



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE des Humanités

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et
de la Communication (LISEC)

THÈSE présentée par :

Sébastien PAUL

soutenue le : 18 décembre 2012

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

| |
|--|
| <p>TRAVAIL ET VIE PRECAIRE Typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification</p> |
|--|

THÈSE dirigée par :

M. TRIBY Emmanuel Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. SCHWARTZ Yves Professeur, Université de Provence, Aix-en-Provence
M. TREPOS Jean-Yves Professeur, Université Paul Verlaine, Metz

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. de LESCURE Emmanuel Maître de Conférence, Université Paris Descartes
Mme POTEAUX Nicole Professeure, Université de Strasbourg

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'un travail personnel rendu possible par l'accompagnement et le soutien de nombreuses personnes. Je tiens tout particulièrement à remercier :

M. TRIBY dont les encouragements m'ont permis de traverser les moments de doute. Ses remarques et commentaires, toujours teintés d'une pointe d'humour, ont été d'une grande richesse et m'ont aidé à avancer tout au long du processus de la thèse,

Les membres du jury, M. de LESCURE, Mme POTEAUX, M. SCHWARTZ et M. TREPOS, qui ont accepté de lire et de discuter mon travail.

Louis DURRIVE m'a offert mon premier emploi dans le domaine de l'insertion et m'a initié à l'ergologie. Ses talents de pédagogue et sa force de conviction m'ont permis de découvrir la richesse de cette démarche d'analyse de l'activité. Je lui dois également d'avoir rencontré M. TRIBY et d'avoir entamé ce travail de recherche. Il a ainsi marqué durablement à la fois mon parcours professionnel et mon parcours de jeune chercheur. Merci.

Jérémy SINIGAGLIA a lu la première version de ce travail et en a fait une critique amicale mais exigeante. Si, selon la formule consacrée, j'assume seul la responsabilité du propos, un certain nombre d'améliorations du texte initial sont liées à ses remarques.

Merci à Véronique SCHILLING d'avoir accepté le long et fastidieux travail de relecture et de correction du manuscrit.

Ce travail n'aurait jamais abouti sans le soutien et la mobilisation de toute ma famille. Leur attention et leurs encouragements m'ont été d'une aide précieuse.

Enfin, je remercie tendrement Claire, mon épouse, qui a supporté mes états d'âme de doctorant et qui a créé au quotidien les espaces et les temps nécessaires pour que je puisse me consacrer à cette thèse.

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 6 |
| I Précarité et discontinuité..... | 7 |
| II L'approche ergologique des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification | 8 |
| III Les excès de l'affirmation de soi : l'exemple de la tenue vestimentaire | 9 |
| IV Pour une typologie des problématiques d'insertion..... | 13 |
| V De la précarité à la vie précaire..... | 15 |
| VI Typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification | 19 |
| VII La prise en charge des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification | 20 |
| METHODOLOGIE ET ENQUETE DE TERRAIN | 23 |
| I Notre place de chercheur dans le cadre de notre pratique professionnelle..... | 24 |
| II Notre place de professionnel dans la pratique de recherche | 31 |
| PARTIE 1 : L'approche ergologique des problématiques d'insertion | 37 |
| I L'approche ergologique de l'insertion : de la valeur travail au travail des valeurs | 39 |
| 1 Une construction qui dépend de l'engagement des acteurs institutionnels | 40 |
| 2 Parcours 2 s'inscrit dans l'histoire de l'insertion professionnelle | 44 |
| 3 Parcours 2 s'inscrit dans la spécificité des réponses françaises apportées aux problématiques d'insertion. | 52 |
| II De l'usager à « l'usage de soi » | 61 |
| 1 Catégoriser à partir du lien avec l'institution ou le dispositif..... | 61 |
| 2 Une approche qui privilégie l' « usage de soi » | 81 |
| PARTIE 2 : Entre normes et renormalisations. Approche théorique | 85 |
| I Modalités pour une rencontre entre sociologie et ergologie. | 86 |
| 1 « Théories de l'action » et « rencontres de l'activité » (Schwartz, 2001) | 86 |

| | | |
|------------|---|------------|
| | | 4 |
| 2 | Le dispositif dynamique à trois pôles | 90 |
| 3 | Sociologie, ergologie et exigences philosophiques | 94 |
| II | Le débat accord/activité : une rencontre possible autour de la question de la norme..... | 100 |
| 1 | Le modèle taylorien comme point de départ..... | 101 |
| 2 | Faiblesses et forces de la norme : normes antécédentes et appuis conventionnels de l'action | 105 |
| 3 | Normes, renormalisations et univers de valeurs..... | 113 |
| III | L'expérience en entreprise d'Anita entre normes et renormalisations. ... | 115 |
| 1 | Une première approche par la justification de l'expérience d'Anita..... | 115 |
| 2 | L'approche ergologique des situations de travail..... | 117 |
| 3 | L'ergoformation | 119 |
| 4 | L'analyse ergologique de l'expérience d'Anita | 123 |
| 5 | Une approche par la justification de l'expérience d'Anita | 125 |
| 6 | Echec de l'accord et compétence à la justification..... | 130 |
| IV | La complémentarité des deux approches. | 133 |
| | PARTIE 3 : Précarités et conditions de vie en santé dans le travail : typologie des difficultés d'insertion..... | 135 |
| I | Présentation de la typologie des problématiques d'insertion fondée sur l'activité | 136 |
| 1 | Retour sur l'expérience d'Anita | 137 |
| 2 | Les quatre espaces de la typologie. | 141 |
| II | Soumission et extériorité à la norme | 146 |
| 1 | Des situations de soumission à la norme | 147 |
| III | Extériorité à la norme et relativisation des valeurs | 158 |
| 1 | Le refus de tout engagement de Jennifer | 159 |
| 2 | Renaud et sa peur des machines | 162 |

| | | |
|---|---|------------|
| IV | Dissonance normative et travail en santé..... | 167 |
| 1 | Dissonance normative et relativisme des valeurs..... | 167 |
| 2 | Une expérience de travail en santé : le stage de Paris dans un salon de coiffure..... | 188 |
| PARTIE 4 : L'ergoformation comme accompagnement et comme expertise. .205 | | |
| I | L'ergoformation comme accompagnement..... | 208 |
| 1 | Les entretiens sur l'activité | 208 |
| 2 | Le premier portefeuille de compétences multimédia | 210 |
| 3 | La fonction d'accompagnement de l'ergoformateur..... | 213 |
| II | L'ergoformation comme expertise | 214 |
| 1 | L'ergoformation et l'expertise des problèmes d'insertion des jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2..... | 215 |
| 2 | Les « équipements » de l'expertise ergologique..... | 220 |
| 3 | Le déroulement d'une expertise : la définition des difficultés d'insertion de Jean-François..... | 222 |
| III | L'ergoformation et la question des normes antécédentes..... | 225 |
| 1 | L'accompagnement de l'ergoformateur et le contrôle de la mise en récit | 226 |
| 2 | L'ergoformateur comme porte-parole des normes antécédentes | 230 |
| 3 | La double ambivalence des normes antécédentes | 231 |
| 4 | L'ergoformateur et la question de la distance aux normes | 243 |
| CONCLUSION | | 256 |
| Bibliographie..... | | 261 |

INTRODUCTION

L'époque actuelle semble faire de la précarité une nouvelle norme du rapport au travail. En 2006, près de la moitié des individus nés dans les années 1960 et 1970 avaient déjà connu le chômage¹. Les parcours professionnels, de plus en plus souvent marqués par une alternance entre période d'activité et période de chômage, se caractérisent par leur discontinuité, principal signe de la précarité (Cingolani, 2011). Parmi les plus touchés, les jeunes sortis du système scolaire rencontrent des difficultés à intégrer le monde du travail et la précarité se manifeste dès les débuts de leur parcours par un temps de latence important entre la fin de leur parcours de formation et les débuts effectifs de leur vie professionnelle. La situation est encore plus aiguë pour les jeunes qui quittent le système scolaire sans qualification. Selon les premiers résultats de l'enquête « Génération 2004 » du CEREQ² (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), 17% des 737000 jeunes³ qui ont fait leurs premiers pas dans la vie active en 2004 ont quitté le système scolaire sans diplôme. Pour ces jeunes, l'accès au monde du travail est particulièrement difficile.

« 28% d'entre eux ne connaissent ainsi aucun emploi au cours de leurs trois premières années de vie active tandis que seuls 21% passent l'essentiel de leur temps (80%) en emploi. En 2007, leur taux de chômage atteint 43% quand il est de 21% pour l'ensemble des sortants du secondaire » (Arrighi, Gasquet, Joseph, 2009, p 17).

¹ <http://www.lesechos.fr/economie-politique/france/actu/0201915288293-pres-de-la-moitie-des-actifs-de-moins-de-50-ans-ont-deja-connu-le-chomage-294826.php>, consulté le 28 février 2012.

² Les enquêtes « Génération » ont été mises en œuvre par le CEREQ à partir du début des années 1990. Il s'agit d'un dispositif d'enquêtes longitudinales sur les premières années de la vie active. On compte à ce jour cinq enquêtes de ce type : « Génération 92 », « Génération 98 », « Génération 2001 », « Génération 2004 » et « Génération 2007 ».

³Ce ratio est relativement stable dans le temps. Il était identique en 1998, 2001 et 2004. En 2007, 18 % des jeunes sortis de formation initiale au cours de l'année scolaire n'ont obtenu aucun diplôme. (source : <http://www.cereq.fr/index.php/articles/Repartition-des-sortants-selon-le-plus-haut-diplome-obtenu-2007>) consulté le 17 août 2011

Bien que ce constat fasse l'unanimité, les raisons précises de ces difficultés d'insertion restent difficiles à cerner et à mettre en mot. Le cheminement de cette thèse vise, en nous appuyant sur une expérience professionnelle de cinq années dans un dispositif d'insertion professionnelle, à interroger ce qui pose problème pour ces jeunes sans qualification dans leur première rencontre avec le monde du travail.

I Précarité et discontinuité

De février 2005 à novembre 2009 nous avons travaillé au sein du centre de formation *L'Atelier* à Strasbourg. Recruté sur un poste d'éducateur technique, nous intégrons un dispositif qui vient de naître et qui, dans sa forme la plus aboutie, prend le nom de *Parcours 2*. Il accueille des jeunes de 16 à 21 ans sortis du système scolaire sans qualification et suivis au titre d'une mesure éducative ou bénéficiant d'un accompagnement social.

L'ensemble des jeunes accueillis partage le fait de rencontrer des problématiques sociales qui les inscrivent dans la précarité, c'est-à-dire dans des parcours de vie marqués par la discontinuité à laquelle s'ajoutent l'incertitude et la vulnérabilité (Cingolani, 2011). La discontinuité principale apparaît dans le passage de l'école au monde du travail. Sortis très rapidement du système scolaire, les jeunes accueillis dans le dispositif *Parcours 2* n'ont pas ou peu d'expérience du monde du travail et n'ont pas réussi à intégrer les dispositifs d'insertion professionnelle qui leur sont destinés. Peu de jeunes sont, par exemple, inscrits à la Mission locale. Si cette discontinuité entre fin de la scolarité et début de la vie professionnelle définit de manière classique la catégorie des jeunes, c'est le désavantage relatif des jeunes accueillis par rapport à l'ensemble des jeunes de la même génération qui les inscrit dans des « *itinéraires d'échec* » (Bresson, 2011, p 55-56). L'entrée dans le dispositif porté par *L'Atelier* prend alors pour certains le caractère d'une « dernière chance » pour un accès à l'emploi. Les parcours de ces jeunes sont également marqués par des discontinuités familiales qui rendent leurs positions instables et fragilisent leurs engagements dans un projet d'insertion. Suivis au titre de mesures éducatives,

administratives ou judiciaires, ils bénéficient d'un accompagnement axé sur la prise en charge de leurs difficultés personnelles et familiales.

II L'approche ergologique des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification

Le dispositif Parcours 2 s'inscrit dans l'espace et le temps vacants entre la fin de la scolarité et le début de la vie professionnelle et a pour fonction, comme l'ensemble des dispositifs d'insertion, d'apporter une réponse à cette discontinuité. Les réponses apportées par le dispositif Parcours 2 en termes de prise en charge des difficultés de ces jeunes reposent sur les acquis d'une démarche d'analyse de l'activité : la démarche ergologique. Celle-ci propose de porter un regard sur le travail qui prend en compte de manière centrale la singularité de la personne qui travaille, son activité.

« 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 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, 2003, p 13).

L'originalité de cette approche, adaptée au champ de l'insertion professionnelle, est de considérer le travail de l'intérieur. Considérant que l'on ne peut pas vivre à la place d'un autre, la personne en insertion est étroitement associée à la construction d'un savoir sur son vécu au travail (Durrive *in* Schwartz, Durrive, 2003, p 296). Cette démarche exigeante repose pour partie sur les travaux de Georges Canguilhem autour de la question des normes (Canguilhem, 1966). Les difficultés d'insertion sont alors analysées à partir de ce rapport aux normes. En 2006, Louis Durrive soutient une

thèse en Sciences de l'Éducation à l'Université de Strasbourg en développant cette hypothèse.

« Notre hypothèse concernant les jeunes en situation d'échec scolaire est qu'ils n'ont pas réussi à établir un rapport personnel aux normes proposées, un rapport en valeur, parce qu'ils n'ont pas su revendiquer leur singularité face à elles, adopter une "posture contestatrice" qui feraient de ces normes dans un premier temps un "obstacle" pour eux et dans un second temps un objet que l'on s'approprie » (Durrive, 2006, p 296).

Dans la continuité des travaux de Louis Durrive, nous analysons un certain nombre de difficultés d'insertion des jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2 à partir de cette hypothèse. Cependant, dans le cadre de notre pratique professionnelle et plus spécifiquement à travers nos échanges quotidiens avec ces jeunes autour de leurs expériences en entreprise, il nous semble que leurs difficultés ne sont pas seulement liées à leur incapacité à revendiquer leur singularité face aux normes du monde du travail. Dans un certain nombre de cas, à l'inverse, nous faisons l'hypothèse que leurs difficultés sont liées à une revendication trop importante de leur singularité et à un attachement trop faible aux normes qui définissent les situations de travail qu'ils tentent pourtant d'investir.

III Les excès de l'affirmation de soi : l'exemple de la tenue vestimentaire

L'hypothèse selon laquelle certaines difficultés d'insertion professionnelle de ces jeunes sont liées à l'affirmation trop importante de leur singularité repose sur un ensemble d'observations réalisées dans le cadre de notre activité professionnelle, notamment autour de la question de la tenue vestimentaire au travail. Les refus liés à ces efforts de présentation de soi en entreprise nous sont en effet apparus comme un problème récurrent. Rien de surprenant à cela : pour ces adolescents et jeunes adultes, la tenue vestimentaire est de manière traditionnelle un élément important de l'affirmation de soi. Les effets de cette affirmation de soi sont renforcés par le pouvoir actuel des marques.

« Aujourd'hui, le message et l'incitation que contient l'ensemble des discours publicitaires ne valorisent plus aucun objet mais l'acte gratifiant de le posséder pour l'étendue de ses potentialités. Et nous, anonymes mais précieux destinataires, nous sommes placés au centre de cette proposition magique qui sollicite, attise notre attention » (Landry, 2005, p 42)

L'affirmation de sa singularité par la mise en valeur de ses vêtements de marque et par la valorisation des marques prend différentes formes observées aussi bien dans les ateliers techniques créés au sein du dispositif Parcours 2 que dans le cadre de l'organisation de stages en entreprise. Dans le cadre des ateliers techniques nous avons observé par exemple William qui participe à la fabrication et à la décoration de boomerang. Il est train de peindre un boomerang en rouge et sur la table devant lui se trouve un produit dangereux de type dissolvant. Malgré cet environnement de travail dangereux et les demandes et recommandations des encadrants de l'atelier, William a refusé de changer de tenue et d'enfiler une blouse de travail. Il porte un sweat-shirt blanc marqué d'un logo d'une marque de sport très visible au niveau de la poitrine. On aperçoit également une lanière sur ce sweat-shirt. Il porte en effet une petite sacoche en bandoulière qui contient son téléphone portable. De même qu'il a refusé de mettre une tenue de travail, il refuse de ranger sa sacoche dans le casier qui lui est attribué et qui peut être fermé à clé.

Le positionnement de William n'est pas isolé. Nous l'avons dit, nous y avons été confronté à maintes reprises. Cependant, celui-ci peut prendre des formes très variées. Le refus de changement de tenue vestimentaire peut être perçu comme une forme de résistance. Dans certains cas, l'affirmation de soi à travers la mobilisation des marques peut influencer jusqu'au travail lui-même. C'est notamment le cas d'Emil lorsqu'il participe à ce même travail de fabrication de boomerangs mais sur un poste de décoration.

Emil est un jeune homme de 19 ans qui ne porte que des vêtements et des accessoires de marque. Il vient régulièrement au centre de formation avec une paire de lunettes d'une marque de luxe qu'il porte sur la tête. Lors d'une discussion, il nous explique

que dans le cadre de son insertion professionnelle, ses lunettes sont un atout. Il porte ses lunettes, bien qu'il n'ait pas de problème de vue, car, de son point de vue, elles lui donnent un côté sérieux. De plus, la marque inscrite bien en évidence sur l'objet montre, selon ses propres mots, qu'il est « *quelqu'un de bien* ». Il associe complètement ses qualités à la valeur que véhiculent les vêtements et les accessoires qu'il porte. Mais pour ce jeune homme, la valeur qu'attribue la marque n'est pas seulement un moyen d'être reconnu, c'est également un élément important qui doit être investi dans le travail. Ainsi, quelques jours après cette discussion, Emil participe à l'atelier boomerang. Le moniteur d'atelier le place au poste de décoration. Durant cette séance, il lui laisse la possibilité d'imaginer les décorations qu'il souhaite réaliser. La seule consigne fixée est de ne pas perdre de vue que les boomerangs qu'il décore peuvent être destinés à la vente. Il doit donc trouver des motifs qui donnent envie d'acheter ces boomerangs. La solution que trouve Emil est d'apposer sur les boomerangs les logos des différentes marques auxquelles il attache de l'importance. Lorsque nous lui demandons les raisons de ce choix, il défend la qualité esthétique de ces logos et mentionne la valeur marchande qui y est attachée. Il nous explique que « *si tu veux gagner de l'argent, il faut mettre des marques dessus. Comme ça tu peux les vendre plus cher* ». Le décalage entre ce qu'investit Emil dans cette situation et les exigences réelles de cette situation de travail est très important. Il est d'autant plus difficile à entendre par ce jeune qu'il ne parvient pas à saisir que pour un objet artisanal comme celui qu'il fabrique, la marque de l'objet a moins d'importance que son caractère unique. De plus, nous évoquons avec lui le fait qu'il existe des lois commerciales qui protègent les entreprises qui possèdent ces marques. Quand il cherche à donner de la valeur à un objet en lui apposant une marque, il contrevient à la loi puisqu'il s'inscrit dans une forme de contrefaçon. Malgré toutes ces explications, Emil reste sur ses positions.

Nous pourrions multiplier les exemples pour montrer les manières toujours personnelles dont un certain nombre de ces jeunes tentent d'imposer ce qui compte pour eux sans tenir compte des exigences de la situation de travail dans laquelle ils évoluent. Cependant, notre objectif n'est pas de traiter directement de cette question de la tenue vestimentaire au travail mais de montrer qu'elle révèle, parmi d'autres éléments, une tentative pour ces jeunes d'imposer leur singularité de manière

excessive. Dans ce cas, les difficultés d'insertion ne portent plus sur l'établissement d'un rapport personnel à la norme mais invite à poser autrement la question de la renormalisation.

« L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier [...], il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur » (Schwartz, 2009, p 259).

En ce sens, le rapport aux situations de travail de ces jeunes nous invite à poser la question inverse de celle que pose Louis Durrive à propos du rapport personnel à la norme : jusqu'à quel point peut-on renormaliser ? Autrement dit, à partir de quel moment l'appropriation personnelle d'une situation est-elle excessive ? A partir de quel moment l'écart que produit la renormalisation est-il l'objet de sanction ?

Ce questionnement ne vient pas remettre en cause les travaux développés par Louis Durrive sur les problématiques d'insertion. L'enjeu fondamental de notre réflexion continue de porter sur le rapport à la norme des personnes qui font leurs premières expériences de travail. A partir de l'exemple de la gestion par ces jeunes des exigences de présentation de soi au travail, nous faisons l'hypothèse que ces problématiques contiennent une dimension supplémentaire.

Dans un premier mouvement, il nous semble donc possible de saisir les problématiques d'insertion de ces jeunes en les délimitant entre d'une part une incapacité à se singulariser dans les normes et d'autre part une tendance inverse à affirmer sa singularité au détriment des normes. L'analyse des entretiens réalisés suite aux stages en entreprise de ces jeunes doit nous permettre d'établir une typologie des difficultés d'insertion, sous forme de gradation entre une absence de

singularisation et trop de singularisation. En réalité, une analyse plus détaillée nous amène à poser que ces deux dimensions ne sont pas les deux pôles d'un même problème mais renvoient à deux dimensions spécifiques qui ne se superposent pas et qui doivent rester distinctes. Mais avant d'aborder ce point, il est nécessaire de s'arrêter un moment sur les conditions de construction de notre typologie. Cette question est l'objet de notre première partie.

IV Pour une typologie des difficultés d'insertion

L'extrême diversité des parcours de ces jeunes rend, à première vue, difficile la saisie des éléments communs à leurs tentatives d'accès au monde du travail. Leur mise au jour passe nécessairement par la construction d'une typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification. Ce travail de classification entraîne cependant un certain nombre de problèmes qu'il convient de poser. En effet, la construction d'une typologie n'est pas neutre et engage le chercheur, tout autant que les personnes qui peuvent se saisir de sa recherche, dans une approche singulière de la réalité. Elle est à la fois une manière de « dire le réel et d'y intervenir » et porte en ce sens « un triple enjeu scientifique, politique et éthique » (Bresson, 2011, p 18).

D'un point de vue scientifique, l'approche que nous adoptons pour la construction de cette typologie est l'approche ergologique. Le principe de la typologie peut paraître *a priori* en opposition avec les objectifs de cette démarche qui vise justement à éviter tout effet de réduction en mettant en évidence le caractère singulier et toujours renouvelé de l'engagement d'une personne dans une situation de travail. Cependant, la démarche ergologique ne renonce en aucune façon à la mobilisation et à la production de savoirs académiques. La « discipline ergologique », entendue comme l'exigence de prendre en compte les tentatives incessantes de renormalisation des individus dans chacune des situations qu'ils investissent, s'accompagne en permanence d'une discipline du concept, la « discipline épistémique ». L'entrecroisement de ces deux disciplines est complexe et incessant. Nous faisons alors nôtre la question que pose Yves Schwartz

« Comment articuler cette conceptualité propre à la discipline ergologique de telle sorte que soit préservée la spécificité de ce qu'elle cherche à faire voir sans sacrifier pour autant son appartenance pleine et entière au champ synthétique de l'ambition de connaissance ? » (Schwartz, 2000).

L'enjeu scientifique de ce travail est donc de proposer une catégorisation des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification tout en conservant la singularité de chacune des expériences de travail auxquelles nous faisons référence.

Ce choix théorique a des répercussions directes sur les enjeux éthiques et politiques liés à notre proposition de typologie. Sur le plan politique, la construction de cette typologie rencontre naturellement les questions sur l'insertion sociale et professionnelle telles qu'elles se posent en France depuis plus de trente ans. En nous attachant à saisir les difficultés d'insertion à partir de l'activité des personnes au travail, nous suivons une autre proposition d'Yves Schwartz. Il s'agit de déplacer la question sur « la valeur du travail » que sous-tendent les réflexions autour de l'articulation entre insertion sociale et professionnelle, pour privilégier un ensemble de questions sur « le travail des valeurs » en jeu dans tout engagement professionnel (Schwartz, 1997a). De ce point de vue, nous verrons que la manière de saisir l'articulation entre les composantes sociales et professionnelles de l'insertion est profondément redéfinie.

Sur le plan éthique, la manière de désigner les personnes concernées est au cœur du questionnement.

« La simple désignation d'individus ou de groupes comme pouvant légitimement prétendre à un traitement social différencié, même s'il s'agit d'une aide sociale, ou de toute autre mesure de discrimination positive, contient un risque d'enfermement sous une étiquette qui discrimine négativement » (Bresson, 2011, p 20).

L'approche ergologique permet d'éviter cet écueil dans la mesure où elle s'intéresse au travail à partir du point de vue des personnes qui travaillent, à partir de ce qu'elles

disent de leur vécu au travail. La construction de notre typologie ne porte donc pas sur les caractéristiques de ces personnes en lien avec les aides dont elles peuvent bénéficier ou les dispositifs d'aide dans lesquelles elles s'inscrivent mais sur les relations que chacune d'entre elles entretient avec une situation de travail donnée.

En construisant notre recherche à partir d'une expérience professionnelle, nous sommes doublement attentif et concerné par cette question. Ce travail repose ainsi sur l'exigence de « résoudre un dilemme entre les deux exigences de préserver l'objectivité scientifique sans se dérober à un engagement citoyen à participer à la mobilisation contre la pauvreté-précarité » (*Ibid.*). La solution, fragile et toujours temporaire, que nous avons trouvée dans le cadre de ce travail fait l'objet d'un développement dans notre partie méthodologique.

La construction d'une typologie des difficultés d'insertion en prenant la démarche ergologique comme référence théorique nécessite de respecter une double contrainte : s'intéresser tout d'abord au travail à partir du point de vue des personnes qui travaillent, focaliser ensuite le regard, non pas sur la personne elle-même, mais sur sa rencontre avec une situation de travail donnée. Ces conditions étant posées, nous pouvons nous intéresser maintenant à la construction théorique qui doit supporter cette typologie.

V De la précarité à la vie précaire

Dans un premier temps, l'hypothèse que nous formulons nous amène à considérer la possibilité d'une typologie des problématiques d'insertion à partir d'une échelle définissant la plus ou moins grande capacité d'appropriation des normes par des jeunes engagés dans une situation de travail. Cette échelle serait définie par une limite inférieure caractéristique des situations dans lesquelles ces jeunes ne sont pas en capacité d'établir un rapport personnel aux normes et une limite supérieure où, à l'inverse, la force de l'affirmation de soi se fait au détriment des normes de la situation de travail. En réalité, l'établissement du rapport personnel à la norme et la tentative de s'engager dans une situation à partir de ces seules normes renvoient à

deux dimensions spécifiques qu'il ne faut pas confondre. Un détour par l'analyse d'une réplique d'un film de fiction permet de dégager la spécificité de ces deux dimensions.

Dans le film éponyme des frères Dardenne⁴, Rosetta est une jeune femme qui vit dans une caravane avec sa mère alcoolique et dépressive. Refusant toute aide, elle souhaite surmonter seule toutes ses difficultés. Le soir pour s'endormir, elle se répète :

« Tu t'appelles Rosetta. Je m'appelle Rosetta. Tu as trouvé du travail. J'ai trouvé du travail. Tu as trouvé un ami. J'ai trouvé un ami. Tu as une vie normale. J'ai une vie normale. Tu ne tomberas pas dans le trou. Je ne tomberai pas dans le trou. Bonne nuit. Bonne nuit ».

La lutte de ce personnage « pour ne pas tomber dans le trou » repose sur trois éléments : avoir un nom donc une identité, s'inscrire dans une activité de travail et avoir, même *a minima*, des relations sociales. A travers ce monologue le personnage de Rosetta, en faisant la liste de ce qui lui importe, met à la fois en évidence les conditions de ce que doit être pour elle une vie normale et les raisons qui font qu'elle vit malgré tout dans la précarité. En effet, son monologue en forme d'auto-persuasion n'enlève rien à ses conditions de vie objectives marquées par un ensemble de problèmes socio-économiques qui pèsent sur son quotidien comme les limitations pour s'alimenter ou se loger (Bresson, 2011, p 45). Il n'est par exemple pas anodin que ce personnage vive dans une caravane.

Aborder la précarité comme le négatif de la vie normale pose cependant un double problème. Cette démarche peut tout d'abord apparaître suspecte dans la mesure où la référence à la normalité sous-tend précisément une référence normative. Qu'est-ce qu'une vie normale ? Qui est en droit de dire d'une vie qu'elle est ou qu'elle n'est pas normale ? Qui est en droit de juger que les normes qui soutiennent une vie sont ou ne

⁴ *Rosetta* de Luc et Jean-Pierre Dardenne. Durée 1h30, 1998.

sont pas légitimes ? Plutôt que de la vie normale, il nous semble donc plus approprié de parler de vie normée pour désigner une vie supportée par un ensemble de normes. Cependant, cette seule référence à la vie normale limite l'approche de la vie à une seule de ses dimensions. C'est là le second problème d'une approche de la précarité par rapport à la vie normale ou normée. En effet, la précarité n'est pas seulement un fait objectif caractérisé par un ensemble de discontinuités, qu'elles soient familiales ou professionnelles, mais est avant tout une expérience subjective (Cingolani, 2011, p 57). Elle ne peut donc pas uniquement se définir à partir de la « normalité » de la vie d'une personne. Pour Guillaume Le Blanc, le monologue du personnage de Rosetta ne permet pas de révéler toutes les dimensions d'une vie qui ne peut pas être seulement une vie dans les normes. « De tels jugements ne parviennent pas à tenir compte de toutes les activités déployées par les vies qui, dans le blanc des normes, creusent des sillons souterrains, agrandissent les frontières de l'humain » (Le Blanc, 2008, p 129). A la vie structurée autour du fait d'avoir une identité, un travail, un logement, des amis, s'ajoute la nécessité d'une « vie ordinaire » comme capacité pour une personne d'établir un rapport personnel à ces normes.

« La vie ordinaire peut-être définie comme le jeu ordinaire des normes dans le commun des existences. L'expérience cruciale, sous-jacente à la vie ordinaire et à ses possibilités créatrices, est alors le jeu, interprétable en termes de style. C'est lui qui est malmené dans la précarité au point que son effacement compromet la possibilité créatrice d'une vie » (Le Blanc, 2007, p 37).

La vie précaire se présente alors comme le double négatif d'une vie dans les normes, que nous avons qualifié de vie normée, et d'une vie ordinaire, et se caractérise à la fois par une « misère des normes » et une « misère dans les normes » (*Ibid.* p 45). Par conséquent, les difficultés d'insertion des jeunes sans qualification relèvent bien de deux dimensions spécifiques : une première se référant à la vie normée, la seconde à la vie ordinaire. Ces deux dimensions sont les éléments constitutifs de la typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification que nous proposons. Reste à interroger la manière dont celles-ci s'articulent. Pour cela, il est nécessaire de préciser

d'abord quels sont les cadres théoriques nécessaires pour saisir chacune de ces deux dimensions.

Les apports théoriques de la démarche ergologique permettent de saisir et d'analyser cette « misère dans les normes », selon l'expression de Guillaume Le Blanc, c'est-à-dire l'incapacité pour une personne donnée dans une situation donnée d'établir un rapport personnel aux normes. Cependant, elle ne permet pas de saisir la « misère des normes », c'est-à-dire la manière dont un ensemble de normes peut supporter une vie. L'identification et la reconnaissance des normes qui structurent une vie sociale relèvent de ce qu'Yves Schwartz nomme le « premier ingrédient de la compétence », ingrédient qui nécessite « une discipline, un décentrement par rapport à son propre point de vue sur l'activité et sur le monde » (Schwartz, 1997b, p 16). Cette capacité de décentrement n'est cependant pas au cœur des analyses de la démarche ergologique. Pour appréhender la manière dont les personnes tentent d'identifier et de mobiliser les normes qui définissent une situation de travail afin de s'y positionner, nous avons choisi de mobiliser une autre approche théorique : la sociologie développée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot autour des « économies de la grandeur » (Boltanski, Thévenot, 1991).

Cette approche théorique « a pour objectif principal de construire un cadre permettant d'analyser avec les mêmes instruments théoriques et en mettant en œuvre les mêmes méthodes, les opérations critiques auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence, et les opérations au moyen desquelles ils parviennent à construire, à manifester et à sceller des accords plus ou moins durables » (Ibid., p 39).

Ils proposent ainsi une sociologie qui reconnaît la capacité des individus à agir dans des situations de conflit, de s'extraire de leur situation particulière pour mobiliser un monde commun fédérant un « vivre ensemble ». Pour Boltanski et Thévenot, les principes de justice auxquels se réfèrent les individus et les mondes communs dans lesquels ils cherchent à réaliser ces accords ne sont pas attachés à des personnes mais à des situations.

La manière dont s'articulent l'approche ergologique et la sociologie développée par Boltanski et Thévenot fait l'objet de notre seconde partie. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux conditions théoriques et philosophiques d'une rencontre entre ces deux approches. Puis dans un second temps, nous nous attacherons à présenter la manière dont elles permettent de saisir des éléments différents et complémentaires d'un engagement d'une personne en situation de travail. Ce développement repose sur l'analyse de l'expérience difficile de la jeune Anita au cours d'un stage dans un salon de coiffure.

VI Typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification

A partir des deux dimensions de la vie précaire que nous avons repérées précédemment, nous proposons d'établir une typologie des difficultés d'insertion qui repose sur quatre espaces définissant autant de rapports au travail. Ceux-ci sont définis à partir de la manière dont, dans une situation de travail particulière, une personne parvient ou non à répondre aux exigences d'une identification des normes qui définissent la situation et à tenter de se positionner personnellement par rapport à cet univers normatif. Chacun de ces espaces fait l'objet d'une présentation détaillée et d'un développement à partir de l'analyse de l'engagement dans des situations de travail de jeunes inscrits au sein du dispositif Parcours 2. L'espace de *l'activité en santé* concerne des situations au cours desquelles une personne parvient à la fois à identifier ce qui fait norme et à tenter de s'approprier pour partie ces normes, l'espace de *soumission à la norme* désigne des situations au cours desquelles une personne identifie les normes de la situation mais n'est pas en capacité de tenter des renormalisations, l'espace de *dissonance normative* regroupe les situations au cours desquelles une personne cherche à imposer ce qui compte pour elle mais sans identifier de manière correcte les éléments qui les norment, enfin l'espace de *l'extériorité par rapport à la situation de travail* désigne les situations de fuite, de refus au cours desquelles une personne n'identifie pas les normes de la situation de travail et ne cherche pas à se les approprier.

| | Identification de la norme | Capacité à tenter de renormaliser |
|---|----------------------------|-----------------------------------|
| <i>Activité en santé</i> | + | + |
| <i>Soumission à la norme</i> | + | - |
| <i>Dissonance normative</i> | - | + |
| <i>Extériorité par rapport à la situation</i> | - | - |

Tableau 1 : Typologie du rapport au travail des jeunes en difficulté d'insertion

VII La prise en charge des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification

Dans un dernier temps de notre raisonnement, nous compléterons notre questionnaire sur la saisie des difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi par une réflexion sur les modalités d'une prise en charge de ces difficultés. Ce questionnaire est également lié à notre pratique professionnelle.

L'accès à ce vécu en stage n'est, pour le professionnel, jamais direct, mais passe par des discussions, des entretiens qui se déroulent à l'issue de l'expérience en entreprise. Dès les premières semaines de notre expérience professionnelle nous sommes marqués par le déroulement de ces échanges et entretiens. En effet, nos premiers échanges avec ces jeunes se font sur le mode de la confrontation verbale. Les discussions portent essentiellement sur les exigences du monde du travail et les efforts que demande à chacun l'engagement dans une activité de travail. En réfléchissant à la manière dont se déroulent ces discussions, nous nous rendons compte qu'elles tournent rarement à notre avantage et que nous sommes souvent dépassés par l'inventivité de l'argumentation de ces jeunes. Ces situations déstabilisantes nous invitent à entamer un premier questionnaire sur les éléments en jeu dans ces échanges.

La difficulté repose sur le fait que les arguments avancés par ces jeunes ne nous paraissent pas recevables mais, à quelques exceptions près, nous ne parvenons pas à les contester⁵. Parmi les arguments entendus, deux types reviennent régulièrement. Les premiers concernent le refus de faire des efforts de présentation pour se rendre dans une entreprise, notamment dans le cadre de la recherche d'apprentissages. « Moi, je me présente comme je suis. Je ne vais pas faire des efforts dans ma manière de m'habiller parce que je ne vais pas mentir au patron. Je suis toujours en survêtement et en baskets, je ne vais pas changer juste pour aller voir le patron. Je suis comme je suis ». Les seconds visent à contrer tout argument sur les exigences du monde du travail ou sur les efforts à faire pour y accéder en utilisant des contre-exemples qui en invalident la généralité. Quel que soit le thème abordé, la réponse prend la forme suivante : « Moi je connais un patron qui fume du cannabis » quand l'éducateur aborde la question de l'inadéquation de la consommation de stupéfiants avec un engagement durable dans une activité de travail. De même, les discussions sur le thème de l'alcool au travail amènent des réponses du type : « Moi je connais un voisin qui est toujours saoul quand il va travailler ». Et pour revenir à la question de la tenue vestimentaire : « Moi j'ai un copain qui travaille en survêtement et en baskets et son patron ne lui a jamais rien dit ». La formule est réutilisable à l'infini et fournit des contre-arguments presque imparables.

L'expérience et la découverte des acquis de la démarche ergologique nous apprennent rapidement à recentrer ce genre de discussions sur des situations définies précisément dans l'espace et le temps. Abandonner la généralité pour se recentrer sur des situations précises déplace l'objectif de ces discussions. Il ne s'agit plus d' « avoir le dernier mot » (pour le jeune comme pour l'éducateur) mais de faire de ces moments d'échanges des moments de formation.

Cependant, même en recentrant ces échanges sur des situations définies, en entrant dans le détail du vécu au travail, nous constatons que les jeunes que nous accompagnons au sein de Parcours 2 ne manquent jamais de défendre leurs positions

5 Les échanges dont il est question ici se sont déroulés avant notre engagement dans ce travail de thèse. Nous ne les avons donc pas consignés de manière systématique. Les arguments développés par les jeunes au cours de nos discussions sont donc retranscrits ici « de mémoire ».

et de justifier leurs choix. Les arguments qu'ils avancent ne paraissent pas toujours légitimes, quand il est possible d'évaluer cette légitimité, mais encore une fois ils sont difficiles à contester.

Cette dernière partie de notre raisonnement propose d'analyser l'intervention ergologique, «l'ergoformation », auprès de ces jeunes en difficultés d'insertion.

« Le principe d'une "ergo-formation" ou d'une "ergo-insertion professionnelle" est tout à fait similaire. Comment préparer le jeune en situation réelle (stage d'insertion, enseignement en alternance...) à la rencontre toujours problématique de règles codifiées, de savoirs sur le métier – stockables et transmissibles en salle de cours, avec des configurations locales, toujours fluctuantes, génératrices de multiples trous de normes, visibles ou invisibles, requérant de la part du jeune de "l'auto-normalisation" » (Schwartz, 2009, p 241).

L'ergoformation propose de mettre en lien ces deux dimensions de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs sur le travail et la prise en compte des configurations singulières et locales des situations de travail. En analysant l'ergoformation comme relevant à la fois d'une forme d'accompagnement et d'une forme d'expertise, nous montrerons que, de ce point de vue, l'identification des singularités de la situation de travail est plus aisée que l'identification des normes du travail. L'« ergoformateur » est notamment mis en difficulté dès qu'il doit se faire le « porte-parole » des normes du travail.

METHODOLOGIE ET ENQUETE DE TERRAIN

Les questions méthodologiques qui se posent dans le cadre de ce travail sont inverses à celles que se pose traditionnellement un chercheur. En effet, il ne s'agit pas de préciser et d'objectiver ici nos conditions d'accès au terrain, la place que l'on a occupée et/ou qui nous a été attribuée. En réalisant un travail de recherche à partir d'un terrain que nous occupions déjà en tant que professionnel, l'objet de cette partie méthodologique porte plutôt sur les conditions de constitution d'un terrain à partir des lieux de notre pratique professionnelle.

D'une certaine manière, cette partie traite de la « question de la subjectivité » telle que la définit Jean-Pierre Olivier de Sardan, c'est-à-dire de l'articulation entre deux questions : la question de notre implication sur le terrain et la question de l'explicitation de ce positionnement personnel. (Olivier de Sardan, 2000, p 427). Notre démarche ne vise donc pas ici à introduire le « je » comme tentative d'objectivation des effets (pervers ?) de notre double statut de professionnel et de chercheur mais plutôt de préciser les liens que nous avons essayé d'établir entre ces deux statuts. Faire une thèse à partir de son lieu de travail soulève en effet des difficultés particulières.

« Le chercheur qui est déjà impliqué sur son terrain par son statut professionnel, hors recherche, n'est pas en quête d'intégration, il a au contraire plutôt besoin de trouver des procédures de "mise à distance" lui permettant d'être le moins possible juge et partie, et de se dégager en tant que chercheur des positions et des jugements qui sont les siens en tant qu'acteur. Cela aboutit à une sorte de schizophrénie où la même personne est à la fois le chercheur et l'informateur du chercheur, l'observateur tenu à l'impartialité au moins relative et le praticien condamné à la décision et l'arbitrage »
(Olivier de Sardan, 2000, p 431).

