LE ROLE DU FORMATEUR DANS LA PREPARATION A L'ALTERNANCE : ACCOMPAGNER A REPERER ET A DIRE LES NORMES ANTECEDENTES

Sébastien Paul

Université de Strasbourg
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC)- EA 2310
7 rue de l'Université
67000 STRASBOURG
sebapaul@aliceadsl.fr

Mots-clés : *alternance, contrôle, évaluation, rôle du professionnel.*

Résumé. *Parcours 2 est un dispositif de pré-formation créé au sein de l'association l'Atelier à Strasbourg. Il est né en réponse à la préoccupation de certains travailleurs sociaux face au constat que les jeunes dont ils assurent le suivi n'accèdent pas ou très difficilement aux actions de la formation professionnelle en alternance. Notre questionnement porte sur ces conditions d'accès et sur les conditions d'efficacité des formations en alternance du point de vue des personnes qui s'y engagent. A la suite des travaux de Louis Durrive, c'est d'abord « l'expérience des normes » de ces adolescents et jeunes adultes qui attire notre attention (Durrive, 2006). Les premiers résultats de l'analyse de nos entretiens tendent à déplacer notre problématique dans la mesure où ils rencontrent également des difficultés à identifier ce qui fait norme dans les situations dans lesquelles ils s'engagent. Cette dimension interroge le rôle du professionnel chargé d'accompagner le jeune dans son analyse des situations de travail dans lesquelles il s'est engagé. Tout en travaillant la question du rapport à la norme, le formateur est donc amené, dans le cadre de son accompagnement, à travailler à l'identification de ce qui fait norme dans ces situations de travail.*

Parcours 2 est un dispositif de pré-formation créé au sein de l'association l'Atelier à Strasbourg. Son rôle est d'accueillir des jeunes, garçons et filles, de 16 à 21 ans, bénéficiant au préalable d'un accompagnement social. Ces jeunes sont sortis prématurément du système scolaire. Ils n'ont aucune qualification et ne parviennent pas à intégrer les dispositifs de la formation professionnelle qui leurs sont pourtant destinés. L'objectif est de parvenir à mobiliser ces jeunes autour de la construction d'un projet professionnel et de les amener à réaliser une première expérience réussie en entreprise. Celle-ci est généralement courte puisqu'elle n'excède jamais quinze jours.
Le dispositif Parcours 2 est né de la volonté d'institutionnaliser une démarche d'intervention fondée sur l'analyse de l'activité et initiée par le professeur Yves Schwartz : la démarche ergologique.

« *Je pense qu'une des bases de ce que l'on peut appeler la démarche* ergologique *c'est le constat qu'on est toujours pris à revers par l'activité humaine. Celle-ci est toujours en train, dans un milieu donné, de négocier des normes. Il s'agit des normes préalables à l'activité elle-même : l'activité négocie ces normes en fonction de ce que sont les siennes propres. Quelle que soit la situation, il y a toujours une négociation qui s'instaure. Et chaque être humain- et notamment chaque être humain au travail- essaie plus ou moins (et son essai n'est pas toujours réussi) de recomposer un peu le milieu de travail en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il souhaiterait que soit l'univers qui l'entoure » (Schwartz in Schwartz, Durrive, 2003, p13).* La démarche impose de regarder au plus de près des situations de travail en s'inquiétant du point de vue de celui qui travaille. Le travail est donc appréhendé comme une expérience subjective.

Le professionnel qui intervient au sein de Parcours 2 assume une double mission. Son travail consiste d'abord à construire le point de départ des parcours de formation de ces jeunes. Pour cela, il doit déterminer où ils en sont par rapport aux exigences du monde du travail et de la formation. La première partie de sa mission relève de ce que l'on pourrait qualifier de contrôle social. Pour Ardoino et Berger, *« L'objectif des procédures de contrôle est de comparer le degré de conformité, sinon d'identité, entre un modèle de référence, et des phénomènes échéants, ou occurrents, comme en témoigne clairement l'étymologie comptable du mot […] »* (Ardoino, Berger, 1986, p 120). Les deux indicateurs que sont le « modèle de référence » et le « degré de conformité » permettent d'appréhender cette dimension du travail effectué au sein de Parcours 2.

