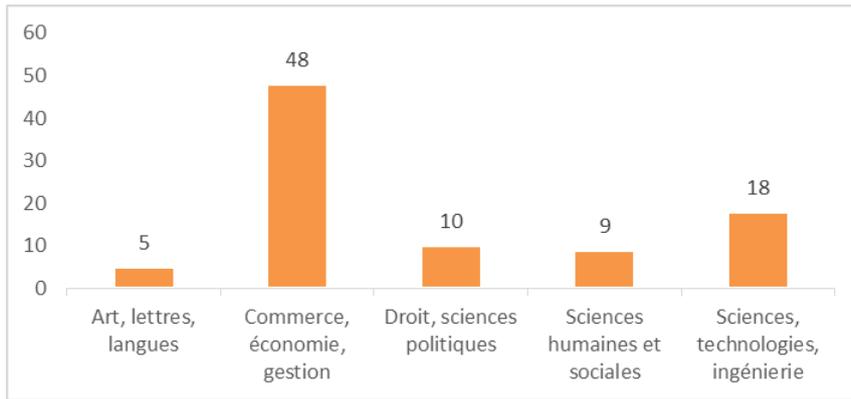


Fig 5. Répartition selon le domaine principal de formation.

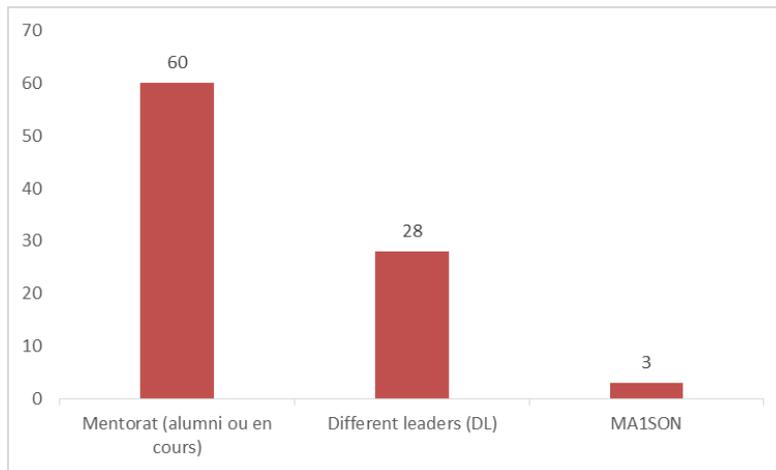


Fig 6. Répartition selon le programme principal.

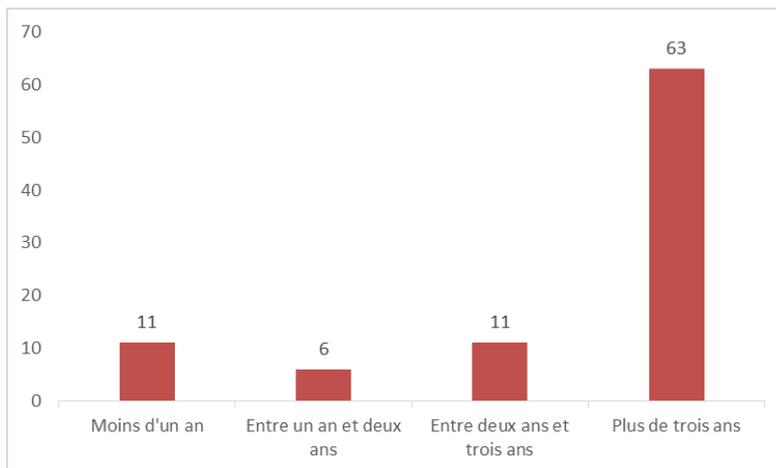


Fig 7. Répartition selon l'ancienneté dans le programme.