Dans l'espace et le temps qui structurent cette recherche, nous avons essayé de lutter, avec plus ou moins de succès, contre cette schizophrénie, en nous imposant une exigence, sinon de cohérence, au moins de continuité entre les deux statuts. Dans la

mesure où le praticien n'est pas le chercheur tout comme le chercheur n'est pas le praticien, il nous semblait nécessaire, pour assumer ce double statut, de définir une ligne de conduite nous permettant d'assumer les deux positions. Si les exigences posées au professionnel ne sont pas les mêmes que celles posées au chercheur, nous avons cru nécessaire de toujours accorder une place au chercheur dans le cadre de notre travail quotidien au sein de l'association l'Atelier et inversement de toujours donner une place au professionnel dans le cadre de notre pratique de recherche. Nous avons essayé de tenir cette exigence de cohérence à la fois lorsque nous occupions la place du professionnel⁶ et lorsque nous occupions la place du chercheur. Sur le plan professionnel, cette exigence de cohérence n'a eu qu'une durée de vie limitée (I). Sur le plan de la recherche, celle-ci structure en profondeur notre développement (II). L'un comme l'autre ont cependant une importance fondamentale dans la construction de ce travail. Au final, cette partie méthodologique n'a donc pas pour objectif une mise à distance qui, par un effet de purification, permettrait de mettre au jour la figure du chercheur qui nous caractérise dans ce travail, mais bien de préciser les modalités de l'articulation entre notre statut de chercheur et notre statut de praticien.

I Notre place de chercheur dans le cadre de notre pratique professionnelle

Dès l'origine de notre engagement au sein de l'association l'Atelier, la théorie et les acquis de la recherche prennent une place importante dans notre pratique quotidienne, et ce par le truchement de notre responsable : Louis Durrive. Directeur pédagogique de l'Atelier, il est à la fois à l'origine de notre recrutement et la personne qui nous a formé à la démarche ergologique. Pendant plus d'un an, les réunions d'équipe hebdomadaires ont été un moment important d'apprentissage (appliqué aux problèmes quotidiens rencontrés dans le cadre de notre pratique) des fondements de

⁶ Entre septembre 2009 et avril 2010, nous avons été amené à assumer une position de professionnel dérogée explicitement de toute référence à notre positionnement de chercheur, dans le cadre d'un écrit pour une validation des acquis de l'expérience en vue de l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé. Au cours de cette période, nous avons mis notre travail de thèse entre parenthèse pour ne le reprendre qu'après la soutenance de cet écrit et l'obtention du diplôme en avril 2010. Par contre, tout au long de ce processus de thèse, nous n'avons jamais eu à assumer une position de chercheur qui nous oblige à renoncer entièrement à notre statut de professionnel.

cette démarche. Engagé dans un travail de thèse en Sciences de l'Éducation, qu'il a soutenu en 2006, sous la direction d'Emmanuel Triby et d'Yves Schwartz, c'est par son intermédiaire que nous avons rencontré notre directeur de thèse et débuté ce travail.

L'apprentissage de la démarche ergologique ne s'est pas fait uniquement dans le cadre des ateliers d'habiletés mais a également pris une dimension beaucoup plus pratique avec la réalisation d'entretiens selon la méthode définie par Louis Durrive dans son travail de thèse : les entretiens de « repérage/ ancrage ».

« 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. Il est impératif de choisir la séquence temporelle sur laquelle on va réfléchir. Par contraste, le repérage est une collecte "d'informations froides" dans la mesure où celles-ci sont soit généralisables, soit relativement durables ou 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).

La difficulté de la réalisation de ces entretiens repose sur le fait que le repérage et l'ancrage ne sont pas facilement séparables l'un de l'autre.

« 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 » (Id.).

Notre apprentissage de cette méthode de l'entretien de repérage/ ancrage s'est fait directement dans le cadre de notre pratique professionnelle. Ces entretiens sont réalisés durant notre temps de travail et pour certains, font l'objet, après

retranscription, d'un échange de mail avec Louis Durrive, qui les commente et les annote. Ils sont ensuite l'objet de commentaires et de discussions.

A ce titre, on peut dire que le statut de ces entretiens est double. D'une part, c'est un outil de travail utilisé par des professionnels dans les processus d'accompagnement de jeunes en marge de l'insertion professionnelle. C'est d'ailleurs ainsi que les entretiens ont été présentés aux jeunes engagés dans le parcours. Chaque entretien a été proposé comme un temps faisant partie de la formation, mais sans caractère obligatoire. L'objectif était de mettre en valeur les compétences dont ils ont fait preuve durant le temps de leur engagement dans une situation de travail. Ils ont également pour objectif de repérer leurs éventuelles difficultés. A la fin de chacun de ces entretiens, nous avons proposé à ces jeunes de leur remettre soit une transcription soit le fichier son pour les intégrer, au même titre que toutes les traces produites dans le cadre de leur parcours, dans leur Premier Portefeuille de Compétences⁷. A une ou deux exceptions près, et malgré nos propositions répétées, les jeunes avec lesquels nous avons réalisé ces entretiens ne nous ont jamais demandé d'obtenir ces traces. D'autre part, il s'agit d'un outil pour la constitution d'un matériau qui fait l'objet d'un traitement propre à la recherche universitaire.

Cependant, ces deux statuts des entretiens ne se superposent pas entièrement. Dans le cadre de l'apprentissage de ces entretiens, nous n'avons jamais mis entre parenthèse notre interrogation première sur l'utilité du savoir sociologique. Ainsi, dès les premiers entretiens que nous avons réalisés, nous sommes travaillé par un ensemble de questions concernant spécifiquement ce que Louis Durrive appelle le « repérage ».

Les premiers entretiens sont réalisés suite à la mise en place d'ateliers d'habiletés au sein du dispositif *Parcours 2*. Or, nous rencontrons rapidement une difficulté de compréhension des jeunes que nous interviewons. Leurs descriptions des lieux de travail, des outils, des situations sont très confuses.

⁷ Nous proposons une présentation de ce Premier portefeuille de compétences dans la quatrième partie.

En tant que professionnel, nous résolvons cette difficulté en nous rendant régulièrement dans ces ateliers pour réaliser un travail d'observation. Le partage d'un temps commun permet ainsi d'avoir des repères qui peuvent être partagés et qui rendent les discours des jeunes compréhensibles par l'intervention du professionnel au cours de l'entretien afin de préciser des situations, de compléter des repérages incomplets, voire de corriger des erreurs de repérage.

En tant que chercheur, cette situation attire notre attention et nous suggère de l'interroger de manière approfondie. Nous décidons donc de réaliser ces entretiens en gardant cette dimension du repérage problématique et en n'intervenant, au cours même de l'entretien, que pour des demandes de précisions ou pour relever des descriptions qui semblent *a priori* contradictoires.

Avec le recul, ce positionnement de recherche ne modifie pas en profondeur les entretiens en eux-mêmes mais déplace le regard porté sur ces entretiens. Ce déplacement, même s'il est limité, a pour nous une grande importance, puisqu'il définit notre position de chercheur.

La cohérence entre notre position de professionnel et de chercheur est cependant maintenue tant que la réalisation de ces entretiens répond aux objectifs propres à chacun des deux statuts. D'un côté, il reste un outil pertinent pour valoriser les compétences de jeunes en difficulté d'insertion et identifier les problèmes qu'ils rencontrent dans leur engagement dans une situation de travail ; de l'autre, il permet la constitution d'un matériau suffisamment solide pour construire une argumentation de type universitaire.

Notre apprentissage s'est également fait dans le cadre d'un travail d'équipe. Durant cette même période, le dispositif accueille une stagiaire en master de Sciences de l'Éducation qui deviendra ensuite notre collègue sur le plan professionnel et sur le plan de la recherche. Ioana Deicu débute en effet sa thèse la même année que nous

avec le même directeur de thèse⁸. Les entretiens que nous exploitons dans ce travail de thèse sont essentiellement réalisés durant cette période. Notre corpus est constitué d'entretiens que nous avons réalisés nous-mêmes, d'autres réalisés par Ioana Deicu, quelques-uns enfin réalisés en duo par Ioana Deicu et nous-même⁹.

Au total, nous disposons de vingt-neuf entretiens réalisés entre mai 2006 et mai 2008. Tous n'ont pas été retranscrits et utilisés dans le cadre de cette réflexion. Comme nous le verrons au cours de notre analyse, les situations de travail comportent toutes, tant du point de vue du repérage que de l'ancrage, une forte dimension locale et peu généralisable. Pour éviter d'une part d'alourdir notre propos en multipliant les analyses toujours plus ou moins locales, d'autre part d'appauvrir cette même analyse en tentant des regroupements, des classifications à visée simplificatrice, nous avons décidé de construire notre raisonnement à partir d'un nombre limité d'entretiens. Les entretiens choisis n'ont pas vocation à être représentatifs d'une quelconque situation mais plutôt à présenter un intérêt particulier pour l'ouverture d'un champ de questionnement. Dans cette même démarche, ces entretiens ne font pas l'objet d'une analyse systématique mais servent de support à la présentation de cas.

La constitution de ce matériau de recherche dans le cadre de notre engagement professionnel est de fait dépendante des aléas de cette vie professionnelle. Ainsi, selon les priorités du moment, la réalisation des entretiens a été plus ou moins facile. Cela explique le fait que la majorité des entretiens concernant l'engagement des jeunes au sein des ateliers d'habileté ont été réalisés au moment de la mise en œuvre et du développement de ces ateliers.

⁸ Bien que nos recherches aient une origine commune et même si nos thématiques de recherche restent proches, car en lien avec les questions de l'insertion professionnelle des jeunes, nos travaux de recherche ont pris des chemins spécifiques. Ioana Deicu termine actuellement sa thèse sur les pratiques professionnelles des formateurs de l'insertion et de la formation professionnelle.

⁹ Nous remercions Ioana Deicu de nous avoir permis d'exploiter pour notre recherche les entretiens qu'elle a réalisés et qu'elle n'utilise pas dans le cadre de ses propres travaux.

De même, ce positionnement professionnel, qui cherche à toujours donner une place à notre activité de recherche, devient progressivement intenable en raison de l'évolution même du projet. Dans la première phase de la construction du dispositif qui prendra le nom de *Parcours 2*, celui-ci est peu structuré et offre ainsi une grande latitude pour adopter le positionnement, entre pratique et recherche, qui nous convient le mieux. Avec la structuration progressive du dispositif, la place que nous occupons nous est assignée de manière de plus en plus précise et nous oblige à renoncer à certains aspects auxquels nous attachions une grande importance. A partir de janvier 2008, le dispositif *Parcours 2* est reconnu comme « établissement » par le Conseil Général du Bas-Rhin et soumis, à ce titre, à la nouvelle loi d'action sociale dite loi 2002-2. Celle-ci définit un ensemble de modalités de prise en charge qui a des conséquences directes sur l'organisation quotidienne du dispositif¹⁰. Les temps d'accueil, la place accordée au jeune ainsi que sa famille, les modalités d'évaluation des parcours, etc., répondent directement aux exigences posées dans cette loi. La structuration du dispositif s'accompagne ainsi d'un long travail de mise en œuvre de solutions pratiques pour répondre à ces exigences législatives. Dans ce contexte, la place pour une part de recherche sur les difficultés d'accès à l'insertion des jeunes accueillis par le dispositif est fortement concurrencée par la nécessaire adaptation des modes de prise en charge aux nouvelles contraintes fixées par le principal financeur. Dans ce contexte nouveau, notre positionnement évolue. Si la place pour la recherche dans le cadre de notre pratique professionnelle n'est quasiment plus possible, nous n'y renonçons pas pour autant. Parfois en affirmant clairement ce positionnement – ce qui est source de conflit – parfois, à l'inverse, en affirmant que la recherche que nous effectuons relève de l'utilisation de notre temps privé. Progressivement c'est la deuxième affirmation qui prend le dessus. Positionnement le moins conflictuel sur le plan professionnel mais qui nous invite également au plus grand renoncement sur le plan personnel. Ce renoncement devient encore plus important lorsque l'association décide de s'engager dans l'obtention du label « École de la Deuxième Chance ». En effet, dans l'optique d'une préfiguration du projet, notre responsable nous demande

¹⁰ Nous ne rentrons pas ici dans les détails de l'évolution du dispositif sur lequel nous revenons dans la première partie. Notre objectif ici n'est que de présenter les étapes charnières à partir desquelles s'est construit ce travail.

d'animer des ateliers de remise à niveau en français et de préparation au CFG (Certificat de Formation Générale) en lieu et place des ateliers que nous animions jusqu'alors, résultat temporaire des allers-retours que nous effectuions entre réflexion théorique et recherche d'applications pratiques. Cet espace issu de notre engagement personnel dans notre activité de travail jusqu'alors accepté et que nous parvenions à justifier dans les termes de l'accompagnement de jeunes en difficulté dans un contexte d'insertion est supprimé en raison de l'évolution même du projet.

A partir de ces deux événements, l'articulation entre notre place de chercheur et notre place de professionnel, telle que nous l'avons construite et défendue dès le début de notre engagement dans ce dispositif, disparaît. Les attentes de notre hiérarchie nécessitant – de notre point de vue – un renoncement de plus en plus important, voire complet, à cette dimension de recherche, nous demandons à notre employeur d'accepter la rupture conventionnelle de notre contrat de travail. Celle-ci, motivée officiellement auprès de notre direction par notre volonté de terminer ce travail de thèse, est effective au premier novembre 2009. Cette date marque la fin de notre expérience professionnelle au sein de l'association l'Atelier mais également la fin du terrain sur lequel repose ce travail de recherche.

Travailler au sein de l'association l'Atelier nous a permis d'observer, sur une période de cinq années, l'évolution du projet et d'identifier de manière fine les lignes de force qui le traversent. Cependant, nous avons été confronté à un écueil important. Le risque en effet était de ne pas parvenir à prendre suffisamment de distance par rapport à notre vécu au travail et d'attacher trop d'importance aux histoires quotidiennes d'un collectif en perdant de vue les éléments de structuration qui orientent ce même collectif. Ce travail de distanciation a été d'autant plus difficile à faire que nous avons été pris, en tant que professionnel, dans plusieurs conflits liés à des points de vue personnels discordants (en lien notamment avec l'affirmation de notre position de chercheur mais pas uniquement¹¹). Quelle place y accorder dans le

¹¹ Durant deux années, nous avons également été délégué du personnel, ce qui a participé à la complication des relations avec nos collègues et responsables. Tenir ensemble une position de chercheur et de praticien est déjà très compliqué, essayer également de rendre cela cohérent avec une position de délégué du personnel relève de la gageure.

cadre de ce travail ? Ne pas l'aborder consiste à ne pas objectiver un élément présent de manière importante au cours de ce travail et prendre le risque de ne pas être entièrement honnête sur la place que nous avons occupée au cours de ces cinq années. A l'inverse, y accorder trop d'importance présente le risque de questionner nos intentions réelles dans la réalisation de ce travail et rendre suspecte toute analyse critique. A ce titre, si notre démarche repose sur une tentative d'articulation entre notre pratique professionnelle et notre recherche, paradoxalement ce travail est rendu possible par la rupture qui s'opère au moment de quitter cette structure. Notre départ défait mécaniquement tous les enjeux professionnels liés aux positions que nous adoptons en tant que chercheur. Reste le risque que ce travail soit lu comme une analyse empreinte d'amertume et pourquoi pas d'une certaine forme de règlement de compte. A l'inverse, nous pensons avoir construit ce travail sur la richesse que nous a apportée cette expérience. Qu'une expérience professionnelle soit en partie, plus ou moins importante, faite de difficultés et de conflits n'a rien d'extraordinaire. Dans le cadre de ce travail de thèse, il nous semblait nécessaire de poser cet élément pour préciser notre positionnement au cours du temps que l'on peut qualifier de temps d'enquête. L'exposer mais non pas le sur-exposer. Cet élément est constitutif de notre travail de thèse, il n'en est pas l'élément structurant.

II Notre place de professionnel dans la pratique de recherche

Faire son terrain de recherche à partir de son lieu de travail semble *a priori* relever de la position idéale. En réalité, comme toute place au sein d'un collectif, elle met en lumière un certain nombre d'éléments et en laisse de nombreux autres dans l'ombre. La construction de ce travail de recherche a été orientée par la place que nous avons occupée en tant que salarié de l'Atelier.

Du point de vue de la recherche, cette place de professionnel a d'abord été un atout à la fois pour saisir les difficultés de ces jeunes qui se définissent généralement par leur caractère insaisissable et pour saisir au plus près la manière dont le projet *Parcours 2* a tenté de construire une réponse ergologique aux difficultés d'insertion de jeunes en grande difficulté sociale.

L'inscription de ces jeunes dans ce dispositif témoigne de leur échec à s'inscrire de manière durable dans toutes les institutions chargées de les accueillir (école, entreprise, centre de formation...). Pour un chercheur, l'accès à ces jeunes autour de la problématique de l'insertion est donc très difficile voire impossible. Ils ne fréquentent pas ou peu les lieux qui leurs sont destinés dans le cadre de l'insertion professionnelle, comme les Missions Locales par exemple. De plus, rencontrer ces jeunes ne garantit pas une collaboration de leur part dans le cadre d'un travail universitaire. Au cours de notre expérience professionnelle, le dispositif a accueilli une étudiante en master recherche en sociologie. Ses tentatives de réalisation d'entretiens avec les jeunes du parcours se sont avérées très difficiles et peu convaincantes. Beaucoup ont refusé de la rencontrer dans le cadre d'un entretien formalisé et enregistré, portant un regard suspicieux sur une démarche qu'ils ne comprennent pas et qui relève, selon eux, de la recherche d'information sur leur vie privée¹². D'autres jeunes ont accepté les entretiens, mais pour diverses raisons (situation intimidante, difficulté à comprendre ou à répondre aux questions posées), ces entretiens se déroulent alors sur des temps très courts n'excédant pas dix minutes. Notre présence quotidienne dans le dispositif ainsi que le double statut des entretiens que nous avons menés nous a permis une proximité avec ces jeunes qui en a grandement facilité la réalisation. Nous n'avons eu aucun refus à nos demandes d'entretien et ceux-ci ont une durée supérieure à la demi-heure, c'est-à-dire suffisante au développement d'un questionnement et à l'établissement d'une discussion sur la manière dont chacun de ces jeunes a vécu son engagement dans une activité de travail (en stage ou en atelier).

Pour l'exploitation de ces entretiens, nous avons décidé, à chaque fois que cela était possible¹³, de conserver le prénom des jeunes avec lesquels nous avons réalisé des

¹² Certains jeunes ont fait durant cette période la comparaison entre l'entretien du chercheur (de cette étudiante précisément) et l'interrogatoire de police.

¹³ Une idée fautive serait de croire que l'avantage d'une recherche depuis son lieu de travail permettrait de travailler « de mémoire ». Le nombre de jeunes rencontrés au cours de ces cinq ans était trop important pour nous en souvenir sans trace écrite. Entretiens, photos, notes ont également cette fonction de « rafraîchir la mémoire ». Certaines de ces notes étant incomplètes, nous avons été amené à modifier des prénoms, tout simplement parce que nous avons oublié le véritable prénom de la personne concernée.

entretiens. Pour autant, la question de l'anonymat reste une dimension très importante que nous n'avons jamais perdue de vue. Nous avons été attentif à ne dévoiler aucun élément qui permette d'identifier les jeunes que nous avons rencontrés.

Réaliser une thèse en construisant un travail de terrain à partir de son espace professionnel a cependant pour principal inconvénient de dépendre non seulement de la place accordée au chercheur mais également de la place qui nous est attribuée en tant que salarié. Notre vécu de ces contraintes peut s'articuler autour de deux axes.

D'une part, être identifié comme salarié de l'Atelier au sein d'un espace professionnel, ne permet pas de rencontrer les partenaires et les financeurs du projet avec la même neutralité qu'un chercheur extérieur à cet espace. La construction politique du projet *Parcours 2 – École de la Deuxième Chance* est un élément important pour comprendre un certain nombre de choix opérés, et influe de manière significative sur l'évolution du dispositif, y compris dans sa dimension pédagogique. Il présente notamment un intérêt particulier parce qu'il s'est construit dans un contexte de conflit – lié à la décentralisation – entre le Conseil Général du Bas-Rhin et le Conseil Régional d'Alsace autour des attributions respectives de chacune des deux instances. Depuis la place de salarié de l'Atelier que nous occupons, cette étude est selon nous irréalisable. L'analyse de la construction politique de ce projet nécessite en effet de rencontrer l'ensemble de ses acteurs afin de mettre à jour les enjeux de l'engagement de chacun. On comprend aisément qu'en étant partie prenante du projet (même en tant que simple salarié), il n'est pas possible de recueillir le point de vue de chacun des acteurs sans, au mieux biaiser l'analyse, au pire créer des tensions dommageables au projet lui-même.

D'autre part, le fait d'être salarié et d'occuper une place définie au sein d'une organisation hiérarchique ne nous donne pas accès à toutes les informations que nous pourrions obtenir si nous étions extérieurs à la structure. Face à des administrations très hiérarchisées comme le sont la Protection Judiciaire de la Jeunesse ou le Conseil Général, des rencontres avec le directeur départemental ou un chef de service sont difficiles à organiser et à obtenir. Cet aspect s'est renforcé avec la structuration progressive du dispositif *Parcours 2* et la hiérarchisation qui l'accompagne. A

l'occasion de l'organisation d'une rencontre avec les partenaires du dispositif, nous avons eu l'occasion de vivre et de comprendre cette nouvelle exigence associée à la hiérarchisation des fonctions. Dans le but de valoriser et de faire mieux connaître le dispositif Parcours 2, nous participons avec l'ensemble de l'équipe à l'organisation d'un petit-déjeuner/ rencontre. Souhaitant toucher un maximum de monde, nous invitons nos différents contacts (éducateurs, conseillers de Mission Locale,...) et notamment des chefs de service puisque par leur position ils jouent un rôle de personne ressource par qui passent les informations et qui distribue l'information à leurs équipes. Suite à cette rencontre, l'initiative d'inviter des chefs de service a fait l'objet, au cours d'une réunion d'équipe d'une remontrance, courtoise mais ferme, rappelant qu'il existe une hiérarchie au sein de l'association et que les intervenants du dispositif ne sont pas, par leurs fonctions, légitimes pour dialoguer, échanger, communiquer avec des chefs de services éducatifs. Sans juger des choix stratégiques des responsables du centre de formation, ceux-ci témoignent de l'impossibilité pour le salarié que nous sommes – et donc parallèlement pour le chercheur que nous sommes – de rencontrer les personnes, qui par leurs fonctions, participent de la construction politique du projet *Parcours 2*.

Pour finir, notre volonté de construire cette thèse dans l'aller-retour entre nos préoccupations professionnelles et nos préoccupations de recherche nous a confronté à un questionnement sur la construction du texte de la thèse. Comment faire apparaître cette pratique professionnelle, quelle place lui accorder et quelle articulation lui donner avec l'analyse ?

Dès l'origine de ce travail nous avons pressenti cette difficulté, et tenté d'y répondre en constituant un matériau spécifique pour l'analyse. Il est composé, au terme de la recherche, d'un ensemble d'entretiens dont nous avons déjà parlé, de notes de terrain, de photos. La collecte de l'ensemble de ces données s'est faite, à l'exception des entretiens, de manière discontinue. Les notes prises, dans l'optique d'un journal de terrain, concernent en majeure partie des descriptions de situations de travail ou d'accompagnement vers la formation et le travail. Elles couvrent essentiellement une période qui s'étale de décembre 2006 à octobre 2007. Les photos, quant à elles, ne sont pas datées (elles ont été prises à peu près à la même période). Elles ont été prises

dans le but d'interroger le rapport au travail des jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2, notamment autour de la question de leur tenue vestimentaire au travail, mais ne sont pas exploitées dans le cadre de ce travail.

Une fois ce matériau collecté, se pose la question de son intégration dans la thèse. Nous avons longuement hésité sur les modalités de cette intégration. Notre première volonté était de donner une place importante à ce matériau, comme support de l'analyse évidemment, mais également comme matière brute en présence du texte de l'analyse. Faire une thèse à partir de sa pratique professionnelle permet cela et nous apparaissait comme une nécessité. Cependant, il reste essentiel de distinguer ce matériau brut du texte même de la thèse. Bien que l'analyse du chercheur s'appuie sur le point de vue des personnes qui parlent de leur activité de travail, il n'adopte pas pour autant ce point de vue. De même, l'attente du chercheur, nous l'avons évoqué, vis-à-vis des entretiens n'est pas la même que celle du professionnel.

La présentation du matériau prend alors plusieurs formes. Nous avons décidé de présenter deux cas en encadré pour signifier qu'ils sont directement extraits de notre carnet de terrain et qu'ils sont intégrés dans la thèse sans réécriture significative *a posteriori*. Les entretiens sont, quant à eux, présentés dans le corps du texte mais au sein de paragraphes spécifiques et avec un retrait permettant encore une fois de distinguer ce matériau de l'analyse qui en est faite.

Dans la dernière partie, nous utilisons un matériau spécifique dans la mesure où il s'agit d'un documentaire réalisé pour la télévision. Il n'est pas issu de notre expérience directe mais pallie plutôt un manque de notre enquête, lié à notre positionnement même de professionnel et d'enquêteur. Ce matériau est mobilisé à la seule fin d'introduire un questionnement autour des difficultés pour un professionnel de l'insertion d'être le « porte-parole » des normes d'une entreprise. Le documentaire que nous présentons permet de poser cette difficulté en se présentant comme un contrepoint à la difficulté que nous relevons. En effet, ce film présente le travail d'un salarié d'une pizzeria qui assure un travail de formation et de transmission des normes et exigences de l'entreprise à de nouveaux salariés.

Le choix initial de constituer un matériau d'enquête comme support de la recherche n'apporte pas de solution à ce double positionnement dans l'espace professionnel et dans l'espace de la recherche. En effet, beaucoup d'éléments qui constituent cette thèse sont directement issus de notre expérience quotidienne auprès de ces jeunes en difficulté d'insertion, éléments qui ne sont pas forcément constitué comme matériau de recherche. Dans le texte même de la thèse, le professionnel que nous sommes est omniprésent. Il est présent dès l'origine de ce travail puisque c'est un questionnement professionnel (comment prendre en charge ces jeunes en difficulté d'insertion dont nous ne comprenons pas les problématiques ?) qui nous a poussé à entamer un travail de recherche. Il est présent tout au long de ce travail et dans une mesure qui nous échappe probablement parfois. Mais l'inverse est également vrai. Nos tentatives de renormalisations dans le cadre de notre activité professionnelle sont très souvent supportées par les exigences qui émergent de notre travail théorique.

PARTIE 1 : L'approche ergologique des problématiques d'insertion

La question principale de cette première partie concerne les modalités de saisie de la précarité des jeunes sans qualification. La sociologie traite la question de la pauvreté-précarité à partir de cinq paradigmes principaux. Le paradigme de la pauvreté traite les difficultés sociales sous l'angle du manque qu'il soit économique, matériel ou moral. Les débats concernent alors les solutions à mettre en œuvre pour remédier à ces manques, notamment à travers les différentes politiques publiques. Le paradigme du sous-développement n'est pas seulement une variante géographique du modèle théorique précédent. Il développe son propre questionnement sur la nature du développement et sur les politiques à mener dans les pays du Tiers-Monde. Le paradigme de la marginalité et de la déviance trouve son origine principale dans les travaux de l'École de Chicago. L'un des principaux apports théoriques concerne l'importance accordée au processus de désignation dans la détermination de l'appartenance à une catégorie sociale. Le paradigme de la précarité, quant à lui, s'intéresse aux mutations de la société et s'appuie sur l'idée d'un affaiblissement du lien social. Enfin, le paradigme de l'assistance déplace le questionnement sur la pauvreté, considérée comme une prénotion, vers un questionnement sur les « assistés », ce qui amène à considérer la pauvreté comme un statut social spécifique. Les personnes sont reconnues et catégorisées par rapport à leur lien avec les services de l'action sociale (Bresson, 2011, p 28-41).

Notre objectif dans cette partie n'est pas de revenir sur l'ensemble de ces approches théoriques pour en montrer les apports respectifs. Il s'agit pour nous de poser les conditions de la construction d'une typologie des difficultés d'insertion à partir des réponses qu'apporte la démarche ergologique au triple enjeu scientifique, politique et éthique auquel se soumet le chercheur qui s'intéresse à la question de la précarité.

Dans un premier temps, nous présenterons la construction du dispositif Parcours 2. A partir du débat sur l'articulation entre insertion sociale et insertion professionnelle, nous montrerons que la démarche ergologique permet de proposer une typologie en s'affranchissant de cette dichotomie entre les deux formes de l'insertion. Cela s'explique par le fait que l'ergologie laisse volontairement la question de la valeur du travail pour privilégier le « travail des valeurs ».

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la définition de ce qui doit constituer l'élément de référence pour la nomination et la catégorisation des problématiques d'insertion. En partant des travaux développés par Serge Paugam, nous montrerons que le paradigme de l'assistance aboutit à une difficulté pour catégoriser les difficultés d'insertion sans stigmatiser les publics concernés. Plutôt que de choisir une classification qui caractérise les personnes à partir de leurs relations avec une institution d'aide à l'insertion, nous privilégierons donc la construction d'une typologie basée sur la qualification des situations investies par ces personnes au moment de leur expérience de travail. Dit autrement, en privilégiant un questionnement sur le travail des valeurs, notre approche s'intéresse moins aux usagers qu'aux « usages de soi ».

I De la valeur travail au travail des valeurs

La présentation du dispositif de prise en charge des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes éloignés de l'emploi mis en œuvre par l'association l'Atelier est rendue difficile par son caractère mouvant. Le temps de notre enquête, et donc le temps de notre engagement professionnel au sein de ce dispositif, est en effet le temps de sa construction et de sa stabilisation progressive¹⁴. Pour autant, il n'est pas impossible d'en saisir les éléments structurants et de montrer la manière dont il s'inscrit, à partir de son approche singulière du travail, dans le champ de l'insertion professionnelle tel qu'il s'est structuré en France depuis une trentaine d'année. Nous nous intéresserons dans un premier temps à la manière dont le dispositif *Parcours 2* se structure à partir des stratégies des différents acteurs institutionnels impliqués. Cet aspect sera traité dans les limites que nous avons posées dans notre partie méthodologique. Salarié de l'Atelier durant tout le temps de l'enquête de terrain, il ne nous était pas possible de rencontrer l'ensemble de ces acteurs pour identifier les

¹⁴ L'absence de stabilité et de reconnaissance des premiers temps se traduit par l'incertitude qui entoure la dénomination du dispositif. Intitulé dans un premier temps « Ecole Départementale de la Deuxième Chance », il prendra ensuite provisoirement le nom de « Soutien à la Réussite Professionnelle » avant de devenir « Parcours 2 ». Cette évolution de dénomination traduit à la fois sa stabilisation progressive et l'évolution de son contenu. Dans le cadre de ce développement, nous privilégions, comme tout au long de ce texte, l'expression « Parcours 2 ». Cependant, pour éviter les répétitions et les lourdeurs, nous nous autorisons à faire référence à l'« Ecole de la Deuxième Chance » pour désigner le dispositif dans ses premiers temps d'existence.

motifs de leurs engagements dans la construction du dispositif. Dans un second temps, nous replacerons la construction du dispositif Parcours 2 dans son contexte historique et sociétal. Cette démarche nous permettra de mettre en évidence la place qu'il occupe dans le champ local de l'insertion professionnelle et la manière dont, par son approche singulière, il questionne les fondamentaux de l'insertion professionnelle.

1 Une construction qui dépend de l'engagement des acteurs institutionnels

Parcours 2 est tout d'abord né de ce que Claude Dubar appelle les « stratégies d'acteurs », c'est-à-dire de la convergence d'acteurs institutionnels aux intérêts particuliers divergents mais intervenant dans le même champ d'action et sensibles à une même problématique : l'importance du nombre de jeunes sortant du système scolaire sans qualification et ne parvenant pas à intégrer les dispositifs de la formation professionnelle qui leurs sont pourtant destinés.

« Les stratégies d'acteurs construisent des "mondes de l'insertion" permettant de coordonner des acteurs de l'entreprise, des intermédiaires de l'emploi, des partenaires éducatifs et des segments de jeunes socialement identifiables. Ces réseaux transversaux rassemblent des personnes qui partagent, peu ou prou, les mêmes références, les mêmes conceptions du travail et de la formation, les mêmes expériences et qui déploient des stratégies plus ou moins coordonnées » (Ibid., p 33).

Le dispositif Parcours 2 est le résultat (provisoire) d'une stabilisation progressive d'un projet à destination de jeunes sans qualification très éloignés de la formation et de l'emploi. Il est destiné à des adolescents et jeunes adultes âgés de 16 à 21 ans résidant dans le Bas-Rhin et bénéficiant d'un accompagnement social : mesure éducative, placement en foyer ou accompagnement par les services de prévention

spécialisée. Il se présente comme une « action de préformation pour des jeunes en milieu éducatif sans solution à l'issue de la scolarité obligatoire¹⁵ ».

Le projet « Ecole de la Deuxième Chance » est né de l'initiative de la Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse suite à un constat : de nombreux jeunes suivis dans le cadre de mesures judiciaires ne trouvent pas leur place dans les dispositifs de la formation professionnelle destinés aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification. La rencontre avec l'association l'Atelier s'opère autour de l'idée de créer un dispositif innovant dans la prise en charge des jeunes en grande difficulté d'insertion. Cette rencontre s'opère au début des années 2000 et se concrétise au printemps 2002. L'association l'Atelier porte un intérêt particulier à la création de ce dispositif. Depuis le début des années 1990 et sa participation au programme « PAQUE », elle a mis en œuvre une démarche d'accompagnement singulier : l'ergoformation. Mais, malgré des résultats très convaincants et une grande satisfaction des partenaires, cette démarche ne garantit pas les agréments des financeurs qui confient des actions de formation à l'association. Un document interne de l'Atelier présente l'intérêt d'un engagement dans le projet initié par la Protection Judiciaire de la Jeunesse : « Il est donc important, pour asseoir définitivement la méthode de l'ergoformation dans le paysage de la formation, d'enclencher une démarche institutionnelle de type E2C ».

Le service « Ecole de la Deuxième Chance » est créé après avis favorable du Comité régional de l'organisation sociale et médico-sociale du 5 mai 2004 et par arrêté signé par le préfet et le président du Conseil Général datant du 24 juin 2004. L'article 1 de l'arrêté pose que « L'association "l'Atelier" dont le siège social est situé 21 rue Livio 67029 Strasbourg est autorisé à créer un service dénommé "Ecole de la deuxième chance" de 60 places, destiné à recevoir des mineurs confiés par l'autorité judiciaire et administrative en vue de leur insertion professionnelle¹⁶ ».

¹⁵ « Le Parcours 2ème Chance, un autre chemin vers le travail et la qualification ». Plaquette de présentation du parcours. (Annexe 2).

¹⁶ Arrêté portant autorisation de création d'un service dénommé « Ecole de la deuxième chance ».

La proposition que fait le service en termes d'accompagnement de ces jeunes s'articule autour de trois étapes. La première étape, d'une durée d'environ trois mois, est un temps de remobilisation. La seconde étape d'environ six mois vise à « décrocher un contrat de formation dans une entreprise au moyen de stages rémunérés de la formation professionnelle ». La troisième et dernière phase concerne la qualification, « pour se former à un vrai métier tout en travaillant au moyen d'un contrat en alternance avec un accompagnement renforcé¹⁷ ». Mais sur la base de cette organisation le dispositif rencontre rapidement des difficultés de mise en œuvre, en raison de l'implication et de la non implication de certains partenaires institutionnels. En effet, cette organisation confronte les acteurs du dispositif à un problème de positionnement par rapport aux actions et dispositifs de formation déjà existants. Les deuxième et troisième étapes du parcours reposent sur l'accompagnement de jeunes vers et dans des actions de formation préexistantes et autonomes. De plus, ces actions sont financées par la Région Alsace qui n'a pas souhaité s'engager dans le financement du parcours. Dès l'origine du dispositif, le fonctionnement à partir du modèle imaginé est très compromis.

Quelques tentatives de collaboration sont initiées en interne puisque l'association l'Atelier assure à cette époque un certain nombre de formations relevant des deuxième et troisième étapes définies dans le projet 2ème Chance. Mais celles-ci sont limitées par la présence de deux acteurs institutionnels d'importance : les Missions Locales et la Mission Générale d'Insertion (MGI).

Les tentatives de collaborations internes sont limitées par le fait que l'accès à une action de la formation professionnelle dépend de l'orientation d'un conseiller de la Mission Locale. Or, les jeunes accueillis dans le dispositif 2ème Chance sont souvent inconnus de ces conseillers. Leur orientation sur une action de formation n'est alors pas envisageable. Progressivement, le dispositif se positionne par rapport aux Missions Locales en essayant de développer des relations de partenariat. Parmi les fonctions des professionnels, l'accompagnement pour l'inscription et la rencontre du

¹⁷ « Une 2ème Chance pour entrer dans la vie active avec un métier ». Plaquette de présentation du parcours (Annexe 3).

conseiller Mission Locale devient une activité importante¹⁸. Cette nouvelle activité traduit une clarification des relations entre le dispositif et les Missions Locales mais produit également une nouvelle difficulté avec un autre acteur de la prise en charge des jeunes déscolarisés : la Mission Générale d'Insertion.

La MGI assure un double rôle de prévention des abandons de scolarité et d'accompagnement des jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an. Cette double mission est obligatoire et doit être assurée par tous les établissements scolaires. Elle vise à réinscrire des jeunes dans un processus de formation peu de temps après la fin de leur scolarité. L'École de la deuxième chance rencontre et est amenée à se positionner par rapport à la MGI dans la mesure où elle accueille un certain nombre de jeunes ayant quitté le système scolaire depuis moins d'un an. Cet accueil s'ajoute alors à la prise en charge obligatoire de ce public par la Mission Générale d'Insertion.

En théorie, ces deux structures de prise en charge des jeunes sans qualification n'entrent pas vraiment en concurrence dans la mesure où leurs objectifs sont différents. La MGI, relevant de l'Éducation Nationale, a pour objectif de réinscrire ces jeunes dans un parcours scolaire. L'École de la deuxième chance s'oriente, elle, plus naturellement vers les dispositifs et les actions de l'insertion professionnelle. Dans les faits, l'articulation entre ces deux structures pose en fait un problème lors du travail de partenariat avec un troisième acteur dont nous avons déjà parlé : la Mission Locale. La MGI ayant l'obligation de prendre en charge tous les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an, l'entrée de l'un de ces jeunes dans un autre dispositif est soumise à dérogation. Or, l'entrée dans le dispositif 2ème chance n'est, lui, soumis à aucune dérogation. Par contre, lors de l'inscription en Mission Locale, cette question de la dérogation se pose à nouveau et apparaît comme un élément bloquant l'entrée dans une action de la formation professionnelle rémunérée pour des jeunes engagés précédemment dans le parcours 2ème chance. Après une période de concertation un accord est trouvé entre les partenaires qui s'appuie sur le principe

¹⁸ La situation d'accompagnement d'Abdirahman que nous décrivons un peu plus loin s'inscrit dans ce cadre.

qu'aucune dérogation n'étant demandée pour l'entrée à l'École de la deuxième chance aucune dérogation ne peut être demandée pour en sortir.

Ces positionnements successifs par rapport aux acteurs de l'insertion place progressivement l'École de la deuxième chance en amont de l'ensemble des dispositifs et actions de l'insertion, assumant ainsi un rôle de sas vers la formation professionnelle. Elle se recentre alors sur la première étape initialement imaginée. Un document interne de l'Atelier qualifie cette étape de « *chaînon manquant* » entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans les stages rémunérés de la formation professionnelle. Le but de cette étape n'est pas de travailler sur le projet professionnel mais plutôt de réaliser un travail autour de la réalité du monde du travail. Ce même document précise qu'il « est trop tôt pour parler d'orientation professionnelle dans E2C, puisque les stages qui suivront sont faits pour ça. Il s'agit plutôt de vérifier si le jeune a une idée un peu plus claire de ce qu'est la vie professionnelle qu'au moment de sortir du collège ». Progressivement, et de manière non linéaire, Parcours 2 se construit sur ce contenu.

Les stratégies d'acteurs influent ainsi directement sur la place que se construit progressivement le dispositif Parcours 2 dans le champ de l'insertion professionnelle. D'un projet initial de parcours intégré, le projet évolue, en raison notamment de l'absence de participation au financement et au pilotage du Conseil Régional d'Alsace et de l'Éducation Nationale, vers la création d'un sas chargé d'accueillir les jeunes éloignés de l'emploi et de la formation pour les aider à se faire une idée plus précise du travail et à intégrer les dispositifs de formation qui leurs sont destinés.

2 Parcours 2 s'inscrit dans l'histoire de l'insertion professionnelle

Claude Dubar, dans son approche de l'insertion professionnelle, montre que celle-ci se fonde historiquement sur une double rupture : rupture entre l'espace privé et l'espace professionnel, et rupture entre fin de la scolarité et entrée dans le monde du travail.

« Pour que la question de l'insertion des jeunes sur le marché du travail devienne un "problème social" et donc une question sociologique possible, il aura fallu deux grandes ruptures historiques qui ont, en quelque sorte, "construit" la possibilité même de l'objet-problème. La première est celle qui sépare un espace spécifique de formation (instruction et éducation) et un espace d'activité de travail (emploi et revenu) en établissant, du même coup, une coupure entre la vie privée, déprofessionnalisée, centrée sur la famille d'une part et la vie professionnelle, délocalisée, centrée sur l'entreprise, d'autre part.[...]

La seconde coupure, beaucoup plus récente, est celle qui dissocie, au moins partiellement, la sortie des études et l'entrée au travail. La possession d'un diplôme n'assure plus, de manière quasi automatique, l'entrée dans un emploi "classé" selon un niveau correspondant à celui du diplôme » (Dubar, 2001, p 25).