Le travail du professionnel consiste ensuite à assurer l'accompagnement de ces jeunes afin qu'ils entament leurs parcours de formation. Cette seconde partie de sa mission repose plus spécifiquement sur un travail d'évaluation. Toujours selon Ardoino et Berger, *« l'évaluation se pose en termes de signifiance et de signification. Elle implique un questionnement sur le sens. Le contrôle repose sur des dispositifs construits, et les plus transparents possibles, alors que l'évaluation représente un processus et une démarche comportant toujours et nécessairement des zones d'opacité irréductibles » (Ibid.).*

En plaçant l'activité au centre de son intervention, le dispositif Parcours 2 se situe volontairement du côté de l'évaluation. Cela suppose d'adopter un positionnement au plus près des situations de travail et d'établir des passerelles, voire des liens étroits, entre le centre de formation et l'entreprise. Le dispositif fonctionne ainsi à partir de la mise en œuvre du principe de « double tutorat » déjà initié dans le cadre de la formation professionnelle au sein de l'association l'Atelier.

« Convaincus de la place centrale du travail, nous avons peu à peu renégocié nos interventions avec les entreprises associées au processus d'alternance. Il en ressort une démarche nommée, faute de mieux, « le double tutorat », et mise à l'épreuve de dispositifs d'insertion sous statut de stagiaire, mais aussi de qualification sous statut de salarié […] Notre intention était d'associer le formateur et le tuteur traditionnel à la réflexion de l'intéressé sur son travail, afin de renforcer le lien entre la formation et l'emploi ». (Durrive, 1999, p 199). Ce double tutorat fonctionne à partir de deux outils : la visite en entreprise et l'entretien de repérage/ ancrage.

La visite en entreprise a un double intérêt. Elle permet d'abord au professionnel de l'insertion de se faire une idée plus précise de l'organisation de l'entreprise et de la place qu'y occupe le jeune. Le temps de visite reste cependant relativement court et dépend toujours de la disponibilité du tuteur de stage. Les résultats de ces visites restent donc toujours dépendants de l'entreprise elle-même.
L'entretien de repérage/ ancrage est un entretien sur l'activité, proposé et définit par Louis Durrive :
« Dans la méthode d'entretien que nous préconisons, c'est l'exercice du repérage symétrique à celui de l'ancrage. L'ancrage ouvre à "l'information chaude", celle du moment de travail, celle de l'activité. Impossible d'en parler en général car on touche au spécifique. […] Par contraste, le repérage est une collecte "d'informations froides" dans la mesure où celles-ci son soit généralisables, soit relativement durables et objectivées, rapportées au contexte matériel et humain et non pas dépendantes des actes ou de l'interprétation de la personne concernée par l'entretien ». (Durrive, 2006, p 229-230).
Il est véritablement le lieu de formation où tente de s'articuler, pour la personne qui s'est engagée dans une activité de travail, son expérience personnelle et des savoirs formalisés.

Le dispositif de pré-formation qui nous intéresse ici se distingue en de nombreux points de la formation professionnelle- quelle soit qualifiante ou non- au sein de laquelle a été mis en œuvre le double tutorat. En effet, situé en amont de l'ensemble des prises en charge et destiné à des jeunes très éloignés du monde du travail, Parcours 2 n'est pas structuré autour d'un contenu de formation très défini. En partant de l'expérience personnelle des jeunes qui s'engagent dans une situation de travail, la prise en charge proposée s'appuie d'abord sur leur vécu. Le parcours proposé s'appuie en