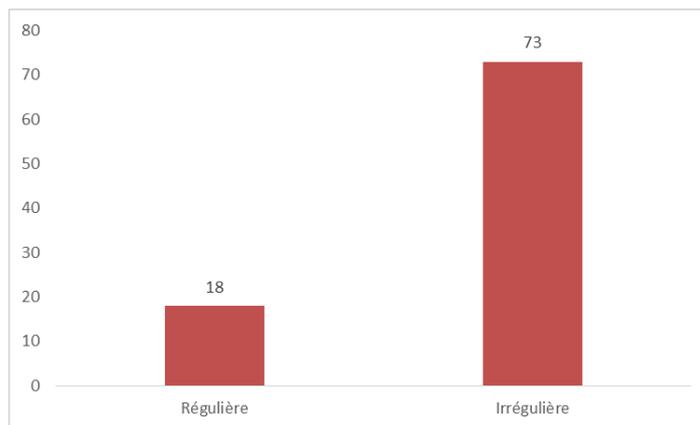


Fig 8. Répartition selon l'intensité de participation au programme.

Ces données permettent de valoriser la manière dont les bénéficiaires perçoivent l'engagement chez A1, thématique centrale de la recherche. Pour étudier la question de l'engagement dans les programmes d'Article 1, plusieurs hypothèses ont été formulées et basées principalement sur les questions : 1. d'autonomie, 2. de lien social. 3 de connaissances. Chacune de ces hypothèses a été approchée à travers une méthode mixte qualitative et quantitative. Cette partie présente l'analyse quantitative des données à travers des tris croisés et issue d'un traitement de statistiques descriptives bivariées associant les trois principales variables sociodémographiques : âge, genre, et niveau de formation¹.

II.V. Le développement des *soft skills* par l'engagement

Les expériences d'engagement et de bénévolat conduisent, de façon consensuelle dans la littérature, à un développement de compétences pour les personnes concernées. Nous avons posé la question des principales compétences développées à travers l'engagement chez Article 1, mais également concernant les autres engagements (thème qui fera l'objet de la section suivante). Nous avons utilisé le répertoire des *soft skills* du programme Jobready (pôle Se Développer d'Article 1), à l'échelle des 11 familles de compétences. Le graphique ci-dessous compare le développement des différentes familles de *soft skills* en fonction de l'engagement.

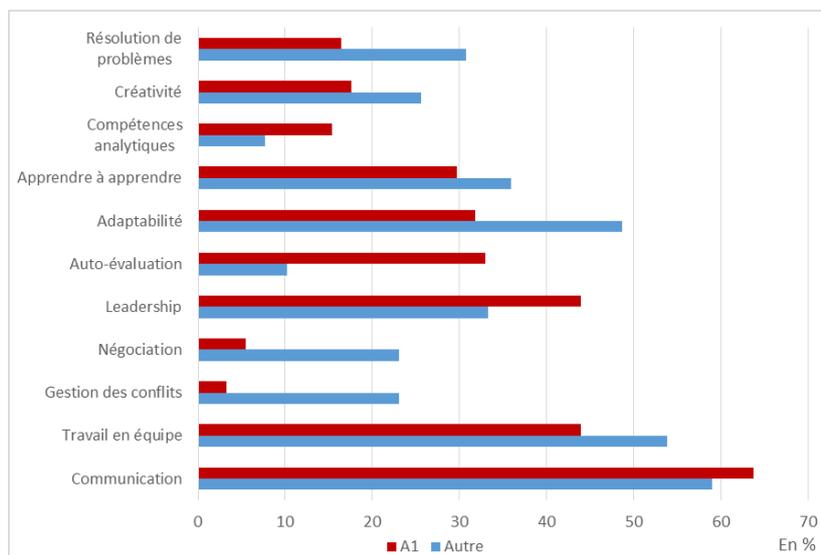


Fig 9. Compétences développées en fonction de l'engagement (Article 1/Hors-Article 1)

On constate à la fois des points communs et des nuances quant aux principales compétences développées par les engagements concernés. D'une part, la communication et le travail en équipe arrivent en tête des réponses,

¹ Il n'y a pas de différence observable selon le lieu de naissance, et les effectifs de répondants étaient trop faibles pour traiter la variable « domaine principal de formation ».