Ces deux coupures ont pour effet de produire une séparation entre des espaces sociaux qui jusqu'alors se superposaient ou s'inscrivaient dans la continuité. L'espace de l'insertion professionnelle peut donc ainsi être perçu comme espace de l'entre-deux. Selon la première coupure proposée par Claude Dubar, l'insertion professionnelle se situe entre l'univers familial et l'univers professionnel. A partir de la seconde coupure qu'il pose, l'insertion prend place entre l'univers scolaire et l'univers professionnel.

L'insertion professionnelle, telle qu'elle existe aujourd'hui, se construit sur un double mouvement historique. Comme le développe Claude Dubar, elle naît d'un premier mouvement de séparation entre trois institutions spécifiques : l'école, la famille et l'entreprise. Dans un second mouvement, elle prend également forme à partir des modalités d'articulation entre ces trois institutions qui évoluent selon les périodes historiques considérées.

Dans un article daté de la fin des années 1970, Paul Willis met en évidence la manière dont se coordonnent ces trois espaces sociaux au moment de l'entrée dans le monde du travail des jeunes issus de familles ouvrières. L'analyse que produit

l'auteur ne traite pas à proprement parler de l'insertion professionnelle, puisque la continuité des univers sociaux s'oppose à la double coupure qui, selon Dubar, la constitue. Cette analyse met cependant en évidence l'importance de ces trois institutions pour l'accès des jeunes au monde de l'entreprise et illustre ce premier mouvement historique de construction de l'insertion professionnelle.

Dans son étude sur une agglomération des Midlands au milieu des années 70, Paul Willis analyse comment le rapport singulier que les jeunes issus de familles ouvrières entretiennent avec l'école agit comme un processus intégrateur dans le monde du travail.

« De façon concrète, je voudrais souligner deux points : premièrement, la culture "anti-école" fait partie d'un ensemble plus vaste que constitue la culture ouvrière d'une région et en dernière instance d'une nation : elle se développe en parallèle avec ce que l'on pourrait appeler la "culture d'atelier" (shoop-floor culture) ; deuxièmement la "culture anti-école" fournit de puissants critères implicites et des processus contraignants d'expérience qui amènent les jeunes de la classe ouvrière à faire le choix "volontaire" d'entrer à l'usine et ainsi à aider à la reproduction tant de la structure de classe de l'emploi telle qu'elle existe que de la "culture d'atelier", élément englobé dans l'ensemble général de la classe ouvrière » (Willis, 1978, p 51).

La continuité entre le temps de l'école et celui de l'entreprise se fait donc sur le principe de ce qu'il appelle une « culture anti-école ». Ce passage ne repose pas sur une similitude des cadres sociaux mais sur des modalités similaires de réappropriation des espaces dans lesquels les fils d'ouvriers évoluent. *« La leçon que je veux tirer du parallélisme que j'ai décrit est qu'il réalise, en pratique, une continuité entre les deux cultures, entre l'usine et l'école, qu'il y a une continuité d'expérience d'un univers à l'autre pour l'individu d'origine ouvrière et pour le groupe auquel il appartient » (Ibid.)*

Ce parallélisme entre deux cultures, ou plus précisément, comme le suggère l'auteur, entre deux sous-éléments d'une même culture, ainsi que la continuité d'expérience

des individus qui passent d'un monde à l'autre, reposent sur plusieurs aspects que nous proposons de résumer ici. Ce parallélisme et cette continuité reposent d'abord sur des similitudes dans la manière d'être des individus au sein de ces deux univers sociaux. Paul Willis identifie cinq manières d'être et d'agir qui témoignent de cette continuité : la valorisation de l'aspect viril et coriace, la tentative de prendre le contrôle du processus de production et d'imposer les règles propres au groupe contre celles imposées par l'institution, l'importance du groupe informel des pairs dans les comportements et les choix opérés, l'utilisation d'une forme spécifique de langage et d'humour et enfin un positionnement par rapport aux exigences posées, tant par l'école que par le travail en atelier, qui valorise la pratique au détriment de la théorie. L'ensemble de ces dimensions traversent la culture anti-école et appartiennent dans le même temps à la culture d'atelier. Paul Willis reconnaît cependant que ces similitudes dans les manières d'être ne relèvent pas forcément des mêmes motifs. Il y a en effet une différence fondamentale entre l'usine et l'école : « alors que l'organisation informelle à l'école a pour but de ne rien faire, à l'usine au contraire "le boulot se fait" » (*Ibid.*, p 53).

En résumé, c'est sur le mode de la résistance, de l'opposition, que s'opère tout d'abord le passage continu et non problématique d'un monde social à l'autre au sein de la classe ouvrière des Midlands dans les années 70.

Cette continuité et ce parallélisme trouvent également leur source dans la réinterprétation opérée par la culture anti-école des informations officielles proposées dans le cadre scolaire sur le monde du travail. Cela a pour effet de rendre compatibles les attentes de ces jeunes adultes avec les réalités du travail en atelier. Les jeunes dont parle Willis sont peu réceptifs aux informations données par les services scolaires d'orientation sur les différents métiers et les différentes filières de formation possibles.

« Poser le problème de l'entrée dans le monde du travail pour les jeunes de la classe ouvrière en terme de choix d'un métier spécifique, relève de la mystification et n'éclaire rien du tout : il s'agit, par essence, d'un concept caractéristique de la petite bourgeoisie. Les critères que nous avons examinés, l'opposition à d'autres conceptions plus conformistes du travail et de la

solidarité de groupe, tout cet ensemble transpose le problème du choix du métier sur un autre plan : ces gars-là ne choisissent pas une "profession" ou un métier spécifique, ils s'engagent dans un avenir de travail indifférencié. Même si ce n'est jamais explicitement reconnu, il ressort de la façon dont beaucoup de ces jeunes trouvent un emploi et leur certitude tranquille qu'ils en changeront souvent, que fondamentalement ils ne font guère de distinction entre les métiers - tout ça c'est du travail » (Ibid., p 56-57).

Les manières d'être et d'agir de ces jeunes adultes dans le monde scolaire, à travers ce double mouvement d'opposition à l'institution et de réappropriation des informations données par le système scolaire sur les choix d'orientation professionnelle possibles, assurent ainsi une continuité entre deux univers sociaux *a priori* fortement différenciés. Cette continuité bénéficie également du soutien important de la sphère familiale.

« Quand le gars entre à l'usine, il n'y a pas de rupture : il se trouve en terrain connu. Il est probable d'ailleurs qu'il a déjà une expérience de travail, acquise dans des emplois à temps partiel, et il se familiarise immédiatement avec nombre de pratiques de l'atelier : lutte contre l'ennui, perte de temps organisée, humour grossier, blagues, petits larcins, combines. Parfois les liens pratiques deviennent explicites à travers un des vecteurs fondamentaux de médiation : le milieu familial » (Ibid., p 57).

Cette analyse témoigne d'une certaine manière de l'accès au travail des jeunes datant d'avant les premières politiques publiques d'insertion professionnelle et donc d'avant la naissance de l'insertion professionnelle comme problème de société. Dans ce cadre, les trois univers sociaux que sont l'école, l'entreprise et la famille jouent un rôle fondamental dans l'accès au travail. C'est la continuité des positions qu'adoptent les personnes qui assurent la continuité du passage entre ces espaces qui sont pourtant fortement différenciés. La configuration que présente cet article est ainsi historiquement datée et s'inscrit dans le contexte de la société salariale. Or, dans le temps, l'articulation entre ces trois institutions connaît des formes différentes. Elles

sont en effet présentes de manière récurrente dans les processus d'accès au monde du travail au moins depuis 1945.

Chantal Nicole Drancourt et Laurence Roulleau-Berger s'intéressent aux évolutions de l'accès au travail des jeunes depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Leur projet ne consiste pas à s'intéresser à la place qu'occupent les jeunes sur le marché du travail mais à réfléchir en termes de socialisation professionnelle à la préparation de ces jeunes pour leur entrée dans le monde du travail. Pour ce faire, elles analysent la mise au travail des jeunes en considérant trois périodes historiques : « la société pré-salariale, qui va de l'après-guerre jusqu'au milieu des années 50 », « la société dite salariale, une parenthèse qui correspond aux années 60 et 70 » et « la société post-salariale où les mutations s'amorcent dès la fin des années 70, mais dont les conséquences s'affichent plus nettement au cours des vingt dernières années » (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001, p 17). L'articulation entre l'univers scolaire, professionnel et familial offre une grille de lecture possible de leur présentation de ces différentes périodes.

Dans la société « pré-salariale », les jeunes travaillent dans un premier temps en dehors du salariat ou en marge du rapport salarial. Dans cette configuration historique, le rôle de l'école pour l'accès au monde du travail est faible en raison de l'absence d'un véritable système d'enseignement orienté vers la formation des professionnels. « En dehors de l'excellent réseau d'écoles communales qui dispense l'instruction élémentaire, la France des années 50 n'a donc aucun système cohérent d'enseignement pour former ses futurs travailleurs » (*Ibid.*, p 40). Les places de ces jeunes dans l'univers professionnel se caractérisent par leur médiocrité et leur faible attractivité en termes d'activité mais ne sont pas sans qualité du point de vue de la socialisation.

« Les emplois juvéniles se concentrent en effet dans des secteurs où dominent des tensions (polyvalence, pluriactivité, relation d'aide, proximité) qui favorisent la relation d'apprentissage. Par ailleurs, le cadre professionnel de ces emplois cumule très souvent plusieurs registres de subordination : pouvoir patronal et pouvoir patriarcal. Ce cumul, lourd de contradiction dans des

sociétés modernes en quête d'émancipation individuelle, prolonge néanmoins le processus de modelage de l'univers de socialisation primaire du jeune » (Ibid., p 50).

Selon ces auteurs, cette période se caractérise donc par une absence de l'école comme élément structurant de l'accès au monde du travail. La dimension familiale est très présente à travers le pouvoir patriarcal qui se superpose au pouvoir patronal. Cette indifférenciation fait de l'entrée des jeunes dans le monde du travail un véritable temps de socialisation. « Autrement dit, tout se passe comme si, par leur forte dimension socialisante, "les espaces d'activité traditionnelle" des jeunes permettaient d'abord d'ouvrir la voie à un véritable processus de socialisation au travail, au sens d'une acquisition de connaissance et de compétences qui permet aux jeunes d'intégrer non pas forcément le travail mais l'ensemble de ce qui constitue la société » (Ibid.).

Dans la société salariale, la mise au travail des jeunes perd son assise familiale pour être progressivement prise en charge par le marché. Les jeunes continuent à occuper une place marginale dans le système productif, mais une instance collective assure toujours leur socialisation professionnelle. Cette période se caractérise par les difficultés d'articulation et de coopération que rencontrent le système scolaire et le système productif. La situation « pose problème dans la mesure où la partition des rôles entre l'école et l'entreprise est mal définie et prête à des conflits permanents. Les grandes entreprises choisissent rapidement de contourner le problème en s'appuyant sur les mécanismes d'exclusion sélective des jeunes. Restent les segments productifs moins centraux et, pour diverses raisons, ils jouent dans la période un rôle considérable dans la mise au travail des jeunes » (Ibid., p 81).

Dans la société post-salariale, les jeunes accèdent au monde du travail à partir des zones d'emplois spécifiques. « Liées au processus de réorganisation productive à l'échelle mondiale, ces nouvelles zones d'emploi n'auront ni les mêmes contenus ni les mêmes qualités selon les pays. En France, leur émergence correspond à l'apparition de ce que l'on a nommé dès lors les "formes particulières d'emploi" (FPE) composées par l'intérim, le contrat à durée déterminée, le travail à temps partiel, l'emploi aidé, etc. » (Ibid., p 101).

En plus d'une stabilisation du système scolaire, cette période se caractérise par l'engagement de l'État pour lutter contre le chômage des jeunes. Les réorganisations des entreprises et la crise nécessitent en effet une intervention des pouvoirs publics.

« Dans ce contexte et dès le début des années 70, les gouvernements successifs mettent en place des dispositifs d'aide à l'emploi en direction des jeunes. L'action des pouvoirs publics se dirige d'entrée vers un objectif prioritaire (l'éradication du chômage juvénile) qui répond aux stigmates politiquement les plus dangereux. Imprégnés des thèses adéquationnistes et convaincus que la "crise" à traiter n'est que passagère, les décideurs envisagent alors un série de mesures basées sur l'amélioration de la formation des jeunes travailleurs » (Ibid., p 112).

La construction locale du dispositif Parcours 2 s'inscrit dans cette dernière période de la société post-salariale. Nous avons déjà présenté dans la première partie les principaux éléments qui caractérisent ce public et que l'on peut relire à partir de cette séparation entre les trois institutions de références lorsque l'on parle d'insertion. Les jeunes accueillis dans le dispositif ont quitté l'école prématurément et celle-ci apparaît à leurs yeux comme un référent négatif. Sur le plan familial, leur situation nécessite l'intervention d'un travailleur social, selon des modalités et avec des finalités différentes, qui confèrent également à cette institution une dimension problématique. L'entreprise est, quant à elle, plus ou moins envisagée comme un horizon à atteindre. Dans le cadre de ce dispositif, et contrairement à ce que présente par exemple Paul Willis dans son article, aucune des trois institutions n'assure une fonction de ressource permettant de s'orienter dans un processus d'insertion. La particularité du dispositif Parcours 2 est d'accueillir des jeunes pour qui ce qui est habituellement considéré comme support de l'insertion fonctionne comme un frein à leur parcours vers la formation et l'emploi.

Cependant, la manière dont le dispositif traite cette articulation dans le cadre de son projet de prise en charge de ces jeunes importe d'avantage que la définition triplement négative à laquelle cette approche aboutit. Pour développer cet aspect fondamental, il est nécessaire de prendre le temps d'un détour par la troisième

dimension constitutive de l'insertion professionnelle, telle que la présente Claude Dubar : sa construction sociétale.

3 Parcours 2 s'inscrit dans la spécificité des réponses françaises apportées aux problématiques d'insertion.

L'association l'Atelier en général et le dispositif Parcours 2 en particulier s'inscrivent dans le mouvement français de l'insertion professionnelle initié par Bertrand Schwartz au début des années 1980. Dans sa thèse, Louis Durrive rappelle que l'Atelier rencontre tardivement la Mission Nouvelles Qualifications. Cette rencontre s'opère en effet en 1991, soit deux ans avant la fin de cette structure interministérielle. Pour autant, cette rencontre marque en profondeur les pratiques des responsables de l'association. Dans son travail, Louis Durrive tisse le lien qui relie les actions, construites à partir de la démarche ergologique, mises en œuvre au sein de l'Atelier (dont il est l'un des responsables) et le travail de Bertrand Schwartz sur les questions de la formation professionnelle.

« Il est frappant de constater les convergences de la démarche de Bertrand Schwartz avec certaines hypothèses de l'ergologie, sans qu'il y ait de filiation directe dans un sens ou dans l'autre. D'une audace extraordinaire, l'expérimentation schwartzienne vérifie l'importance en formation professionnelle du rapport à la norme, qui relève d'abord de l'axiologique et non en priorité de la logique » (Durrive, 2006, p 137-138).

Malgré des apports essentiels, Louis Durrive note cependant les limites théoriques de cette approche, dans la mesure où l'activité en reste le point aveugle.

« Tout en mesurant l'énorme dette des acteurs de la formation professionnelle envers Bertrand Schwartz, il nous semble nécessaire de pointer, là, une difficulté posée par sa démarche. La concentration sur les dysfonctionnements qu'il préconise met certainement à disposition une niche de "questions", mais pas forcément des obstacles, des "problèmes" au sens

grec : un obstacle pour soi, de son point de vue. On maintient alors le regard sur l'objet, le produit, la chose qui déraile, sans s'inquiéter des sujets du travail. Or, ce sont ces derniers qui problématisent, renormalisent. Ce sont eux qui transforment l'organisation dans sa version froide, conceptuelle, en une organisation vivante, "chaude", d'où surgit la créativité des individus et des collectifs » (Ibid., p 148).

La naissance du dispositif Parcours 2 s'inscrit ainsi dans cette configuration sociétale, héritier d'une approche de l'insertion développée par Bertrand Schwartz dès le début des années 1980 mais héritier critique qui tente de poursuivre localement - et peut-être à contre-courant par rapport aux approches actuelles de l'insertion - ce travail en accordant toute son importance à l'activité. Inscrit dans cette filiation, Parcours 2 est également confronté aux questions qui ont émergé de l'expérience innovante de Bertrand Schwartz. Parmi ces questions on trouve celle de l'articulation entre insertion sociale et insertion professionnelle. Avant de présenter la manière dont il répond à cette question, posons les termes du débat.

Insertion/ sociale/ professionnelle. Insertion professionnelle et sociale. Insertion sociale et professionnelle. Insertion sociale ou professionnelle. L'articulation entre ces trois termes ne relève pas d'un simple jeu mais intéresse les chercheurs depuis de nombreuses années. Les questions sur ce sujet semblent à peu près aussi anciennes que les démarches d'insertion elles-mêmes.

Bertrand Schwartz utilise ces trois termes ensemble pour la première fois en 1981 dans son rapport au Premier Ministre concernant « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ». La particularité de l'expression est d'accoler les deux adjectifs. L'insertion ne peut être uniquement professionnelle, au risque de ne pas apporter de solutions à l'ensemble des problèmes que rencontrent les jeunes peu ou pas qualifiés au début des années 1980.

« L'originalité de la mission qui nous a été confiée vient de l'exigence qui nous était posée de ne plus réfléchir à des mesures sectorielles, mais de tenter d'établir une articulation entre tout ce qui constitue le monde dans lequel

vivent, apprennent et travaillent les jeunes, en cherchant à sortir des juxtapositions, des sectorisations, des cloisonnements. Si, pour certains privilégiés, l'insertion sociale se règlera d'elle-même aussitôt qu'ils auront un emploi, pour d'autres qui sont nombreux, il n'en est rien, et pour certains, même si on leur "trouvait" un emploi, rien ne serait résolu. Si les jeunes des milieux favorisés gèrent à peu près leur vie et ont su s'arroger un droit à l'errance, beaucoup d'autres y sont condamnés. Ainsi considérons-nous comme grave et dangereux le risque qu'on encourrait à ne prendre en considération que les mesures touchant à la formation et à l'emploi parce qu'elles apparaîtraient suffisantes pour régler les problèmes les plus visibles » (Schwartz, 1982, p 33).

Pour Bertrand Schwartz, si l'insertion ne peut pas être seulement professionnelle, elle concerne tout de même en premier lieu le monde du travail. L'insertion sociale est pensée de manière concomitante à l'insertion professionnelle qui reste au cœur de l'intervention auprès des jeunes sans qualification.

Denis Castra constate cependant, dans l'introduction de son ouvrage sur l'insertion des jeunes précaires, que l'expression connaît rapidement une inversion de l'ordre de ses termes : de professionnelle et sociale, l'insertion sociale devient sociale et professionnelle. Cette inversion est réalisée par les spécialistes de la question mais pas uniquement : « l'expression initiale de Schwartz est également inversée dans les discours professionnels, où l'insertion dite sociale est toujours un préalable à l'emploi » (Castra, 2007 [2003], p 12). Elle est donc tout autant le fait des spécialistes que des acteurs de terrain. Loin d'être anodine, cette inversion témoigne, selon Castra, d'un renversement profond dans les logiques de prise en charge des jeunes sans emploi. Initialement centrées sur l'insertion professionnelle et accompagnées de mesures sociales, ces prises en charge accorderaient désormais davantage d'importance à l'insertion sociale identifiée comme un préalable à tout accès au monde du travail.

Robert Castel va plus loin dans l'analyse et conclut même à un mouvement de dissociation entre ces deux formes de l'insertion. S'appuyant sur les débats

concernant la mise en place du RMI, il analyse le lien entre social et professionnel sur le mode de l'exclusion.

« Insertion sociale et professionnelle, insertion sociale ou professionnelle ? Cette formulation a donné lieu à de vifs débats lors de l'élaboration de la loi. Mais après quelques années d'application de RMI, l'ambiguïté s'est décantée. Ces deux modalités d'insertion ouvrent sur deux registres complètement différents d'existence sociale. L'insertion professionnelle correspond à ce que l'on a appelé jusqu'ici l'intégration : retrouver une place à part entière dans la société, se réinscrire dans la condition salariale avec ses servitudes et ses garanties. En revanche, une insertion "purement sociale" ouvre un registre original d'existence qui pose un problème inédit » (Castel, 1995, p 696-697).

Le problème de séparation stricte entre ces deux formes d'insertion interroge en effet le rôle du travail dans le processus d'intégration. Robert Castel pose ainsi la question : « En d'autres termes, en quoi peut consister une insertion sociale qui ne déboucherait pas sur une insertion professionnelle, c'est-à-dire sur l'intégration ? Une condamnation à l'insertion perpétuelle en somme » (*Ibid.*, p 699). Pour Robert Castel, la séparation entre insertion professionnelle et insertion sociale transforme le statut même de l'insertion. D'étape dans un parcours de vie, elle devient un « *état transitoire-durable* » (*Ibid.*).

En s'appuyant en partie sur cette approche, Denis Castra développe un point de vue critique sur l'efficacité des actions d'insertion professionnelle. En effet, les actions et les dispositifs mis en œuvre dans ce cadre sont souvent centrés sur un travail autour des représentations du travail comme préalable à tout engagement réel en situation de travail. Or, il montre que les liens entre représentations et actions ne sont pas évidents car seuls les actes des individus les engagent. A partir de ce constat, il avance l'idée que l'insertion professionnelle doit nécessairement, même en imaginant des formes intermédiaires d'accès à l'entreprise, être en lien étroit avec un engagement dans le monde professionnel (Castra, 2003). Il centre ainsi son analyse sur l'accès à l'emploi et ne traite plus de la dimension sociale de l'insertion. Celle-ci est en effet dénoncée comme un mode d'appréhension erroné des publics en

insertion. Son analyse comparative des perceptions des jeunes fréquentant les Missions Locales sur leur situation et des perceptions que les conseillers Mission Locale concernant l'opinion que ces jeunes ont d'eux-mêmes, met en évidence de nombreuses distorsions.

« Elles reflètent sans doute en partie les pratiques professionnelles qu'elles pourraient aider à justifier (par exemple, le suivi en entreprise n'étant pas l'activité la plus courante des conseillers, ils pensent que les jeunes ne le souhaitent pas). Elles traduisent probablement le fait que les jeunes des Missions Locales ne sont pas d'abord perçus comme des demandeurs d'emploi mais comme des postadolescents "à problèmes" dont il faut d'abord assurer l'insertion sociale et l'accompagnement psychologique. Les potentialités et les attentes positives s'estompent derrière les manques et les handicaps » (Ibid., p 35).

A partir de ces analyses, on identifie aisément les enjeux sous-jacents à cette question de la bonne manière d'articuler insertion sociale et insertion professionnelle. Dans le cas d'une priorité accordée à l'insertion sociale, le risque d'inscription de ces jeunes dans ce que Castel appelle l' « état transitoire-durable » peut être important. Un dispositif qui prendrait cette orientation pourrait ne plus répondre à ses objectifs en termes d'accès au monde du travail. A l'inverse, une attention seulement portée à l'insertion professionnelle, telle que la propose Denis Castra, ne risque-t-elle pas d'ignorer un ensemble de freins réels qui, malgré une démarche volontariste de mise à l'emploi et d'accompagnement dans la stabilisation de la personne dans cet emploi, sont suffisamment importants pour la mettre en échec ? Concrètement, une telle approche ne risque-t-elle pas de se faire aux dépens des personnes les plus éloignées du monde du travail ?

Au sein même de son projet, le dispositif Parcours 2 se saisit de ces questions. Un compte-rendu intermédiaire d'activité datant de décembre 2004 en donne une première indication. Ce document propose en introduction un rappel synthétique du projet et des trois étapes qui, initialement, le constituent.

« Une première phase, à dominante sociale et éducative et d'une durée de 3 à 6 mois, doit permettre au jeune de trouver des repères temporels, un rythme d'activité et une hygiène de vie, de comprendre la logique du travail en général, de faire le point sur ses acquis et ses connaissances en constituant un portefeuille de compétences grâce à plusieurs ateliers. La prise en charge pour cette phase est estimée à 75 jours

Une deuxième phase, à dominante socioprofessionnelle et d'une durée de 4 à 6 mois correspond au stage du dispositif de droit commun, orienté vers l'obtention d'un contrat en alternance dans une entreprise. Durant cette période, un soutien éducatif est organisé de façon perlée pour un équivalent de 10 journées.

Une troisième phase, à dominante professionnelle et d'une durée de 14 mois environ, est un accès à l'emploi et à la formation par le biais d'un contrat aidé ou en alternance. Durant cette période, le suivi éducatif est maintenu pour faire le point régulièrement, jusqu'à hauteur de 5 journées ».

Dans le projet, tel qu'il est présenté ici, les prises en charge évoluent d'une première phase à dominante sociale et éducative vers une phase à dominante professionnelle en passant par une étape socioprofessionnelle. Il trace ainsi un parcours d'insertion qui semble donner la primeur à l'insertion sociale comme condition préalable à toute insertion professionnelle. Cependant, quelques années plus tard, la présentation du dispositif qui a évolué et s'est recentré sur la première phase propose l'articulation inverse. Le livret d'accueil du dispositif Parcours 2 daté de mai 2008 précise ainsi :

« S'insérer dans le monde du travail, c'est finalement s'engager dans une spirale positive : un emploi rythme la vie quotidienne, structure les comportements et consolide la santé ; une source de revenus ouvre la possibilité de se loger, de se déplacer, de devenir autonome. La vie sociale est ainsi facilitée par la vie professionnelle¹⁹ ».

¹⁹ Livret d'accueil, Parcours 2, Association l'Atelier, mai 2008, p 4.

Ces deux documents rédigés à quatre années d'intervalle proposent une articulation opposée entre insertion sociale et professionnelle. Dans le cadre de l'École de la Deuxième Chance, la structuration en trois étapes propose un cheminement du social vers le professionnel, tandis que *Parcours 2*, recentré sur la première étape de l'E2C insiste sur l'insertion professionnelle comme facteur facilitant une insertion sociale. Qu'en est-il exactement de cette articulation au sein de ce dispositif ? Assiste-t-on à un déplacement de problématique de l'insertion avec l'évolution du projet 2ème chance ? Ou bien a-t-on là la trace d'une incohérence dans la construction du parcours ?

Ces documents témoignent plutôt d'une autre réalité. Réponses institutionnelles marquées dans le temps, ils mettent en évidence le fait que le dispositif Parcours 2 supporte aisément, de par sa définition même, les allers retours entre insertion sociale et insertion professionnelle. Et ce pour une raison essentielle : il ne repose pas sur une définition *a priori* de ce qui relève du social et de ce qui relève du professionnel. En se construisant sur la prise en compte de l'activité, Parcours 2 ne questionne pas la valeur du travail, c'est-à-dire la place qu'il occupe au sein de la société et donc de la manière dont il s'articule avec les différents espaces sociaux. En privilégiant le point de vue des personnes qui travaillent, il déplace la question de la valeur du travail vers celle du travail des valeurs.

« La notion de "valeur du travail" me paraît obscure, comme l'est la notion de "travail". Par contre, et sans jeu de mots, la question pertinente me paraît être celle-ci : quelle est le travail des valeurs qu'offrent les sociétés humaines dans les activités sociales qu'elles proposent ou disposent ? Quelle richesse, quelle ampleur de circulations permettent-elles ? » (Schwartz, 1997, p 322).

L'approche par l'activité déplace ainsi les questionnements classiques concernant l'insertion professionnelle. Plutôt que de l'appréhender d'un point de vue externaliste, elle invite à une approche « interne », puisqu'il s'agit d'entrer dans le détail des situations de travail, et plus précisément dans le détail de la manière dont une personne vit sa rencontre avec une situation de travail, pour saisir les valeurs qui y sont en jeu.

La démarche ergologique ne contredit en rien ce processus historique de construction de l'insertion professionnelle. Elle invite cependant à déplacer le regard en considérant non pas ce qui sépare le social du professionnel mais ce qui les relie du point de vue de l'engagement d'une personne en leur sein. Elle agit de même en ce qui concerne les trois institutions présentes en permanence dans les processus d'insertion, l'école, la famille et l'entreprise. Elle ne juge pas *a priori* du degré de leur importance, mais tente de saisir, à partir d'une situation donnée, la manière dont elles influent plus ou moins, du point de vue des normes et des valeurs, sur le positionnement de la personne. La démarche ergologique s'intéresse ainsi en priorité aux "circulations" qui opèrent dans le travail.

« 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 construction d'un dispositif d'insertion professionnelle fondée sur les apports de la démarche ergologique invite donc à retravailler de façon singulière l'articulation entre les principaux éléments qui la constituent. En privilégiant le point de vue de l'activité, elle invite le professionnel de l'insertion comme le chercheur à adopter une démarche *a priori* « décatégorisante » pour analyser les situations de travail. Dans la mesure où il est impossible d'anticiper les valeurs qui sont en jeu au moment de l'engagement d'une personne dans une situation de travail, il n'est pas possible de limiter son regard et d'écarter des éléments d'analyse au motif qu'ils ne relèvent pas strictement du travail.

La construction d'une typologie à partir des acquis de la démarche ergologique exige donc de ne tenir aucune catégorie comme pertinente *a priori*. Cela ne signifie pas qu'il faut renoncer à tout travail de catégorisation mais qu'il est nécessaire d'être

attentif à la manière dont celles-ci sont mobilisées ou non et articulées par une personne singulière dans une situation de travail elle aussi singulière. Considérer le travail des valeurs en jeu dans les situations de travail nécessite de définir un élément de référence spécifique pour réaliser le travail de catégorisation que nous envisageons. C'est cette question que nous proposons de développer maintenant.

II De l'usager à « l'usage de soi »

Catégoriser la précarité à partir des liens que les personnes entretiennent avec les services d'action sociale pose une première difficulté concernant les jeunes accueillis au sein du dispositif Parcours 2 : à partir de quelle institution de référence faut-il développer ce travail de classification ? Ce dispositif n'accueille les jeunes qui y sont inscrits que pour une durée limitée – de trois à six mois environs – et joue un rôle assumé de tremplin vers les dispositifs classiques de l'insertion professionnelle. Parmi ceux-ci la Mission Locale reste l'institution de référence. Mais en se référant à cette institution, la typologie aboutit nécessairement à une définition négative de ces personnes. En effet, par définition, si ces jeunes sont accueillis au sein du dispositif Parcours 2, c'est parce qu'ils ne sont pas en capacité de bénéficier de l'accompagnement de la Mission Locale. En privilégiant le dispositif comme élément de référence, nous aboutissons à la même difficulté, en raison des critères d'évaluation de l'action des professionnels définis par les financeurs. C'est ce cheminement que nous présentons ici et qui nous amène à renoncer à la catégorie d'usager pour privilégier les « usages de soi ».

1 Catégoriser à partir du lien avec l'institution ou le dispositif.

Dans son ouvrage sur *la disqualification sociale*, Serge Paugam part d'une interrogation sur la notion de « pauvreté ». S'appuyant sur les travaux de Simmel, il considère que la pauvreté est une prénotion qui ne trouve aucune opérativité conceptuelle en sociologie. La pauvreté ne peut donc être abordée en tant que telle. Comme catégorie, elle ne peut être saisie que dans le rapport avec les institutions de prise en charge des difficultés sociales qui vont définir les pauvres en tant que tel.

« Partir des populations "reconnues" en situation de précarité économique et sociale désignées comme des "clientèles" par les services d'action sociale a permis dans un premier temps de délimiter le champ de l'étude. Il était

possible ensuite d'analyser les caractéristiques démographiques et sociales de ces populations et d'envisager leur classement en fonction des statuts à partir desquels les institutions les définissent » (Paugam, 1991, p 25).

La typologie que propose l'auteur repose donc dans un premier temps sur le processus d'« étiquetage » des individus par les institutions et services sociaux. Pour Paugam, cette seule dimension est cependant insuffisante pour caractériser ces personnes.

« Ce qui me semble sociologiquement pertinent pour la compréhension et l'analyse de la disqualification sociale des populations reconnues comme "pauvres", ce n'est pas seulement l'effet de l'imposition par les travailleurs sociaux d'un statut social dégradé, ni non plus uniquement l'apprentissage des rôles sociaux qui s'accordent à ce statut, c'est aussi l'acceptabilité – ou la non acceptabilité – de la procédure de désignation ou de l'étiquetage » (Paugam, 1991 : 27).

Le processus de classement repose donc sur une double dimension, avec d'une part la prise en compte d'un processus d'étiquetage des individus par l'institution ; de l'autre, la reconnaissance d'une capacité des individus à accepter plus ou moins ce processus dans des limites qui restent cependant toujours définies. Cette approche permet à l'auteur de distinguer trois grandes catégories de pauvres selon le type de relations qu'ils entretiennent avec les intervenants sociaux : les « fragiles », les « assistés », les « marginaux ».

1.1 La Mission locale comme institution de référence

Le dispositif Parcours 2 est envisagé, dans sa constitution même, comme un sas, un passage pour rejoindre les dispositifs de la formation professionnelle. L'institution de référence est la Mission locale. Une première tentative de qualification de ces jeunes peut donc se faire en référence aux attentes de cette institution.

Dans *Violences urbaines, violences sociales*, Stéphane Beaud et Michel Pialoux s'intéressent notamment aux relations qu'entretiennent les jeunes en difficulté d'insertion avec la Mission Locale. Ils montrent que certains jeunes développent de véritables stratégies vis-à-vis de cette structure. Ils connaissent les attentes de leurs conseillers et savent présenter leurs demandes de sorte qu'ils obtiennent un positionnement sur un stage de la formation professionnelle. Ils profitent ainsi d'une petite rémunération qui leur permet d'améliorer leur quotidien pendant quelques mois (Beaud, Pialoux, 2003). Les jeunes décrits dans cet ouvrage ont toutes les caractéristiques des « assistés » tels que les définit Serge Paugam. Ils bénéficient de l'accompagnement régulier proposé par la Mission locale et l'acceptent dans la mesure où ils y trouvent un intérêt personnel. Ils acceptent de s'engager dans un processus de formation, présenté par l'institution comme une voie d'accès au monde du travail, dans la mesure où cet engagement leur permet d'apporter une réponse à une préoccupation plus urgente : obtenir un peu d'argent pour gérer leur quotidien.

Contrairement à ces jeunes, les jeunes accueillis au sein du dispositif Parcours 2 sont rarement inscrits à la Mission locale et lorsqu'ils le sont, ils ne parviennent pas à établir ce type de relation. Les liens avec leurs conseillers sont distants voire conflictuels et relèvent d'une certaine incompréhension. Le travail d'inscription et d'accompagnement à la Mission locale du jeune Abdirahman que nous avons effectué dans le cadre de notre activité professionnelle permet d'illustrer cette distance et cette incompréhension.

12 juillet 2006 : rendez-vous avec Abdirahman à la Mission locale

Nous (ma collègue et nous-même) avons rendez-vous avec Abdirahman devant la Mission Locale. C'est le troisième rendez-vous que nous prenons. Il est là à l'heure. Dans la Mission locale, son comportement est difficile à comprendre. Il s'installe dans la salle d'attente en lisant le journal et ne s'intéresse plus du tout à ce qui se passe autour de lui. La personne de l'accueil doit l'interpeller pour qu'il se présente (une jeune fille arrivée après lui passe devant lui sans qu'il ne s'en aperçoive). Abdirahman doit remplir une fiche d'inscription à l'accueil. Nous restons en retrait et le laissons se débrouiller. Il appelle rapidement ma collègue pour l'aider à remplir le document. Abdirahman est réfugié politique somalien. Il maîtrise mal la langue française et rencontre de nombreuses difficultés pour s'exprimer. Notre collègue va

l'aider. La conseillère de l'accueil lui demande de se dépêcher à remplir le document car sa conseillère l'attend dans son bureau. Malgré notre aide, compléter le document est véritablement problématique pour lui.

Dans le bureau de la conseillère, Abdirahman reste en retrait. Il refuse de s'asseoir avant ses accompagnateurs. Il se comporte comme si ce rendez-vous ne le concernait pas personnellement. Il ne dit rien. Il ne regarde pas la conseillère Mission Locale et se concentre sur les affiches collées au mur. La conseillère explique qu'elle va d'abord compléter son dossier sur l'ordinateur. Pendant environ cinq minutes personne ne dit rien. Abdirahman ne comprend pas ce qui se passe. Il s'agite sur sa chaise, soupire, se prend la tête dans les mains et demande « pourquoi on ne dit rien là ? »

Quand la conseillère a fini, elle demande à Abdirahman pourquoi il vient à la Mission Locale. Il explique en quelques mots qu'il veut se qualifier soit en préparant un CAP soit en signant un contrat de professionnalisation. Puis il ne dit plus rien. Nous prenons le relais et expliquons le parcours d'Abdirahman à l'E2C : son portefeuille de compétences et le bilan de son stage avec les compétences dont il a fait preuve et les points qui restent à travailler. La conseillère propose à Abdirahman un suivi régulier après les vacances. Il accepte.

Encadré 1 : L'accompagnement d'Abdirahman à la Mission Locale. Extrait de notre carnet de terrain

Sur un plan purement descriptif, la distance entre Abdirahman et la Mission Locale se décline en plusieurs points : position de retrait par rapport à la personne de l'accueil, difficulté à remplir une fiche d'inscription en raison de sa faible maîtrise de la langue française, difficulté à gérer la relation de face-à-face avec sa conseillère. Ce jeune ne comprend pas ce qui se passe dans le moment qu'il est en train de vivre et ne parvient pas à expliquer son parcours et les raisons qui l'amènent à faire une demande de formation. Très mal à l'aise dans un lieu qu'il n'a jamais fréquenté, son comportement montre que, malgré le travail de préparation et les explications de ses accompagnateurs, il ne sait pas vraiment pourquoi il se rend à ce rendez-vous. Dans cette situation, il avait décidé d'aborder cette rencontre sur le mode de la confrontation.

Au cours de ce premier entretien à la Mission Locale, appelé « entretien d'accueil », Abdirahman est confronté à une double dimension de la prise en charge sociale. La première dimension concerne l'acquisition d'un statut à partir d'une démarche strictement administrative. Au cours de ce premier rendez-vous, il est confronté à deux reprises à cette question administrative : lorsqu'il se présente à l'accueil et doit remplir un formulaire de renseignement; lorsque face à sa conseillère, il doit répondre à nouveau à un ensemble de questions pour la constitution de son dossier administratif.

La simplicité apparente de cet échange qui n'est qu'« un échange formel et avant tout technique, au sens où son déroulement n'a pas d'incidence sur l'octroi de la prestation » est un moment difficile à gérer pour Abdirahman (Dubois, 2005, p 208). Sa faible maîtrise de la langue française représente un frein important pour remplir le formulaire de renseignements. De plus, la saisie informatique de son inscription crée un temps de silence de plusieurs minutes qu'il parvient difficilement à gérer. Installé dans une situation nouvelle qu'il ne maîtrise que très partiellement, il se sent très mal à l'aise dans l'acquisition de ce statut d'ayant droit.

La seconde dimension relève des nouvelles modalités de prise en charge des problématiques sociales.

« Lorsqu'il n'y a pas à proprement parler de droits sociaux mais des subsides et aides en nature versés au cas pas cas, la confrontation aux institutions revêt une forme plus complexe et constitue un véritable enjeu. L'agent du welfare évalue la situation du demandeur et apprécie les caractéristiques qu'il juge devoir prendre en compte pour statuer sur chaque "cas". Le "client" doit quant à lui exposer sa situation et sa personne de manière à accréditer le fondement de sa demande. Des enjeux cruciaux structurent alors l'échange : établir la véracité du récit pour décider de l'opportunité de l'aide, de sa forme et de son montant » (Ibid, p 209).

L'inscription à la Mission Locale n'ouvre que de manière très restreinte à l'obtention de subsides. On y retrouve tout de même ce type d'échanges décrits par Vincent Dubois dans les rencontres entre jeunes et conseillers Mission Locale.

En se plaçant du point de vue de ces derniers, Xavier Zunigo décrit dans son article le travail d'évaluation et de classement réalisé lors de la première rencontre. Loin de s'inscrire dans un travail de type scientifique, leur démarche procède d'un « décodage du discours de jeunes » et semble relever de l'intuition (Zunigo, 2008, p 118).

Les jeunes, quant à eux, mesurent l'enjeu d'une présentation de soi suffisamment convaincante pour obtenir l'obtention d'un subside ou d'un positionnement sur une action de formation rémunérée. Les situations qu'ont relevées Stéphane Beaud et Michel Pialoux en témoignent. A l'inverse, dans la situation de rencontre vécue par Abdirahman, on voit nettement qu'il ne maîtrise pas cette seconde dimension des relations spécifiques à la prise en charge sociale. L'inscription à la Mission Locale s'est faite pour lui dans le but de construire une suite de parcours après sa sortie du dispositif *Parcours 2*. Il a réalisé un stage convaincant en tant que peintre en bâtiment et a montré durant son parcours à la fois une grande disponibilité et une forte mobilité, éléments importants pour l'exercice d'un métier s'exerçant sur des chantiers. Mais Abdirahman a des difficultés à mettre son parcours en valeur. S'il sait dire ce qu'il veut – « je veux faire un apprentissage » – il ne parvient pas à mettre en valeur les engagements qu'il a déjà pris et qu'il a réussi à tenir. Il ne parvient pas à fournir à sa conseillère Mission Locale les éléments qui pourraient la convaincre de le positionner sur une action rémunérée du programme régional de formation.