effet sur l'idée qu' *« entre une action humaine quelconque- travail pour soi, travail domestique, activité ludique, sportive- et un travail économiquement qualifié, il n'y a pas de discontinuité absolue : tous deux sont commensurables à une expérience, celle d'une négociation entre des normes antécédentes et les normes de sujets singuliers, toujours à redéfinir ici et maintenant. Ce qui rend possible, entre temps de travail salarié et temps "privé", circulation de valeurs et de patrimoines »* (Schwartz, 2001, p 422).
La préparation des jeunes à la formation et à l'emploi ne repose donc pas sur l'apprentissage des normes spécifiques du monde de l'entreprise mais sur la continuité d'expérience entre leur vie privée et leur future vie professionnelle. Il s'agit de les mobiliser à partir des compétences dont ils font preuve quotidiennement. Cependant, dans le cadre de leur première expérience de travail, ces jeunes sont confrontés à des univers normatifs qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ont parfois du mal à identifier. Cette dimension n'est cependant pas prise en charge par le dispositif et n'offre aucun appui au professionnel qui est confronté, dans le cadre d'un accompagnement, à ce type de problématique. Cette situation a des conséquences négatives sur l'efficacité de son travail.

Nous avons réalisé vingt cinq entretiens selon la méthode du repérage et de l'ancrage dans le but de mettre en évidence les difficultés que rencontrent ces jeunes lors de leur engagement dans des situations de travail. Du point de vue de l'évaluation, on peut identifier les difficultés de ces jeunes quant à leur capacité à renormaliser, c'est-à-dire à adopter un positionnement personnel par rapport aux normes de l'entreprise. Le rôle de l'accompagnateur travaillant dans le dispositif Parcours 2 est alors de faire émerger ces renormalisations ou de mettre en évidence leur nécessité comme compétence primordiale pour l'engagement de ces jeunes dans des situations de travail. Cet aspect ne s'appuie sur aucune forme de généralisation puisqu'il cherche au contraire à saisir la singularité de l'engagement d'une personne dans l'ici et le maintenant d'une situation précise.

L'analyse de ces entretiens nous a également amené à prendre en compte un autre type de difficultés auquel sont confrontés ces jeunes : leur incapacité à identifier ce qui fait norme dans les situations qu'ils investissent. Comme nous le verrons avec l'expérience de la jeune Anita, les problématiques d'insertion peuvent également prendre la forme de tentatives de renormalisation à partir d'une identification erronée de ce qui fait norme dans une entreprise.

Ce second type de difficulté, qui relève d'une dimension de contrôle social, nécessite de la part du professionnel de mobiliser un savoir sur l'entreprise, sur ses normes et son fonctionnement et le confronte à un double problème. Tout d'abord, le dispositif dans lequel il intervient n'intègre pas cette problématique et le contraint à porter seul la responsabilité de dire ce qui fait ou ne fait pas norme dans une situation ou un entreprise précise. De plus, nous verrons que les normes qui définissent les situations de travail sont toujours plus ou moins locales. Leur degré de généralité pouvant être faible, il est parfois difficile pour le formateur de les identifier et de s'en faire le porte-parole. Pour le dire dans les termes employés par Ardoino et Berger, l'intervenant à beaucoup de difficultés à établir le degré de conformité aux exigences de l'entreprise de ces jeunes lorsqu'ils sont en situation de travail dans la mesure où il ne parvient à identifier et à représenter de manière indiscutable le modèle de référence de l'entreprise en question.