montrant les dimensions sociales et collectives des implications dans des actions engagées, et à l'inverse, à savoir les compétences analytiques, les *soft skills* les plus « cognitives » et les plus individuelles, sont les moins sollicitées dans les deux cas. D'autre part, certaines différenciations sont intéressantes à observer entre l'engagement chez Article 1 et les autres : en particulier, de forts écarts côté auto-évaluation et leadership (où est présente la compétence « autonomie ») au profit d'Article 1, et à l'inverse une plus forte sollicitation des compétences d'adaptabilité, de résolution de problèmes, de négociation et de gestion des conflits, qui peut signifier que l'action chez Article 1 est suffisamment structurée pour que certaines dimensions habituelles de la co-construction des actions en structures associatives soient moins sollicitantes pour les bénévoles et les bénéficiaires, avec les avantages et les inconvénients que cela implique mais qui ne fera pas l'objet d'un développement dans le cadre de cette étude.

Si l'engagement a vocation à transformer la société, il a également une dimension motrice pour l'individu lui-même, en termes de compétences comme nous venons de le voir, mais également en termes de pratiques et ou de représentations du monde. Une série de questions abordait les effets de l'engagement chez Article 1, dont le graphique ci-dessous résume les résultats, en distinguant l'implication chez les DL et dans le Mentorat.

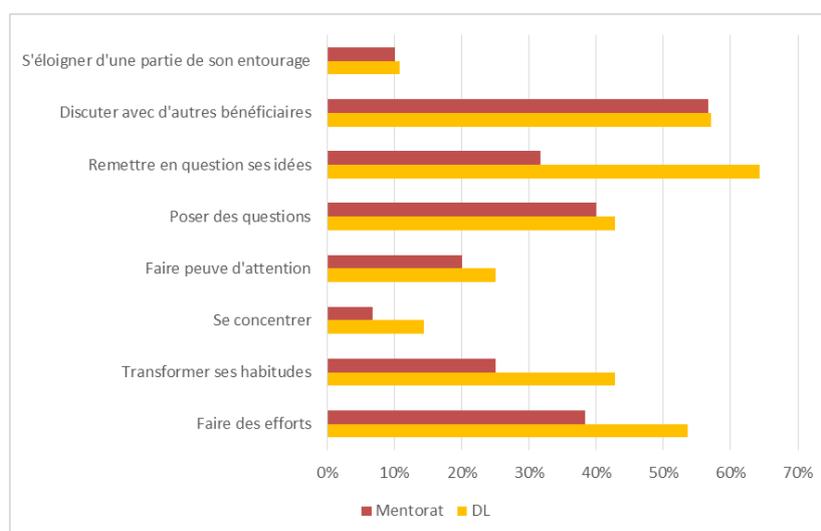


Fig 10. Effets de l'engagement sur les conduites en fonction du programme

On peut remarquer que les effets sur les relations sociales sont comparables entre les deux programmes, que ce soit dans ses aspects constructifs (discuter avec d'autres bénéficiaires, poser des questions) ou négatifs (s'éloigner d'une partie de son entourage) - ce dernier aspect ne concernant que 10 % des personnes interrogées.

En revanche, il semble ressortir des effets personnels plus structurants, plus profonds, du côté des DL, en particulier dans la transformation de leurs habitudes et dans la remise en question de leurs idées antérieures, ce qui est corroboré par la réponse à la question plus générique de « faire des efforts ». Autrement dit, il semble que l'action dans le Mentorat conduit les individus à un engagement relativement anticipable et cohérent avec les habitudes des individus, alors que l'action au sein des DL comporte des dimensions transformatrices plus importantes, expliquant l'importance accordée dans la construction identitaire abordée ci-après.

Vérification des hypothèses obtenues.