A partir de cet accompagnement du jeune Abdirahman, nous pouvons entrevoir les difficultés de qualification des difficultés d'insertion des jeunes à partir de leurs liens avec la Mission locale. Premièrement, elle réduit le travail au sein du dispositif *Parcours 2* à un simple travail d'accompagnement vers l'acquisition d'une maîtrise des dispositifs de la formation professionnelle. Ce dispositif aurait donc la mission, pour reprendre le terme employé par Serge Paugam de produire des « assistés ». Plutôt que de prendre en charge un certain nombre de difficultés d'insertion pour tenter d'y apporter des réponses, il se placerait alors dans une démarche de

problématisation, entendue comme construction, pour chaque personne accueillie, d'un discours sur leurs difficultés sociales susceptibles d'être pris en charge par les institutions compétentes, et plus spécifiquement par la Mission Locale. En d'autres termes, le rôle de Parcours 2 serait de prendre en charge le déficit de ce que De Swann appelle la « proto-professionnalisation » de ces personnes.

« Les individus s'orientent de plus en plus, dans leur vie quotidienne, vers les notions fondamentales des spécialistes de l'assistance et ils en adoptent les règles de conduite. Ils ne deviennent pas pour autant des professionnels mais tendent vers cet état : ils sont ce qu'on appelle des proto-professionnels. Le terme de proto-professionnalisation recouvre les divers processus de médicalisation, de psychologisation, de juridicalisation et de fiscalisation de quotidien ; c'est l'effet externe de la professionnalisation. Elle s'étend à des cercles de profanes toujours plus vastes, elle est transmise par les clients des professions libérales, dans le « programme caché » de l'enseignement, et de plus en plus à travers les mass media qui en adoptent les catégories dans leur traitement des problèmes humains » (De Swann, 1995 : 327).

Le dispositif Parcours 2 fonctionnerait ainsi sur la base d'une prise en charge de l'incapacité des personnes les plus fragiles à devenir des proto-professionnels. En véhiculant un savoir sur les modalités de prise en charge des difficultés sociales par les institutions, il permettrait à ces jeunes de reprendre le chemin de la formation professionnelle. La principale difficulté que pose cette approche est qu'elle n'aboutit qu'à une définition négative des adolescents et jeunes adultes inscrits dans le dispositif Parcours 2. Ces jeunes ne sont pas inscrits à la Mission Locale et ne bénéficient pas des propositions qu'elle pourrait leur faire, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils sont inscrits dans le dispositif Parcours 2. Ainsi les caractéristiques des adolescents et jeunes adultes ne correspondent à aucune de ces trois catégories analytiques proposées par Serge Paugam. Au regard de la Mission locale, ils ne sont ni des « fragiles », ni des « assistés », ni des « marginaux ». En tordant un peu cette dernière catégorie, on pourrait peut-être les inscrire dans la catégorie des marginaux. Mais il ne s'agirait pas alors d'une marginalité installée ; non pas une marginalité en

aval mais une marginalité en amont, issue d'une rencontre avec une institution sociale qui n'a pas encore eu lieu.

Quoi qu'il en soit, retenir comme critères d'une catégorisation des problèmes d'insertion, les liens que ces jeunes établissent, plus ou moins, avec la Mission locale aboutit à une définition négative de ces personnes. La rencontre entre le jeune Abdirahman et sa conseillère Mission locale ne peut bien sûr être généralisée. Elle montre cependant une difficulté, parmi d'autres, dans l'établissement d'un lien avec un service d'aide sociale. Or, la prise en charge de ces difficultés fait partie intégrante des missions du dispositif *Parcours 2*. La construction d'une typologie des problématiques d'insertion a donc peut-être davantage d'intérêt à partir des liens que ces jeunes entretiennent avec le dispositif lui-même.

1.2 Le dispositif Parcours 2 et la question de l'utilisateur

La seconde tentative de classification possible repose sur les relations de ces jeunes avec la structure qui les accueille. Le dispositif Parcours 2 relève depuis le 1er janvier 2008 des dispositions de la loi de rénovation de l'action sociale dite loi 2002-2. Celle-ci remplace et réforme la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. L'importance de cette loi de 2002 se mesure aux nombreuses modifications qu'elle apporte tant dans la gestion des institutions que dans les relations que ces dernières se doivent d'établir avec les personnes qui y sont accueillies, ou le cas échéant avec leurs représentants légaux. Elle introduit notamment, parmi d'autres modifications importantes, le terme d'« usager », pour désigner ces personnes accueillies dans une institution sociale ou médico-sociale. La section II de la loi « Des droits des usagers du secteur social et médico-social » et l'article 7 de cette section tout particulièrement, définissent leurs droits²⁰.

A partir de janvier 2008, le dispositif Parcours 2 est dans l'obligation de répondre progressivement aux obligations de ce nouveau cadre législatif. Cela se traduit,

²⁰ Voir Annexe 4

concernant spécifiquement cette question des droits des personnes accueillies, par la création d'un livret d'accueil, la rédaction d'un projet d'établissement ou encore l'organisation régulière de temps de parole.

Cette notion d' « usager » permet-elle de répondre à notre projet de proposer une typologie permettant de saisir les difficultés que rencontrent les personnes en panne d'insertion ?

Penser l'usager revient nécessairement à le penser comme usager de quelque chose, c'est-à-dire à le penser dans les relations qu'il entretient avec les différentes instances des dispositifs dans lesquels il s'inscrit. Dans son ouvrage intitulé *Les logiques de la réciprocité*, Sylvie Morel aborde l'assistance sociale à partir d'un cadre théorique spécifique : l'institutionnalisme de John Rogers Commons. La mobilisation de cette approche nous permet de tracer à grands traits une figure de l'usager du dispositif Parcours 2. Les notions d' « institution » et de « transaction » sont au cœur de cette approche.

« L'institution *n'est pas une catégorie secondaire qui s'adjoint à une construction analytique élaborée indépendamment de celle-ci, mais constitue au contraire l'axe d'une théorie de l'action humaine dans une société en évolution* » (Morel, 2000, p 34-35).

Pour saisir les relations sociales et les actions au sein de ces institutions, le concept de « transaction » est utilisé comme unité de base. Celui-ci « exprime l'idée selon laquelle l'action individuelle ne peut être saisie que dans le cadre d'une relation sociale. (*Ibid.*, p 49). Cette approche cible donc ses analyses sur les échanges entre les individus dans la mesure où ceux-ci n'existent qu'en tant que participant aux transactions. « La détermination des positions des acteurs économiques et de leurs possibilités dépend des caractéristiques des types de transactions dans lesquels ceux-ci sont impliqués » (*Ibid.*).

Ce cadre d'analyse permet d'appréhender les différents types de relations en jeu au sein de l'assistance sociale à travers deux types de transaction : « les transactions de

direction », les « transactions de répartition »²¹. Ces deux formes de transaction, qui sont complémentaires, se déclinent selon deux approches : une approche juridique et une approche par le statut économique. Suivre le fil de ces deux approches permet de définir le statut d'usager des adolescents et jeunes adultes engagés dans le dispositif Parcours 2.

1.2.1 L'usager de Parcours 2 défini à partir de l'approche juridique

En appliquant le modèle de l'institutionnalisme au champ de l'assistance sociale, Sylvie Morel identifie, en plus des allocataires eux-mêmes, trois types d'acteurs : les travailleurs sociaux, les financeurs et responsables politiques, l'opinion publique (*Ibid.* : 68). Nous retiendrons les deux premières catégories pour proposer une lecture des logiques en cours au sein de Parcours 2²².

Du point de vue de la dimension juridique, les relations entre les allocataires et les instances de gestion du dispositif relèvent de la *transaction de répartition*. Cette transaction est « fondée sur le principe de la souveraineté » et repose sur une relation hiérarchique. « *Ce qui ressort de ce type de transaction est donc l'intervention d'une instance de régulation imposant, par l'autorité qui lui est conférée, ce qu'on appelle généralement, "les règles du jeu" »* (Morel, 2000 : 52-53).

Cette approche en termes de « transaction de répartition » permet de mettre en évidence les règles fixées par les financeurs et gestionnaires du dispositif, règles qui

²¹ Il existe en réalité trois types de transactions dans la théorie institutionnaliste de Commons puisqu'il ajoute aux deux premières la « transaction de marchandise ». Celle-ci recouvre « l'ensemble des *transferts du contrôle légal des droits de propriété*, domaine des "choses" économiques soumises au principe de *rareté* et qui peuvent être concrètes (quantités physiques et services), immatérielles (dettes) ou intangibles (*good will*) » (Morel, 2005 : p 50). Cette transaction ne se retrouva pas comme telle dans le champ de l'assistance sociale et Sylvie Morel préfère introduire le concept de « transaction de quasi-marchandage » (*Ibid.* p 78). Ce troisième type de transaction permet d'interroger la place des usagers des institutions sociales au regard de leur mode de financement. S'il permet de développer un regard critique sur les nouvelles modalités de financement issues de la loi 2002-2, cette question s'éloigne trop de notre sujet pour que nous y accordions une place dans notre développement.

²² La modestie du dispositif ne permet pas d'identifier le rôle de l'opinion publique dans la qualification des usagers de Parcours 2.

définissent de manière stricte les modalités de la prise en charge. Cette approche permet de définir les personnes qui relèvent du dispositif Parcours 2 et ceux qui n'en relèvent pas.

Le dispositif est à l'origine destiné à des jeunes, garçons et filles, de 16 à 21 ans qui résident dans le Bas-Rhin et qui bénéficient d'un suivi au titre d'une mesure de l'Aide Sociale à l'Enfance ou de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Deux critères définissent ainsi les jeunes qui peuvent s'engager dans le dispositif : l'âge et la prise en charge par une instance de l'aide sociale. Le critère d'âge est défini en amont par la fin de la scolarité obligatoire. Seuls les jeunes dégagés de l'obligation scolaire peuvent intégrer le parcours²³. Il est défini en aval par la fin de la prise en charge éducative. Les jeunes suivis au titre d'une mesure peuvent en effet bénéficier d'un accompagnement, au titre d'un contrat jeune majeur, jusqu'à l'âge de 21 ans. Concernant le second critère, le dispositif s'adresse dans un premier temps aux seuls jeunes bénéficiant de mesure d'AEMO, d'AED, d'IOE²⁴ ou suivis par la PJJ au titre de la délinquance des mineurs. Progressivement, les critères d'accueil s'assouplissent et permettent d'intégrer tous les jeunes relevant du champ de compétence du Conseil Général, principal financeur du dispositif. En plus des jeunes suivis au titre d'une mesure éducative, il accueille désormais les jeunes qui fréquentent les clubs de prévention, ainsi que les jeunes bénéficiaires ou issus d'une famille bénéficiant du RMI (Revenu Minimum d'Insertion puis du RSA (Revenu de Solidarité Active). L'usager du dispositif Parcours 2 est donc avant tout défini par ces critères dans la relation qu'il entretient avec les financeurs dans la mesure où ces derniers définissent de manière précise qui peut s'engager ou non dans ce parcours.

Avec la mise en œuvre des dispositions de la loi 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, les relations entre les usagers du dispositif et les financeurs

²³ Cette règle s'est renforcée au cours du temps. Les premières années, l'Inspection Académique accordait quelques dérogations pour des jeunes de plus de 15 ans. Ces dérogations, demandées par les accompagnants sociaux des jeunes se sont faites progressivement plus rares pour disparaître complètement à partir de la rentrée scolaire 2007-2008.

²⁴ AEMO : Action Educative en Milieu Ouvert, AED : Action Educative à Domicile, IOE : Investigation et Orientation Educative.

ainsi qu'entre les usagers et les travailleurs sociaux se contractualisent. Mais ce contrat se caractérise par sa faiblesse dans la mesure où les partenaires placés du côté de l'institution n'offrent que peu de garantie au-delà du seul engagement de le faire bénéficier d'une prise en charge dans le cadre de son insertion professionnelle. L'engagement d'un jeune dans Parcours 2 ne lui offre aucune place identifiée, aucun statut²⁵.

Toujours du point de vue de la dimension juridique, les relations entre les allocataires et les travailleurs sociaux relèvent de la *transaction de direction*.

« La transaction de direction porte sur les questions relatives à l'efficacité technique dans la production et concerne le contrôle de la coopération nécessaire pour y parvenir. Dans la formule de cette transaction, figurent deux acteurs qui sont dans un rapport d'inégalité juridique, en position de supérieur à inférieur, l'un de commandement, l'autre d'obéissance [...] Ainsi, dans la relation salariale, après que les parties ont convenu des conditions générales régulant une prestation de travail, le travailleur exécute cette tâche en se pliant aux règles imposées par son supérieur, faute de quoi il risque d'encourir des sanctions ».

Les relations entre les bénéficiaires du dispositif et les travailleurs sociaux sont définies par la loi 2002-2 de rénovation de l'action sociale. En plus de reconnaître des droits aux usagers de l'action sociale et médico-sociale, celle-ci leur assure la garantie de ces droits par la mise en place de solutions formelles : mise en place d'une « charte des droits et libertés de la personne accueillie et d'un règlement de fonctionnement (art. 8), constitution d'un conseil de la vie sociale ou de toute autre forme de participation des bénéficiaires au fonctionnement de l'établissement (art.10), définition et mise à disposition d'un projet d'établissement qui en définit les objectifs (art.12). Le dispositif Parcours 2 est reconnu comme établissement, et donc soumis aux dispositions de la loi 2002-2, depuis le 1^{er} janvier 2008. Dès le début de

²⁵ Nous revenons sur ce point un peu plus loin dans le développement lorsque nous proposons une définition de l'usager de *Parcours 2* à partir de l'approche par le statut économique.

l'année 2008, celui-ci a donc répondu progressivement aux obligations de ce nouveau cadre législatif avec la mise en place d'un livret d'accueil constitué du règlement de fonctionnement et du projet d'établissement.

De même, un temps de parole quotidien est mis en place afin de répondre à l'obligation de création d'une forme de participation des bénéficiaires au fonctionnement du dispositif. Chaque demi-journée de formation – les jeunes sont accueillis à mi-temps – commence par trente minutes d'échange en présence d'un accompagnateur. Ce temps est consacré à une discussion libre autour des questions de chacun. En pratique, ce temps prend plusieurs formes. Il est utilisé par les formateurs pour rappeler les règles de fonctionnement du parcours. Il sert également à gérer les questions quotidiennes comme la remise des emplois du temps, l'inscription aux différentes activités mises en place, la collecte de documents administratifs. D'autres moments sont axés sur des questions d'actualité et proposent une discussion libre sur des sujets concernant les jeunes à la fois en tant que futurs salariés mais aussi en tant que citoyens.

La question de l'efficacité de la prise en charge que soulève la « transaction de direction » peut-être abordée à partir de la marge c'est-à-dire de l'interrogation sur les limites de cette prise en charge. A quel moment la relation entre les usagers et les travailleurs sociaux prend-elle fin ? L'engagement dans le parcours, nous l'avons dit, se fait sur la base du volontariat. Cet engagement apparaît donc assez naturellement comme le critère central d'évaluation de la prise en charge. Les travailleurs sociaux du dispositif évaluent en permanence le degré d'engagement de chaque jeune. A partir de quel moment, cet engagement est-il jugé insuffisant pour considérer que le jeune renonce à travailler son insertion professionnelle dans le cadre de ce dispositif ? Les réponses se font bien sûr au cas par cas mais se cristallisent autour de quelques problèmes relativement stables : l'absentéisme et l'échec des tentatives de mobilisation et de remobilisation, le refus de participer aux activités proposées dans le cadre du parcours, les problèmes de comportement.

La question de l'absentéisme mérite que l'on s'y arrête un moment car elle fait l'objet d'une saisie particulière dans le cadre du dispositif. Pour des jeunes sortis du système

scolaire prématurément, essentiellement sur le mode de l'échec et déscolarisés depuis plusieurs semaines ou plusieurs mois, l'absentéisme ne peut pas être posé *a priori* comme une exigence de la prise en charge. L'absentéisme est plutôt posé comme l'un des aspects à travailler dans le processus de préparation du projet professionnel de chacun. Ainsi, la définition de l'absentéisme fait-elle une large place à deux catégories intermédiaires au sein du parcours : le statut d'excusé et le statut de suspendu²⁶. Le statut d'excusé répond à une nécessité de gestion des absences à l'échelle d'une semaine ; le statut de suspendu répond à cette même gestion des absences à l'échelle de la totalité du parcours.

Les liens entre les jeunes inscrits dans Parcours 2 et leur accompagnateur sont plus ou moins distendus selon les cas. La préexistence d'un lien fort n'est pas le préalable à la prise en charge. La construction de ce lien apparaît cependant comme une partie importante du travail effectué par l'accompagnateur. Ainsi à chaque fois qu'un jeune est absent, son référent doit l'appeler ainsi que ses parents ou, le cas échéant, son éducateur, pour informer de cette absence ou en connaître les motifs. Chaque entretien téléphonique se termine par le rappel de l'emploi du temps et l'invitation à se présenter à la prochaine séance de formation dans laquelle le jeune est inscrit. Dans ce cas, le jeune n'est pas absent mais excusé. Accorder ce statut ne signifie pas légitimer cette absence mais la considérer comme constitutive du parcours du jeune. Elle fait l'objet d'un travail, au moment de l'absence mais aussi en aval pour tenter d'y remédier, et permet de mettre en lien la faiblesse ou la fragilité de l'engagement d'un jeune avec les exigences du monde du travail. En ce sens, l'absentéisme n'est pas systématiquement excluant. Il ne le devient qu'à partir du moment où le lien avec le professionnel se brise, c'est-à-dire que ce dernier n'obtient plus de réponse à ses relances téléphoniques.

²⁶ Il existe au sein du parcours deux formes de suspension : la suspension pour remobilisation dont il est question ici et la suspension pour motif disciplinaire sur laquelle nous nous attarderons dans les lignes suivantes.

Dans ce dernier cas, la perte du lien n'est pas encore synonyme de fin de parcours pour le jeune concerné. Ce désengagement peut, en effet, être temporaire, et lié soit à un « accident de parcours » soit à l'apparition d'un élément déstabilisant dans la vie du jeune²⁷ qui le rend moins ou pas du tout disponible à la formation. Dans ce cas, en lien avec le référent éducatif du jeune pour le parcours, le professionnel propose une suspension de parcours. Celle-ci permet au jeune de rester inscrit dans le dispositif et de le réintégrer dès qu'il le souhaite. Dans ce cas, un contact régulier est maintenu avec le jeune et son référent éducatif. Cette suspension dure un mois et peut être renouvelée deux fois. Ce n'est qu'au terme de cette période – si le lien est rompu ou s'il ne permet pas de remobiliser le jeune autour de la mise en œuvre d'un projet d'insertion – que le parcours s'interrompt.

Ces statuts intermédiaires permettent de ne pas poser la présence comme condition *sine qua non* de la prise en charge dans la mesure où cet élément est justement l'une des raisons de l'orientation d'un jeune dans le parcours. Cet absentéisme fait donc l'objet d'une prise en charge spécifique. Le parcours d'un jeune se poursuit tant qu'un lien, aussi distendu soit-il, persiste avec le professionnel référent. Seule la rupture de ce lien marque la fin d'un parcours.

Le refus de participer à tout ou partie des activités proposées dans le cadre du parcours relève des mêmes modalités de prise en charge dans la mesure où elle interroge également le lien entre le jeune et le professionnel. Cette question de l'engagement du jeune dans le dispositif Parcours 2 permet en fait de spécifier la nature du lien avec le référent. La souplesse du parcours permet à chaque référent d'inscrire un jeune au sein des ateliers en prenant en compte une double dimension : la pertinence de l'atelier pour le faire progresser au regard de l'écart entre l'engagement qu'il est capable de tenir et les exigences d'une entreprise et l'envie ou

²⁷ Ces éléments déstabilisants prennent des formes multiples et sont importants à prendre en compte pour des publics aussi fragiles. Il peut s'agir du décès d'un proche ou de l'incarcération d'un parent qui redéfinissent de manière douloureuse les fonctions de chacun au sein de la cellule familiale, il peut également s'agir d'un retour en famille à la fin d'une mesure de placement en foyer, ou encore, pour les jeunes femmes, d'un début de grossesse non désirée.

les préférences de chaque jeune. Si les préférences et les envies de la personne ne sont pas mises à l'écart, elles ne sont pas centrales dans la constitution du parcours. Elles servent avant tout de levier afin de construire un parcours qui lui permette de progresser pour répondre progressivement aux exigences du monde du travail. Le lien entre le jeune et le professionnel n'est donc pas inscrit dans une relation interpersonnelle mais médiatisé par la question de l'insertion professionnelle. Le refus de participer aux activités proposées met alors à mal ce lien. Les cas de refus total de participation brise ce lien en interrompant toute possibilité de prise en charge. Encore une fois ce lien n'accepte pas une définition unique. Il se décline selon des degrés plus ou moins grands de distorsion. Pour autant, il n'existe que médiatisé par le contenu du parcours. La présence régulière, voire quotidienne d'un jeune, qui refuse pourtant de participer aux ateliers qui lui sont proposés n'est en ce sens pas acceptable ni acceptée et fait l'objet de différentes mesures de mobilisation ou de remobilisation. Celles-ci s'échelonnent de l'entretien de régulation en présence du référent éducatif jusqu'à la fin de parcours en passant par la mesure intermédiaire de la suspension.

Les problèmes de comportement recouvrent des situations très diverses et très contrastées sur lesquelles nous ne nous attarderons pas. Ils sont ici abordés dans un sens restrictif et ne concernent que les comportements qui appellent une sanction dans la mesure où ils remettent en cause les liens entre le jeune et le formateur. Pour le dire à la manière de l'institutionnalisme, les problèmes de comportement traités ici se présentent comme refus ou des difficultés à accepter l'inégalité constitutive de la transaction de direction.

Avant que ne débute de nombreux parcours, un premier travail porte sur cette question précise du refus de l'autorité de l'équipe des travailleurs sociaux. Ces comportements vont du non respect des règles et des consignes dont les formateurs sont les garants (règlement intérieur) au non respect des personnes (insultes, menaces...) en passant par le non respect des locaux et du matériel mis à disposition (dégradations). Des procédures disciplinaires sont mises en place pour répondre à ces problèmes de comportement. On retrouve alors la suspension mais dans sa version disciplinaire. Ces suspensions fonctionnent sur le mode de la gradation. La première

suspension pour problèmes de comportement s'étale sur une durée de quelques jours à une semaine. La seconde suspension dure deux semaines. En cas de nouveau problème de comportement, la décision peut être prise de mettre fin au parcours du jeune. Encore une fois, le problème de comportement d'un jeune n'est pas en soi sanctionné dans le parcours. Il ne l'est que dans la mesure où il fragilise ou rompt le lien établi avec l'équipe éducative et qu'il empêche toute modalité de prise en charge. Tout comme l'absentéisme, le comportement est régulièrement présenté comme l'une des causes de l'échec scolaire de ces jeunes. De fait, dans le cadre d'un dispositif visant à repositionner ces jeunes en échec dans une démarche de formation, ces problèmes ne peuvent pas être excluants. Ils font donc l'objet d'une prise en charge spécifique qui permet, non pas de les qualifier par leurs difficultés, mais de proposer un travail autour de ces difficultés.

En résumé, les usagers de *Parcours 2*, selon les critères juridiques et administratifs, se définissent ainsi : ce sont des jeunes, de 16 à 21 ans, suivis au titre d'une mesure éducative ou bénéficiant plus largement d'une aide sociale. Au-delà de ces critères, être usager du dispositif *Parcours 2* signifie également être en lien avec un travailleur social ou une équipe de travailleurs sociaux. Tant que ce lien existe (au-delà donc de sa seule présence), le jeune bénéficie des moyens mis en œuvre au sein du dispositif et en reste usager. La perte du statut d'usager de *Parcours 2* intervient dès lors que ce lien est durablement rompu.

1.2.2 L'usager de *Parcours 2* défini à partir de l'approche par le statut économique

La définition juridique, entendue ici dans son sens le plus étendu, de l'usager du dispositif *Parcours 2*, se complète d'une définition sociale de ce même usager à partir des droits et des devoirs de chacun. En effet, « dans les diverses transactions, les individus peuvent occuper différentes positions qui leur confèrent respectivement un statut économique, un ensemble de droits et de devoirs vis-à-vis des autres et de la collectivité » (*Ibid.* : 53)

Ces droits et devoirs se déclinent à partir de quatre statuts économiques : la sécurité, la conformité, la liberté et la vulnérabilité. « Les statuts de chacun sont [...] institués par interrelations couplées » (*Ibid.* :54) Un premier couple est constitué par l'interaction sécurité/conformité, un second par le couple liberté/vulnérabilité.

« Ainsi, lorsque l'action collective vient appuyer une position d'acteur, elle crée un droit pour l'individu qui l'occupe, ce qui correspond, pour la position en vis-à-vis dans la transaction, à un devoir pour l'individu concerné. Cette relation sociale de droit/devoir équivaut à l'institution de statuts économiques de sécurité/conformité. Inversement, quand l'action collective n'offre aucune garantie, il s'ensuit une relation sociale de non droit/non devoir, correspondant aux statuts économiques de vulnérabilité et de liberté » (*Ibid.* :54-55).

La définition des droits et des devoirs des bénéficiaires du dispositif Parcours 2 fait l'objet de deux formules contradictoires selon que l'on se place au niveau de la transaction de direction ou de la transaction de répartition.

Du point de vue de la transaction de répartition, les financeurs reconnaissent des droits aux jeunes accueillis au sein de Parcours 2 dans la mesure où le financement d'un tel dispositif participe de fait à la reconnaissance de leurs difficultés à engager un parcours de formation professionnelle. Ce financement ne s'accompagne cependant d'aucune reconnaissance statutaire, ni d'aucune rémunération. En cela les droits accordés aux jeunes qui s'engagent dans le dispositif sont fortement affaiblis et inscrivent dans la relation entre le financeur et les jeunes moins dans une relation de type « sécurité/ conformité » que dans une relation de type « liberté/ vulnérabilité » pour reprendre le cadre d'analyse de l'institutionnalisme. Chaque jeune est, dans cette seule relation constitutive du dispositif, libre de s'engager ou non dans le parcours²⁸,

²⁸ Ces jeunes sont parfois tenus par d'autres engagements ou d'autres obligations, notamment judiciaires, qui prennent alors la forme de contrainte. L'extériorité de cette contrainte par rapport au parcours la rend inefficace et ne garantit pas un engagement dans le parcours. Dans le langage des formateurs, ce sont des jeunes qui s'engagent pour de « mauvaises raisons » dans le parcours. Echapper à une peine de prison, faire plaisir à ses parents ou toute autre raison extérieure à un projet d'insertion

libre d'y participer activement ou non. Cette décision est renvoyée à sa responsabilité personnelle. Au droit de reconnaissance de ses difficultés objectives à s'engager dans des parcours d'insertion professionnelle, chaque jeune se voit opposer, par la non-reconnaissance d'un statut, le devoir, l'obligation de se saisir des moyens mis à sa disposition pour résoudre ses problèmes d'insertion²⁹.

Pour autant, les financeurs du parcours ne se désintéressent pas de l'identité des personnes accueillies au sein de Parcours 2. A partir de la constitution d'une base de données qui retrace les parcours de chaque jeune et qui catégorise leurs difficultés à partir d'un ensemble de critères, ils imposent progressivement une définition de l'utilisateur du dispositif. En plus des données administratives habituelles (nom, prénom, âge, lieu de résidence...), la base de données comporte un ensemble d'indicateurs qui visent à évaluer les difficultés de chacun des jeunes accueillis à partir de quatre grandes catégories : la santé, la socialisation, les apprentissages, le projet professionnel. Ce travail de catégorisation aboutit à un double processus de définition de l'utilisateur de Parcours 2. Premièrement, cette catégorisation vise à donner une vision éclatée de chaque personne. La base de données doit permettre de saisir si les problèmes d'insertion de ces jeunes sont des problèmes de santé, des problèmes de socialisation, d'apprentissage, des problèmes d'absence de projet ou d'incohérence dans le projet professionnel. Elle tend également à imposer une analyse causale pour l'analyse des difficultés d'insertion des personnes concernées. Par un effet de lissage et de raccourci, la lecture de la base de données fait de chaque problème identifié un problème ayant un lien direct avec les difficultés d'insertion. Deuxièmement (et nous retrouvons là le même problème que précédemment avec la tentative de définition reposant sur le modèle d'analyse de Serge Paugam), à partir de cette base de données, les jeunes du parcours sont définis par la négative. La base de données ne définit ces jeunes que par les problèmes qui les caractérisent. Cet effet est légèrement atténué par le fait que cette base de données, en plus de relever ces difficultés, établit la

professionnelle aboutit quasi-systématiquement à l'échec, pour le jeune, de l'engagement dans le dispositif.

²⁹ On retrouve là des éléments qui recoupent ce que dit Nicolas Duvoux à propos de la « norme d'autonomie telle qu'elle s'impose aujourd'hui dans les prises en charge des difficultés d'insertion » (Duvoux, 2009).

situation de chaque jeune pour chacun des critères à trois moments différents : à l'entrée dans le parcours, à mi-parcours, à la sortie du parcours. Pour autant l'impression reste la même. La définition des usagers de Parcours 2 apparaît à partir de l'écart avec la figure – supposée car non interrogée – du stagiaire de la formation professionnelle.

Du point de vue de la transaction de direction, les relations entre jeunes engagés dans le parcours et les professionnels sont définies selon des modalités très différentes de celles qui les lient avec les financeurs. Au sein du dispositif Parcours 2, la prise en charge des difficultés d'insertion repose sur les acquis de la démarche ergologique. Fondée sur l'analyse de l'activité, elle évite *a priori* toute catégorisation pour tenter de saisir l'ensemble des dimensions en jeu dans un processus d'engagement dans des situations de travail³⁰. Dans la prise en charge quotidienne de ces jeunes, cela se traduit par la construction d'un parcours individuel pour chacun, sous la responsabilité d'un professionnel référent. Ce parcours est jalonné d'entretiens individuels qui visent, entre autres, à négocier et redéfinir régulièrement les conditions d'engagement et d'accompagnement. L'individualisation des parcours permet de mobiliser les différents moyens disponibles en adéquation avec le projet et les difficultés de chaque jeune.

Ce type de prise en charge aboutit à une définition des personnes accueillies très éloignée de la catégorisation induite par les financeurs. Contrairement à la base de données, cette approche ne se centre pas sur les personnes mais sur leur interaction avec les situations dans lesquelles elles s'inscrivent. Elle ne vise donc pas à appréhender ces personnes à partir d'indicateurs de difficulté qui tendent à produire une identité négative mais à définir la manière dont elles s'engagent dans une situation donnée au regard des attendus de celle-ci.

³⁰ Nous présentons plus longuement cette démarche un peu plus loin dans notre développement.

2 Une approche qui privilégie l' « usage de soi »

La manière de saisir les personnes engagées au sein du dispositif *Parcours 2* varie donc fortement selon que l'on adopte le point de vue de la transaction de répartition ou celui de la transaction de direction. Inconciliables sur un certain nombre de points, ils sont sources de tensions au sein même du dispositif de prise en charge de ces jeunes en panne d'insertion. Notre questionnement, centré sur la proposition d'une typologie des difficultés d'insertion, ne concerne pas directement ces tensions. Nous ne les évoquons pas dans le cadre de cette recherche. Moins axée sur les lignes de faille que provoque la coexistence de ces deux approches, notre réflexion porte sur les conditions de catégorisation des difficultés de ces jeunes du point de vue scientifique, éthique et politique³¹.

Construire une typologie des difficultés d'insertion des jeunes sortis du système scolaire sans qualification à partir d'une institution comme la Mission locale ou d'un dispositif comme *Parcours 2* aboutit dans les deux cas à une définition négative de ces personnes. La tentative de catégorisation à partir de la définition de l'usager tend à stigmatiser les personnes et apparaît donc comme une impasse au regard des enjeux éthiques fixés au début de ce travail.

Cette impossibilité tient en fait à la notion même d'usager et à la réduction qu'elle produit. En effet, être usager, c'est d'abord être usager de quelque chose, et donc réduire une personne à sa seule relation avec la chose en question (institution, dispositif, administration...). Dans ses *Mythologies*, Roland Barthes consacre un article à l' « usager de la grève », dans lequel il repère et critique cet effet de réduction. Le point de départ de son texte est l'idée que pour certains, la grève est scandaleuse, c'est-à-dire qu'elle est non seulement « une erreur, un désordre ou un délit, mais un crime moral, une action intolérable qui trouble à leurs yeux la Nature » (Barthes, 1957, p 125). Pour Barthes, ce scandale repose sur la rationalité petite-bourgeoise qui accorde une importance démesurée à la causalité. « Ce qui manque à

³¹ C'est à cet endroit précis que se situe la limite de notre réflexion liée à notre positionnement professionnel et que nous avons décrit dans notre partie méthodologique.

cette rationalité-là, c'est évidemment l'idée des fonctions complexes, d'une solidarité des événements, que la tradition matérialiste a systématisé sous le nom de totalité » (p 126). Face à la complexité, l'approche petite-bourgeoise est simpliste dans son approche causale. Par ailleurs, elle vise à ignorer complètement les motifs de la grève, réduisant ce mouvement de contestation à sa simple dimension formelle.

Pour être possible, cette approche oblige à une « division des fonctions » (*Ibid.*). D'un côté le gréviste, de l'autre l'usager. En ce sens, « l'usager est un personnage imaginaire [...]. En découpant dans la condition générale du travailleur un statut particulier, la raison bourgeoise coupe le circuit social et revendique à son profit une solitude à laquelle la grève a précisément pour charge d'apporter un démenti : elle proteste contre ce qui lui est expressément adressé. L'usager, l'homme de la rue, le contribuable, sont donc à la lettre des *personnages*, c'est-à-dire des acteurs promus selon les besoins de la cause à des rôles de surface » (*Ibid.*).

La définition que donne Roland Barthes de l'usager renvoie à l'utilisation courante et actuellement en vigueur du terme d'usager. Être usager c'est toujours être usager de quelque chose en particulier. On peut n'être qu'usager des transports en commun, usager d'un service public, etc. mais jamais seulement et simplement usager. A ce titre l'usager est bien un « personnage », au sens de Barthes, c'est-à-dire non pas un individu pris dans sa globalité et sa complexité mais un acteur défini par le seul espace auquel il est référencé.

L'approche ergologique, en privilégiant une entrée par l'activité, cherche à éviter autant que possible cette tentation de la réduction pour prendre en compte l'ensemble des dimensions personnelles et interpersonnelles qui entrent en jeu lorsqu'une personne s'engage dans une situation de travail.

« Aussi, lorsqu'on dit que le travail est usage de soi, cela veut donc dire qu'il est lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possible toujours à négocier : il y a non exécution mais usage, et celui-ci suppose un spectre continu de modalités. C'est l'individu dans son être qui est convoqué, ce sont, même dans l'inapparent, des ressources et des capacités, infiniment

plus vastes que celles qui sont explicitées, que la tâche quotidienne requiert, même si cet appel peut être globalement stérilisant par rapport aux virtuels individuels. Il y a une demande spécifiée et incontournable faite à une entité dont on suppose quelque part une libre disposition d'un capital personnel. Telle est la justification du mot "usage" et telle est ici la forme indiscutable de manifestation d'un "sujet" » (Schwartz, 1992, p 53).

Yves Schwartz précise que cet usage de soi est double. Il s'agit d'abord d'un usage de soi requis. « En un premier sens, s'il y a un problème, c'est que l'usage est d'abord celui que l'on veut faire de vous : et cela oriente très profondément toute théorisation sur le sujet du côté des conditions historiques en lesquelles cet usage en ce sens est engrené » (*Ibid.*, p 54).

Mais il n'est pas seulement requis, au risque de ne pas saisir la convocation personnelle propre au travail. L'usage de soi est également consenti. « Mais en même temps tout indique dans l'étude des actes de travail que l'« usage de soi » n'est pas seulement celui qu'on fait de vous, mais aussi celui que soi-même fait de soi-même » (*Ibid.*).

Le travail est donc usage de soi à double titre, usage de soi à la fois requis et consenti. C'est cette approche du terrain qui définit les relations de travail entre les professionnels et les jeunes accueillis au sein du dispositif Parcours 2. C'est également cette approche qui est au cœur de notre problématique et de notre développement.

En passant de la question de l'usager à la question de l'usage de soi, notre projet de typologie des problématiques d'insertion subit un déplacement significatif. En effet, il ne s'agit plus désormais de chercher à saisir des personnes et leurs difficultés d'insertion mais bien de saisir des situations ou plus précisément la rencontre entre une personne (l'usage de soi qu'elle consent) et une situation spécifique de travail (l'usage de soi qui est requis). En d'autres termes, à la classification par le statut, nous proposons donc de suivre le chemin d'une typologie construite sur l'activité, c'est-à-dire sur les modalités d'engagements concrets des personnes en situation de travail.

Notre questionnement ne porte donc pas sur la pauvreté ou la précarité mais plutôt sur la « vie précaire » (Le Blanc, 2007).

PARTIE 2 : Entre normes et renormalisations. Approche théorique

Afin de pouvoir proposer une typologie des difficultés d'insertion à partir des deux dimensions que sont la capacité d'identifier les normes d'une situation et la capacité de tenter des renormalisations, il est nécessaire d'interroger dans quelle mesure les deux cadres théoriques que nous mobilisons sont compatibles. Dans un premier temps, notre développement, essentiellement théorique, concerne les modalités d'une rencontre autour de la question des normes et des valeurs. Dans un second temps, nous mobiliserons ces deux modèles pour analyser l'expérience de travail d'une jeune femme dans un salon de coiffure. Nous nous attacherons alors à mettre en évidence la complémentarité des deux approches.

I Modalités pour une rencontre entre sociologie et ergologie.

La rencontre entre sociologie et ergologie soulève un ensemble de questions autour de l'articulation entre la philosophie et les sciences humaines. La recherche d'une articulation entre la sociologie proposée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot et la démarche ergologique nécessite ainsi la détermination d'un rapport entre sociologie et philosophie acceptable pour les deux parties. Cette exigence d'un « lieu commun » ne va pas de soi et oblige à poser les exigences de chacune de ces deux approches. La possibilité d'une rencontre et d'une compatibilité entre l'ensemble de ces exigences est une condition absolument nécessaire pour la poursuite de notre raisonnement.

1 « Théories de l'action » et « rencontres de l'activité » (Schwartz, 2001)

Au-delà des problèmes théoriques liés à une telle rencontre, l'intention même pose question dans la mesure où elle ne semble à priori désirée par aucune des deux parties. Du point de vue sociologique, le concept d'activité est quasiment absent de son corpus théorique, du moins dans le sens précis que lui donne l'ergologie. Dans ses tentatives de penser le travail en actes, elle mobilise les concepts d'action, d'acte, d'activité sans véritablement les distinguer. Yves Schwartz, de son côté, reconnaît n'apprécier que modérément le renouveau des théories de l'action. « Nous le dirons donc clairement, et sans doute avec quelque excès : nous n'apprécions pas vraiment positivement ce qu'on peut appeler le "renouveau" des théories de l'action » (Schwartz, 2001, p 68).

Un ouvrage, consacré la sociologie du travail, place cependant ce concept au centre de sa réflexion. En 2006, les éditions Octarès font paraître un ouvrage collectif, dirigé par Alexandra Bidet et intitulé *Sociologie du travail et activité*. Cet ouvrage trouve son origine dans la session tenue par le réseau thématique du même nom à l'occasion du colloque de l'Association Française de Sociologie de 2004. Alexandra Bidet ouvre son introduction en posant le constat que la sociologie du travail n'a, jusqu'à très récemment, porté qu'un regard marginal sur le travail en actes. L'explication est à chercher dans le projet même de la discipline : la sociologie du travail française initiée par Friedmann trouve dès son origine sa justification bien au-delà de la seule sphère du travail. Analyser les situations de travail, c'est dire quelque chose sur la société toute entière. Anni Borzeix, citée longuement dès les premières lignes de l'introduction, témoigne de ce positionnement des sociologues du travail. « On oublie aujourd'hui combien atténuer les souffrances et améliorer l'ordinaire, objectifs plus immédiats et modestes que se fixait l'ergonomie, paraissent entachés, à nos yeux, de réformisme. Nous nous occupons des alternatives, des "sorties possibles" du modèle taylorien et des moyens d'y parvenir » (Bidet, 2006, p 6). La sociologie du travail d'inspiration friedmanienne, écrit A. Bidet, s'est ainsi saisie de l'objet travail d'une manière singulière. Habitée par un « idéal du métier artisanal », elle cherche avant tout à évaluer le degré d'autonomie ou d'hétéronomie du salarié (Ibid., p 8). Ce parti pris, identifié à un « prisme salarial », ne permet de considérer ni l'épaisseur concrète de l'activité, ni sa dimension temporelle. Paradoxalement, l'acte de travail se voit ainsi rabattu sur une « rationalité instrumentale », qui le sépare de « sa technicité concrète et des formes de création normative qu'elle implique » (Ibid. p 11).

En plaçant au cœur de l'ouvrage la temporalité et la technicité du travail, jusqu'alors souvent négligées, les auteurs parient sur l'intérêt d'appréhender le travail comme un accomplissement pratique. Si le travail implique l'engagement d'un individu dans des situations productives toujours pour partie singulières, il ne s'agit pas pour autant de proposer une approche en terme d'expérience subjective : « pas plus que l'activité ne se réduit à la situation, elle ne se confond avec l'action- les actes de travail réalisés hic et nunc » mais de « s'intéresser à ce qui les déborde » (Ibid., p 15).