1. L'évaluation des situations : identifier les tentatives de renormalisation

Pour saisir les difficultés que rencontre une personne lorsqu'elle s'engage dans une situation de travail, il est nécessaire- c'est ce qu'apprend la démarche ergologique- de passer par le point de vue de cette personne. L'évaluation étant une question de sens, il importe de saisir ce qui importe le plus à la personne au moment de son engagement dans une situation de travail. Pour cela, le savoir du professionnel n'est pas d'une grande utilité. La connaissance des tâches ou des procédures qu'il peut posséder ne lui est pas- *a priori*- d'une grande importance dans la mesure où l'enjeu ne se situe pas à ce niveau. Pour saisir ce qui se joue dans cette situation, il doit suivre le point de vue de la personne concernée. Il doit la suivre le plus précisément possible dans la façon dont elle a vécu cette expérience de travail. Cela suppose de lever toute forme de jugement. La question n'est pas d'évaluer si celle-ci a vécu correctement ou non la situation mais de saisir les

choix ou les non choix qu'elle a opérés.

Jean-François fait un stage dans une entreprise informatique. Dans le cadre de ce stage, il doit, sous le contrôle de son tuteur de stage, formater des disques durs et réinstaller l'ensemble des logiciels. Son tuteur lui donne les consignes, lui indique que le code d'activation dont il a besoin pour installer le système d'exploitation se trouve sur une étiquette collée sur la tour de l'ordinateur et lui demande s'il a compris ce qu'il attendait de lui. Jean-François répond de manière positive. Il quitte alors la salle et se rend quelques bureaux plus loin, sollicité par un autre problème informatique. Lorsqu'il revient une demi-heure plus tard, Jean-François est assis sur une chaise. Il n'a réalisé aucune des tâches demandées.
Pour comprendre ce qui s'est passé durant tout ce temps, nous décidons de recevoir Jean-François au cours d'un entretien, pour qu'il explique la manière dont il a vécu cette situation. Nous apprenons alors que sur l'étiquette, il y avait en fait deux codes, qui correspondent à deux versions différentes du système d'exploitation. Face à cet imprévu, il n'a pas su comment réagir.
« - Si tu t'étais trompé de code, quelle conséquence cela aurait eu ?

- Ben, je ne sais pas.
- Est-ce que tu aurais pu casser la machine ?
- Non, quand même pas. Je ne crois pas.
- Alors pourquoi tu ne l'as pas fait ?
- Parce que je n'avais pas envie de me tromper. Je n'avais pas envie de me faire engueuler.
- Et donc tu as décidé de ne rien faire.
- Ben…oui.
- Et est-ce que tu aurais pu faire autrement ?
- Ben, non.
- Tu crois que tu n'aurais pas pu trouver une autre solution ?
- Enfin, si.
- Et comment tu aurais pu faire alors ?
- J'aurais pu aller voir Alain *(son tuteur de stage)*
- Oui, et pourquoi tu ne l'as pas fait ?
- Je ne voulais pas le déranger. Il était en train de faire autre chose et je n'avais pas envie de l'embêter.

Au cours de cet entretien, nous utilisons une question très fréquente dans le cadre de la démarche ergologique : « comment aurais-tu pu faire autrement ? ». Cette question renvoie à l'idée que quoi qu'il ait été, il aurait pu en être autrement. Tout engagement dans une situation relève d'un choix, de la construction d'un rapport personnel avec les normes de la situation de travail. Ce choix repose sur des valeurs. Quel que soit l'engagement d'un jeune, l'objectif du formateur est d'aider le jeune à faire émerger ce qui compte alors pour lui dans ce moment et qui guide les choix qu'il opère.
Dans le cadre de l'accompagnement de Jean-François, ce qui importe ce n'est pas d'insister sur une situation qui pourrait être caractérisée selon les termes de l'échec. L'objectif est de comprendre ce qui l'a poussé à agir, ou dans ce cas précis, à ne pas agir. Ce cours extrait permet d'identifier la peur de l'échec accompagné d'un refus de solliciter son tuteur de peur d'avouer une incapacité. C'est ainsi que Jean-François vit cette situation. Il veut bien faire et s'interdit de se tromper. Dans le même temps, il n'a pas suffisamment confiance en lui pour prendre le risque de faire quelque chose sans être complètement sûr de réussir. Pris dans cette contradiction, il ne parvient pas à se décider et se désengage de la situation en s'asseyant sur une chaise et en attendant que le temps passe.