H1. Pour l'hypothèse de l'**autonomie**, les réponses émises par les bénéficiaires vis-à-vis d'une acquisition de l'autonomie dans leur engagement au sein de l'association se sont révélées multiples et reposent sur plusieurs niveaux. Certains des bénéficiaires interrogés expliquent qu'ils ont par exemple été toujours autonomes à travers des parcours spécifiques et leurs socialisations, et complètent leurs propos en indiquant que si effectivement cette autonomie était effective en amont de leurs engagements, elle peut parfois être envisagée comme une évolution dans la pratique. L'autonomie n'est donc pas actée en tant que telle pour certains d'entre eux, mais évolue par l'engagement dans le collectif au sein de l'association. De fait, les bénéficiaires des programmes A1 seraient plus autonomes à travers leurs engagements et leurs rapports au collectif. En revanche chez certains bénéficiaires, l'autonomie reste à nuancer. En fait, les résultats indiquent pour la plupart que l'autonomie peut évoluer par l'engagement surtout dans la dimension collective comme c'est le cas avec les *Different Leaders*.

H2. Pour l'hypothèse du **lien social**, ou la relation avec d'autres bénéficiaires, l'analyse indique après la réalisation des entretiens que la dimension du lien social est plutôt bien représentée chez les bénéficiaires et qu'il participe à favoriser la dimension collective et de proximité entre les différents membres impliqués. Les résultats obtenus sont aussi globalement positifs, notamment parce que l'engagement participerait à favoriser une dimension collective et de proximité entre les différents bénéficiaires avec le cas par exemple de nouvelles amitiés qui se réalisent par exemple durant les campus d'été, la JMEC, ou à travers l'utilisation d'outils en ligne comme les réseaux sociaux numériques.

H3. Pour l'hypothèse de **l'acquisition de connaissances**, les résultats demeurent similaires. Les formations dispensées sur des thématiques spécifiques comme l'organizing, le réseautage, la communication bienveillante, permettent aux bénéficiaires à la fois sur le plan individuel mais également social de faire émerger des interactions basées sur l'échange, le partage de connaissances entre les bénéficiaires dans un contexte de formation et qui tient compte d'une multiplicité de trajectoires et d'une diversité des parcours en amont. Les bénéficiaires indiquent dans les entretiens qu'ils ont pu acquérir de nouvelles connaissances par exemple sur l'histoire des mouvements d'engagements qui ont réussi, ou encore plus opérationnel, sur la gestion de projet, sur la manière de porter un plaidoyer sur l'égalité des chances.

H4. Enfin, pour l'hypothèse de **la motivation**, les bénéficiaires d'A1 disposent bien de motivations à s'impliquer dans l'association. La motivation apparaît dans les entretiens comme étant propice au renforcement du sentiment d'appartenance sociale, laquelle favorise et valorise la transmission des expériences vécues des bénéficiaires, et de leurs réussites dans les études supérieures. Ainsi, cette motivation individuelle et renforcée par la dimension collective offre de nouvelles perspectives pour celles et ceux encore hésitants dans leurs choix de parcours ou de trajectoires professionnelles à venir, ou qui ne disposent pas suffisamment de connaissances de leurs potentialités singulières. De manière complémentaire à ces hypothèses, l'analyse quantitative sur l'engagement des jeunes chez A1 indique aussi que la sociation (la relation sociale) apparaît comme l'idéal privilégié par les membres d'A1.

En complément, nous avons formulé une question additionnelle au questionnaire

A partir de la question « Qu'est ce qui, d'après vous, pourrait améliorer le fonctionnement d'Article 1 ? » soumis aux bénéficiaires de l'association Article 1, les répondant.es (n=91) ont indiqué dans le questionnaire plusieurs propositions que nous avons catégorisé en 4 grandes thématiques

- 1. Sociabilité des bénéficiaires : qui concerne principalement la relation d'engagement entre les bénéficiaires et l'association Article 1. Exemple : *Développer davantage de mises en relations entre les membres de l'association Article 1 avec la diversité des profils d'étudiants existants.*
- 2. Actions et accompagnements des bénéficiaires : qui concerne les modalités, les actions, et les activités d'accompagnements des bénéficiaires d'Article 1. Exemple : *Etre davantage au courant des actualités de l'association et des moyens destinés à apporter de l'aide pour les bénéficiaires*
- 3. Événementiel : qui concerne la mise en place de temps d'échanges et de valorisation d'Article 1 destinés à faire connaître davantage l'association et ses activités auprès des publics de jeunes. Exemple *Pour les alumnis, organiser plus d'événements.*
- 4. Développement de l'association A1 : qui repose sur des propositions attendues pour améliorer principalement la visibilité d'Article 1 dans le monde social. Exemple : *Mettre en place davantage d'actions de plaidoyer sur l'égalité des chances et sur l'insertion professionnelle*