Comment prendre en compte à la fois l'indexation des actes de travail, dans l'ici et maintenant, et la relative stabilité des mises en forme qui trament toute l'organisation productive ?

L'ouvrage, à travers ses différentes contributions, apporte avant tout un ensemble d'éclairages sur les normes d'action. Ainsi, Alexandra Bidet, dans sa présentation des différents articles les regroupe en quatre parties selon les degrés de mise en forme du travail. C'est donc moins l'acte lui-même qui est au cœur de la réflexion que les niveaux d'équipement des cadres de l'action. Ainsi, bien que le terme soit présent dans le titre, l'activité, au sens ergologique, n'est pas au cœur de la problématique traitée dans l'ouvrage. « *Actes, actions, activités, opérations* » sont utilisés comme synonymes décrivant un même type d'événement. L'ouvrage coordonné par Alexandra Bidet traduit en fait, à travers ses différentes contributions, des tentatives de lire la réalité du monde du travail à partir de différents cadres théoriques regroupés au sein des théories de l'action.

Si la sociologie s'intéresse avant tout aux cadres et au déroulement de l'action, du point de vue ergologique, le jugement de ce type d'approche est sévère en raison de la vocation même de l'ergologie qui est de comprendre le monde du travail dans le but d'y intervenir directement.

« C'est précisément la question de l'intervention qui motive de notre part un traitement peut-être un peu polémique : quand on accepte de s'installer dans le champ des théories de l'action, à notre sens "théorie" et "action" se prêtent mutuellement main forte pour neutraliser ce qui est en question dans l'action, ce qui fait problème à vivre hic et nunc ; et ceci au bénéfice d'un démontage des procédures, quels que soient les termes dans lesquels se débat l'action » (Ibid.).

Les théories de l'action ne permettent donc pas d'intervenir de manière pratique dans la compréhension du travail et la mise en œuvre de solutions pour le transformer. La construction d'une théorie de l'action confond en effet les deux registres de l'engagement d'une personne en situation de travail. Or, il existe une différence, tout

autant qu'une dialectique, entre la théorie qui définit le contexte, les conditions d'exercice d'une activité professionnelle et la pratique qui tente de retravailler cette anticipation par le théorique dans l'ici et le maintenant de la situation.

Tout au long de son développement, Yves Schwartz propose une histoire critique du concept d'« action », en établissant des éléments de comparaison avec le concept d'« activité » pour aboutir à une conclusion moins tranchée que les propos posés au début de son raisonnement :

« Il n'y a donc pas à notre avis, à opposer action et activité, mais à inclure la dimension "praxique" de l'espèce humaine à l'intérieur d'une sorte d'effort vital, dépourvu de conditions aux limites, plus ou moins heureux, plus ou moins contrarié ou douloureux, visant à faire des milieux vivants et sociaux enchâssés les "siens", c'est-à-dire à ne pas s'y vivre seulement au croisement des contraintes, prescriptions, normes générées par l'altérité matérielle et sociale » (Schwartz, 2001, p 89).

Du point de vue de l'ergologie, l'action ne s'oppose donc pas à l'activité mais il est nécessaire de penser d'abord l'activité et la manière dont l'effort vital travaille l'action et ses cadres. Si Yves Schwartz évoque la possibilité d'un rapport dialectique entre action et activité, c'est en réalité un rapport de subordination qu'il propose.

« Ainsi, du point de vue de la connaissance, aux théories de l'action, qui tendront toujours à réduire celle-ci à l'instanciation de situations génériques, pourvues de conditions aux limites et neutralisant l'histoire, nous croyons devoir opposer des rencontres de l'activité, qui, dans le cadre de ce que nous appelons des "dispositifs dynamiques à trois pôles", supposent toujours des processus d'apprentissage réciproque entre l'usage anticipateur des concepts sur les configurations de vie, et la vitalité toujours partiellement renormalisante et resingularisante de l'activité humaine, redéployant en permanence les tâches à venir de l'ambition de savoir » (Ibid. 90).

Notre réflexion sur les apports possibles du cadre conceptuel des « économies de la grandeur », rattaché au courant du renouveau des théories de l'action, en lien avec la démarche ergologique, passe donc par son intégration dans le dispositif dynamique à trois pôles. La spécificité de ce modèle théorique rend cependant cette intégration problématique. L'enjeu sous-jacent à ce débat porte sur la manière dont chacun des deux modèles mobilise la philosophie.

2 Le dispositif dynamique à trois pôles

La place centrale accordée par l'ergologie à l'activité dans l'ici et le maintenant d'une situation d'une personne tout aussi singulière ne signifie pas qu'elle renonce aux savoirs constitués. L'ambition ergologique d'intervenir dans le monde, et plus spécifiquement dans le monde du travail, pour le transformer à partir du point de vue de l'activité s'accompagne également de la volonté de produire un savoir ergologique. Celui-ci peut émerger à partir de la mise en œuvre de ce qu'Yves Schwartz appelle le « dispositif dynamique à trois pôles ». Ce dernier vise à prendre en compte l'activité mais sans nier l'existence de régularités dans l'espace social, de savoirs cristallisés. Les deux premiers pôles de ce dispositif se définissent ainsi :

Le premier pôle est « un pôle des "savoirs disponibles", ou encore des "disciplines" [...] : ergonomie, économie, sciences du langage, sociologie, droit. Je préférerais les appeler des "compétences" qu'on pourrait dire "disciplinaires", parce que la philosophie même de ce dispositif consiste à reconnaître, à requérir et à exiger, ou plutôt à convoquer ces divers savoirs parce qu'il y a des compétences, parce qu'il y a des manières d'approcher des concepts qui nous sont indispensables. Mais il ne s'agit pas des "disciplines" closes les unes sur les autres, parce que ce dispositif-là conduit au contraire à les décloisonner, à les faire travailler les unes par rapport aux autres, je dirais, sous la contrainte du concept d'activité. Par conséquent, il y aurait toute une série de "compétences" disciplinaires convoquées – et la liste n'est absolument pas limitative » (Schwartz in Schwartz, Durrive, 2003, p 261).

Le second pôle est constitué des « "forces d'appel et de rappel" et je dirais "de savoirs investis dans l'activité. En effet, l'activité est en permanence créatrice à

travers des débats de normes. Or, ces débats ne peuvent jamais être dans l'instant connus, appréciés, maîtrisés par les savoirs constitués : ni les débats de normes, c'est-à-dire ni le retraitement des valeurs dont on a parlé, ni les savoirs générés à travers l'activité dans le cadre de la double anticipation » (Ibid.).

Le rapport dialectique entre ces deux pôles est fondamental dans le cadre de la démarche ergologique puisqu'il tient justement compte de l'activité comme création de débats de normes, comme retraitement d'exigences déjà présentes, ce que l'ergologie appelle les « normes antécédentes », et comme tentative pour chaque personne au travail de renormaliser dans l'ici et le maintenant de la situation.

Pour que ce rapport dialectique puisse être effectif, l'existence d'un troisième pôle est nécessaire. En effet, *« cette mise en confrontation peut avoir lieu uniquement si existe la claire conscience, je dirais, d'un certain modèle d'humanité, qui fait qu'en face nous regardons notre semblable comme quelqu'un qui est en activité. [...] A la fois c'est une exigence éthique, sans doute de respect, mais en même temps, c'est une exigence épistémologique parce qu'il nous manque, si on ne respecte pas cela, un espace de compréhension de ce qui rend possible l'histoire, les institutions, le travail » (Ibid. p 263).*

Si ce troisième pôle se caractérise par une définition moins précise, il apparaît en fait comme le lieu d'affirmation d'exigences philosophiques qui rendent possibles la rencontre entre les différents savoirs des deux autres pôles.

« Jusque-là la professionnalité philosophique n'a pas été mise à contribution comme telle, si référence explicite a parfois été faite à ce patrimoine intellectuel. Mais des thématiques, des thèses sont apparues, soutiens nécessaires à ces pratiques et ces synergies de savoir : "modèle d'humanité", communauté ou commensurabilité, valeurs et bien commun, "humanisme énigmatique", refus de l' "exterritorialité", labilité des rapports entre les hommes et les déterminismes sociaux ou techniques... Or ces registres intellectuels, ces thèses n'appartiennent en propre à aucune des disciplines opérantes [...] ; ils anticipent, sous réserve de confirmation, les façons de

traiter son semblable et les situations de la vie sociale. C'est en ce sens que nous croyons qu'il ne peut y avoir de travail fécond dans l'espace activités-savoirs-valeurs sans la présence efficace d'un pôle significatif de l'exigence philosophique » (Schwartz, 2001, p 93).

A partir du dispositif dynamique à trois pôles, et au regard de ce que nous présentions précédemment sur le rapport entre action et activité tel que l'envisage Yves Schwartz, la rencontre entre la sociologie proposée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot n'est possible que selon les conditions de la démarche ergologique. Dans le cadre de ce dispositif, le modèle « des économies de la grandeur » est ainsi considéré comme une compétence disciplinaire permettant d'éclairer sous un jour nouveau les situations de travail dans lesquelles s'engagent les personnes, en insertion ou non. La condition est d'accepter que ce savoir disciplinaire soit mis en confrontation avec « les savoirs investis » émergeant de l'engagement d'une personne dans l'ici et le maintenant d'une situation singulière. En d'autres termes, il s'agit d'interroger la manière dont le modèle des « économies de la grandeur » est travaillé par le concept d'activité dans le cadre du dispositif dynamique à trois pôles.

Cette démarche s'accompagne cependant d'un certain nombre de relations conflictuelles liées justement à la place accordée aux disciplines, et notamment aux disciplines des sciences sociales :

« Certes, bien des collègues d'autres disciplines ont aussi manifesté leur hostilité à une telle réinterrogation des rapports entre paideia et politeia, qui conduisait, par la reconnaissance de la double anticipation, puis par la construction de dispositifs dynamiques à trois pôles, à redimensionner l'usage des disciplines, destinées à être présentes sur le champ du savoir plus par "convocation" que par autodéclaration et autojustification de leurs compétences disciplinaires ; la démarche ergologique [...] conduit à une perspective épistémologique qui ne peut prendre comme un inconditionné les principes de constitution d'objets autonomes dans le champ des sciences (sociales), mais qui utilise, dans l' "inconfort" permanent, les constructions conceptuelles qui en sont déduites, en les faisant travailler par une double

confrontation : confrontation avec les disciplines voisines, sous la contrainte de confrontation entre anticipations par le concept et anticipations par l'activité » (Schwartz, 2001, p 57).

On comprend aisément le caractère provocateur d'une telle démarche. La convocation de la sociologie, parmi d'autres disciplines, par la philosophie peut en effet résonner comme une provocation pour une discipline dont le geste inaugural a justement été de chercher sa scientificité par rupture avec la philosophie. Dans sa conclusion aux Règles de la Méthode Sociologique, Emile Durkheim adopte une position de principe qui marque durablement la sociologie :

« D'abord, elle est indépendante de toute philosophie. Parce que la sociologie est née des grandes doctrines philosophiques, elle a gardé l'habitude de s'appuyer sur quelque système dont elle se trouve solidaire. C'est ainsi qu'elle a été successivement positiviste, évolutionniste, spiritualiste, alors qu'elle doit se contenter d'être sociologie tout court » (Durkheim, 1967, p 139).

Le projet durkheimien s'étend au-delà d'une simple séparation pour envisager un retournement de l'influence entre philosophie et sociologie. En effet, explique Durkheim, la philosophie a tout intérêt à reconnaître cette indépendance de la sociologie qui par son travail peut redéfinir et enrichir la réflexion philosophique :

« Au reste, la philosophie elle-même a tout intérêt à cette émancipation de la sociologie. Car, tant que le sociologue n'a pas suffisamment dépouillé le philosophe, il ne considère les choses sociales que par leur côté le plus général, celui par où elles ressemblent le plus aux autres choses de l'univers. Or, si la sociologie ainsi conçue peut servir à illustrer de faits curieux une philosophie, elle ne saurait l'enrichir de vues nouvelles, puisqu'elle ne signale rien de nouveau dans l'objet qu'elle étudie. Mais en réalité, si les fondamentaux des autres règnes se retrouvent dans le règne social, c'est sous des formes spéciales qui en font mieux comprendre la nature parce qu'elles en sont l'expression la plus haute. Seulement, pour les apercevoir sous cet aspect, il faut sortir des généralités et entrer dans le détail des faits. C'est ainsi que la

sociologie, à mesure qu'elle se spécialisera, fournira des matériaux plus originaux à la réflexion philosophique » (Ibid., p 140).

Dans ce contexte, la rencontre entre sociologie et démarche ergologique ne peut prendre qu'une tournure de rapport de force. Qui des deux est le plus fort pour convoquer l'autre ?

Cependant, au-delà des positions de principe, les relations entre sociologie et philosophie sont multiples et complexes. Sans entrer ici dans les détails d'une analyse qui nous éloignerait trop de notre objectif, la philosophie est présente de multiples façons dans la sociologie (et l'inverse est également vrai)³². En raison de cette multiplicité des modes d'articulation entre philosophie et sciences humaines, la mobilisation des savoirs disciplinaires par la démarche ergologique nécessite obligatoirement des ajustements. En effet, tout ne fonctionne pas comme si une démarcation nette séparait la philosophie d'un côté et les sciences humaines de l'autre. Du point de vue de l'ergologie, convoquer des savoirs disciplinaires oblige à mobiliser dans le même temps les éléments philosophiques qui le constituent. En raison de l'utilisation spécifique que font Luc Boltanski et Laurent Thévenot de la philosophie, la place du cadre théorique des « économies de la grandeur » au sein du dispositif dynamique pose ainsi un ensemble de problèmes et nécessite des ajustements. Il s'agit notamment de vérifier que les exigences philosophiques du modèle des économies de la grandeur sont compatibles avec les exigences du pôle philosophique du dispositif dynamique à trois pôles.

3 Sociologie, ergologie et exigences philosophiques

Le dispositif dynamique à trois pôles fonctionne dans l'aller-retour entre deux pôles du savoir (ce qu'Yves Schwartz appelle le « socratisme à double sens ») : d'un côté des savoirs disciplinaires, de l'autre des savoirs investis dans l'activité. Le

³² Pour un aperçu de ces différents modes de relation, voir Trépos, 2001. « *Chacun sait que c'est par la netteté de la coupure avec la philosophie que s'accomplit l'un des actes fondamentaux d'établissement de la positivité des sciences sociales. C'est à juste titre qu'on apprend aux débutants en sociologie, par exemple, à réitérer certains gestes purgatifs contre l'essentialisme. Mais, outre que la coupure avec la philosophie ne s'est pas effectuée partout de la même façon et avec la même netteté, il m'apparaît vain d'attendre qu'il n'y ait qu'une mobilisation univoque de la philosophie par les sciences sociales et donc qu'un seul statut épistémologique de cette implication » (Trépos, 2001, p 2).*

mouvement permanent de l'un à l'autre comme la garantie d'un traitement convenable de ses semblables et des situations sociales nécessite la présence d'un troisième pôle : le pôle philosophique. Celui-ci offre la garantie d'une construction centrée sur l'activité mais ne se dédouane pas pour autant de cette même exigence de confrontation avec ce qui se joue dans l'ici et le maintenant des situations de travail.

« Sans ces convocations mutuelles, entre les justes rigueurs de la discipline philosophique du concept, et les justes exigences du socratismes à double sens, est-on sûr de tenir culturellement face à des dangers qui ont pour nom : l'auto-légitimation de la posture épistémologique, la découpe discipline par discipline des problèmes de l'activité, la bonne conscience catégorisante et classificatoire ; les usages manipulatoires des grilles conceptuelles au seul bénéfice des valeurs dimensionnables et/ ou marchandes, le déni pragmatique de la commensurabilité ? Pour être efficace et féconde, la polarité philosophique doit, comme les autres disciplines, ne pas se soustraire à la professionnalité de référence » (Schwartz, 2001, p 94).

Le problème que pose Yves Schwartz porte sur la manière dont la philosophie rencontre les sciences humaines et plus particulièrement sur la manière dont le concept d'activité travaille au sein des disciplines des sciences humaines. L'affirmation que le concept d'activité ne peut être saisi par aucune discipline au risque de le mutiler se traduit par un intérêt faible de l'ergologie pour les disciplines des sciences humaines. Elle est davantage intéressée par une mobilisation des savoirs disciplinaires. Ces derniers sont saisis dans le cadre du dispositif dynamique à trois pôles dans le but de circonscrire partiellement l'activité pour mieux en observer les opérations de débordement et de transgression.

Notre questionnement sur l'apport du savoir sociologique pour saisir les difficultés d'insertion de jeunes en grande difficulté sociale dans le cadre de ce processus ergologique de construction du savoir invite donc à placer le modèle des « économies de la grandeur » au pôle des savoirs disciplinaires, c'est-à-dire au pôle des savoirs dont le but est d'essayer d'anticiper, en partie, l'activité, et de saisir, dans des situations concrètes, la manière dont ils sont retravaillés depuis le point de vue de

l'activité. Le troisième pôle, le pôle philosophique, doit jouer son rôle de garant et s'assurer à la fois que l'activité ne devienne pas un concept sociologique et que les manières de saisir les individus en situation de travail restent en accord avec un ensemble de valeurs du bien commun.

La mobilisation des « économies de la grandeur » au pôle des savoirs disciplinaires pose cependant quelques problèmes en raison de la construction même de ce modèle théorique. Élaboré à partir de textes de philosophie politique, ce modèle sociologique entretient des liens étroits avec la philosophie et repose sur des exigences qui semblent trouver naturellement leur place dans le dernier pôle du dispositif dynamique à trois pôles.

D'une certaine manière, la construction théorique de Luc Boltanski et Laurent Thévenot relève du processus inverse de celui mis en œuvre par Yves Schwartz. Quand ce dernier tente de mettre les savoirs disciplinaires au service d'une démarche philosophique, les premiers mobilisent des savoirs philosophiques au service de la construction d'un savoir disciplinaire. A propos de ces textes de philosophie politique, Luc Boltanski et Laurent Thévenot expliquent :

« Nous avons choisi des œuvres classiques de philosophie politique proposant des expressions systématiques des formes de bien commun auxquelles il est fait couramment référence aujourd'hui, dans notre société. Ces systèmes, que l'on peut donc tenir pour des grammaires du lien politique, servent à justifier des appréciations sur le caractère juste ou injuste d'une situation lorsque, les parties ne pouvant plus transiger, la concorde ne reste plus à la discrétion des personnes présentes » (Boltanski, Thévenot, 1991, p 87).

Ces auteurs construisent leur modèle théorique à partir de six œuvres de philosophie politique, retenues pour présenter six principes supérieurs différents. Ils construisent la cité inspirée à partir de La Cité de Dieu de Saint Augustin, la cité domestique à partir de La Politique de Bossuet, la cité de l'opinion à partir du Léviathan de Hobbes, la cité civique à partir du Contrat Social de Rousseau, la cité marchande à

partir de La Richesse des Nations de Smith et la cité industrielle à partir du Système Industriel de Saint-Simon.

« Nous traitons les œuvres retenues comme des entreprises grammaticales d'explicitation et de fixation des règles de l'accord, c'est-à-dire, indissociablement, comme des corps de règles prescriptives permettant de bâtir une cité harmonieuse, et comme des modèles de la compétence commune exigée des personnes pour que cet accord soit possible. Nous nous appuyons sur ces œuvres pour élaborer un modèle d'ordre légitime, désigné comme modèle de cité, qui rend explicite les exigences que doit satisfaire un principe supérieur commun afin de soutenir des justifications » (Ibid., p 86).

La construction de ces cités repose sur un modèle commun construit à partir de six axiomes :

- 1/ La commune humanité des membres de la cité
- 2/ Un principe de dissemblance qui rend possible l'existence d'au moins deux états pour les membres de la cité
- 3/ Un principe de commune dignité
- 4/ Un ordonnancement des états (du plus petit au plus grand)
- 5/ L'existence d'une formule d'investissement qui lie les bienfaits d'un état supérieur à un coût ou un sacrifice exigé pour y accéder
- 6/ Le bonheur, qui est d'autant plus grand que l'on va vers les états supérieurs, profite à toute la cité. C'est un bien commun (Ibid., p 96-103).

« La structure du modèle supporte deux exigences fondamentales fortement antagoniques : 1) une exigence de commune humanité qui suppose une forme d'identité partagée par toutes les personnes ; 2) une exigence d'ordre sur cette humanité. La définition du bien commun est la clé de voûte de la construction qui doit assurer la compatibilité entre ces deux exigences » (Ibid., p 101).

La construction de ces modèles à partir de textes de la philosophie politique restent cependant à l'état purement théorique et ne disent rien des conditions réelles de l'accord. Pour assurer ce passage du théorique vers le pratique, les auteurs proposent

de confronter ces modèles à la réalité en constituant six guides à partir de chacune des six cités. Le passage du modèle théorique issu de la philosophie politique à la réalité du monde social se traduit par une extension des cités dans des mondes communs. Les auteurs opèrent cette extension en analysant des ouvrages d'un autre type. Ils choisissent des « ouvrages destinés à aider les personnes à se conduire normalement et à prendre, dans des situations précises, un maintien acceptable » (Ibid., p 186). Ce choix repose sur deux contraintes. La première est que les ouvrages choisis correspondent aux modèles de cité précédemment établis. La seconde impose que ces ouvrages fassent référence à un même espace et repose sur l'hypothèse que les états au sein de chaque cité ne sont pas attachés aux personnes mais aux situations.

« Nous avons en effet fait l'hypothèse que les mêmes personnes pouvaient se référer à toutes les grandeurs, à la différence de l'hypothèse qui attache des systèmes de valeurs ou de cultures à des membres d'un même groupe social ou d'une même institution, valeurs intériorisées sous forme de préceptes éthiques ou de dispositions auxquels une personne particulière pourrait obéir dans toutes les circonstances de la vie » (Ibid., p 187).

L'espace commun qui semble correspondre le mieux au projet des auteurs est l'entreprise. En effet, c'est au sein de l'entreprise que l'on trouve des situations variées qui nécessitent au sein d'un même espace de mobiliser des justifications de différentes natures.

« L'entreprise est aujourd'hui un tel lieu : la présence simultanée de ressources hétérogènes, par leur mode de cohérence et les principes de justice sous-jacents, y est problématique. Des situations voisines dans l'espace et dans le temps y sont justifiées selon des principes divers, ce qui est propice à la mise en évidence des différentes façons dont les mondes s'objectivent. Aussi existe-t-il, dans cet univers, un très grand nombre d'ouvrages destinés à apprendre aux gens à bien se conduire et à leur enseigner les méthodes à suivre pour composer les situations les plus diverses. Nous avons donc choisi des manuels qui, tout en se donnant le même théâtre d'opération, l'entreprise, en s'adressant

aux mêmes personnes, vivaient des engagements de natures différentes et enseignaient des prudences relevant de différents principes de justice » (Ibid., p 189-190).

Si l'on analyse le modèle des « économies de la grandeur » selon les termes de l'ergologie, on peut avancer que les pôles un (savoirs disciplinaires) et trois (pôle des exigences philosophiques) sont intimement liés et même indissociables du fait que le modèle sociologique des mondes communs est une extension du modèle philosophique des cités. Pour qu'une rencontre avec la démarche ergologique soit possible, il est donc, dans un premier temps, nécessaire, de vérifier la compatibilité entre les exigences philosophiques des deux modèles.

En reprenant la définition du pôle philosophique par Yves Schwartz, citée précédemment, on peut relever certaines des exigences qui constituent, du point de vue ergologique, ce pôle : « modèle d'humanité », « communauté ou commensurabilité », « valeur et bien commun », « humanisme énigmatique », « refus de l'exterritorialité », « labilité des rapports entre les hommes et les déterminismes sociaux ou techniques » (Schwartz, 2001, p 93). Le modèle développé par Luc Boltanski et Laurent Thévenot repose essentiellement sur deux principes n'appartenant en propre à aucune discipline et relevant donc de la philosophie : un principe de « commune humanité » des membres de la cité et un principe « d'ordre sur cette humanité ». Si ces exigences ne rencontrent pas forcément celles de l'ergologie, bien que des liens pourraient certainement être établis entre les principes de « modèle d'humanité » et de « commune humanité », elles ne s'opposent pas non plus. A minima peuvent-elles au moins cohabiter. Au mieux, elles peuvent constituer un ensemble suffisamment structuré pour définir un mode de relation singulier entre « économie de la grandeur » et démarche ergologique.

Dans ce cas, les relations entre les deux approches théoriques se trouvent profondément redéfinies. A la « convocation » disciplinaire à laquelle invite la démarche ergologique se substitue, du fait de l'apport par la sociologie d'exigences philosophiques qui lui sont propres et auxquelles elle ne veut ni ne peut renoncer, la nécessité d'une relation plus symétrique. Dans cette nouvelle relation, le modèle

développé par Luc Boltanski et Laurent Thévenot, conformément à la proposition du dispositif dynamique à trois pôles, doit intégrer, se laisser déborder et retravailler par l'activité. En effet, la continuité entre modèle philosophique et modèle sociologique relie des pôles du dispositif ergologique mais les laisse déconnectés du pôle des savoirs investis dans l'activité. Par définition, ces axiomes placent ce modèle théorique en totale désadhérence et n'intègrent pas la question de l'activité. Dans le cadre du dispositif dynamique à trois pôles, il semble donc nécessaire d'introduire ce pôle manquant et de saisir la manière dont l'activité travaille ce modèle.

Mais symétriquement et dans le même temps, l'ergologie et sa prise en compte de l'activité, doit accepter, et c'est là que notre modèle s'éloigne du dispositif dynamique à trois pôles et plus largement de l'épistémologie construite par la démarche ergologique, de se confronter aux exigences de la prise en compte d'un modèle à la recherche des fondements de l'accord au sein d'un collectif humain. Cette proposition théorique travaille en effet des éléments du pôle philosophique garant des circulations entre les différents espaces du dispositif dynamique à trois pôles. A ce titre, elle oblige à opérer un déplacement au sein de ce dispositif et à introduire une forme de symétrie entre les concepts philosophiques d'« activité », porté par l'ergologie, et celui d'« accord » porté par le modèle de Boltanski et Thévenot. En d'autres termes, notre proposition est donc, du fait encore une fois de la spécificité dans la construction du modèle des « économies de la grandeur », de penser de manière symétrique et dialectique les fondements de l'accord et les exigences de l'activité.

II Le débat accord/activité : une rencontre possible autour de la question de la norme

Le « lieu commun » pour une mise en débat des concepts d'action et d'activité est la norme. En effet, les deux approches théoriques traitent, chacune à leur façon, de cette question en partant d'un questionnement du modèle de l'organisation scientifique du travail de Taylor. Quand l'ergologie montre que ce mode d'organisation aussi structuré soit-il ne permet jamais de tout anticiper et de tout cadrer, l'approche développée par Laurent Thévenot montre que celui-ci produit un modèle normatif.

Ces deux approches permettent de saisir les normes dans une double dimension : à la fois dans leur incapacité à tout encadrer, à tout définir *a priori* et dans leur incroyable capacité normative, coercitive. C'est ce que nous avons appelé la faiblesse et la force des normes.

1 Le modèle taylorien comme point de départ

Pour définir la démarche ergologique et son approche de l'activité humaine, Yves Schwartz prend l'organisation taylorienne du travail comme point de départ pour montrer que malgré tous les efforts développés pour normer le travail, il reste en permanence une part inaccessible à ces normes.

L'organisation scientifique du travail « a poussé à son terme - parce qu'à sa manière on ne pourra pas faire mieux, mieux ou pire - le souci ou l'essai de simplifier l'activité humaine, c'est-à-dire de l'anticiper totalement, de la préparer de telle sorte qu'une fois qu'elle est préparée par d'autres, ceux qui ont à l'exécuter "n'ont pas à penser", comme a dit Taylor. Ils n'ont pas à penser leur usage d'eux-mêmes dans le travail : cela a été pensé par d'autres à l'avance, dans le moindre détail » (Schwartz, 2003, p 21).

Or, malgré ses efforts sans commune mesure pour anticiper et corseter le travail, il en reste une part toujours inanticipable et insaisissable dans toute activité humaine. Yves Schwartz s'appuie sur une étude faite par des ergonomes du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), à laquelle il accorde une grande importance, qui ont montré au début des années 70 que dans un contexte d'organisation rationnelle du travail typiquement taylorienne, le travail réalisé par les ouvrières sur la chaîne de montage n'a que peu de point commun avec le travail tel qu'il a été pensé, défini, rationalisé par les ingénieurs du bureau des méthodes. Cet écart est fondateur de la distinction que construiront ultérieurement les ergonomes entre travail prescrit et travail réel. (*Ibid.*, p 23-25)

A partir de ce constat, Yves Schwartz tire plusieurs conclusions générales. Il fait quatre propositions ergologiques qui définissent l'activité : « l'écart entre le prescrit et

le réel est universel », « le contenu de l'écart est toujours resingularisé », « l'écart renvoie à l'activité d'un corps-soi », « l'écart renvoie à un débat de valeur ».

Les deux premières propositions qui sont *a priori* contradictoires sont en réalité en parfaite cohérence dès lors que l'on se place du point de vue de la personne qui travaille, ce qui implique de mettre en histoire le traitement de cet écart entre travail prescrit et travail réel.

« Par conséquent, une proposition universelle- vous avez toujours à chercher un écart- est suivi d'une deuxième proposition : cet écart est toujours partiellement singulier. Je ne veux pas dire qu'il est totalement singulier. Vous pouvez faire des hypothèses. Il y a des régularités, des tendances, mais si vous voulez aller dans le détail, il faut aller apprendre de la situation réelle, de l'activité réelle quel est cet écart » (Ibid., p 27).

La troisième proposition se réfère aux raisons qui font que des opérateurs passent d'un schéma de travail prescrit à une forme différente de travail réel. Si on les interroge, nous dit Yves Schwartz, il est bien possible qu'ils auront des difficultés à l'explicitier. Certaines raisons paraîtront évidentes, d'autres moins. Yves Schwartz utilise cette expression énigmatique de « corps-soi » pour désigner l'entité qui gère l'activité car « je ne peux pas faire de barrière très nette à l'intérieur de cette entité pour savoir qui est-ce qui décide. C'est tout à la fois : ce sont des arbitrages compliqués à l'intérieur d'une entité qui va du plus biologique au plus culturel » (*Ibid.*).

La quatrième proposition, enfin, pose que cet écart entre travail prescrit et travail réel renvoie à un débat de valeur. Cet écart suppose en effet que le travail répond à d'autres impératifs que ceux définis par l'organisation scientifique du travail. « Mais à partir du moment où vous savez que l'écart est universel, qu'il a par conséquent dans le travail d'autres raisons qui jouent en plus de celle des organisateurs, cela veut dire que la personne fait des choix ! [...] Et si elle a des choix à faire, c'est en fonction de critères- et donc en fonction de valeurs qui orientent ces choix ». (*Ibid.*, p 29).

Laurent Thévenot, dans un article publié en 1985 qui pose les bases d'une réflexion qui aboutira à la construction avec Luc Boltanski du modèle des « économies de la grandeur », développe une réflexion différente en prenant également le modèle taylorien comme point de départ. Sa réflexion se construit autour d'une définition élargie du concept économique d'« investissement ». Il en propose en effet une définition qui ne se limite pas aux seules acquisitions de capital fixe mais également à l'ensemble des opérations de mise en forme nécessaire à toute production. En effet, en se confrontant au fonctionnement réel de l'entreprise, l'économiste observera que la relation établie entre la production, les machines, les matières premières et les personnes au travail, implique la mise en œuvre de tout un ensemble d'« outils » complémentaires, normes, standards, règlements, conventions, contrats, qualifications, marques, etc., et c'est de l'articulation de ces outils que résulte la fonction de production de l'entreprise » (Thévenot, 1985, p 22).

Pour construire son argumentation, l'auteur s'appuie sur « Les principes d'organisation scientifique » de Taylor datant de 1929. En effet, ce dernier expose dans son manuel des outils et des méthodes visant à standardiser le travail. L'organisation scientifique du travail passe par la mise en place d'un équipement afin de donner au facteur travail « la forme abstraite du temps de travail standard ». Cet équipement est coûteux mais rentable dans la mesure où il offre de la régularité et la possibilité d'une mise en équivalence avec d'autres formes standards. « Ainsi qu'on le constate en examinant l'histoire de leur mise en œuvre, les formes tayloriennes s'articulent économiquement avec les formes à validité générale, comme les contrats d'Etat ou les négociations collectives réglées au niveau national » (Ibid., p 23).

Laurent Thévenot utilise l'exemple taylorien dans la mesure où il représente un modèle d'organisation pour un type d'entreprise qui possède la maîtrise de tous les investissements, au sens élargi de l'auteur, pour mobiliser la main d'œuvre.

« Ainsi l'activité du salarié est transformée dans la forme équivalent-temps qui autorisera des connections économiques au moyen de relations techniques (par l'outillage), réglementaires (par l'horaire), sociales et contractuelles (par la

rémunération). Dans le dispositif de Taylor, c'est la tâche qui est la forme-clé permettant le codage élémentaire du geste personnel de l'individu employé, forme stable équipée par l'instruction écrite, valable dans l'entreprise, indépendamment des qualités constituant l'identité de cet individu » (Ibid., p 32).

On l'aura compris, avec la constitution de ce modèle, il s'agit moins de mettre en évidence les limites du gouvernement du travail par le taylorisme que de montrer quelles en sont ses conditions de possibilité et d'efficacité. L'approche par les investissements de forme permet de mettre en avant les efforts d'organisation réalisés pour lier l'engagement d'individus singuliers à des tâches codant l'ensemble des gestes professionnels et transformer ainsi des engagements singuliers en une main d'œuvre sans qualité particulière. Cette approche se concentre donc sur le pouvoir normatif de l'organisation, pouvoir qui ne se traduit pas seulement par un degré de coercition mais aussi par sa capacité à organiser et diriger le travail dans des formes générales et stables.

Les rapports au taylorisme que proposent ces deux approches théoriques ne sont pas opposés mais renvoient à deux dimensions spécifiques du travail. Lorsque l'ergologie s'intéresse aux limites de ce modèle d'organisation - comme tout modèle d'organisation d'ailleurs - à contrôler entièrement l'engagement de la main-d'œuvre dans des situations de travail, l'approche par les « investissements de forme » s'intéresse à la constitution de ce modèle normatif et met en évidence ses conditions d'efficacité. Dans le premier cas, il s'agit donc de mettre en évidence le rapport à la norme qu'entretiennent les individus et qui prend toujours plus ou moins la forme d'une transgression. Dans le second, la question porte sur la capacité de la norme à supporter un accord entre des personnes. Pour autant, ces deux approches ne sont pas inconciliables si l'on poursuit notre projet d'établir un rapport dialectique entre l'ergologie et la sociologie de Boltanski et Thévenot. Dans ce cadre, nous proposons de mettre en évidence la possibilité de penser ces deux approches dans un même mouvement, par une analyse du rapport dialectique entre force et faiblesse de la norme. Le rapport d'une personne à un ensemble normatif est alors pensé dans un aller-retour entre ajustement et désajustement à ces normes.

2 Faiblesses et forces de la norme : normes antécédentes et appuis conventionnels de l'action

La mise en débat de la sociologie de Boltanski et Thévenot avec l'ergologie autour de la question de la norme permet de retravailler les deux approches pour proposer une manière originale de traiter la question du rapport à la norme. Dans un premier mouvement, les apports de la théorie sociologique permettent d'interroger la rencontre, non problématisée par l'ergologie, entre un individu et un espace normatif avant toute tentative de renormalisation. Ainsi, tout en reconnaissant son insuffisance pour organiser une action, elle permet d'accorder de l'importance à l'efficacité de la norme en tant que support de l'action et comme cadre nécessaire au déploiement d'une vie en santé. Dans un second mouvement, l'approche ergologique permet de ne pas réduire le rapport à la norme à une simple question d'ajustement et de reconnaître une part, plus ou moins importante mais toujours présente, de singularité dans l'engagement d'une personne dans une situation de travail. Cette approche peut alors se traduire par un intérêt pour l'analyse des allers-retours entre ajustement et désajustement à la norme.

2.1 L'ambivalence des normes antécédentes

L'ergologie n'ignore pas et ne condamne pas le rôle des normes antécédentes dans le travail. Elle en propose d'ailleurs une définition qui met l'accent sur leurs fonctions dans le travail.

« Nous appelons "normes antécédentes" les savoirs, règles, objectifs, procédures tendanciellement codifiés ou formalisés, qui encadrent et anticipent toute activité (de travail) avant qu'elle ne commence à s'exercer hic et nunc. Cela va des niveaux les plus éloignés de l'activité, comme les objectifs stratégiques d'une entreprise, des accords de coopération ou de sous-traitance sur un marché, une législation de travail, les principes techniques régissant un processus physico-chimique... » (Schwartz, 2004, p 276).

En plus de leur caractère antécédent, les normes se caractérisent également par leur anonymat. En effet, une norme est par définition « sans regard sur la personne qui doit porter la norme, la traiter, l'exécuter » (Schwartz, 2009, p 46).

Mais l'intérêt porté par l'ergologie à la question de la norme repose d'abord sur une conception issue de la philosophie de Georges Canguilhem. En affirmant que « la règle ne commence à être règle qu'en faisant règle et cette fonction de correction surgit par l'infraction même », Canguilhem affirme que la norme n'existe que dans la mesure où on l'utilise et où celle-ci est mise à l'épreuve (Canguilhem, 1966, p 178). En effet, pour lui, « ce n'est pas seulement l'exception qui confirme la règle, c'est l'infraction qui lui donne l'occasion d'être règle en faisant règle. En ce sens, l'infraction est non l'origine de la règle mais l'origine de la régulation » (Ibid., p 179). On retrouve bien ici la relation dialectique entre la vie et la norme. La norme ne fait norme qu'à partir du moment où elle doit répondre aux tentatives d'infraction qu'opère le vivant. Dans l'espace social, cette approche des normes par un processus d'activation lié à une infraction est spécifique du fait de l'extériorité de ces mêmes normes. Cette extériorité est en effet l'élément fondamental qui permet de distinguer les normes sociales et les normes propres à l'organisme vivant.

« Constatons d'abord que, dans une organisation sociale, les règles d'ajustement des parties en une collectivité plus ou moins lucide quant à sa destination propre [...] sont extérieures au multiple ajusté. Les règles doivent être représentées, apprises, remémorées, appliquées. Au lieu que dans un organisme vivant, les règles d'ajustement des parties entre elles sont immanentes, présentes sans être représentées, agissantes sans délibération ni calcul. Il n'y a pas ici d'écart, de distance, ni de délai entre la règle et la régulation. L'ordre social est un ensemble de règles dont les servants ou les bénéficiaires, en tout cas les dirigeants ont à se préoccuper. L'ordre vital est fait d'un ensemble de règles vécues sans problème » (Ibid., p 186).

Canguilhem, en philosophe de la vie, retient de cette différence une distinction fondamentale dans le développement et le maintien de la vie du point de vue biologique et du point de vue social. Si dans le premier cas, ce développement et ce

maintien procèdent d'un processus d'intériorisation, dans le second cas, ils sont assurés par un processus d'extériorisation.

« Mais la différence entre la machinerie sociale de réception et d'élaboration de l'information, d'une part, et de l'organe vivant, d'autre part, persiste pourtant en ceci que le perfectionnement de l'un et de l'autre, au cours de l'histoire humaine et de l'évolution de la vie, s'est opéré selon des modes inverses. L'évolution biologique des organismes a procédé par intégration plus stricte des organes et des fonctions de mise en rapport avec le milieu, par une intériorisation plus autonome des conditions d'existence des composants de l'organisme et la constitution de ce que Claude Bernard a nommé le milieu intérieur. Au lieu que l'évolution historique des sociétés humaines a consisté dans le fait que les collectivités d'extension inférieure à l'espèce ont multiplié et en quelque sorte étalé dans l'extériorité spatiale leurs moyens d'action, dans l'extériorité administrative leurs institutions, ajoutant des machines aux outils, des stocks aux réserves, des archives aux traditions » (Ibid., p 189-190).

L'ambivalence de ce que l'ergologie nomme « les normes antécédentes » repose sur cet héritage canguilhemien. La démarche ergologique ne traite pas les normes antécédentes pour elles-mêmes dans la mesure où elle s'intéresse avant tout aux tentatives de renormalisations des personnes en situations de travail, c'est-à-dire à leurs tentatives toujours renouvelées d'interpréter ces normes pour en faire, au moins en partie, leurs normes.

Celles-ci sont donc pensées dans un rapport dialectique entre deux registres : un registre de l'antécédent, de tout ce qui préexiste à l'activité et un registre qui relève de l'activité, de toutes ces tentatives de renormalisation. Ce second registre est fondamental en raison du caractère « impossible » et « invivable » d'un seul gouvernement par les normes. Pour Yves Schwartz, il est tout d'abord invivable de se soumettre totalement aux normes antécédentes :

« L'analyse ergonomique du travail doit compléter l'affirmation philosophique (ou anthropologique) : elle fait mieux comprendre l'existence d'un bouclage

dialectique qui contraint au jeu permanent entre les normes antécédentes et leur resingularisation partielle, locale, centrée. Si on nous a suivi jusque-là, l'entière hétérodétermination par des normes antécédentes est stricto sensu, invivable, ou signe d'involution ou de sénescence » (Schwartz, 2001, p 612).