Accepter le point de vue de l'activité consiste à accepter d'apprendre des situations et d'être dans l'incapacité d'anticiper la manière dont une personne va vivre sa confrontation avec les normes de l'entreprise. Cela ne signifie pas nier l'importance des savoirs constitués et le rôle des cadres normatifs. Mais ceux-ci sont toujours pensés en dialectique avec la vie qui gère dans l'ici et le maintenant les exigences de ces normes. De cette approche résulte une analyse de la norme qui s'attache d'abord à sa faiblesse- elle est toujours insuffisante pour encadrer entièrement une

situation et ne parvient jamais à soumettre complètement les individus qui s'y confrontent. Pour autant, le pouvoir normatif de la norme existe et s'il n'est pas nié par l'ergologie, elle n'en fait pas l'objet d'une analyse particulière. Penser le rapport à la norme des individus impose pourtant de penser les normes dans un rapport dialectique entre leurs faiblesses et leurs forces.
En suivant l'engagement des jeunes éloignés du monde du travail qui s'engagent dans le projet proposé par le dispositif Parcours 2, on peut se poser la question suivante : Jusqu'à quel point peut-on renormaliser ? A partir de quel moment le caractère normatif de la norme offre-t-il une résistance qui soit bloque la tentative de renormalisation soit la transforme en transgression suivie de sanctions ? C'est dans ce cadre que se pose la question des savoirs du professionnel sur l'entreprise. En effet, c'est par sa connaissance ou sa capacité à identifier les normes de l'entreprise ainsi que par sa capacité à représenter ces normes qu'il peut contrôler la légitimité des tentatives de renormalisation de ces jeunes.

2. Identifier ce qui fait norme en entreprise et contrôler le degré de conformité

Pour aborder cette question, en lien avec notre questionnement sur le rôle du professionnel dans la préparation à la formation en alternance de jeunes sans qualification, nous proposons une analyse comparée de deux stages qu'ont effectués des jeunes dans un salon de coiffure. Plus précisément, nous retiendrons deux situations à peu près similaires en apparence mais que tout sépare en réalité, tant dans l'intention que dans les conséquences. Cette analyse nous servira de support pour mettre en évidence la difficulté pour le professionnel d'identifier les normes de l'entreprise et d'en être le (provisoire) porte-parole.
Anita et Baris sont deux jeunes de dix-huit ans qui réalisent chacun un stage dans un salon de coiffure différent. Les raisons de leur engagement dans ce stage sont à peu près similaires : apprendre quelques bases du métier de coiffeur et décrocher un contrat d'apprentissage. Ils ne s'engagent pas dans le parcours au même moment et ne se connaissent pas. Anita réalise son stage environ un an avant celui de Baris.
Anita réalise son stage dans un salon de coiffure du centre-ville de Strasbourg. Prévu à l'origine pour une durée d'une semaine, il est interrompu au bout d'une seule journée. Anita vit cet échec de manière dramatique.
Baris réalise son stage dans un salon de coiffure de quartier. Ce n'est pas sa première expérience dans cette entreprise. Il s'engage pour une durée de deux semaines. Son stage débouche sur la signature d'un contrat d'apprentissage.