Conclusion générale

Enfin, et pour conclure cette recherche centrée sur l'engagement, nous souhaitons indiquer que l'engagement du jeune repose également sur la mobilisation de ressources notamment pour atteindre un objectif spécifique. Ces ressources mobilisées pour la réalisation d'une action font également appel à des champs d'activités comme ceux de la psychologie ou de la psychosociologie. Pour le psychologique, cela peut être par exemple **la sollicitation des émotions dans une activité, tenant compte ainsi du caractère émotionnel du jeune en devenir**. Pour la question psychosociologique, **l'activité envisagée peut s'illustrer par la réalisation de travail en groupe ou de coopération sur des projets engageants (ateliers de formation via l'expérience Different Leaders, événements associatifs organisés comme la JMEC)**. Ainsi, cette double représentation met ainsi en évidence la multiplicité des possibilités effectives existantes vis-à-vis de l'engagement du jeune dans une action et qui peuvent être enrichies par la dynamique du collectif comme la réalisation de projet en commun, le travail en groupe ou la coopération. De même, et pour la figure du bénéficiaire et à travers l'offre et la diversité des programmes de l'association Article 1, nous indiquons que le jeune demeure en général un acteur réceptif, stimulé par ses pairs, qui lui permet progressivement d'accéder à de nouvelles connaissances et compétences et de valoriser son champ des possibles à la fois à travers une dimension individuelle mais aussi par l'importance que joue pour son engagement tout le caractère et la nécessité de la dimension du collectif qui demeure centrale dans les actions de l'association Article 1.

Bibliographie

Théories de l'engagement

Théories de l'engagement : apports et modèles.

- Becker H. S. 2006. « Sur le concept d'engagement », SociologieS, Découvertes / Redécouvertes, [En ligne]
- Benasayag M. et Del Rey A. 2011. De l'engagement dans une époque obscure, Le passager clandestin, 156 p.
- Bobineau O. 2010. Les formes élémentaires de l'engagement. Une anthropologie du sens, Temps Présent, 166 p.
- Durkheim É. 2010. Leçons de sociologie, Presses universitaires de France, 244 p.
- Helme-Guizon A. et Amato S. 2004. Favoriser l'achat et la fidélité des internautes : les apports de la théorie psychosociale de l'engagement. Décisions Marketing. 14 p.
- Heller T. 2017. Prescrire et engager. Théorie de l'engagement, rationalité managériale et enjeux de la communication. Etudes de communication : langages, information, médiations. n° 49.
- Lesuisse M. 2017. Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ? Mémoire de Master MEEF. Université Grenoble Alpes, et Savoie Mont-Blanc. 54 p.
- Neveu E. 2002. Sociologie des mouvements sociaux, La Découverte, 128 p.
- Sawicki F. et Siméant J. 2009. « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », Sociologie du travail, 2009, vol. 51, n° 1, p. 97-125
- Thévenot L. 2006. L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement, La Découverte, 312 p.
- Volo P. 1995. Psychologie de l'achat impulsif. Thèse de doctorat de Psychologie Nouveau Régime. Université de Metz. 197 p.