Selon lui, la soumission complète aux normes est également impossible dans la mesure où celles-ci sont incapables de cadrer des situations qui ne sont jamais tout à fait identiques :

« Mais tout en même temps, l'invivable est aussi impossible. Selon une formule que nous empruntons encore à Canguilhem, qui l'appliquait aux milieux écologiques, le milieu est toujours "infidèle" : non seulement à cause de ses "options normatives" qui ne cessent d'infiltrer la gamme des produits et services proposés aux consommateurs sur le marché concurrentiel et génère de ce fait d'incessantes pulsations industrielles : mais parce que les conditions mêmes de toute séquence industrielle sont toujours affectées de microvariables » (Schwartz, 2001, p 613).

En résumé, en pensant les normes sous l'angle des tentatives constamment renouvelées de chaque personne d'« être sujet de ses normes » (Canguilhem, 1946), l'ergologie s'intéresse à la norme en tant qu'élément retravaillé par le vivant. En ce sens, on peut dire qu'elle s'intéresse d'abord et avant tout aux insuffisances de la norme. Ces insuffisances ne sont pas perçues d'un point de vue négatif mais au contraire comme la condition de possibilité d'un déploiement du vivant. Guillaume Le Blanc résume ainsi cette fragilité de la norme :

« La normalité sociale est fragilisée par l'expérience que chaque vivant fait d'une précarité des normes existantes. Le normal social est travaillé par le sentiment normatif d'une faiblesse des normes. Toute norme posée peut ainsi être interrompue. Il n'y a pas de norme sans risque de dissolution de la norme. L'affirmation d'une norme sociale suppose le risque de sa disparition. La normalité sociale n'équivaut donc pas à un système mécanique de normes

sédimentées, affirmatrice d'un réel entièrement rationnel » (Le Blanc, 2007, p 89).

De fait, cette approche laisse ainsi de côté un questionnement sur la dimension normative de la norme, tout en reconnaissant aux détours de l'analyse son importance et sa nécessité. En ne s'intéressant pas directement aux normes mais plus spécifiquement aux tentatives de renormalisation dont elles font ou doivent faire l'objet, cette approche ne tient pas compte, selon nous, de toutes les conséquences de cette extériorité de la norme. Les normes antécédentes, dont les racines nous l'avons vu sont à rechercher dans la philosophieanguilhemienne, se caractérisent par leur extériorité, leur antécédence et leur anonymat. Malgré ces caractéristiques, elles restent cependant insuffisantes pour cadrer entièrement une situation donnée. La dialectique de l'« impossible » et de l'« invivable » met en lumière cette incapacité et les conséquences positives qui en découlent pour le développement de la vie humaine. Il semble possible d'ajouter une autre caractéristique à ces normes : leur évidence. Toute personne, c'est notamment vrai dans les parcours d'insertion, peut ignorer, refuser ou être en incapacité d'identifier les éléments qui norment une situation de travail. Cela n'est pas sans conséquence puisque le résultat est souvent une exclusion du collectif en question. Pour autant, ce cas de figure est possible et mérite, à ce titre, notre attention. C'est à cette question que nous souhaitons nous intéresser maintenant en appréhendant la norme comme « appui conventionnel de l'action ».

2.2 Coordination et appuis conventionnels de l'action

Le modèle des « économies de la grandeur » construit par Boltanski et Thévenot ne traite pas directement de la question de la norme. Interrogeant l'accord, ses conditions et ses justifications, ce modèle s'intéresse tout particulièrement au principe de coordination.

« Cette approche de la coordination conduit à être attentif à ce qui, pour l'agent saisissant des activités au gré des circonstances, fait épreuve de réalité. La confrontation inquiète entre une conception préalable de l'acte et son déroulement effectif conduit à une évaluation qui apaise pour un temps cette

inquiétude. La dynamique de l'épreuve [...] nous conduit à être attentif à l'implication des choses dans l'action, et à leur saisie » (Thévenot, 2006, p 95).

Dans le prolongement que donne Laurent Thévenot au modèle des « économies de la grandeur », il construit le concept de « coordination » en organisant la rencontre entre deux concepts qui divisent et opposent les chercheurs en sociologie et en économie dès lors qu'ils tentent de définir les figures de l'action : les « normes sociales » d'un côté, la « rationalité » des acteurs de l'autre.

« La figure de l'action prenant appui sur la norme sociale dessine les contours de comportements collectifs ou sociaux ; celles reposant sur la rationalité cernent une décision individuelle. Pour les embrasser dans une perspective identique et retrouver un programme commun à l'ensemble des sciences sociales (y compris l'économie), il faut replacer chacune des deux notions dans un même dessein : étudier l'intégration d'actes dans un ordre, un équilibre, une coordination – le vocabulaire différant avec le schéma d'intégration proposé » (Thévenot, 2006, p 55).

Malgré les divergences persistantes entre ces deux modèles, l'auteur observe un même mouvement dans l'évolution des théories sociologiques et économiques concernant les figures de l'action. Dans les deux cas, les chercheurs accordent une importance accrue à la manière dont les acteurs saisissent la réalité des actions pour s'y ajuster et s'y orienter.

« En suivant les approches de la coordination dans des traditions différentes des sciences sociales, nous avons mis en relief des évolutions convergentes : le chercheur est amené à intégrer dans son modèle la façon dont l'acteur lui-même saisit les actions des autres pour mener à bien sa propre action. [...]L'opération d'interprétation est envisagée en des termes différents selon qu'on l'aborde comme la quête d'un sens ou comme la construction d'anticipations croisées dans un jeu, mais elle conduit à des interrogations similaires sur les repères communs, leurs appuis communs et leurs limites. Nous parlerons plutôt de jugement, ou d'appréciation, pour désigner cette

opération sans la limiter à l'attribution d'un sens [...], et pour suggérer l'épreuve qu'elle implique. La forme de ce jugement est étroitement dépendante des modalités d'ajustement de l'action avec un environnement qui peut comprendre d'autres acteurs. Les notions de savoir commun, de convention, de point saillant, d'objet de repère, comme celles de norme et de rationalité, trouvent place dans un analyse des formes de jugement et d'ajustement » (Ibid., p 91)

La coordination se caractérise par deux exigences indissociables : « -L'arrêt d'un jugement délimitant les contours d'une action et identifiant ce qu'il advient. Si je ne dispose pas de formats de repérage de ce que je fais ou de ce que l'autre fait, il n'y a pas de recherche possible de cohérence, de conséquence. Une tâche prioritaire dans la théorie de l'action est donc d'étudier l'opération consistant à sélectionner ce qui importe, aux dépens de ce qui n'est pas significatif. Cette opération suppose des cadres de rapprochement, d'une situation à l'autre.

-La remise en cause de ce jugement pour reconnaître des éléments nouveaux n'épousant plus les délimitations de l'action identifiée. Cette mise à l'épreuve est la condition d'un jugement raisonnable. Une théorie de l'action doit rendre compte des modalités de cette remise en cause qui résulte de l'identification de faits nouveaux » (Ibid., p 98).

La coordination appelle ainsi un travail de sélection des éléments qui importent et qui délimitent le cadre de l'action. Nicolas Dodier qualifie ces éléments d' « appuis conventionnels de l'action » (Dodier, 1993).

Ceux-ci forment : « *L'ensemble des ressources qui permettent d'élaborer une communauté, même minimale, de perspectives pour coordonner l'action. [...] Ces appuis sont ancrés à la fois dans les personnes, et dans des supports externes, sous formes d'objets et de repères. Ils sont conventionnels au sens où leur existence témoigne d'un travail antérieur pour constituer, entre les personnes, ou entre les personnes et leur environnement, les préalables d'une orientation commune. Ils sont donc les dépôts d'un passé qui peut prendre*

l'allure d'un accord explicite, comme dans un usage restreint de la notion de convention, mais qui peut prendre également la figure de l'initiative individuelle imposée à d'autres, de l'accord tacite, ou de l'inscription progressive des appuis par l'effet de tradition et d'apprentissages dont l'origine se concentre difficilement sur un moment fondateur » (Ibid.)

On retrouve dans cette définition un certain nombre de caractéristiques des normes antérieures telles que les définit l'approche ergologique. Mais dans ce cas une plus grande importance est accordée à leur fonction de ressources permettant aux individus d'identifier l'action afin de s'orienter dans le cours de l'action. La particularité de ces appuis conventionnels repose dans le fait que certains d'entre eux sont perceptibles uniquement dans le cours de l'action.

« Sur le plan méthodologique, une pragmatique sociologique articule deux entrées dans l'action. L'une consiste à observer les appuis conventionnels au repos, inscrits dans la matière, par l'intermédiaire d'objets, d'écrits ou plus généralement de traces dans l'activité humaine. L'autre entrée consiste à observer les actions concrètes. Cette deuxième entrée complète la première en ouvrant un accès à toutes les ressources qui n'existent que sous une forme animée, actualisées dans des actes humains (gestes, actes de langage), articulés eux-mêmes au fonctionnement des objets et à l'existence d'être vivants » (Ibid.).

Le travail de repérage de ces appuis peut se faire en amont de l'action et la capacité à se situer correctement dans une action dépend donc de son anticipation, de sa capacité à capitaliser des connaissances sur le type de cadre normatif auquel on est confronté. Mais ce travail de repérage porte également en lui une dimension imprévisible car dans le cours de l'action apparaissent d'autres repères normatifs qui vont confirmer, infirmer voire déplacer cette même action. Dès lors, ce travail de repérage nécessite également une capacité d'identification en cours d'action. En d'autres termes, ce travail de repérage est permanent. Cette approche rend donc problématique le rapport aux repères normatifs et mobilise un ensemble de compétences singulières pour toute personne engagée dans le cours d'une action.

La norme apparaît donc comme un point de rencontre possible entre ces deux approches théoriques. Celles-ci éclairent en effet la norme sous ses deux dimensions, à la fois vitale et sociale. Ces deux dimensions ne s'opposent pas, elles ne se superposent pas davantage mais sont complémentaires. Les normes antécédentes et les appuis conventionnels ont en commun d'exister préalablement à l'engagement d'une personne dans une action. Mais là où l'ergologie insiste sur l'impossibilité pour ces normes d'encadrer parfaitement cet engagement, l'approche sociologique qui nous intéresse ici met en valeur leur caractère de ressource nécessaire pour le bon déroulement de l'action. Dit autrement, quand la sociologie cherche à identifier les modalités d'ajustement d'un individu à son environnement, l'ergologie s'intéresse à la manière dont cette même personne cherche à s'approprier un milieu qui lui est extérieur pour en faire, au moins en partie, son milieu.

3 Normes, renormalisations et univers de valeurs

Une question reste à traiter qui concerne les facteurs déterminant la capacité des individus à se repérer dans le cours d'une action et à se positionner en personne par rapport à un cadre d'action. Pour la démarche ergologique comme pour l'approche des « économies de la grandeur », la réponse se situe dans la notion de valeur. Pour Yves Schwartz, toute norme et toute renormalisation repose sur des valeurs :

« Les normes cristallisent des valeurs. Quelque chose de l'ordre des valeurs est toujours impliqué dans une norme [...] Mais de toute façon, il y a toujours des valeurs qui font tenir debout les normes antécédentes, de même qu'il y a toujours des valeurs qui sont cristallisées derrière nos renormalisations » (Schwartz, 2009, p 82).

Les valeurs sont donc doublement présentes. D'une part, elles soutiennent l'édifice des normes antécédentes, d'autre part, ces valeurs sont déclinées localement par rapport aux valeurs propres à la personne engagée dans un processus de renormalisation.

« Il y a une déclinaison, forcément, des valeurs dans les normes antécédentes. Mais à la fois en raison de l'impossible et de l'invivable, parce qu'il faut vivre, et que ce vivre doit opérer dans une situation toujours remise en histoire, notre rapport au monde des valeurs est toujours lié à notre propre histoire, partie prenante de l'histoire collective. La déclinaison de ce monde des valeurs est, très profondément, une déclinaison toujours topologisée ou localisée par chacun dans et par sa situation. Et ce en quoi le débat de normes va trancher témoignera à la fois de ce double débat dont on a parlé et de cette déclinaison "topologisée" » (Schwartz in Schwartz, Durrive, 2009, p 75).

La renormalisation est donc un débat de normes reposant sur une déclinaison des valeurs dans l'ici et le maintenant de la situation. Cependant, nous l'avons dit, cette renormalisation nécessite dans le temps une identification de ce qui fait norme dans la situation de travail. Qu'en est-il alors des valeurs dans ce processus d'identification normatif ?

L'approche par la justification développée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot repose, quant à elle, sur l'idée que les disputes dans le monde social se résolvent par la recherche de compromis appuyés sur un bien commun. Les mondes communs qu'ils définissent portent en eux des biens communs et des valeurs spécifiques. Pour chacun de ces mondes, ces auteurs définissent en effet ce qui compte collectivement et la place qu'occupe chaque personne selon qu'elle parvient plus ou moins à investir cet espace de valeurs. Dans chaque monde commun, un ordre de grandeur entre les êtres est défini selon leur capacité plus ou moins grande (définie selon les modalités de la « formule d'investissement ») à représenter le « principe supérieur commun » du monde en question. Dans ce modèle, c'est bien la capacité d'une personne à adhérer et à porter les valeurs collectives qui la place dans un « état de grand » (Boltanski, Thévenot, 1991, p 177-181).

Du point de vue normatif comme du point de vue des valeurs, s'engager dans un collectif de travail nécessite donc ce double effort d'ajustement aux normes qui le structurent, condition essentielle d'une intégration à ce collectif, et de désajustement comme tentative d'imposition de ses propres normes et valeurs.

III L'expérience en entreprise d'Anita entre normes et renormalisations.

Après avoir dégagé les conditions théoriques pour une rencontre entre la démarche ergologique et la sociologie des « économies de la grandeur », il s'agit désormais de tester la validité de ce modèle pour l'analyse des difficultés d'insertion des jeunes accueillis au sein du dispositif Parcours 2. L'expérience d'Anita, 16 ans, qui réalise un stage dans un salon de coiffure nous permet de tester la complémentarité des deux approches. Après avoir présenté cette expérience de travail, nous proposerons une analyse selon chacun des points de vue. Tout d'abord, nous présenterons les apports de la démarche ergologique pour l'analyse de cette situation de travail. Nous montrerons alors que la jeune femme tente en permanence de se positionner en valeur tout au long de sa journée de travail. Cependant, elle le fait en ne tenant pas compte ce qui importe dans ce salon de coiffure. Dans un second temps, nous approfondirons cette question en montrant, à partir de l'analyse de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, qu'Anita est mise en difficulté car elle n'a pas repéré le « principe supérieur commun » qui structure le collectif de travail. Enfin, nous rassemblerons ces deux approches afin de mettre en évidence leur caractère complémentaire.

1 Une première approche par la justification de l'expérience d'Anita

Anita a décidé de se mobiliser pour décrocher un apprentissage en coiffure. Elle a trouvé seule un stage d'une semaine dans un salon de coiffure du centre-ville de Strasbourg et se dit confiante quant à l'issue de cette expérience. Mais malgré sa bonne volonté évidente, le stage se transforme rapidement en catastrophe pour elle et s'achève après seulement une journée passée en entreprise. Nous recevons Anita en entretien le lendemain de cette courte expérience. Très marquée par ce qui s'est passé durant le stage, elle explique ne pas comprendre les réactions de la patronne. Anita justifie chacun de ses choix au cours de cette journée de travail et rappelle sans cesse son envie d'apprendre le métier de coiffeuse. Elle arrive alors à la seule conclusion qui lui semble logique : ce n'est pas elle qui est en cause car l'endroit où elle a été accueillie n'était pas un vrai salon de coiffure. Pour preuve, avance-t-elle, dans ce salon, « les gens passent plus de temps à parler qu'à coiffer ».

L'expérience de travail d'Anita dans un salon de coiffure

Anita a 16 ans et connaît déjà le salon de coiffure car elle y a effectué un stage l'année précédente. Elle affirme avoir très envie de faire ce stage et cherche à confirmer un projet professionnel qui lui tient à cœur car elle a l'habitude de coiffer les copines de son quartier. Le stage s'arrête pourtant au bout d'une journée.

Avant le stage, Anita vient rapporter sa convention de stage au centre de formation. Elle est très confiante et explique que le premier contact avec la patronne s'est très bien passé. Elle se dit très touchée par l'attitude de cette patronne qui place leur relation sur un mode très amical. Les formateurs mettent en garde Anita en lui expliquant qu'un patron n'est pas un ami et que sa priorité est de se concentrer sur le travail qu'elle aura à effectuer durant ce stage.

Au cours de sa première journée de stage, Anita réalise essentiellement des tâches de nettoyage, de balayage, de vaisselle des 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 pas cette réaction.

Anita a également l'occasion, durant ce stage, de réaliser une petite tâche de coiffure. Après un shampoing, la patronne lui demande de coiffer une cliente. Anita prend cette tâche très à cœur car elle veut montrer ce qu'elle sait faire. Malgré ses efforts, la patronne la reprend en lui disant qu'elle n'a pas effectué cette tâche correctement et qu'il faut avoir du style dans ce métier.

Le lendemain matin Anita ne parvient pas à se lever. Elle s'est disputée la veille au soir avec ses parents et a passé une partie de la nuit dehors en consommant beaucoup d'alcool. Elle appelle ses formateurs car elle ne sait pas comment réagir et n'ose pas appeler le salon. Les formateurs appellent pour excuser Anita et demandent si elle peut terminer son stage l'après-midi même. La personne au téléphone – qui n'est pas la patronne – affirme qu'Anita peut revenir. Elle retourne donc sur son lieu de stage comme convenu mais se fait renvoyer sur le champ. La réaction de la patronne est très dure. Elle blâme Anita au milieu du salon de coiffure, devant les clients.

Anita revient au centre de formation désemparée. Elle se sent humiliée et trahie par rapport à la relation très personnelle que la patronne lui avait initialement proposée.

Les formateurs rappellent alors le salon de coiffure. La patronne explique qu'elle se sent également trahie. Elle a laissé sa chance à Anita, dit-elle, mais elle ne l'a pas saisie. Reconnaisant à demi-mot l'erreur de communication entre la personne qui a reçu les formateurs au téléphone et elle-même, elle explique sur un ton très maternel que pour la crédibilité de l'adulte face au jeune, elle ne peut pas revenir sur sa décision. La patronne conclut la conversation téléphonique avec des mots très durs sur la présentation et le niveau de langage d'Anita qui, pour elle, ne sont pas du tout acceptables dans un salon de coiffure.

Un peu plus tard, Anita reconnaît qu'un autre problème s'est posé à elle lors de ce stage. Elle a remarqué que les coiffeuses sont très attentives à leur apparence et à leur tenue vestimentaire. Anita ne veut pas donc pas venir deux jours de suite habillée de la même façon. Mais elle ne dispose pas d'une garde-robe suffisamment fournie pour répondre à cette exigence.

Anita conclut de cette expérience que son lieu de stage n'est pas vraiment un salon de coiffure car tout le monde passe plus de temps à parler qu'à coiffer. Suite à cette expérience douloureuse, Anita décide de changer de projet professionnel. Elle abandonne la coiffure pour s'orienter vers les métiers de la restauration.

Encadré 2 : L'expérience en entreprise d'Anita. Extrait de notre carnet de terrain

A partir de l'approche ergologique, nous souhaitons mettre en évidence la première dimension de l'engagement d'Anita, à savoir son implication et ses tentatives pour réussir à se faire une place dans le collectif de travail. Avant cela, un rappel des principes de la démarche ergologique et une présentation de l'ergoformation nous semblent utiles.

2 L'approche ergologique des situations de travail

Vu sous l'angle de l'activité, le travail, selon l'approche ergologique, est perçu comme un débat permanent entre deux registres : le « registre Un » et le « registre Deux ».

« J'ai employé cette expression pas très imagée, mais c'est exprès pour englober des situations très, très variables :

Le registre Un est, on peut dire, tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie ; il vise à guider l'activité, l'orienter, voire quasiment la contraindre. Comme on dit, c'est a parte ante, c'est-à-dire avant l'activité, tout ce qui la prédétermine plus ou moins ;

Le registre Deux, ce serait tout ce qui tient à la resingularisation, à la déneutralisation de ces normes qu'on peut appeler des normes antécédentes (= les normes du registre Un) » (Ibid., p 83).

Dans cette perspective, le travail n'est pas considéré comme une soumission aux normes de l'entreprise, aussi contraignantes soient-elles, mais comme une tentative toujours renouvelée de retraitement de ces normes. Pour Yves Schwartz, vivre sous la seule contrainte de la norme est à la fois « impossible et invivable ». Impossible car aucun système normatif ne peut entièrement anticiper une situation de travail, d'autant que celle-ci est toujours pour partie singulière, invivable car personne ne peut vivre « en santé », pour le dire dans les termes de la philosophie de Canguilhem qui soutient une grande partie de l'analyse ergologique, s'il ne parvient, même de manière infime, à établir un dialogue personnel avec ces normes.

Yves Schwartz donne la définition suivante, en quatre temps, du rapport dialectique entre impossible et invivable :

« C'est là une matrice de l'histoire humaine. (a) Il est impossible de standardiser entièrement le monde instable dans lequel on évolue. (b) En même temps, cet obstacle à l'anticipation absolue, cet "impossible" est une condition de vie car évoluer dans un monde standardisé, entièrement pensé par les autres, serait invivable pour un être humain qui a besoin de tenter de recentrer le milieu autour de ses normes de santé. (c) Impossible et invivable s'articulent étroitement. Pour agir dans un monde où l'anticipation totale (la standardisation) est impossible, il faut quelqu'un capable de prendre sur lui [de faire usage de soi] pour gérer ce qui n'a pas été pensé à l'avance. (d) L'humain en activité ne cesse donc de renormaliser, d'arbitrer face aux « trous de normes » ou à l'inadaptation et aux rigidités des normes antécédentes. Ce faisant, il ne fait qu'accroître la variabilité de la situation, éloignant d'autant

plus la perspective – invivable - de la standardisation. Il produit ainsi de la singularité, de l'histoire, via les renormalisations » (Ibid., p 256).

Le travail se définit donc comme une rencontre entre une personne dans toute sa singularité et un espace normatif fixé de manière antécédente. Cette rencontre opère dans l'ici et le maintenant de la situation et donne lieu à un débat au cours duquel cette personne tente, dans la mesure du possible, d'imposer ses propres normes, et de faire, encore une fois autant que cela est possible, du milieu de travail son milieu de travail.

3 L'ergoformation

Les travaux menés par Yves Schwartz au sein de l'université d'Aix-en-Provence, rencontrent les questionnements d'une équipe de travailleurs sociaux réunis au sein de l'association l'Atelier à Strasbourg. De cette rencontre naît une collaboration, qui, prenant plusieurs formes, nourrit les pratiques de chacun.

« L'initiative n'a pas été prise dans les cercles universitaires, mais dans le monde du travail, dans l'effervescence des réflexions actuelles de ceux qu'on désigne sous le terme un peu flou d'acteurs de l'insertion. Ce sont des professionnels de la formation et de l'accès à l'emploi, confrontés en première ligne aux paradoxes actuels du travail dans la société occidentale ». (Durrive, 2003, p 1).

A ces préoccupations de penser le monde professionnel dans le cadre de leur pratique d'intervention répond un questionnement théorique d'universitaires qui accordent toute son importance à l'expérience vécue du travail. Pour Yves Schwartz, cette rencontre avec l'équipe de l'Atelier a un double bénéfice :

« D'une part, l'intérêt, les sollicitations, les suggestions faites par l'équipe de l'Atelier au département d'ergologie de l'université de Provence pour qu'il l'aide à penser et à professionnaliser sa déjà longue et féconde pratique d'intervention en Alsace dans le champ de l'insertion professionnelle, étaient

pour ce département une puissante confirmation des hypothèses initiales, une vive incitation à les approfondir et les enrichir. D'autre part se faisait jour, pour opérationnaliser et démultiplier cette coopération, une claire demande de mise en synthèse pédagogique du "patrimoine" ergologique, ce que notre équipe aixoise n'avait jamais eu l'occasion de faire jusque là » (Schwartz in Schwartz, Durrive, 2003, p 3-4).

La rencontre entre la démarche ergologique et les problématiques d'insertion, se traduit par l'émergence d'une pratique de formation singulière : *l'ergoformation*. Celle-ci, selon Louis Durrive, « *consiste à partir de l'activité tout comme l'ergonomie et l'ergologie mais avec les préoccupations des formateurs* » (Durrive in Schwartz, Durrive, 2003, p 295).

Louis Durrive rappelle d'abord que la formation professionnelle en alternance « *tourne autour de deux axes : l'emploi et le métier. Ce sont là deux champs très codifiés, c'est-à-dire qu'on y trouve une quantité de repères disponibles, des référentiels, des normes écrites, des contraintes bien connues et réglementées, des savoirs associés* » (Ibid.).

Cependant, ces champs du codifié ne suffisent pas à définir l'alternance car il existe une dimension qui échappe toujours à cette codification. « *Je parle de la vie des personnes au travail : elle n'est découpée a priori par aucune catégorie, par aucune grille, par aucun code. C'est pourquoi il est aussi difficile de faire parler une personne sur son vécu, sur ce qu'on appelle " l'activité de travail". Il est beaucoup plus facile de la faire parler sur le codifié, le métier, l'emploi* » (Ibid.).

Cette approche découle d'une définition précise du travail comme gestion d'exigences multiples et parfois contradictoires. Partant d'un questionnement sur la valeur du travail, Yves Schwartz avance qu'il est impossible de définir le travail, préférant au questionnement premier une interrogation sur le « travail des valeurs » qui opère dans toute situation de travail (Schwartz, 1997, p 111). Pour lui, le travail peut être perçu comme un espace tripolaire où circulent et se confrontent un ensemble de valeurs. Au premier pôle, il situe le travail comme gestion.

« Toute activité de travail comporte une part de gestions complexes de la part de ceux qui y participent : arbitrages entre des impératifs différents, gestions d'aléas, gestions de relations sociales, gestion de crises aussi, car cela ne va pas de soi, et, en fin de compte, gestion de "soi" - soi n'étant pas un sujet substance, mais une entité toujours en partie opaque à soi-même, un "soi-corps" qui fait l'expérience de lui-même, notamment à travers l'expérience laborieuse » (Ibid., p 112).

Les deux autres pôles correspondent aux exigences qui se posent à toute personne engagée dans une activité de travail. Le deuxième pôle rassemble les exigences économiques. Il est le pôle des *« gestionnaires officiels du travail, de ceux qui ont pour fonction d'organiser, de mettre en compte le travail selon des critères marchands, comptables »* (Ibid., p 113). Le troisième pôle, enfin, est celui *« du politique, de l'État, des organes de la démocratie, du droit. C'est le pôle où se joue le bien commun et les biens communs »* (Ibid.).

Les trois pôles de ce triangle étant interdépendants, le travail peut, selon Yves Schwartz, être saisi à partir des débats de valeur qui animent ces rencontres dans chacune des situations de travail dans laquelle s'engage une personne. Travailler consiste alors pour une personne donnée dans une situation donnée à gérer les exigences, souvent contradictoires, entre le pôle de l'économique et du politique et à les confronter à sa propre existence et à ses propres exigences.

A partir de ces travaux, Louis Durrive propose une analyse personnelle de l'activité dans son champ spécifique de réflexion : l'insertion et la formation professionnelle. Il propose ainsi de caractériser l'activité à partir de trois éléments en partant des deux champs codifiés de l'insertion, à savoir l'emploi et le métier ainsi que de la nécessité de penser la vie des personnes en situation de travail.

« De ce qui a été dit jusque ici, je soulignerai deux caractéristiques de l'activité : elle est nécessairement attachée à la vie, qui est première (par rapport aux catégories), et elle correspond toujours à un effort - de vivre, de

connaître - parce que l'intention d'agir se heurte à des résistances. En d'autres mots, le formateur se laissera instruire par l'activité plutôt que de partir de ses catégories pour chercher ensuite à trouver leur application dans l'expérience humaine. D'autre part, le formateur sera tout particulièrement attentif aux points de résistance qui sont aussi des points d'appui pour l'activité et au final, nous en relèverons non pas deux, mais trois : la tâche, le service, l'effort » (Durrive in Schwartz, Durrive, 2009, p 106).

Ces trois éléments que sont la tâche, le service et l'effort peuvent être pensés de manière théorique, c'est-à-dire en dehors de l'activité même d'une personne singulière dans l'ici et le maintenant. Mais ils peuvent également être les analyseurs de l'activité de cette même personne. En effet, du point de vue de l'activité, le travail est un retraitement de la tâche, du service et de l'effort à fournir dans chaque situation que rencontre une personne engagée dans un processus productif. C'est cette seconde dimension, dans l'activité, qui intéresse tout particulièrement Louis Durrive.

« L'activité est en double anticipation. Cela veut dire qu'elle correspond non pas à la reproduction machinale d'un prescrit, mais à un retraitement de ce qui fait norme et valeur pour soi et pour les autres. Elle est en permanence en train de construire l'idée qu'elle est en train de suivre. Par conséquent, l'activité n'est située ni entièrement du côté de la tâche à accomplir, ni entièrement du côté du service à rendre, ni entièrement du côté de l'effort à fournir. On pourrait dire, sans prétendre la localiser dans une figure géométrique, ce serait en vain- que l'activité tire vers un nœud central chacun de ces sommets du triangle, afin de les tordre, de les déformer, les reconfigurer dans une situation singulière. En d'autres termes, s'il est possible de parler à distance de l'activité d'une tâche, d'un service, d'un effort demandé, il faut en revanche reconnaître que lorsque cette tâche, ce service et cet effort sont pris en charge par l'activité de quelqu'un, cela provoque un déplacement, si ce n'est un remue-ménage des normes à ces trois pôles, imputable à un monde de valeurs en effervescence » (Ibid., p 126).

A partir de cette possibilité de penser la tâche, le service, et l'effort à fournir soit à distance de l'activité soit depuis le point de vue de l'activité, Louis Durrive propose une autre catégorisation : « *travail, métier, emploi* » (Durrive in Schwartz, Durrive, 2009, p 127). Cette catégorisation est une lecture personnelle de Louis Durrive du triangle de l'activité proposée par Yves Schwartz.

*« Travail/Métier/Emploi [...] évoque l'activité comme engagement progressif de soi. Mais on peut ajouter : dans un espace de normes et de valeurs en débat, où effectivement chacun cherche sa place » (Ibid., p 134). Ainsi, l'activité est « un **travail**, au sens où le corps-soi, sollicité par le milieu, est toujours en quête d'un équilibre entre les valeurs qui sont alors les siennes et celles portées par les normes antécédentes de la Cité et du Marché. Lorsqu'il parle tâche et **métier**, le travailleur est – en tendance – du côté du retraitement des valeurs non dimensionnées, celles du bien commun, même si celles-ci sont en tension permanente avec les valeurs dimensionnées, quantifiables. Au moment où il saisit son activité par le bout du service à rendre, de ce qui est constitutif de son **emploi** dans la société, il sera plutôt du côté du retraitement des valeurs du "Marché", tout en étant incapable de les détacher des valeurs de la "Cité"... » (Ibid.).*

La proposition théorique de Louis Durrive permet de penser les difficultés d'Anita lors de son stage de coiffure à travers son incapacité à nouer dans son activité de travail les trois pôles du triangle tâche à accomplir/ service à rendre/ effort à fournir.

4 L'analyse ergologique de l'expérience d'Anita

A posteriori, il est possible de retenir quatre séquences dans l'expérience en entreprise d'Anita. Ces séquences sont construites à partir de son propre récit de sa journée de travail et mettent en évidence ce qui importe pour cette jeune femme : 1/ la tentative d'Anita de s'approcher de la patronne pour observer son travail et saisir des éléments de technique, 2/ la petite épreuve de coiffure que lui confie la patronne, 3/ la difficulté de se lever le deuxième jour de son stage et le problème de l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle, 4/ le problème, révélé très

brutalement par la patronne, de la tenue vestimentaire et du niveau de langage d'Anita.

A partir du triptyque Travail, Métier, Emploi, il est possible de déterminer un point commun à ces quatre situations. Chacune d'elles met en effet en évidence un ensemble de déconnexions entre le pôle travail et les deux autres pôles du métier et de l'emploi.

A partir du récit de son expérience, on peut penser dans un premier temps qu'Anita privilégie une approche depuis le pôle du métier. En effet, elle s'est engagée dans ce stage avec une idée précise en tête : apprendre le métier de coiffeuse. Ce sont donc les éléments en lien direct avec le métier de coiffeuse qui attirent son attention au cours de sa seule journée de stage. C'est cela, nous l'avons déjà dit, qui explique sa décision de se placer à côté de la coiffeuse pour observer sa manière de travailler. De même, cela explique l'importance qu'elle accorde au petit acte de coiffure que la patronne lui confie. Le jugement sévère de la patronne lui paraît d'autant plus douloureux que c'est sur cette dimension qu'elle a centré tout son engagement dans le salon de coiffure. C'est également cette dimension qu'elle pense maîtriser, au moins en partie, du fait des services de coiffure qu'elle rend aux copines de son quartier. En réalité, Anita ne privilégie pas le métier mais l'apprentissage du métier. Elle n'essaye pas de se positionner en tant que professionnelle dans les différentes situations qu'elle rencontre mais en tant qu'élève ou apprentie. Ces difficultés sont donc liées à un décalage entre le pôle du travail, c'est-à-dire les efforts qu'elle est prête ou qu'elle parvient à fournir et les exigences réelles de la situation. En d'autres termes, Anita se positionne en permanence dans cet espace de travail, elle renormalise, mais en ne tenant compte que de ce qui lui importe à elle. Ainsi, dans cette situation, le pôle travail est également déconnecté du pôle de l'emploi dans la mesure où Anita attend que la patronne lui apprenne le métier indépendamment des tâches à effectuer dans le salon de coiffure. A ce titre, la recherche par Anita de situations d'observation ou d'apprentissage du métier « pur », détachée de tout élément, est vaine et impossible.

Concernant ses problèmes à se lever le matin du deuxième jour et les critiques de la patronne à propos de sa tenue vestimentaire, ceux-ci peuvent également être

analysés, depuis le point de vue de l'ergoformation, à partir du pôle du travail. Les difficultés d'Anita se situent là aussi au niveau de l'effort à fournir pour s'engager de manière durable dans une entreprise. Tant sur le plan matériel que sur le plan de sa disponibilité, il lui reste du chemin à parcourir pour parvenir à répondre aux exigences d'une entreprise du type de celle qui l'a accueillie.

Cette approche permet donc de réunir l'ensemble des éléments du récit d'Anita pour saisir ce qui a provoqué une fin rapide de son stage. Sa focalisation sur le métier l'a empêchée de comprendre que le métier est toujours exercé dans une tension avec un service à rendre à des clients. La dimension économique est donc omniprésente et ne peut être évacuée, même d'une situation d'apprentissage. De plus, ses problèmes familiaux et ses conditions objectives de vie ne lui permettaient pas, dans le cadre de cette expérience précise, de fournir les efforts suffisants pour répondre aux exigences de l'entreprise.

Le résultat de cette expérience est très difficile à comprendre pour la jeune femme. En effet, elle s'est investie en personne, a essayé de faire de son mieux mais malgré cela n'a pas réussi à s'inscrire plus d'une journée dans l'équipe de ce salon de coiffure. Avec le sentiment de vivre un échec supplémentaire, elle décide alors de nier la réalité. « *Ce n'était pas un vrai salon de coiffure* » peut se traduire comme une manière de refuser ce nouvel échec. Au final, l'incompréhension de ce qui s'est passé l'amène à la conclusion que ce n'est pas elle qui a échoué, mais que c'est le réel qui est trompeur et qui l'a trompée. L'analyse de cette situation de travail à partir de la sociologie de Luc Boltanski et Laurent Thévenot permet de préciser les raisons de cette incompréhension. En effet, l'analyse des « économies de la grandeur » permet de mettre en évidence le fait qu'Anita n'a pas identifié correctement les normes et les valeurs qui structurent le collectif de travail de ce salon de coiffure.

5 Une approche par la justification de l'expérience d'Anita

On peut noter que loin de subir cette situation, pourtant douloureuse pour elle, Anita raconte son expérience et ne cesse de chercher à justifier son point de vue. L'analyse sociologique des « économies de la grandeur » que proposent Luc Boltanski et

Laurent Thévenot nous permet donc de saisir ce qui se joue dans cette tentative de justification. Leur approche a en effet pour objectif de construire un cadre permettant l'analyse des « opérations critiques auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence » (Boltanski, Thévenot, 1991, p 39). En commençant par la fin de l'histoire, c'est-à-dire le moment des explications, il s'agit de prendre au sérieux la capacité d'Anita, mais aussi de la patronne du salon de coiffure, à dé-singulariser une situation en faisant appel à un principe supérieur commun en vue de justifier leurs actions. Pour ces auteurs, les principes de justice auxquels se réfèrent les individus et les mondes communs dans lesquels ils cherchent à réaliser ces accords ne sont pas attachés à des personnes mais à des situations.

« Chacun rencontre au cours de sa vie quotidienne des situations relevant des différentes justices et doit être capable, pour se conduire avec naturel, de les reconnaître et de s'y ajuster ». (Ibid., p 182).

Leur démarche interroge le rapport entre le singulier et le général. Pour ces auteurs, la tension entre formes de généralités et relations entre des personnes singulières ne renvoie pas à deux systèmes d'explication spécifiques. Cette tension entre singulier et général est au cœur de toute recherche d'accord des individus.

« Notre approche de la coordination des conduites humaines nous conduit à porter attention à la capacité cognitive à faire des rapprochements sur ce qui importe, à identifier des êtres détachés des circonstances, à s'accorder sur des formes de généralités » (Ibid., p 48).

Ces formes de généralités sont en nombre limité. A partir de textes classiques de la philosophie politique, ils parviennent à définir six « cités » comme autant de formes spécifiques de généralité : la cité inspirée, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité civique, la cité industrielle et la cité marchande.

Ce modèle de cité « supporte deux exigences fondamentales fortement antagoniques : 1/ une exigence de commune humanité qui suppose une forme d'identité partagée par toutes les personnes ; 2/ une exigence d'ordre sur

cette humanité. La définition du bien commun est la clé de voûte de la construction qui doit assurer la compatibilité de ces deux exigences » (Ibid. : 101).

En raison de leur commune humanité tous les hommes ont la même possibilité d'accéder à des « états supérieurs », auxquels sont attachés les plus grands bonheurs. Cependant tous les membres de la cité ne sont pas dans cet état supérieur car leur accès repose sur une « formule d'investissement » qui lie chaque état supérieur à un coût ou un sacrifice. Selon leur investissement les individus vont accéder à des « états de grand » ou à des « états de petit ».

Les auteurs posent que « le bonheur, d'autant plus grand, que l'on va vers les états supérieurs, profite à toute la cité » (*Ibid.*, p 99). C'est donc un bien commun qu'ils assimilent à une forme de généralité. « Dans un tel modèle de cité se trouvent confondues les notions de grandeur et de bien commun réunies dans le principe supérieur commun » (*Ibid.*, p 100). Ce principe supérieur commun « permet de contenir les désaccords dans l'admissible en évitant qu'ils ne dégénèrent en mettant en cause le principe d'accord, c'est-à-dire la définition des états de grandeur et donc les fondements de la cité » (*Ibid.*).

Cette construction à partir de textes de la philosophie politique définit des principes mais ne dit rien de la réalisation concrète d'un accord. Luc Boltanski et Laurent Thévenot ne s'arrêtent donc pas à la construction des cités. Celles-ci se déploient dans des « mondes communs » dont ils vont définir une grammaire à partir « *d'ouvrages destinés à aider les personnes à se conduire normalement et à prendre, dans des situations précises, un maintien acceptable* » (*Ibid.*, p 186).

D'un point de vue méthodologique, il est nécessaire, pour réaliser ce travail d'analyse, d'adopter « un point de vue sur l'action qui privilégie le moment réflexif de retour de ce qui s'est passé, ou d'interprétation de ce qui est en cours ». Il s'agit de « suivre au plus près les mouvements des acteurs sans se donner les facilités d'une approche surplombante » (*Ibid.*, p 427-428).

L'entretien avec Anita dès la fin de son expérience en entreprise, ainsi que la discussion téléphonique avec la patronne nous placent dans ce moment réflexif propice à faire émerger le principe supérieur commun sur lequel reposent les tentatives d'accord entre Anita et la patronne.

Si l'on s'intéresse tout d'abord au point de vue de la patronne du salon de coiffure, on peut noter qu'elle exprime un sentiment de trahison. Elle a donné sa chance à Anita mais celle-ci ne l'a pas saisie. Elle lui a fait confiance en la prenant en stage, mais la jeune femme a trahi cette confiance en ne tenant pas ses engagements. Pour traduire ce positionnement dans le vocabulaire des économies de la grandeur, la patronne inscrit son positionnement dans le monde domestique, c'est-à-dire un monde qui apparaît « chaque fois que la recherche de ce qui est juste repose sur la relation entre les gens » (*Ibid.*, p 206).

« Dans un monde domestique, les êtres sont immédiatement qualifiés par les relations qu'ils entretiennent avec leurs semblables » (*Ibid.*, p 210). La trahison est alors « le comble de la misère parce qu'il désagrège et défait » (*Ibid.*, p 222). Dans un monde fondé sur la relation entre les êtres, la trahison rompt, défait, exclut. Pour la patronne du salon de coiffure, sa décision de ne pas reprendre Anita en stage après une demi-journée d'absence se traduit naturellement par l'arrêt du stage car l'absence traduit une trahison. La patronne se réfère au principe supérieur commun du monde domestique pour analyser le stage d'Anita et pour justifier sa décision de l'exclure. Ce principe supérieur commun du monde domestique se manifeste « dans les démonstrations d'un supérieur qui, en face à face, accorde sa confiance, apprécie, considère, félicite, juge » (*Ibid.*, 220). C'est bien sur ce principe que la patronne accueille Anita. Elle lui donne sa confiance. Celle-ci fonde leur relation. Mais ce principe supérieur donne aussi « des marques de mépris, fait des remontrances ou passe un savon » (*Ibid.*). Lorsqu'elle accueille froidement Anita qui pense pouvoir terminer son stage et qu'elle lui renvoie ses manques en face à face au milieu du salon de coiffure, c'est toujours au nom de ce lien personnel caractéristique du monde domestique qu'elle agit.