Animés par le même projet d'apprendre le métier de coiffeur Anita et Baris adoptent, pour un instant, la même posture. Ils décident de se placer à côté du patron du salon pour essayer de saisir quelques éléments de technique. Au-delà de ce qu'une telle démarche permet d'identifier sur ce que ces jeunes imaginent être un apprentissage, nous retiendrons surtout que ce même positionnement a deux issues très différentes.
Dans notre carnet de terrain nous synthétisons ce moment de l'entretien de la manière suivante :
« Au cours de sa première journée de stage, Anita réalise essentiellement des tâches de nettoyage, de balayage, de vaisselle (tasses des clientes). D'après son récit, Anita se montre très volontaire. Pendant un moment libre, elle explique qu'elle décide de regarder comment la patronne coiffe en se mettant à côté d'elle. Son initiative est très mal perçue par la patronne qui lui demande de s'éloigner. Anita ne comprend par cette réaction ».
En réponse à sa démarche qui se veut volontaire, Anita reçoit une fin de non recevoir de la part de la patronne qui lui signifie vivement qu'elle n'est pas à sa place. On peut le comprendre. En se positionnant ainsi, elle interfère dans l'échange entre la patronne et sa cliente.

Pour Baris, la situation est à la fois similaire et très différente. Au cours d'un entretien suite à la réalisation de son stage, il explique que, pendant un temps mort dans son activité, il décide de regarder comment son patron travaille.

« B : Et pendant ce temps là, je me mets debout, enfin je reste debout et je regarde comment le, le, le patron il fait.

S : Alors, tu te mets où exactement ?
B : Ben en fait le patron, il est là (B. me montre sur un plan).
S : D'accord.
B : Le patron il est là avec la machine. Moi je suis là. Après ça dépend. […]
S : Ouais ?
B : Heu…des fois il m'appelle pour que je lui tiens la machine en fait.
S : D'accord.
B : En fait, le sèche-cheveux. Pour que je lui tienne le sèche-cheveux. Ben je lui tiens, comme ça moi j'apprends mieux aussi. Je regarde comment il fait. »
Sa démarche est l'occasion pour le patron de le faire participer au travail qu'il est train d'effectuer. En lui demandant de tenir le sèche-cheveux, il place Baris en position de travail et le sort de sa position de simple observateur. Le type de relation qu'il entretient alors avec la cliente lui permet de faire ce choix.

Les tentatives de renormalisation de ces deux jeunes, c'est-à-dire leurs tentatives d'agir dans des situations de travail à partir de ce qui leur importe le plus- apprendre le métier de coiffeur- aboutissent à des résultats différents. Dans le cas d'Anita, cela est vécu par la patronne comme une transgression qui se traduit par une sanction. Dans le cas de Baris, son positionnement personnel sa place dans le travail du patron qui le fait participer à la tâche qu'il est en train de réaliser.
Cette différence de résultat pour deux choix très similaires pose un double problème au professionnel qui accompagne ces jeunes.

1/ Le processus de rapprochement entre le centre de formation et l'entreprise initié par le double tutorat invite le professionnel à être proche des normes de l'entreprise qui accueille un stagiaire. L'entreprise comme toute institution est, selon les termes de Luc Boltanski, « un être sans corps ». « Mais le problème, c'est que comme il n'a pas de corps, cet être ne peut pas parler, au moins autrement qu'en s'exprimant par l'intermédiaire de porte-parole. […] Ces derniers, même lorsqu'ils sont officiellement mandatés et autorisés, ne sont néanmoins que des êtres corporels ordinaires, situés, intéressés, libidineux, etc. et par là, condamnés comme nous tous, à la fatalité du point de vue, au moins quand ils ne sont pas supposés s'exprimer en tant que délégués d'une institution » (Boltanski, 2009, p 130).
Dans le cadre du double tutorat, le professionnel est invité à devenir porte-parole, face au jeune concerné, des normes d'une entreprise à laquelle il n'appartient pas. A ce titre, son positionnement ne relève effectivement que du point de vue dont la légitimité est largement discutable et discutée. Et il l'est d'autant plus que le professionnel ne trouve aucun appui au sein du dispositif pour lequel il travaille lui permettant de légitimer son point de vue. Le jeune qu'il accompagne est obligé de le croire sur parole. Le stage d'Anita s'achève, nous l'avons dit, après seulement une journée. Pour la jeune femme, cette expérience est catastrophique et vécue de manière dramatique. Tout au long de l'entretien sur l'activité qui permet de faire émerger ses difficultés, son accompagnateur essaie de lui faire saisir les attentes de la patronne du salon de coiffure, de faire émerger ce qui faisait norme dans les situations de travail qu'elle a traversées. Il insiste sur la relation importante entre la cliente et sa coiffeuse souvent choisie au moment du rendez-vous, sur sa situation en centre-ville et le type de clientèle qu'il accueille, etc. Mais, Anita résiste et refuse ces explications. Face à ce qui semble relever de l'évidence, elle choisit de défendre un autre point de vue. En guise de conclusion à l'entretien, elle déclare en effet qu'elle n'avait aucune chance de réussir car elle n'a pas fait son stage dans un « vrai salon de coiffure ». En effet, au cours de sa journée de stage elle a constaté que les employées et la patronne passaient bien plus de temps à discuter qu'à coiffer les clientes.