Applications et effets de l'engagement

- Bert Nicolas. 2016. Dissonance cognitive et transformation de la représentation sociale du sport : effet du changement de la signification d'un élément central sur les attitudes du comportement. Thèse de doctorat. Psychologie. Laboratoire de Psychologie sociale. Aix Marseille. 400 p.
- Cortessis S. et Weber Guisan S. 2016. « Le bénévolat, une porte d'entrée privilégiée pour mobiliser les jeunes dans des activités d'apprentissage propices au développement de compétences transversales », *Éducation et socialisation* [en ligne] vol. 41
- Joule Robert-Vincent. 1994. Trois applications de la théorie de l'engagement. In. A quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ? 1^{ère} partie : Stratégies d'influence et changements individuels. p. 11-22
- Mayer Denis. 2019. Comparaison entre les étudiants de première et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance. In Nouvelles perspectives en sciences sociales. Nature et Action. 32 p.
- Mbambe Bebey Danielle . 2018. Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation (DEEXTTEF). Sciences de l'information et de la communication. Conservatoire national des arts et métiers CNAM. 337 p.
- Perrot S. et Garreau L. 2016. « L'engagement des salariés vu par les dirigeants », in Dauphine Recherches en Management (2016), L'état des entreprises 2016, La Découverte, p. 55-64
- Rubiela Carrillo Roza. 2019. Suivi de l'engagement des apprenants lors de la construction de cartes mentales à partir de traces d'interaction. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université de Lyon, 2019. 173 p.
- Vallée Boris, Pascual Alexandre et Guéguen Nicolas, « Comment recruter plus efficacement les « publics précaires » ? Une approche contextuelle et collective des recrutements sur les postes de bas niveaux de qualification », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 40/2, 2011
- Venant Rémi. 2017. Les learning analytics pour promouvoir l'engagement et la réflexion des apprenants en situation d'apprentissage pratique. Université de Toulouse. 200 p.

Autonomie

- Bacha J. 2013. Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents. Education. Université de Cergy. 487 p
- Barbot M.J. et Camatarri G. 1999. Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation. PUF. 258 p.

- Barbot M.J. et Trémion V. 2016. De l'émancipation à l'autonomie : stabilisation et ouvertures de possibles. Recherches et éducations. 12 p.
- Bélanger N. et Farmer D. 2012. Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Étude de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). De Boeck Supérieur. 20 p.
- Brotcorne P. et Valenduc G. 2009. Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet. Comment réduire ces inégalités ? Lavoisier. 25 p.
- Bordier N. 2013. La socialisation et l'autonomie en EPS. Education. 119 p.
- Cosnefroy L. 2012 « Autonomie et formation à distance », Recherche et formation [En ligne], 69. 9 p.
- Denouel. J. 2017. L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. Cnrs éditions. 8 p.
- Foray P. 2017. Autonomie. Le télémaque. PUC. 11 p
- Giddens A. 1994 (1990). Les conséquences de la modernité. L'Harmattan. 192 p.
- Holec H. 1991. Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. CRAPEL. 5 p.
- Lahire B. 2001. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n° 135, p. 151-161.
- Le Coadic R. 2006. L'autonomie, illusion ou projet de société ?. Cahiers Internationaux de Sociologie, CXXI, p. 317-340
- Lerbet G. 1993. Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation. In: Revue française de pédagogie, vol. 103. 9 p.
- Patry D. 2008. « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », Tréma [En ligne], 50, 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018. 18 p.
- Setau M. 2016. La démarche expérimentale : une occasion de développer l'autonomie des élèves. Education. 70 p.
- Tomes A. 2013. Pédagogie et autonomie. La pensée de Castoriadis à l'épreuve des pédagogies nouvelles. in Caumières P. et Klimis S. (dir.) 2013. L'autonomie en pratique(s). Presses de l'Université Saint-Louis. 30 p.
- Tran A. 2020. Les dispositifs favorables au développement de l'autonomie des élèves. Education. 129 p.
- Tremblay N.A. 2003. La notion d'autoformation. PUM. 41 p.
- Veirgnoux A. 2005. Autonomie ou liberté ? Cinq études sur Célestin Freinet. PUC. 14 p.