De son côté, Anita considère également que la patronne l'a trahie. Elle a bien noté, dès la première rencontre avec sa responsable, qu'elle lui proposait une relation personnelle placée sur un mode très amical. Pourquoi alors se fait-elle écartier lorsqu'elle essaye d'observer la patronne en train de coiffer une cliente ? De même, pourquoi est-elle victime d'une sanction si radicale, le renvoi définitif, alors qu'elle n'a été absente qu'une demi-journée, absence qu'elle est d'ailleurs prête à rattraper ? Cela est d'autant plus incompréhensible que la veille, elle s'est montrée disponible. Elle a participé à un certain nombre de tâches, elle a essayé d'apprendre quelque chose du métier de coiffure. Pour Anita, la responsabilité de cet échec revient à la patronne qui n'a pas tenu son engagement et a rompu la relation de confiance qu'elle lui avait pourtant proposée.

En fait, dès sa première journée de stage, Anita subit au moins deux épreuves de grandeur renvoyant au monde domestique. La première épreuve est l'épreuve de la tenue vestimentaire. Dans un monde où l'exercice de la grandeur est lié à la « nécessité pour manifester son importance de se présenter en personne en présence des autres », les enjeux liés à tout ce qui touche au vêtement, à la présentation de soi en général sont extrêmement importants. (*Ibid.*, p 206). La présentation de soi est considérée comme une manière de mettre en évidence ses compétences personnelles. Cette faculté corporelle considérée comme capacité à établir des relations avec les autres (ce que les auteurs nomment « la dignité des personnes ») repose sur le « naturel ».

« Le naturel (« chassez le naturel, il revient au galop ») désigne [...] le caractère qui se révèle dans les façons de se conduire à l'égard d'autrui et se « reflète » dans la présentation personnelle et dans la tenue. Dans ce monde, la tenue est inhérente aux personnes parce qu'elle manifeste le caractère qui est l'habitude faite homme (« La tenue personnelle reflète l'individu ») ». (*Ibid.*, p 210).

Les mots très durs de la patronne concernant le niveau de langage et la tenue vestimentaire d'Anita montrent à quel point ces éléments ont une importance dans le

cadre de ce salon de coiffure, tant ils témoignent d'une compétence personnelle à trouver sa place et à évoluer au sein de ce collectif.

La deuxième épreuve de grandeur, et peut-être la plus importante puisqu'elle fait l'objet de la remontrance la plus forte de la part de la patronne, concerne le fait qu'Anita ne s'est pas présentée à l'heure le matin de son deuxième jour de stage. En effet, cette absence défait le lien proposé et établi par la patronne vis-à-vis d'Anita. Dans un monde où les relations hiérarchiques fondent le bien commun, « les personnes qui, si petites soient-elles, possèdent une dignité dans la subordination, ne sont [...] vraiment misérables que lorsqu'elles se trouvent détachées des unités qui les comprenaient soit par l'éloignement soit par leur égoïsme » (*Ibid.*, p 211). L'absence d'Anita est vécue comme une forme d'égoïsme qui brise la relation hiérarchique. Or, en tant que bien commun, cette relation hiérarchique profite à toute l'entreprise. La rupture de cette relation par Anita est donc une manière d'affirmer qu'elle ne reconnaît pas la légitimité de la structuration de ce monde. Cela est inacceptable pour les individus qui le composent et l'est d'autant plus pour la personne qui se trouve en haut de la hiérarchie. Dans ce cadre, le renvoi d'Anita paraît inévitable.

A ce stade de notre raisonnement, un problème demeure. Malgré l'efficacité de l'analyse - efficacité qui témoigne surtout de la pertinence du modèle des économies de la grandeur -, un problème persiste, interne à l'analyse elle-même. Le sentiment de trahison que partage Anita avec la patronne du salon de coiffure et la référence explicite pour démarrer cette expérience de sa pratique de la coiffure comme service rendu à ses copines de quartier laissent *a priori* supposer qu'elle se réfère également au monde domestique. Dans ce cas, pourquoi les tentatives d'accord échouent-elles et aboutissent-elles à l'exclusion d'Anita ?

6 Echec de l'accord et compétence à la justification

L'examen de ce problème nécessite de s'attarder sur les justifications énoncées par les deux parties au moment du bilan du stage. Du point de vue de la patronne, les critiques sont énoncées depuis le monde domestique. Elle est garante d'un collectif

qui repose avant tout sur des relations personnelles. Elle tient son état de « grand » de son investissement important dans ses relations personnelles et de sa capacité à donner sa confiance aux personnes dans un état plus petit, même à Anita qu'elle connaît peu, même si elle l'a déjà accueillie en stage et qu'elle connaît ses difficultés.

Anita a bien identifié l'importance des relations personnelles et se dit touchée par la confiance qui lui est accordée. Pourtant elle ne relève avec succès aucune des épreuves de grandeur auxquelles elle est confrontée. Cette contradiction trouve son explication dans le hiatus entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait réellement en situation de travail. Dans le registre du discours, elle semble en effet être attentive à la forme de bien commun qui structure le collectif de travail. Mais dans le registre de son engagement concret dans des situations de travail, c'est un tout autre motif, une autre valeur, qui guident ses actions. Si l'on est attentif à ce qui justifie son engagement dans ce stage, on peut avancer qu'il se résume à une seule proposition : « apprenez-moi le métier de coiffeuse ».

Pour elle, sa participation aux tâches collectives, les moments du stage où dans ce bilan négatif « il n'y a rien à dire », est consentie en échange de moments de formation. Dans une forme de don/ contre-don formel, Anita pense qu'il lui suffit de donner un peu de son temps à l'entreprise pour que la patronne lui consacre du temps exclusivement pour lui apprendre des éléments du métier de coiffeuse. Cette volonté d'apprendre le métier justifie également sa décision de se placer à côté de la patronne pour observer son travail et essayer de saisir des éléments de technique. En ce sens, la critique d'égoïsme formulée à l'égard d'Anita depuis le monde domestique apparaît tout à fait justifiée. Elle s'engage dans ce salon de coiffure avec un seul objectif personnel, sans tenir compte du collectif présent et de son mode de fonctionnement.

Sur le modèle des philosophies politiques qui servent de base à la construction du modèle des économies de la grandeur, Luc Boltanski et Laurent Thévenot posent la nécessité d'une compétence minimale commune à tous pour parvenir à s'engager dans des épreuves de justifications.

« La réalisation d'un accord justifiable suppose non seulement qu'il soit possible de construire un système de contraintes régissant l'accord, mais aussi que les personnes soient dotées des capacités adéquates pour se soumettre à ces contraintes. En effet, notre démarche tient compte de ce que les gens savent de leurs conduites et de ce qu'ils peuvent faire valoir pour la justifier. Elle respecte par là une caractéristique des personnes humaines qui est la faculté d'être raisonnable, d'avoir du jugement. Pour juger juste, il faut être capable de reconnaître la nature de la situation et de s'y ajuster » (Boltanski, Thévenot, 1991, p 181).

Ils proposent une présentation théorique de cette compétence qui, selon eux, repose sur deux éléments : un « sens moral » et un « sens du naturel ».

« Si l'on s'en tient à l'ordre de la cité, cette compétence que nous appellerons alors sens moral, implique l'intégration des deux contraintes fondamentales qui soutiennent la cité : une contrainte de commune humanité supposant la reconnaissance et l'identité commune des êtres humains avec qui l'accord doit se faire ; une contrainte d'ordre supposant la généralité d'un principe de grandeur réglant les rapprochements possibles. Pour s'accorder sur ce qui est juste, les personnes humaines doivent donc connaître un bien commun et être métaphysiciennes » (Ibid., p 182-183).

Cependant, en s'intéressant aux conditions réelles de réalisation de l'accord, les auteurs ne s'arrêtent pas au modèle des cités et les déploient dans ce qu'ils nomment des « mondes communs ». Cela signifie, au niveau de la compétence des personnes, qu'en plus d'un « sens moral », ils doivent posséder un « sens du naturel ».

« Pour juger juste, il faut aussi être capable de reconnaître la nature de la situation et mettre en œuvre le principe de justice qui lui correspond. Pour se comporter dans des situations naturelles, reconnaître les objets et les engager conformément à leur nature, les personnes doivent posséder un sens du naturel » (Ibid., p 182).

Les difficultés rencontrées par Anita dans le cadre de son stage en entreprise relèvent, selon ce modèle, de son incapacité à faire preuve de la compétence minimale pour soutenir une épreuve de justification. En fondant l'ensemble de son engagement sur une attente personnelle (« Apprenez-moi le métier de coiffeuse »), elle ignore l'une des contraintes fondamentales du sens moral : la présence d'un bien commun qui règle les relations entre les individus et structure le salon de coiffure. Cela a des conséquences sur sa capacité à porter un jugement sur la situation. En ne prenant pas en compte le bien commun qui structure cet espace professionnel, elle met également en défaut son sens du naturel puisqu'elle ne parvient pas à identifier la nature de la situation. Plus encore, elle persiste face à cette résistance du réel au mode d'engagement qu'elle a choisi. Pour rendre la situation acceptable, elle ne reconnaît pas ses erreurs mais remet en cause la nature même de la situation. Dans son raisonnement, ce n'est pas elle qui se trompe sur le monde qui l'entoure mais bien le monde qui l'entoure qui la trompe. Ainsi elle peut affirmer que l'issue négative de cette expérience n'a qu'une seule explication : le lieu de stage qui l'a accueillie n'était pas un vrai salon de coiffure.

IV La complémentarité des deux approches

En conclusion de cette partie, nous pouvons avancer qu'une rencontre entre la démarche ergologique et la construction théorique des « économies de la grandeur » est possible à certaines conditions. L'aménagement du dispositif dynamique à trois pôles afin de prendre en compte les exigences philosophiques qu'apportent nécessairement avec eux les savoirs issus des sciences sociales, permet d'organiser cette rencontre autour de la question des normes et des valeurs. Ces deux approches restent cependant distinctes. Elles ne se superposent ni ne se confondent à aucun moment. Elles permettent seulement de saisir deux régimes spécifiques de l'expérience. Elles se complètent et s'articulent pour révéler la dimension à la fois vitale et sociale de toute expérience et plus spécifiquement de toute expérience de travail.

L'articulation de ces deux modèles théoriques, s'ils ne se rencontrent pas complètement, permet de déterminer les difficultés de positionnement d'Anita au sein

du salon de coiffure. L'approche ergologique permet de mettre en évidence ses tentatives de renormalisation même si celles-ci sont mal orientées. On voit à partir de ce modèle qu'elle essaye d'agir en se référant à ce qui lui importe mais sans tenir compte des exigences de la situation de travail. L'approche des « économies de la grandeur » permet de préciser ces exigences à partir des justifications d'Anita et de la patronne. Les explications de la jeune femme montrent son incompréhension du cadre normatif qui structure ce collectif de travail. Face à chacune des épreuves de grandeur qu'elle rencontre, elle est mise en difficulté. Sa confusion entre les relations amicales qu'elle croit se voir proposer par la patronne lors de la première rencontre et la réalité des relations professionnelles est à ce titre très éclairante. Cependant, l'expérience d'Anita est unique et ses difficultés ne sont pas généralisables. La construction d'une typologie des difficultés d'insertion à partir des deux régimes d'identification des normes et de l'établissement d'un rapport singulier à ces normes nécessite d'aller au-delà de la singularité de cette expérience.

**PARTIE 3 : Précarités et conditions
de vie en santé dans le travail.
Typologie des difficultés d'insertion**

La construction d'une typologie des difficultés d'insertion à partir des acquis de la démarche ergologique suppose, nous l'avons vu, de saisir l'activité des personnes au travail en passant par leur point de vue. Cela nécessite notamment de ne pas proposer de catégorisation *a priori* mais de rester attentif à ce qui se joue dans l'ici et le maintenant d'une situation. L'unité de référence de la typologie que nous proposons n'est donc pas la personne mais la situation de travail. D'un point de vue théorique, nous avons également mis en évidence la possibilité d'une rencontre entre la démarche ergologique et la sociologie des « économies de la grandeur » autour de la question de la norme à la condition d'un ajustement et d'une reconnaissance des spécificités de chacune de ces démarches. La première permet de saisir la manière dont les personnes tentent plus ou moins de faire des normes d'une situation leurs normes ; la seconde questionne la manière dont ces personnes identifient les normes comme repères et guides de leur action.

La prise en compte de l'ensemble de ces éléments nous permet de proposer une typologie des problématiques d'insertion des jeunes sans qualification à partir des différents modes d'articulation entre l'effort d'identification des normes d'une situation donnée et l'effort de renormalisation de cette même personne dans cette même situation. Nous avons repéré quatre « espaces problématiques » à partir de ces articulations. Ces espaces permettent de saisir la façon dont une personne gère sa rencontre avec une situation de travail sans rien enlever au caractère unique de la rencontre entre une personne et une situation de travail. Avant de présenter ces quatre espaces, un retour sur l'expérience en entreprise de la jeune Anita nous permet de revenir sur l'hypothèse que nous avons posée en introduction.

I Présentation de la typologie des difficultés d'insertion fondée sur l'activité

Dans notre introduction, nous avons posé l'hypothèse que les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sans qualification ne portaient pas seulement sur leur incapacité à renormaliser mais avaient également à voir avec des tentatives exagérées ou mal orientées d'affirmation de soi. L'expérience d'Anita permet de confirmer cette hypothèse et débouche sur une conclusion surprenante : la jeune femme tente de

s'affirmer, de renormaliser mais à partir de normes qui ne sont pas celles qui structurent le travail dans ce salon de coiffure. Le retour sur cette situation nous permet de présenter dans un second temps les quatre « espaces problématiques » de notre typologie.

1 Retour sur l'expérience d'Anita

Louis Durrive explique les difficultés d'insertion des jeunes en échec scolaire par leur incapacité - plus ou moins grande - à établir un rapport personnel à la norme. « Tout semble indiquer que la difficulté d'insertion est un rapport à la norme qui n'est pas abouti. C'est une singularité, une autonomie qui se cherche » (Durrive, 2006, p 295).

Il explique en effet que ces personnes ne parviennent pas à arbitrer l'injonction paradoxale, qui structure toute situation de travail, entre la nécessité de se conformer à l'exigence d'un « faites comme on vous dit » et le caractère à la fois impossible et invivable d'un gouvernement total par les normes qui impose un « ne faites pas comme on vous dit » (*Ibid.*, p 290sq). Son analyse des difficultés d'insertion porte donc essentiellement sur la capacité d'une personne à s'inscrire dans un débat de normes, à renormaliser, à devenir « sujet de ses normes ».

Si notre modèle d'analyse ne conteste pas cette approche, elle tend à mettre en évidence une autre dimension qui caractérise les difficultés des jeunes qui tentent de s'inscrire dans une démarche d'insertion. En attachant autant d'importance au processus d'ajustement à l'environnement qu'au processus de désajustement propre aux tentatives de renormalisation, nous accordons également un intérêt particulier à l'identification de ce qui fait norme dans une situation de travail donnée. Pour développer notre propos, nous proposons de revenir sur l'analyse de l'expérience en entreprise de la jeune Anita.

Rappelons d'abord les grandes lignes de cette expérience. Anita est une jeune femme de 16 ans qui réalise un stage dans un salon de coiffure du centre ville de Strasbourg avec l'objectif de trouver un contrat d'apprentissage. Malgré sa bonne volonté affichée, son stage s'arrête au bout d'une journée. Le bilan réalisé suite à cette courte

expérience avec Anita puis avec la responsable du salon de coiffure met en évidence une situation très conflictuelle construite sur de nombreuses incompréhensions. Là où Anita pense avoir fait preuve de son envie de travailler et d'apprendre le métier de coiffeuse, la responsable met en évidence des problèmes de positionnement professionnel, voire de comportement.

L'approche que propose Louis Durrive des difficultés d'insertion comme incapacité à arbitrer les injonctions paradoxales qui structurent le monde du travail ne permet pas d'expliquer les problèmes que rencontre Anita au cours de son stage. En effet, durant sa première et unique journée de stage, elle tente bien de se positionner dans cet espace normatif qu'est le salon de coiffure. Elle prend l'initiative de faire la vaisselle le matin en arrivant pour montrer son envie de travailler. Elle décide de se placer à côté de la responsable pour observer sa manière de travailler et essayer de saisir des éléments du métier, et ainsi, selon elle, se mettre en position d'apprentissage. Son problème n'est donc pas tant un problème de renormalisation qu'un problème d'identification du cadre normatif, support autorisé de ses tentatives de renormalisation. Tout son engagement, nous l'avons dit, est orienté par sa volonté d'apprendre le métier de coiffeuse et d'obtenir un apprentissage. Elle fait la vaisselle pour montrer sa bonne volonté, considérant cette tâche comme une étape à franchir avant d'accéder à des tâches en lien plus direct avec le métier. De même, elle profite d'un temps de latence pour s'approcher de la patronne et apprendre un élément de métier. Mais ce qu'ignore Anita, ou plus précisément ce qu'elle ne voit pas, c'est que le collectif de travail qu'elle intègre n'est pas structuré autour d'elle et de ses attentes. La responsable du salon de coiffure comme les autres coiffeuses n'ont pas pour fonction principale de lui apprendre le métier de coiffeuse bien que c'est ce qu'elle attende de son stage. La fonction première de ce collectif est de rendre un service, coiffer des clientes selon un « style » propre à ce salon. La transmission du métier ne peut donc se faire que dans ce contexte et dans la participation à ce service. On peut formuler cette analyse selon les termes de l'ergologie. Pour Yves Schwartz, le travail est un usage de soi, c'est-à-dire, « qu'il est le lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles toujours à négocier : il y a non exécution mais usage, et celui-ci suppose un spectre continu de modalités » (Schwartz, 1994, p 53). Cet usage est double. Il est à la fois usage par les autres et usage de soi par soi :

« En un premier sens, s'il y a un problème, c'est que l'usage est d'abord celui que l'on veut faire de vous [...] Mais en même temps tout indique dans des actes de travail que l'"usage" n'est pas seulement celui qu'on fait de vous, mais aussi celui que soi-même fait de soi-même » (Ibid., p 54).

Les difficultés d'Anita ne relèvent pas tant de l'usage de soi par soi que de l'usage de soi par les autres. Dans chaque situation, elle se donne une norme pour agir mais sans tenir compte de ce que l'on attend d'elle.

« Le débat de norme, c'est un arbitrage. C'est : comment moi, aujourd'hui j'arbitre entre usage de soi par les autres - les normes antécédentes -, et puis l'usage de soi par soi - sous quelle forme je pourrais faire miennes ces normes antécédentes, les réajuster. C'est par l'intermédiaire de l'usage de soi par soi qu'on débouche sur des renormalisations » (Schwartz, 2009, p 24).

Durant sa journée de stage, il y a bien de la part d'Anita une tentative pour s'appropriier les normes antécédentes, du moins ce qu'elle croit être les normes antécédentes, par rapport à ce qui compte pour elle. Mais, focalisée sur ses attentes, Anita n'a pas identifié les exigences posées par cette entreprise et qui structurent l'engagement de tous les membres du collectif de travail. Face à elle, la responsable du salon de coiffure pose ce qui fait norme dans son commerce, notamment en termes de tenue vestimentaire et de niveau de langage. En posant ainsi, au cours du bilan de stage, ce qui importe, elle définit l'usage de soi requis (« usage de soi par les autres ») et se positionne en porte-parole des normes antécédentes de l'entreprise.

La question de l'usage de soi par les autres définit en creux la norme comme une exigence, une contrainte extérieure à soi. Cependant, la norme n'a pas seulement une fonction de contrainte. Elle est aussi un repère, une ressource pour évoluer dans une situation de travail. De ce fait, l'enjeu de l'identification des normes est important lors d'un engagement dans une nouvelle situation de travail. L'analyse des difficultés d'insertion de jeunes en marge de l'insertion nécessite donc la prise en compte et

l'articulation entre deux variables : la capacité à s'ajuster à ce qui fait norme dans une situation donnée et la capacité à renormaliser.

L'expérience d'Anita confirme l'hypothèse que nous posons dans l'introduction. Comme un certain nombre de jeunes, elle dépense une énergie très importante dans chacune des situations de travail qu'elle rencontre. Mais cette énergie est vaine car mal orientée et donc déployée sans saisie convenable de ce qui fait norme dans la situation en question. Si ce cas de figure existe, il ne faut cependant pas le généraliser de manière hâtive.

L'expérience d'Anita ne présente qu'un cas de figure de cette articulation qui ne peut être généralisée que dans une certaine mesure. Son expérience est unique à double titre. C'est d'abord l'expérience d'une personne dans toute sa singularité dont il est question ici et elle ne peut, dès lors, recouvrir l'expérience d'une autre personne, même dans un lieu ou dans des conditions identiques. Il s'agit ensuite d'un moment précis dans sa vie qui ne permet de tirer aucune conclusion générale sur son rapport au travail ou sur sa capacité à trouver une place dans le monde du travail. Son engagement à un moment donné dans un lieu donné est le seul élément que nous avons analysé dans les pages précédentes. Nous retiendrons donc seulement de cette analyse qu'il est possible d'envisager que les problèmes d'insertion d'adolescents ou de jeunes adultes ne relèvent pas seulement d'une difficulté à établir un rapport personnel à la norme mais également de tentatives de renormalisation sur la base d'un mauvais ajustement aux cadres normatifs qui structurent les situations de travail. Pour autant, notre analyse ne s'oppose pas à celle que propose Louis Durrive. Certaines difficultés d'insertion sont bien liées à l'incapacité pour une personne de prendre le risque de faire d'un espace de travail leur espace de travail. Mais, et c'est ce que nous avons voulu montrer avec l'analyse de l'expérience d'Anita, ce n'est pas le seul type de difficulté que peut rencontrer une personne en insertion.

2 Les quatre espaces de la typologie

L'analyse de l'expérience de travail d'Anita nous a permis d'identifier une articulation spécifique entre les deux régimes qualifiant son rapport à une situation de travail. Au cours de cette expérience, elle tente de s'affirmer mais en identifiant mal le cadre normatif qui définit la situation. D'un point de vue purement logique, il existe en tout quatre articulations possibles entre ces deux régimes qui définissent quatre espaces problématiques du rapport au travail.

| Identification de la norme | Capacité à tenter une renormalisation |
|----------------------------|---------------------------------------|
| + | + |
| + | - |
| - | + |
| - | - |

Tableau 2 : Table logique des articulations possibles entre les deux régimes de rapport à la norme

Nous utilisons volontairement le terme d' « espace » pour son caractère indéterminé, chacun de ces espaces ne possédant pas en effet de limites strictes et ne disposant pas de principe organisateur qui permette de situer les problématiques d'insertion - de personnes différentes ou d'une même personne à des moments différents - les unes par rapport aux autres. En ce sens, la typologie que nous proposons n'est pas structurée de façon très rigide mais propose plus modestement un cadre flou de modélisation permettant d'approcher ce qu'il y a de commun dans les difficultés d'insertion d'adolescents et de jeunes adultes sans rien amputer au caractère singulier, inanticipable et toujours pour partie insaisissable de la rencontre d'une personne avec une situation de travail.

Dans sa rencontre avec un univers normatif (notamment en situation de travail), un jeune peut être en capacité d'identifier les normes et de renormaliser, soit n'être en capacité de gérer que l'une des deux exigences, soit n'être en capacité d'en gérer aucune.

A partir de ce modèle, on peut qualifier ces « espaces de difficultés » selon que ces personnes sont en capacité ou non de s'ajuster à ce qui fait norme dans la situation rencontrée et de leur capacité ou non de tenter de se positionner en valeur par rapport à ce cadre normatif.

| | Identifie ce qui fait norme | N'identifie pas ce qui fait norme |
|---------------------------|------------------------------------|---|
| Renormalise | Activité en santé | Dissonance normative |
| Ne renormalise pas | Soumission à la norme | Extériorité complète par rapport à la situation |

Tableau 3 : Les quatre espaces de la typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification

Ces quatre types ne définissent pas les quatre difficultés auxquelles sont confrontées les jeunes en marge de l'insertion mais bien quatre « espaces » dans lesquels chaque expérience, avec son caractère singulier, peut prendre place.

Le premier espace est l'espace de l'« activité en santé ». Nous empruntons la référence à la santé à Georges Canguilhem : « ce qui caractérise la santé, c'est la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentanément, la possibilité de tolérer des infractions à la norme habituelle et d'instituer des normes nouvelles dans des situations nouvelles » (Canguilhem, 2007 [1966], p 130).

Nous proposons ici une définition élargie de la santé en raison même de l'extériorité des normes sociales par rapport aux individus qui s'y trouvent confrontés. Contrepoint des trois autres espaces, l'espace de l'« activité en santé » regroupe l'ensemble des situations dans lesquelles une personne parvient à la fois à s'ajuster aux normes qui structurent et guident son engagement et tente de renormaliser, de se positionner en valeur par rapport à ces normes. Cet espace n'identifie pas de problèmes de positionnement d'une personne dans une situation de travail. Il reste cependant problématique puisque l'établissement d'un rapport personnel à la norme repose sur l'identification de cette norme et la recherche d'une position personnelle par rapport à

celle-ci. Du point de vue du travail en général et de l'insertion en particulier, cela pourrait être l'horizon à atteindre.

Le second espace regroupe les situations de « soumission à la norme ». Si la personne engagée dans une situation de travail ne rencontre aucune difficulté à s'ajuster au cadre normatif, elle ne parvient pas à établir un rapport personnel à ces normes. Ces situations sont proches de ce que Canguilhem qualifie d'« état pathologique » : « nous devons dire en conséquence que l'état pathologique ou anormal n'est pas fait de l'absence de toute norme. La maladie est encore une norme de vie, mais c'est une norme inférieure en ce sens qu'elle ne tolère aucun écart des conditions dans lesquelles elle vaut, incapable qu'elle est de se changer en une autre norme. Le vivant malade est normalisé dans des conditions d'existence définies et il a perdu la capacité d'instituer d'autres normes dans d'autres conditions » (*Ibid.*, p 119-120).

Dans ce type de situation la personne confrontée aux normes du travail n'agit donc que dans le cadre strict de ce qui est prescrit et n'est pas en capacité de gérer les « trous de normes » ou les imprévus qui rendent la norme seule inefficace. Bien que ces normes et les univers de valeurs qui les supportent soient identifiés, ces dernières se voient attribuer une telle importance par les personnes, qu'elles ne s'autorisent pas à les décliner à partir de leurs propres valeurs.

Le troisième espace regroupe les situations de « dissonance normative »³³. L'expérience d'Anita que nous avons analysée précédemment relève de cet espace. Nous empruntons cette expression à Louis Durrive mais pour l'utiliser dans un sens

³³ La « dissonance normative », telle que nous l'entendons ici, n'a pas de lien avec le concept de « dissonance cognitive » développé par la psychologie sociale. Le point commun entre les deux porte sur le fait qu'elles traitent de la dissonance. « Deux opinions, croyances ou éléments de savoir sont dissonants s'ils jurent l'un par l'autre, soit qu'ils se contredisent, soit que les éléments envisagés ne découlent pas l'un de l'autre » (Festinger, Riecker, Schachter, 1993, p 24). Dans les deux cas, il est donc bien question d'une différence entre un savoir porté par une personne ou un groupe de personnes et un « sens commun ». Le fondement ergologique de l'expression rend cependant « la dissonance normative » spécifique à deux endroits. En effet, elle ne concerne pas seulement la dimension cognitive mais la personne dans sa globalité et ne renvoie pas directement à celle-ci mais à sa rencontre avec l'ici et le maintenant d'une situation.

légèrement différent. Il l'utilise pour qualifier les difficultés au cours d'une situation de travail d'un jeune homme qui vient de débiter un apprentissage en boucherie. Louis Durrive relate ainsi cette expérience³⁴ :

« Le patron boucher exige que l'apprenti balaie les feuilles mortes devant le magasin. Le jeune est indigné, sans oser exprimer tout de suite sa contrariété devant son chef : comment peut-on l'occuper à nettoyer les trottoirs alors qu'il est là pour apprendre un métier dans la boutique ? A contrecœur, il se saisit d'un balai et repousse les feuilles qui s'accumulent à l'entrée et devant la vitrine, pour les laisser en tas un peu plus loin, hors de la vue du patron. Quelques temps après, le vent souffle par rafales et tout est à refaire ! Bien entendu, le boucher demande à l'apprenti de recommencer le balayage. Or, un peu comme dans le cinéma burlesque, la scène se reproduit une troisième fois. Le jeune se sent de plus en plus humilié et explose : "Mais qu'est-ce que je peux y faire ? Je dois les manger, ces feuilles ?!" (Durrive in Schwartz et Durrive, 2009, p 143).

Louis Durrive qualifie de « dissonance normative » la situation dans laquelle se trouve Bruno dans la mesure où il analyse sa difficulté à gérer ce temps de travail comme incapacité à gérer ensemble les exigences de l'emploi et du métier. Concentré sur sa volonté d'apprendre le métier de boucher, il ne place pas l'exercice de ce métier dans le cadre général du service à rendre. Ainsi, il ne saisit pas l'importance du balayage des feuilles dans le travail de boucher. Or, dans cette entreprise (située dans une petite ville alsacienne), le balayage fait partie de ce travail car il participe à la fois d'une garantie de la sécurité des clients de la boucherie (éviter que quelqu'un ne tombe en glissant sur ces feuilles) et d'une norme générale

³⁴ Ce jeune a été accueilli dans le cadre du dispositif Parcours 2. Nous l'avons accompagné pour la (re)construction de son projet professionnel et avons quelques notes disparates sur son expérience dans cette boucherie. Notre collègue Ioana Deicu a également réalisé un entretien de type repérage/ ancrage autour de cette expérience d'apprentissage. Nous n'avons cependant pas prévu l'analyse de cette situation dans le cadre de notre travail. Seule nous intéresse ici la proposition de Louis Durrive de qualifier cette situation par la « dissonance normative ». Dans ce cadre précis, nous reprenons donc la présentation de Louis Durrive, qui présente le grand avantage d'être concise.

du vivre ensemble d'une petite ville d'Alsace (entretenir le trottoir situé devant sa propriété).

Pour notre recherche, nous utilisons l'expression « dissonance normative » pour marquer cette difficulté d'identification et d'adhésion à l'ensemble des normes d'une entreprise. Il s'agit cependant moins pour nous d'insister sur le hiatus possible entre emploi et métier que de préciser les conditions du décalage entre usage de soi requis et usage de soi consenti. Dans ces situations de dissonance normative, la personne tente de renormaliser, de se positionner en valeur, mais le fait à partir d'une identification erronée du cadre en normatif effectif de la situation de travail. On est alors dans une situation de double désajustement. Le premier est problématique car il renvoie au fait que la personne n'agit pas selon les normes de la situation. Le second, signe de la tentative d'un développement d'une vie en santé, est tout aussi problématique puisqu'il se fait sans lien avec les exigences de l'environnement. Cela s'explique essentiellement par le fait que la personne est exagérément focalisée sur ce qu'elle consent à engager dans une situation de travail ou sur ce qu'elle en attend, ne tenant pas suffisamment compte des exigences que lui posent à elle cette même situation de travail. Du point de vue des valeurs, un tel rapport à l'environnement relève de ce que Luc Boltanski et Laurent Thévenot qualifient le *relativisme*.

« Le relativisme prend ce qui est important dans la situation pour le diminuer mais sans prendre appui sur un principe alternatif [...] Ainsi, tandis que dans la dénonciation, la contestation de la validité d'un principe se fait en prenant appui sur un autre principe, qui se trouve du même coup porté au jour, le relativisme critique permet de dénoncer sans expliciter la position d'où la dénonciation est portée, parce qu'il prend pour cible non pas une forme particulière de bien commun mais la possibilité même de l'existence d'un bien commun. L'intérêt mène le monde et chacun, dominé par les forces qui l'habitent, "voit midi à sa porte". La réduction aux intérêts est l'un des instruments favoris du relativisme. » (Ibid., p 414-415).

L'intérêt personnel prime alors sur la reconnaissance de l'intérêt général. Pour des jeunes en insertion, la dénonciation du bien commun peut également prendre la

forme d'une ignorance de celui-ci. Ainsi la jeune Anita dont nous avons présenté longuement l'expérience en entreprise est mise à l'écart car accusée de dénoncer, par sa manière d'être et de faire, le bien commun qui structure les normes du collectif de travail. En réalité, il ne s'agit pas dans son cas d'une dénonciation mais bien d'un non repérage de ces normes et valeurs.

Le quatrième et dernier espace regroupe des situations d'« extériorité » complète par rapport à la situation de travail. La personne qui doit travailler n'identifie pas les normes de la situation, ne s'y ajuste pas et ne tente aucun positionnement en valeur. Il s'agit de situations de fuite ou de refus d'engagement concernant des personnes qui ne parviennent pas, pour des raisons multiples et encore une fois toujours pour partie singulières, à prendre le risque de rencontrer et d'affronter une situation de travail. Du point de vue des valeurs, Luc Boltanski et Laurent Thévenot qualifient ces situations de *relativisation*.

« Pour se soustraire à l'épreuve et échapper au différend sur ce qui importe en réalité, les personnes peuvent en effet convenir de ce que rien n'importe. A quoi bon le désaccord si rien n'importe. Nous appellerons cette figure la relativisation. Dans la relativisation, l'épreuve de réalité est abandonnée au profit d'un retour aux circonstances. La situation est traitée comme sans conséquences et comme purement locale et les êtres qu'elle contient comme sans ordre, sans importance, en sorte qu'il serait à la fois inutile et impossible d'en faire un rapport général » (Ibid., 1991, p 412).

Dans ces situations, les personnes déclarent qu'elles ne sont pas concernées par les exigences que pose le milieu dans lesquelles elles se trouvent. Elles peuvent rester présentes mais extérieures à ce qui se déroule dans l'ici et le maintenant ou bien tout simplement quitter les lieux.

II Soumission et extériorité à la norme

Afin de mettre en évidence la manière dont cette typologie permet de mieux saisir les problématiques d'insertion des jeunes sans qualification, nous souhaitons maintenant

présenter à l'analyse un ensemble de situations de travail que nous avons observées ou accompagnées dans le cadre de notre pratique professionnelle et que nous avons constituées en matériau pour ce travail de recherche. Dans un souci de clarté, nous avons organisé la présentation de ces expériences de travail en suivant l'axe des renormalisations. Dans un premier temps nous nous intéresserons donc aux situations de soumission et d'extériorité à la norme, situations caractérisées par une absence de ces tentatives de renormalisation. Dans un second temps, nous présenterons les situations de travail qui relèvent de la dissonance normative et du travail en santé.

Les situations de travail que nous présentons ici concernent différents lieux de travail, souvent des lieux d'exercice mis en place dans le cadre du dispositif *Parcours 2*. Deux lieux principaux sont présentés ici. Le premier que nous nommons « l'atelier bois » est un petit atelier menuiserie qui appartient à l'association *l'Atelier* mais qui est situé à quelques kilomètres du centre de formation où sont accueillis les jeunes. Il est composé d'une grande salle et d'un atelier contenant quelques machines professionnelles. Le second lieu est un atelier de fabrication de boomerang développée par une association partenaire de *l'Atelier*. Il est situé dans une zone industrielle au nord de Strasbourg, à l'exact opposé de l'endroit où se situe *l'Atelier*. Le déplacement vers ce lieu nécessite la mise à disposition d'un véhicule pour permettre à ces jeunes de se rendre sur place. Les situations de travail qui se sont déroulées sur ces lieux ont fait soit l'objet d'une observation directe de notre part alors que nous étions sur place en tant qu'accompagnateur en plus du moniteur d'atelier, soit l'objet d'entretiens sur l'activité, soit les deux. Les autres situations de travail concernent des stages en entreprise. Dans ces cas, notre matériau se limite aux entretiens sur l'activité.

1 Des situations de soumission à la norme

Concernant ces situations de soumission à la norme, nous souhaitons présenter deux situations qui se singularisent par le résultat de cette incapacité à renormaliser. La première situation concerne un stage en informatique d'un jeune prénommé Jean-François. Son incapacité à s'approprier les normes de la situation et pallier les trous de normes rend son travail impossible. La seconde situation concerne la participation

de Kévin à la fabrication de boomerang. Cette même incapacité à renormaliser ne l'empêche pas de travailler mais l'amène à réaliser un travail qui ne répond pas aux exigences fixées par le moniteur d'atelier.

1.1 Le stage en informatique de Jean-François.

Jean-François est un adolescent qui a 16 ans lorsqu'il intègre le dispositif Parcours 2. Il a un projet bien affirmé : il veut travailler dans l'informatique. Son faible niveau scolaire rend ce projet peu réaliste mais nous décidons de le confronter aux exigences réelles de ce métier en lui organisant un mini stage dans ce secteur. Un informaticien intervient une fois par semaine au sein du centre de formation pour gérer le réseau informatique. Cet informaticien est un ancien formateur et connaît bien le public accueilli au sein du dispositif. Il accepte de le prendre en stage un jour par semaine pendant un mois. La proximité avec ce tuteur de stage ainsi que la proximité géographique nous permettent d'être très présent dans le suivi de ce stage.

L'analyse du déroulement de ce stage dans son ensemble met en évidence les difficultés de Jean-François, voire son incapacité, à tenter toute renormalisation. Que ce soit dans les faits ou dans le discours, il ne parvient pas à se positionner en valeur, à dire ce qui compte pour lui dans les situations qu'il rencontre. Dès lors il ne parvient pas à réaliser le travail qui lui est demandé.

A la fin de la première journée de stage, le tuteur vient nous voir pour faire un premier bilan. Il explique qu'il est confronté à un premier problème, récurrent tout au long de la journée. Jean-François répond par l'affirmative à chaque explication mais ne parvient pas passer à la pratique. Tout se passe comme s'il comprenait ce qui est dit dans l'instant mais sans réussir à faire le lien entre ces consignes et la situation de travail réelle. Au cours de cette journée un temps de travail particulier illustre ce propos.

Après avoir formaté les disques durs des ordinateurs de la salle informatique du centre de formation, Jean-François doit réinstaller les systèmes d'exploitation et les logiciels. Son tuteur lui explique la procédure et lui précise que pour ces installations,

il est nécessaire d'entrer un code d'authentification, présent sur une étiquette collée sur la tour de chaque ordinateur. Après lui avoir demandé s'il a bien compris les consignes, il laisse Jean-François seul dans la salle informatique et part résoudre un autre problème informatique quelques bureaux plus loin. Lorsqu'il revient trente minutes plus tard, il trouve Jean-François assis sur une chaise. Il n'a lancé aucun processus d'installation. Pressé, il lance lui-même la procédure.

Le lendemain nous rencontrons Jean-François au cours d'un entretien bilan au cours duquel nous revenons sur ce temps de travail. Il nous explique alors qu'il s'est retrouvé confronté à une difficulté qu'il n'a pas su surmonter. Au moment de saisir le code d'authentification, il regarde l'étiquette collée sur la tour de l'ordinateur mais celle-ci comporte deux codes. En effet, ces ordinateurs possèdent des licences pour deux systèmes d'exploitation différents. Ne sachant pas lequel choisir, il a préféré ne rien faire plutôt que de faire une erreur. L'extrait d'entretien ci-dessous, noté de mémoire par nos soins, juste après cette rencontre, témoigne de cette incapacité à choisir.

-Si tu t'étais trompé de code, quelle conséquence cela aurait eu ?

-Ben je ne sais pas.

-Est-ce que cela aurait pu casser la machine ?

-Non, quand même. 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, par exemple. 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.

Nous qualifions de soumission à la norme le rapport de Jean-François à cette situation de travail précise car il est en incapacité d'arbitrer, de faire un choix pour réaliser le travail qui lui est demandé. Jean-François adopte la position de ne faire que ce qu'on lui dit de faire. Si la situation requiert un engagement qui dépasse la consigne donnée, il se place en retrait, se met en position d'attente. Dans ce cas précis, sa peur de l'erreur, de l'échec, l'empêche de s'approprier la situation de travail, de faire du travail demandé par le tuteur son travail, un travail qu'il lui importe de terminer quels que soient les obstacles rencontrés. Dans sa manière de faire, ou de ne pas faire, il adopte un point de vue très mécanique d'un travail perçu par lui comme simple application de consignes.

Suite à cet entretien, Jean-François décide de résoudre cette difficulté en s'équipant d'un carnet et d'un stylo. Il décide de noter toutes les consignes données par le tuteur afin d'être sûr d'avoir tous les éléments lui permettant de travailler. Mais ce choix ne fait que confirmer sa difficulté à se positionner en personne. Il considère que ses problèmes dans le travail relèvent de sa non-compréhension ou de sa non-appréhension des consignes et des normes de travail. Mais son problème ne se situe pas à ce niveau. Sa solution du carnet n'en est donc pas une puisqu'il persévère dans sa recherche de la norme là où justement les situations l'invitent à tenter des renormalisations. En réalité, sa difficulté relève spécifiquement d'une vision trop rationnelle du travail qui serait, selon lui, totalement normé, et ne laissant place à aucune incertitude. Or, dans tout espace de travail, il existe forcément des « trous de normes », c'est-à-dire : « des lacunes dans le pré-pensé parce que les normes ne peuvent jamais anticiper toutes les occurrences d'une situation. Par conséquent, travailler revient nécessairement à imaginer des solutions de manière à atteindre le résultat *malgré tout* - malgré les insuffisances, les rigidités ou l'inadaptation du prescrit et des normes antécédentes » (Schwartz, Durrive, 2009, p 260).