2/ Les expériences de ces deux jeunes mettent également en évidence l'impossibilité de constituer un savoir généralisable sur la place du stagiaire en entreprise. A la question, « peut-on se mettre à côté du patron pour observer comment il travaille ? », il n'a pas de réponse. « Ça dépend ». Cela dépend de quoi ? De la situation, des normes propres à l'entreprise, du type d'entreprise, du type de service que rend l'entreprise, etc. Il n'y a *a priori* aucun moyen d'identifier de manière générale une configuration normative équivalente à ce qui existe dans toutes les entreprises.
Cela ne signifie pas que les normes dépendent des situations mais plutôt que chaque entreprise est

construite sur un modèle normatif plus ou moins singulier et personnel. Sans entrer dans les détails d'une analyse qui dépasse largement le cadre de cette intervention, nous nous appuyons ici sur une approche de l'entreprise à partir de ce que Laurent Thévenot a qualifié d' « investissement de formes ».
L'auteur propose une définition élargie de l'investissement qu'il présente comme *« l'établissement, coûteux, d'une relation stable, pour une certaine durée »* (Thévenot, 1985, p 26). L'investissement est donc considéré comme une opération de mise en forme qui se caractérise à la fois par sa stabilité et par son degré de généralité. L'auteur relève, concernant cette deuxième caractéristique, que *« dans des situations industrielles, des objets ayant des formes de validité générale sont agencés avec des objets ayant des formes de validité comparativement restreinte, comme des coutumes ou des habitudes de moindre extension »* (*Ibid.*, p 29).
Chaque entreprise est ainsi constituée à partir de formes plus ou moins générales et d'agencements de ces formes qui leurs sont propres. Ceux-ci relèvent de choix spécifiques à chaque structure à partir de ce que Thévenot appelle une « formule d'investissement ».

« Nous dirons [...] que la formule d'investissement met en balance un coût et la généralité d'une forme qui sert d'instrument d'équivalence et qui est caractérisée par sa stabilité et son extension (domaine de validité) » (*Ibid.*, p 30).

A partir de cette approche, on voit bien l'impossibilité de déterminer *a priori* la configuration normative d'une entreprise. Chaque structure se construit à partir des investissements de formes qui lui semblent légitimes au regard du service qu'elle veut rendre. La détermination du modèle de référence et la mesure de l'écart à ce modèle est donc un travail presque impossible à effectuer pour l'accompagnateur d'un jeune qui effectue un stage. Lorsque cela est possible, c'est au prix d'un effort important. L'absence de généralisation nécessitant un investissement personnel important pour essayer de saisir la configuration normative de chaque entreprise.