Lien social

- Bos Cuissi M. 2007. Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour faire œuvre sur Internet. Education. Université de Provence. Aix Marseille. 546 p.
- Bidart C. 1996. Les jeunes et leurs petits mondes : relations, cercles sociaux, nébuleuses. Cahiers de la Maison de la recherche en sciences humaines de l'université de Caen, Maison de la recherche en sciences humaines (Caen), 1996, Mobilités et Insertions sociales, spatiales et culturelles, p. 57-76.
- Cusset P. Y. 2007. Le lien social. CSGU. 2 p.
- Charbonneau J. 1998. Lien social et communauté locale : quelques questions préalables. Lien social et Politiques, (39), p. 115-126.
- De Singly F. 2000. Penser autrement la jeunesse. Lien social et Politiques, (43), p. 9-21.
- Ellefsen B. et Hamel J. 2000. Citoyenneté, jeunesse et exclusion. Lien social et politique à l'heure de la précarité. Lien social et Politiques, (43), p. 133-142
- Flichy P. 2003. Technologies et lien social. Colloque. Pour une refondation des enseignements de communications des organisations. 7 p
- Grossetti M. 2000. Les effets de proximité spatiale dans les relations entre organisations : une question d'encastrement. Espace et Société, p. 203-219
- Paugam S. 2008. Le lien social. Presses universitaires de France. 128 p.
- Pfister B. 2002. Lien social, organisation et insertion. Pour une appréhension des mécanismes d'intégration sociale. Master Etudes urbaines. 142 p.

Roupie C. 2008. Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride. UFR de Psychologie, sociologie et Sciences de l'éducation. Université de Rouen. 102 p.

Tonnies F. 2010 (1887). Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure. Paris, PUF, 336 p.

Tic&société. 2010. « Interactivité et lien social » [En ligne], Vol. 4, n° 1, mis en ligne le 17 mai 2010, 106 p.

Vaucelle A. 2010 Jeunesse et réseaux sociaux, le nouvel ethos postmoderne. La jeunesse comme culture, Colloque, Carthage, Tunisie. 5 p.

Connaissance

Bourgeois E. 2009. Apprentissage, motivation et engagement en formation. Education Permanente. 9 p.

Bourgeois E. 2013. Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Expérience, activité, apprentissage. PUF. 27 p.

Carré P. 2015. De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. ENS Editions. 13 p.

Céci J.F. 2019. Apprentissage du et par le numérique. La formation des jeunes générations à un juste usage du numérique. 117 p.

Duschene C. 2010. L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire. ACELF. 19 p.

Galand B. 2020. Numérique et apprentissage : qu'en disent les recherches ? DIAL. 7 p.

Leroux A. et al. 2012. Les digital natives sont-ils des consommateurs plus « résistants » ? 22 p.

Octobre S. 2019. Natifs et naïfs du numérique : numérique et inégalités sociales. Enjeux numériques. N°6. Annales des Mines. 5 p.

Pastré P. 2005. Apprentissage et activité. CNAM. 23 p.

Motivation

Ariely D. 2021. Les ressorts de la motivation. Sens, engagement, efficacité. Presses universitaires de Grenoble, 185 p.

Berger J.-L. et Rinaldi Davinroy D. 2015. Motivation à apprendre et volition à l'adolescence : développement et étude de la validité d'un nouvel inventaire. Mesure et évaluation en éducation, 38(3), p. 77-122

Bourgeois E. 2009. Apprentissage, motivation et engagement en formation. Education Permanente. n°136. 9 p

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3), p. 500-518

Fenouillet F. 1998. La motivation agit-elle sur la mémoire ? Université de Rennes II. Psychologie. 12 p.

Galand B. 2006 « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », Revue française de pédagogie [En ligne], 155 | avril-juin 2006. 5 p.

Houart M. et al. 2019, « La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 35(1)

Louart P. 2002. Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. Les cahiers de la recherche. CLAREE. 19 p.

Pelletier L. 2002. Repenser la notion de l'engagement du MCRO-E par une étude des théories de la motivation. Essai. Université du Québec à Trois Rivières. 61 p.

Roussel P. 2000. La motivation au travail – conseil et théories. Les notes du Lirhe. N°326. 20 p

Ruel P.-H. 1987. Motivation et représentation de soi. Revue des sciences de l'éducation, 13(2), p. 239-259

Vollmeyer R. et Rheinberg F. 2004. Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. Revue des sciences de l'éducation, 30(1), p. 91-104.

« *On est libre pour s'engager, mais on s'engage pour être libre* » Maurice Merleau-Ponty.
Emission : A voix nue. 1959. Archive INA.

FRATELI LAB - ARTICLE 1.

RAPPORT DE RECHERCHE : AVRIL 2022.

29 boulevard bourdon 75004 paris