L'extériorité du professionnel par rapport à l'entreprise concernée et l'absence de savoirs généralisables sur les normes concernant l'agir et le service à rendre fragilisent ainsi sa position face aux jeunes en difficulté d'insertion qu'il tente d'accompagner vers le monde du travail. En effet, dans ce contexte, le professionnel ne parvient pas à répondre à sa mission de contrôle social. Comment définir objectivement la position qu'occupe un jeune par rapport au monde du travail s'il n'a pas les moyens d'objectiver le cadre de référence ? C'est ce que l'on observe dans le cas d'Anita. Il n'est pas possible de lui dire où elle en est par rapport au monde du travail dans la mesure où elle n'a pas identifié ce qui caractérise le monde du travail. De plus, de par sa position, son accompagnateur n'a pas les moyens de dire et de représenter un modèle de référence de manière indiscutable.

3. Conclusion

Lorsqu'il définit sa démarche d'entretien sur l'activité, Louis Durrive précise que :
« Repérage et ancrage ne sont pas des phases successives de l'analyse au sens où l'on passerait logiquement de l'un à l'autre comme on tourne une page. Au contraire, les deux registres ne cessent d'alterner tel un fil de trame et un fil de chaîne sur le métier » (Durrive, 2006, p 229-230).
Dans cet aller-retour, le professionnel qui travaille au sein du dispositif Parcours 2 est sans cesse pris en défaut. Sur le plan de l'ancrage, il se place en situation d'apprendre des situations et de la manière dont le jeune qu'il accompagne a vécu une situation. Sur le plan du repérage, il est également en position de fragilité. Extérieur à l'entreprise, il n'est pas en position d'assumer de manière indiscutable un rôle de contrôle permettant de mesurer un écart entre le comportement d'un jeune et les exigences d'une entreprise. Cela a pour conséquence de fragiliser son travail d'évaluation. Contrôle et évaluation opérant dans un même mouvement, la fragilité de l'un entraîne mécaniquement la fragilité de l'autre. Dans le cas d'Anita, tout travail sur son positionnement personnel est rendu impossible par l'incapacité à lui faire saisir ce qui faisait norme au sein de l'entreprise dans laquelle elle a commencé un stage. Au final, elle a préféré renoncer à la coiffure et a choisi une stratégie d'évitement plutôt qu'une nouvelle confrontation aux normes d'un salon de

coiffure. A la fin de cette expérience, elle explique qu'elle renonce à la coiffure et dit préférer travailler dans la restauration.
Pour finir, nous avons, tout au long de ce texte, soigneusement évité de qualifier les personnes qui interviennent au sein du dispositif Parcours 2. Nous avons le plus souvent choisi d'utiliser le terme de « professionnel ». Il semble cependant que ce terme reste encore impropre dans le cadre strict de l'intervention en double tutorat. En effet, les analyses et les positionnements des personnes qui interviennent au sein du dispositif sont si dépendants des situations qu'ils les placent plutôt dans un rôle d'expert que dans un rôle de professionnel. La visite en entreprise et surtout l'entretien de repérage/ ancrage fonctionne comme des outils d'expertise très efficaces qui permettent de produire des analyses et des propositions d'intervention très fines. Mais en même temps qu'ils renforcent ce rôle d'expert, ils fragilisent la position du professionnel. Tout l'effort consacré à identifier les normes et les valeurs qui guident l'engagement d'une personne singulière dans l'ici et le maintenant d'une configuration normative elle aussi pour partie singulière se fait au détriment de la constitution d'un savoir formalisé, généralisable, cumulable et donc au détriment d'une communauté de pratique définissant une identité professionnelle.

4. Références et bibliographie

Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *POUR (107)*

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation.* Paris : Gallimard.

Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail : une approche ergologique. *Education Permanente, 139*(2), 199-218.

Durrive, L. (2006). L'expérience des normes. Formation, éducation et activité humaine. Strasbourg, université Louis Pasteur, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Diffusion ANRT, Lille.

Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou métier de philosophe.* Toulouse : Editions Octarès.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine.* Toulouse : Editions Octarès.

Thévenot, L. (1985). Les investissements de forme. *Conventions économiques.* Paris : PUF (Cahiers du centre d'étude de l'emploi), 21-71.