Au final, Jean-François parvient au cours du stage à réaliser quelques-unes des tâches qui lui ont été confiées. Mais attaché à ce qui est inscrit sur son carnet, il est resté

collé au prescrit, incapable de gérer l'imprévu. Enfermé dans la relation entre lui-même et la parole de son tuteur fixée par écrit, il ferme tous les espaces de renormalisation et de déclinaison possibles d'univers de valeurs.

1.2 Le difficile engagement de Kévin dans la fabrication de boomerang.

Dans le cadre des entretiens de repérage/ ancrage, les situations de soumission à la norme ne sont pas toujours évidentes à détecter car souvent cachées derrière une très bonne connaissance des cadres normatifs. Ainsi Kévin décrit-il très bien le travail qu'il doit réaliser. Si l'on se contente de ce discours tout laisse à penser que Kévin est un jeune homme à l'aise qui gère relativement bien les situations de travail. Or, si l'on s'intéresse plus spécifiquement à l'ancrage, à la manière dont il investit la situation de travail, ce qu'il dit de la manière dont il vit cette situation, on se rend compte qu'il en est tout autrement. Sa maîtrise du cadre normatif cache une difficulté à exister en son sein, à se positionner en valeur par rapport à celui-ci.

Kévin participe à l'atelier fabrication de boomerangs. Il est affecté à la première étape de la fabrication : le traçage avec un gabarit des formes sur une plaque de contreplaqué. Pour rentabiliser au mieux l'utilisation de ces plaques, un nombre défini de boomerangs doit être tracé sur chacune d'elles. Ces plaques sont divisées en colonnes. Sur chacune d'elle, Kévin doit tracer dix boomerangs. Ceux-ci se caractérisent par une forme singulière - ils ont sur le centre une forme de visage - qui nécessite une attention particulière au moment du traçage afin d'optimiser au mieux la plaque de bois contreplaquée. Dès la seconde colonne, il rencontre un problème.

-Et ensuite ouais, comment tu savais ce que tu devais faire ?

-Ben parce qu'il m'avait dit de continuer le lendemain ce que j'avais déjà commencé.

-D'accord.

-Ouais, j'ai commencé à tracer.

-D'accord.

-Et je me suis fait remonter les bretelles.

-Alors OK, explique-moi dans le détail.

-Parce qu'il m'avait dit de faire attention à...pour mettre dix boomerangs sur la planche et moi je n'en ai mis que neuf.

-D'accord.

-Parce que je n'avais plus de place. J'avais trop espacé les boomerangs.

Kévin a laissé trop d'espace entre chaque forme et il manque une forme sur sa plaque. Il est contrarié par cette erreur et par le fait que le moniteur technique d'atelier lui demande de recommencer son travail. Dans le même temps, il n'a pas d'autre explication que celle du moniteur pour saisir cette erreur. Il adhère même au jugement que l'encadrant porte sur sa personne.

-C'est toi qui a râlé ?

-Ben ouais parce qu'après il fallait que j'enlève toute la colonne que j'avais faite, avec le papier à poncer.

-D'accord.

-Et là j'ai râlé

-Ouais, et c'est là qu'il a...

-Parce que ça m'embêtait de refaire.

-D'accord. Et lui qu'est-ce qu'il a dit ?

-Ben il m'a dit que si je ne le fais pas pour lui, je le fais au moins pour moi. C'est la moindre des choses...comment il m'a dit ça déjà..."j'ai une mauvaise vision de moi"

-Pourquoi ?

-Je ne sais plus. Je ne sais plus pourquoi il me l'a dit mais...enfin je sais pas.

-Et toi tu en penses quoi ?

-Ben, il a pas tort.

-Et pourquoi ?

-Parce que c'est lui le patron !

Dans cet échange, qui se déroule au début de l'entretien, on comprend mal l'enchaînement de la pensée de Kévin. Comment passe-t-il d'un mécontentement lié à la nécessité de corriger l'erreur qu'il a faite lors du traçage des boomerangs à l'adhésion au discours de l'encadrant qui lui renvoie le fait qu'il a une image très

négative de lui-même ? Ce discours semble incohérent. En réalité, il ne l'est pas. La suite de l'entretien donne des clés pour l'explication de cet enchaînement de pensée. Pour saisir les enjeux de cet échange, il est nécessaire de reprendre le déroulement de l'après-midi et de s'approcher au plus de son activité pour décrypter ces éléments de discours à partir de son rapport aux normes.

En tout premier lieu, nous l'avons dit, Kévin doit tracer un nombre déterminé de boomerangs sur une planche de contreplaqué. Sur la deuxième colonne qu'il réalise, il manque un boomerang. Au cours de l'entretien, il explique parfaitement d'où vient son erreur.

-Tu me dis qu'il a vérifié...

-Il a vérifié l'espacement des boomerangs

-Comment il vérifie ?

-Ben par rapport...le nez, le nez du visage, il doit y avoir je crois 5... 5 millimètres, quelque chose comme ça. Non un peu plus, ou un centimètre.

-Ouais.

-Ben, il a vérifié ça. Et là déjà il a vu que c'était trop espacé.

-Ouais d'accord. Mais toi, tu avais mesuré ou pas ?

-Non, non je le faisais à l'œil.

-Mais tu devais le faire à l'œil ou tu devais le mesurer ?

-A l'œil. On avait un repère aussi, déjà pour le mettre en ligne.

-Ouais.

-Il y avait un trait sur le boomerang, on devait le mettre sur le trait qu'il y avait au milieu. Ça se présentait comme ça. Il y avait deux traits comme ça et un trait au milieu. Et on devait le mettre au milieu. On devait bien le positionner pour qu'il soit à 5, à un peu plus d'un centimètre du bord et de l'autre côté aussi.

-Donc tout ça tu devais le juger à l'œil ?

-Ouais. Mais la faute que j'ai faite c'est sur la colonne.

-D'accord. Parce que tu étais trop concentré sur les côtés...

-Et je faisais pas trop attention au nez.

-Et du coup tu t'écartais trop, c'est ça ?

-Ouais.

Pour réaliser son travail Kévin dispose d'un ensemble de repères. Le moniteur d'atelier a préparé en amont le travail qu'il doit réaliser. Il a tracé un ensemble de traits qui délimitent les espaces dans lesquels doivent prendre place les boomerangs. Ce travail préparatoire a pour objectif de lui permettre de réaliser un nombre exact de traçages. Mais celui-ci ne concerne que le nombre de colonnes sur la planche et non pas le nombre de traçages par colonne.

Kévin s'engage dans ce travail en s'appuyant sur les repères que lui a fourni le moniteur d'atelier. Mais ces repères, ces normes de travail, sont insuffisantes pour le réaliser correctement. Il doit aussi prendre en compte d'autres dimensions, évaluer la bonne distance verticale entre chaque boomerang. En d'autres termes, il ne s'approprie pas ce travail. Il se contente de faire ce que lui demande le moniteur d'atelier. Il ne gère pas les « trous de normes » présents dans cette situation. Le moniteur d'atelier a anticipé un certain nombre de problèmes qu'il pouvait rencontrer mais il n'a pas pu, car c'est impossible, tous les anticiper. Ce travail *a priori* simple nécessite tout de même un engagement, un investissement, une gestion. Kévin ne parvient pas à investir cette situation pour réaliser ce travail malgré cette absence de norme. Il n'exerce d'ailleurs aucun regard critique sur le travail.

-Et tu les faisais au crayon de papier, c'est ça ?

-Oui, je les faisais au crayon de papier. Et j'ai fini ma colonne. J'ai appelé. Il a vérifié...

-Et quand est-ce que tu as vérifié, quand est-ce que tu as remarqué que ça ne rentrerait pas ?

-Quand j'étais au dixième !

-T'avais pas vu avant ? T'avais pas compté avant ?

-J'avais pas fait trop attention.

-Alors tu pensais à quoi pendant que tu faisais ça ?

-Je ne sais pas. Je me concentrais dans ce que je faisais mais j'ai pas...

Kévin dit ici qu'il ne contrôle pas le travail qu'il a effectué. Ce n'est pas lui qui a constaté l'erreur mais le moniteur technique d'atelier. Il s'est contenté de tracer des boomerangs puisque c'est ce qu'on lui a demandé de faire mais il ne s'investit pas dans le résultat. Il ne s'approprie pas ce travail. A aucun moment, le travail qu'il réalise ne devient son travail. Si l'envie de travailler, l'envie de bien faire est présente dans son discours, dans les faits il ne se positionne jamais de la sorte.

Ce premier temps de travail correspond à une configuration singulière de soumission à la norme. Kévin se contente de faire ce qu'on lui demande à partir des informations dont il dispose. Celles-ci sont insuffisantes pour réaliser le travail mais à aucun moment il ne remarque cette insuffisance. S'il la remarque, il n'est en tout cas pas capable de trouver une solution personnelle pour y remédier. De même, il n'évalue pas, dans cette séquence, le travail qu'il réalise. Bien qu'il travaille, il en reste toujours pour partie extérieur. Il travaille tout en agissant comme si ce travail ne le concernait pas personnellement. Il se soumet aux normes édictées dans la mesure où il ne fait rien de plus que ce qu'on lui demande de faire.

Dans le deuxième temps de cette séance de travail, le moniteur d'atelier qui constate cette erreur lui demande naturellement de la corriger, de recommencer pour obtenir le bon nombre de boomerangs. C'est à partir de ce moment que Kévin commence à protester.

-Ben d'abord, il m'a dit d'effacer les deux premiers parce qu'il a vu que ça, qui n'était pas...

-C'était ceux-là qui étaient les plus espacés ?

-Oui. Et en fin de compte ça commençait à partir du deuxième. C'est sur le deuxième que j'ai fait la faute. Je l'ai beaucoup trop espacé. Facile de deux centimètres. Et ben j'ai dû tout effacer.

-Et c'est là que tu as râlé ?

-Ouais.

-Et pourquoi ?

-Parce que ça m'embêtait de l'effacer.

-Oui, mais pourquoi ?

-Parce que j'avais travaillé et il fallait que je recommence tout.

-D'accord. Mais tu étais d'accord que ce n'était pas bon, qu'il fallait que tu refasses de toute façon ?

-Ouais.

Encore une fois, dans le discours, Kévin comprend très bien les enjeux de la situation de travail. Il est capable de dire pourquoi ce travail doit être refait.

-Mais est-ce que c'est toi qui es en cause ? Est-ce que c'est si grave que ça ?

-Ben non, c'est pas si grave que ça. Enfin, si quand même parce que ça utilise du...c'est quoi le mot déjà...c'est du gaspillage, voilà.

-C'est du gaspillage de quoi ?

-Ben ça gaspille la planche. Parce que si on fait toujours ça, et ben à un moment, il en manquera beaucoup des boomerangs.

-Oui, mais comme tu recommences, est-ce que c'est...c'est pas du gaspillage, si ?

-Non là ça n'a pas fait de gaspillage mais ça aurait pu en faire.

Mais dans les faits, ce ne sont pas ces raisons qu'il retient pour se positionner par rapport aux exigences de la situation. Kévin n'a pas envie de recommencer car il considère qu'il a déjà fait le travail qu'on lui a demandé. Ne s'étant pas approprié ce travail, il ne sent pas concerné par le résultat. Il le dit, c'est l'idée de recommencer qui ne lui convient pas. Désengagé, dans la pratique, des enjeux de ce travail, la demande de recommencer un travail déjà effectué lui semble exagérée et probablement absurde.

Dans le même temps, en restant « collé » aux exigences fixées, il n'est pas en mesure de contester les nouvelles exigences du moniteur d'atelier. Bien qu'il n'ait pas envie de recommencer, Kévin essaye tout de même de se remettre au travail. Il est alors pris dans une contradiction. D'un côté, il n'a pas envie de refaire le travail demandé, car, nous venons de le dire, il n'en comprend pas le sens. Il a déjà fait ce que l'on attendait de lui. Pourquoi devrait-il recommencer ? Il les comprend, il est capable, au cours de l'entretien que nous avons réalisé, de les traduire avec ses propres mots,

mais dans les faits, il ne parvient pas à s'y confronter. D'un autre côté, il est confronté à de nouvelles exigences auxquelles il ne sait pas dire non. Dans cette situation, le rapport de soumissions aux normes du travail est donc double. Il n'est pas en capacité de faire que ce qui lui a été demandé et il est dans l'incapacité d'adopter une position de refus par rapport à des exigences normatives. Kévin subit donc doublement les exigences que lui fixe le moniteur d'atelier. Il tente tant bien que mal de les supporter, il essaye de s'y soumettre mais sans jamais se positionner en valeur par rapport à celles-ci. Il se débat avec celles-ci sans bien savoir quoi en faire. Son envie de bien faire, voire de faire plaisir à l'adulte, comme son incapacité à contester la norme lui font adopter une position inconfortable. Dès lors on saisit mieux comment, dès le début de l'entretien, Kévin passe de l'expression du mécontentement lié à la nécessité de corriger son erreur de traçage à l'adhésion aux remarques de l'encadrant qui attire son attention sur le discours négatif qu'il porte sur lui-même. Ce passage s'opère justement parce qu'il est pris dans cette double soumission à la norme. Incapable de répondre aux exigences fixées, il contourne sans cesse le problème pour ne pas affronter le travail à réaliser mais dans le même temps il reste soumis à cette exigence et ne parvient jamais à s'en dégager.

Jean-François et Kévin entretiennent un rapport « pathologique » à la norme – au sens de Georges Canguilhem – dans la mesure où ils ne parviennent pas à s'en détacher pour tenter d'y vivre leur vie. D'une certaine manière, on peut dire qu'ils confondent les deux registres de l'activité humaine. Ils confondent la norme et la vie. Or, la norme n'est pas la vie. Travailler ne signifie pas appliquer mécaniquement ce que commandent les normes mais vivre sa vie dans les normes et donc engager quelque chose de soi dans la situation de travail. Il ne peut y avoir travail sans usage de soi par soi. Reprenant l'exemple d'une opératrice sur une chaîne de montage, Yves Schwartz insiste sur cette dimension fondamentale :

« Dans l'usage de soi par soi, c'est la personne qui réinvente une certaine manière d'être, de vivre, de survivre, de survivre avec les autres. Donc, pourquoi y-a-t-il toujours usage de soi par soi ? C'est pour des raisons

extrêmement diverses, dont l'une, sans doute matrice de toutes les autres, serait : qu'est-ce que vivre ? Pour reprendre encore l'exemple de l'opératrice, dans le schéma du bureau des méthodes, il y a des normes très précises. Mais en fait, elles sont insuffisantes. Il y a ce que j'appelle des « trous de normes ». Si on exécutait à la lettre, cela ne marcherait pas. Il y aurait sans cesse des retards, du « coulage », à cause des petits écarts, des différences du fait que la personne est plus ou moins performante : cela exploserait. Ces normes-là, qui sont importantes, pesantes, mutilantes, ne sont pas pour autant suffisantes. Vivre ne peut jamais être une reproduction, pure exécution, et en même temps parce que de toute façon ce n'est pas possible, il y a toujours usage de soi par soi » (Schwartz in Schwartz, Durrive, 2009, p 22).

Les difficultés que rencontrent ces jeunes dans les situations de travail qu'ils abordent selon ce mode mécanique sont donc liées à leur incapacité à renormaliser, c'est-à-dire à vivre dans ces normes, à établir un rapport en valeur avec ces normes. En restant collés aux normes antécédentes, ces deux jeunes ont en commun de ne pas réussir à réaliser le travail que l'on attend d'eux. Jean-François attend des normes qu'elles lui disent ce qu'il doit faire. Celles-ci ne lui apportant pas toutes les réponses qu'il attend, il se met en position de retrait comme une machine se met en *stand by*. Kévin, quant à lui, fait avec les normes dont il dispose mais sans se rendre compte qu'elles sont insuffisantes. Dans le premier cas, le travail demandé n'est pas fait, dans le second, il est mal fait.

III Extériorité à la norme et relativisation des valeurs

Les situations qui sont probablement les plus désarmantes pour les professionnels qui prennent en charge des adolescents et des jeunes adultes en difficulté d'insertion se regroupent dans la catégorie des positionnements d'extériorité au cadre normatif et d'incapacité à tenter toute renormalisation. Désarmantes pour le professionnel car elles rendent toute intervention quasi impossible. Pour le chercheur, ces situations questionnent également car elles ont un caractère limite. Si ces situations concernent le rapport au travail, elles témoignent d'un rapport d'extériorité au travail. Pour certains jeunes très en difficulté, cette extériorité peut être importante et amener à

abandonner un parcours d'insertion. C'est le cas de Jennifer. Pour d'autres, elle peut être temporaire et attachée à des situations spécifiques. C'est le cas de Renaud qui ne parvient pas à dépasser ses peurs de s'engager et notamment, dans la situation que nous présentons ici, sa peur des machines.

1 Le refus de tout engagement de Jennifer

Jennifer intègre le dispositif *Parcours 2* sur proposition de son éducatrice car, selon ses propres mots, « elle ne fait plus rien depuis deux ans ». La proposition de cet engagement doit permettre à cette jeune femme de 18 ans de reprendre un rythme quotidien et de construire un début de projet professionnel. L'accueil de Jennifer se fait sans difficulté. Premier signe encourageant pour l'équipe de *Parcours 2* : elle est présente quotidiennement et arrive à l'heure. Passée une période d'accueil, il apparaît cependant que cette présence est le seul signe d'engagement qu'elle se sent prête à assumer. Les principales tensions interviennent durant les temps d'atelier, au cours desquels ces jeunes sont invités à participer à de petites activités de travail.

Au début de chaque atelier « bois », l'encadrant demande à chaque jeune de placer ses affaires dans un casier et tout particulièrement aux jeunes femmes d'enlever leurs bagues et d'attacher leurs cheveux. Ces demandes sont faites pour des raisons de sécurité, notamment dans le cadre de l'utilisation de certains outils ou de certaines machines. Lors de sa première participation à cet atelier, Jennifer réagit très violemment à cette demande. Elle refuse absolument d'enlever ses bagues et insulte l'encadrant de l'atelier. Présent lors de cet incident, nous invitons Jennifer à quitter l'atelier et à discuter dans une pièce voisine. La discussion s'engage quelques minutes plus tard. Nous l'interrogeons sur son refus d'enlever ses bagues. Pour Jennifer, cette demande est vécue comme une agression sur sa personne. Elle considère que personne n'a le droit de lui indiquer ou de lui imposer la manière dont elle doit s'habiller, ni de lui dire quels bijoux elle a le droit ou non de porter. Mais très rapidement la conversation dévie sur l'intérêt d'un engagement au sein d'un atelier de ce type. Quand nous essayons de mettre en évidence l'intérêt de ces ateliers, pour s'entraîner et acquérir quelques gestes techniques de base, pour préparer un futur stage en entreprise, nous n'obtenons aucune réponse. Jennifer n'a pas d'idée du

métier qu'elle aimerait exercer, et plus encore, ne sait pas vraiment si elle a envie de travailler un jour. Interrogée sur le rôle de ces ateliers, elle répond qu'ils servent « à apprendre ». Mais elle n'a pas envie de s'y engager pour une autre raison : « parce que je n'aime pas le bois », dit-elle.

Cette réponse « parce que je n'aime pas le bois » place Jennifer en position d'extériorité pour deux raisons. Premièrement, en répondant « je n'aime pas », elle semble se positionner en valeur. Or, il n'en est rien dans la mesure où cette réponse témoigne justement d'un refus de se positionner par rapport au cadre normatif qui se propose à elle. Deuxièmement, en concentrant sa réponse sur un détail de la situation (« le bois »), elle tente de se soustraire au régime de justification et donc aux exigences de la situation et à la nécessité de justifier son positionnement par rapport à ces exigences.

La réponse de Jennifer semble *a priori* relever d'un positionnement en valeur puisqu'elle paraît capable de dire ce qui lui convient et ce qui ne lui convient pas. Or, sa réponse ne relève pas du mode « j'aime/ je n'aime pas ». En effet, si théoriquement la possibilité d'un « j'aime » existe, dans le discours de Jennifer c'est toujours la proposition inverse qui sert à justifier ses choix. « Je n'aime pas » est alors synonyme d'autres affirmations telles que : « ça ne me concerne pas », « je ne suis pas intéressée », « je refuse de m'engager », etc. En termes de résultat, on ne peut donc pas considérer qu'il y a renormalisation dans la mesure où Jennifer cherche avant tout à éviter tout positionnement, soit par rapport aux normes de la situation, soit par rapport à d'autres normes.

« Parce que je n'aime pas le bois » relève du principe de relativisation dans la mesure où l'explication qu'apporte Jennifer à son refus de travailler est très circonstancielle. Le bois n'est qu'un matériau d'un atelier d'habileté dont les objectifs sont plus généraux. La proposition d'engagement dans cet atelier n'est pas une sensibilisation à l'amour du bois mais trouve sa source dans la proposition d'une confrontation aux

exigences du travail³⁵. En apportant cette réponse, Jennifer tente donc de se soustraire à tout régime de justification en concentrant son argumentation sur un détail de la situation. Bien que de son point de vue elle pense avoir justifié sa position, les explications de Jennifer ne relèvent en réalité d'aucun régime de justification. Les réponses de ce type peuvent relever d'une certaine immaturité et renvoient au domaine de l'enfance.

« Les enfants n'ont pas accès à toutes les formes de dénonciation parce qu'ils n'ont pas accès à la généralité dans toutes les natures. Dans certaines, comme la nature civique, ils demeurent en bord d'humanité puisqu'ils ne sont pertinents qu'en tant que futurs citoyens et donc en tant qu'ils peuvent faire l'objet d'une instruction civique. Ils sont donc armés pour défaire les moments les plus tendus vers une grandeur par leurs cris et par leurs jeux intempestifs, par leurs rires désarmants, par leurs mots d'enfants. La relativisation, qui ignore la grandeur, est l'un des états dans lequel ils peuvent facilement basculer » (Boltanski, Thévenot, 1991, p 413).

Ce qui est remarquable dans le refus de se positionner de Jennifer, c'est son caractère durable. En effet, même dans le cas de l'enfance, cet état est temporaire et en tension avec l'envie de se confronter à des situations de plus grande généralité.

« Mais la tentation du retour aux circonstances où ils sont à leur aise parce que tout y est petit, rentre chez eux en tension avec le désir de « devenir grand », c'est-à-dire d'accéder à la possibilité d'une généralité qui définit l'état d'adulte » (Ibid).

Or, durant tout le temps de l'inscription de Jennifer au sein du dispositif Parcours 2, elle adopte ce seul positionnement. Le refus de participer aux activités proposées et son double refus de se positionner par rapport aux exigences proposées et d'entrer

³⁵ On peut noter que les encadrants du dispositif Parcours 2 aussi bien que les jeunes qui s'y engagent appellent cet atelier, l'« atelier bois ». Cette dénomination témoigne d'une autre problématique que nous développons dans la quatrième partie, concernant la difficulté à construire des ateliers supportant des formes suffisamment générales pour être comparées aux cadres normatifs présents dans les entreprises.

dans un régime de justification de ce refus l'éloigne petit à petit de toute structure collective. « Les personnes ne peuvent en effet demeurer longtemps dans l'insignifiance sans que se défasse le lien d'identité qui les unit, sans sortir de l'état politique pour régresser vers l'amour de soi, vers une autosatisfaction qui ne se préoccupe plus d'établir un accord avec les autres » (*Ibid.*, p 414).

En persévérant dans l'insignifiance, qui n'est pas et ne peut pas être soutenue par un dispositif d'insertion professionnelle, Jennifer s'exclut progressivement. Cela se traduit par des absences répétées et de plus en plus longues. Quelques semaines après son refus de s'engager dans l'atelier d'habileté manuelle, elle annonce sa décision de quitter le dispositif et de reporter à une date ultérieure son engagement dans un parcours d'insertion.

2 Renaud et sa peur des machines

La position d'extériorité que cherche à occuper Renaud lors de son inscription dans le dispositif relève d'une autre problématique. Ses nombreuses peurs l'empêchent de prendre le risque de s'engager dans une situation de travail, aussi simple et encadrée soit-elle. Renaud a 16 ans au moment de son arrivée à Parcours 2. Il est régulièrement présent, ce qui représente un effort important pour lui car son lieu d'habitation est très éloigné du centre de formation. Pour participer aux ateliers techniques, il fait un trajet de quarante minutes en train puis d'environ trente minutes en tram. Malgré tous ses efforts pour être présent, il ne parvient pas à s'engager dans les activités qui sont proposées au sein des ateliers. Dans le cadre de son parcours, nous avons l'occasion de l'accompagner lors d'une séance en atelier « bois ».

Pour débiter la séance, le moniteur d'atelier présente l'objet à fabriquer - un tableau en bois de type *paperboard* - et répartit les jeunes présents en trois groupes de travail. Renaud refuse immédiatement de participer au travail, râle et devient insultant. Nous l'invitons alors à quitter calmement l'atelier et à se rendre dans la pièce d'à côté pour discuter de la situation.

Les raisons de ce refus d'engagement et son adoption d'une position d'extériorité reposent sur deux arguments. Renaud refuse tout d'abord de participer à l'atelier car

pour lui cet engagement est inutile. « *De toute façon, ça ne sert à rien ce qu'on fait dans cet atelier* ». Il explique ensuite que le travail proposé ne correspond pas du tout à sa personnalité. Il explique notamment qu'il ne peut pas faire un travail qui le salit. On retrouve ici le même principe de relativisation qui oriente son positionnement en extériorité par rapport aux exigences de la situation de travail. Son affirmation de l'inutilité du travail proposé suspend toute justification. Puisque ce travail, à ses yeux, n'a aucune finalité, il ne peut se référer à aucun principe de généralité. Un travail qui ne vaut que pour et par lui-même devient une circonstance purement locale. A ce titre, il ne présente aucun intérêt et, toujours du point de vue de Renaud, peut être rejeté.

La discussion que nous menons avec Renaud pour saisir les raisons de son refus lui permet d'avancer un certain nombre d'explications. Petit à petit Renaud parvient à expliquer qu'il ne veut pas participer à cet atelier pour une raison principale : il refuse de participer à l'atelier parce qu'il a peur des machines et des outils électriques. A la fin de notre échange, il exprime ouvertement sa peur et prévient que s'il se coupe un doigt, il n'hésitera pas à porter plainte contre nous. « D'accord, on se retrouve au tribunal ». Notre réponse le fait sourire. Il accepte ensuite de participer à l'atelier et rejoint son groupe de travail.

La position d'extériorité de Renaud relève ici d'un motif singulier. Si, concernant le refus d'engagement de Jennifer nous avons pu soulever l'hypothèse d'une certaine immaturité, dans le cas de Renaud, il en est tout autrement. Dans son cas c'est sa peur de ne pas être capable de s'investir dans le travail qui l'inquiète et le bloque. D'une certaine manière, il a peur d'être « dévoré » par les exigences du travail, pas seulement symboliquement, mais également physiquement. Dans les explications de son refus Renaud témoigne de sa peur de la perte de son intégrité physique. Replié sur lui-même, il surestime les dangers de la situation de travail qui se propose à lui et sous-estime sa capacité à gérer ce type de situation. Il surestime le pouvoir des normes de la situation et sous-estime sa capacité à exister dans ces situations de travail. A force d'adopter une position d'extériorité, le réel lui apparaît de plus en plus inatteignable.

A la différence de Jennifer, cette relativisation de la situation de travail a un caractère plus temporaire et avec l'accompagnement d'un adulte, Renaud parvient progressivement à prendre part à une situation de travail. Cet engagement reste cependant très fragile. En acceptant de rejoindre l'atelier, il travaille en binôme avec un autre jeune. Ils doivent couper des pièces de bois qui forment les pieds du tableau en cours de construction. L'autre jeune commence le travail puis vient le tour de Renaud. Il exprime à nouveau sa peur de la machine et n'ose pas prendre place au poste de travail. Le moniteur d'atelier se met alors à côté de lui et propose de l'accompagner au moment de la coupe. Renaud accepte mais au moment où la pièce approche de la lame, le moniteur d'atelier l'aperçoit qui ferme les yeux. Il arrête alors la machine et part lui chercher des lunettes. Cela rassure Renaud qui coupe ensuite plusieurs pièces seul et en gardant les yeux ouverts. Un peu plus tard dans l'après-midi, Renaud demande s'il peut utiliser une ponceuse électrique. La machine qui est bruyante et qui fonctionne par vibration l'attire beaucoup, car dit-il « *ça a l'air d'être un truc de fou* ». Fort de sa première expérience de la journée, il se sent prêt à expérimenter une nouvelle situation de travail. Finalement, il est déçu, le ponçage ne demande pas un engagement physique aussi intense qu'il l'avait imaginé. A la fin de la journée, nous discutons avec lui et en profitons pour le féliciter des efforts qu'il a fournis. Il minimise la chose en expliquant que tout le travail qu'il a réalisé était bien moins difficile qu'il ne l'avait imaginé.

Même si Renaud parvient progressivement à intégrer l'espace du travail et à participer à la fabrication du tableau, il reste globalement en situation d'extériorité par rapport à la situation. Son engagement est en effet modeste. Il ne participe qu'à quelques tâches à condition d'être accompagné d'un adulte qui l'encadre et le rassure. Il s'appuie alors essentiellement sur l'analyse et l'évaluation de la situation de travail effectuées par ces adultes. Ainsi, c'est au moniteur technique d'atelier que revient l'initiative de proposer des lunettes à Renaud pour l'aider à affronter le temps de travail derrière une machine. Il participe au travail mais ne s'y investit pas. Par la suite, le travail qu'il effectue est un travail en binôme, c'est-à-dire un travail pour lequel il peut partager la responsabilité avec une autre personne, voire se dégager de toute responsabilité en la reportant sur cette autre personne.

Son engagement au cours de cette journée relève ainsi davantage de ce que Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont qualifié d' « arrangements particuliers » (*Ibid.*, p 408). « L'arrangement est un accord contingent aux deux parties (« tu fais ça, ça m'arrange ; je fais ça, ça t'arrange ») rapporté à leur convenance réciproque et non en vue d'un bien général. Le lien qui rassemble alors les personnes n'est pas généralisable à tous » (*Ibid.*).

La relation que le moniteur d'atelier et nous-même avons réussi à établir avec Renaud est l'élément principal qui lui permet de s'engager dans les petites situations de travail proposées au cours de cette journée. Cet engagement dépend donc de la capacité de l'équipe à consacrer du temps pour l'accompagner personnellement dans son travail. Il dépend également de la qualité de la relation avec Renaud. S'il est fatigué, de mauvaise humeur, fâché par une remarque, la relation avec les adultes sera affectée et aura des conséquences sur son engagement dans le travail. A ce titre, sa participation à la fabrication du tableau relève bien ce jour-là d'un arrangement particulier.

La petite confiance qu'il acquiert au fur et à mesure de la journée est probablement un pas vers le travail. Mais son envie d'appréhender les sensations que procure l'utilisation de certains outils ou de certaines machines, au-delà d'un premier contact avec la réalité de la tâche, ne signifie pas qu'il y a saisie des normes qui organisent et structurent le travail. Avec qui travaille-t-il ? Quelle place sa tâche prend-elle dans l'organisation générale du travail ? Concernant cette tâche, à quelles contraintes doit-il se confronter pour l'effectuer en conformité ? Quel est le sens de ces contraintes ? Nous pourrions multiplier les questions de ce type. A la fin de l'après-midi décrite ci-dessus, Renaud n'est encore capable de répondre à aucune de ces questions.

* * *

En traitant ensemble les situations de soumission et d'extériorité à la norme, nous avons tenté de saisir deux rapports extrêmes aux cadres normatifs. Dans le premier cas, l'absence de toute tentative de renormalisation tend à conférer tout pouvoir à la norme pour dire ce qui doit être et ce qui doit être fait. Dans le second cas, la position

d'extériorité adoptée refuse à l'inverse toute légitimité à la norme en ne lui reconnaissant aucun caractère général. Dans les deux cas, les positionnements sont problématiques puisqu'ils ne permettent pas un engagement en santé dans des situations de travail.

Les tentatives de qualification que nous proposons ici permettent, nous le rappelons, de saisir les situations et ne qualifient en rien les individus qui s'engagent dans ces situations. Que ce soit dans les cas de soumission à la norme ou d'extériorité au cadre normatif, ces qualifications se réfèrent toujours à l'ici et au maintenant d'une situation. Ainsi, pour revenir un instant aux situations d'extériorité à la norme, si nous avons vu que Jennifer adoptait de manière régulière le même positionnement par rapport aux exigences d'une situation de travail rien ne dit qu'elle agit toujours de la sorte ou même qu'elle agira toujours de la sorte. Au mieux, nous pouvons dire que le constat que nous avons fait se limite aux seules situations que nous avons observées. De même rien ne dit que Renaud est toujours empêché dans sa rencontre avec les normes lorsqu'il doit affronter une situation de travail. Ainsi, pour débiter la partie suivante, nous souhaitons nous intéresser à un autre de ses engagements dans une situation de travail que l'on peut davantage qualifier à partir de la dissonance normative.

IV Dissonance normative et travail en santé

Les situations de dissonance normative et de travail en santé sont des situations au cours desquelles la question de la renormalisation reste problématique mais ne pose pas en soi de difficulté majeure. Dans cette partie, nous nous intéressons donc davantage au travail de repérage des cadres normatifs que réalisent plus ou moins les jeunes en insertion inscrits au sein du dispositif Parcours 2 lorsqu'ils s'engagent dans une situation de travail.

1 Dissonance normative et relativisme des valeurs

Les situations de dissonance que nous analysons dans cette partie concernent les ateliers d'habileté que nous avons déjà présentés : l'atelier bois et l'atelier fabrication de boomerangs. Elles concernent le jeune Renaud, que nous avons déjà rencontré dans une autre situation de travail précédemment et un autre jeune homme prénommé Baris. Dans les deux cas, mais selon des modalités spécifiques, ces jeunes privilégient ce qui leur importe au détriment des exigences d'un travail en conformité fixé par le moniteur d'atelier.

1.1 Renaud et son travail de décoration de boomerangs

Le jeune Renaud dont nous avons analysé précédemment les difficultés à s'engager dans une situation de travail en raison de sa surévaluation des exigences posées, ne se positionne pas de la même manière selon les activités proposées. Lors de sa participation à un atelier de fabrication et de décoration de boomerang, sa rencontre avec les exigences du travail requis relève davantage de l'espace de la dissonance normative.

Renaud participe à l'atelier fabrication de boomerang, attaché au poste de décoration. Son travail consiste à imaginer des décorations en réalisant des formes plus ou moins abstraites à partir de feuilles de couleur autocollantes et en jouant sur les effets de symétrie. Il se situe ainsi vers la fin du processus de fabrication du boomerang. Ce dernier a été au préalable découpé dans une plaque de bois contreplaqué, ses angles ont été limés, et il a été peint. Après la décoration, il doit encore recevoir plusieurs couches de vernis avant de pouvoir être mis en vente. Le travail de décoration

recouvre une importance particulière puisqu'il différencie chaque boomerang de tous les autres - la décoration est artisanale et donc à chaque fois différente - et accorde à celui-ci une identité visuelle singulière qui doit convaincre le client de l'acheter.

Après une petite demi-heure de ce travail de décoration, Renaud s'arrête de travailler. Il est en colère contre le moniteur d'atelier car il considère que celui-ci ne l'aime pas. Il ne comprend pas toutes les remarques dont il est l'objet alors qu'il considère qu'il fait correctement ce qu'on lui demande. La situation, relativement tendue, nous amène à proposer à Renaud un temps de discussion en présence du moniteur technique d'atelier. Renaud exprime son incompréhension quant aux remarques faites par le moniteur technique et répète son impression qu'il ne l'aime pas. Celui-ci lui répond en termes professionnels en expliquant que ses critiques ne visent pas sa personne mais la qualité de son travail. Le fait que Renaud soit satisfait des décorations qu'il a réalisées n'est pas un critère suffisant. Ces boomerangs ne sont pas fabriqués pour son utilisation personnelle mais pour être vendus à des clients. Si la possibilité de choisir les motifs à réaliser sur le boomerang lui laisse une grande liberté, il est tout de même obligé de prendre en compte un certain nombre de contraintes. Ainsi, le moniteur technique lui explique que la représentation d'une croix romaine sur un objet destiné au sport et au loisir n'est pas acceptable. Sur un autre plan plus technique, le fait de coller de petits morceaux de papier de couleur sur les bords du boomerang pose problème car à cet endroit ils tiennent mal. Ce type de travail nécessite une opération de reprise au niveau de l'atelier de vernissage. En ne prenant pas en compte cette consigne, Renaud rajoute une étape supplémentaire aux personnes qui vont travailler après lui à la finition des boomerangs. Enfin, la dernière critique du moniteur d'atelier concerne le caractère économique du travail de Renaud. Ce dernier refuse de faire attention à utiliser le papier collant servant à décorer les boomerangs de manière économique. Il ne se sent pas concerné par le coût économique de sa production. Face à cette exigence, il déclare en substance : *« Ce papier ne m'appartient pas, je n'ai donc pas à me préoccuper de son prix, ni de la quantité que j'utilise ; tout cela ne me concerne pas »*.

Dans cette situation de travail, on retrouve les deux ingrédients de la dissonance normative. Renaud investit la situation de travail car elle lui permet de mettre en valeur quelque chose d'important pour lui : ses qualités artistiques. Il s'approprie la

situation en faisant des choix qui correspondent à ses centres d'intérêt. Le choix de représenter une croix par exemple est en lien avec ses goûts musicaux. Il reprend ce motif en se référant à l'imagerie d'un groupe de musique qu'il aime beaucoup. Mais dans le même temps, il ne reconnaît pas l'existence de normes antécédentes qui lui sont antérieures, extérieures, et qui gouvernent pour une part importante son travail. Dans un premier temps, il ne saisit pas l'existence de ces normes antécédentes et prend toute remarque ou toute critique comme une attaque personnelle. Dans un second temps, une fois que l'existence et le contenu de ces normes lui sont rappelés, il décide de ne pas les considérer comme légitimes pour gouverner l'exercice de son travail. Replié sur ses seules exigences, il ignore et rejette ce que les autres - collègues, clients - attendent de lui.

Nous avons repris précédemment l'analyse de Luc Boltanski et Laurent Thévenot pour préciser que la relativisation est un état obligatoirement temporaire, au risque de s'exclure ou d'être exclu du collectif de référence. Pour ces auteurs, l'une des issues possibles de la relativisation est le relativisme.

« Pour asseoir sur la relativisation une position plus stable et passer ainsi au relativisme - comme attitude proclamée devant la vie - il faut donc franchir un pas de plus et, mettant entre parenthèses les contraintes de la cité, adopter une position d'extériorité à partir de laquelle le train du monde puisse être subordonné à un équivalent général qui ne soit pas un bien commun. Cet équivalent général est, aujourd'hui, le plus souvent qualifié comme force, pouvoir, intérêt ou puissance et traité comme s'il était naturellement attaché à tous les êtres [...] Les grandeurs propres à chacun des mondes que nous avons analysés peuvent ainsi être traitées par le relativisme comme la manifestation travestie d'une force primordiale » (Ibid., p 414).

Pour Luc Boltanski et Laurent Thévenot, le relativisme est donc une étape supérieure dans la remise en cause du bien commun dans la mesure où il permet de stabiliser ce rejet. Renaud en effet parvient à acquérir une place plus assurée en adoptant ce type de positionnement. Du point de vue de l'insertion, il est dans une démarche positive. En comparaison avec son refus de travailler de l'expérience précédente, cette position ne peut être perçue que comme un progrès. D'une certaine manière, cette analyse se

révèle exacte. Si l'on se place du point de vue des renormalisations, on peut dire que, dans cette situation précise, Renaud se positionne en valeur. Il agit en fonction de ce qui compte pour lui. Contrairement à la situation de travail précédente où il adoptait une position de repli, il est désormais inscrit dans un travail. Très concrètement, il fait quelque chose. Plus généralement, on peut dire que dans les situations où prime le relativisme, il y a des tentatives pour exister, pour vivre sa vie, même si cela se fait dans une inadéquation plus ou moins grande avec le cadre normatif que propose la situation de travail. C'est là la grande différence avec les situations où domine la relativisation.

Cependant, la stabilisation de son positionnement ne réduit en rien l'écart entre ce qu'il fait et ce que l'on attend de lui dans une situation de travail. Renaud affirme son sens artistique comme valeur principale de son engagement et l'oppose aux valeurs du bien commun qui structurent effectivement ce travail. Il n'agit que dans son propre intérêt et ramène les valeurs du bien commun à des valeurs comme les autres. Ainsi, sa réaction vis-à-vis du coût du matériel qu'il utilise montre bien que ses choix, la manière dont il travaille et organise son travail, sont équivalents aux valeurs marchandes qui doivent organiser ce même travail. Le papier qu'il utilise coûte cher, mais lui n'attache pas d'importance à cette dimension économique. Pour lui, il est donc évident que c'est son choix qui doit prévaloir.

1.2 L'engagement de Baris au sein de l'atelier bois

Baris réalise deux expériences de travail à quelques mois d'écart et adopte dans chacune d'elle un positionnement très différent. Suite à son engagement dans un atelier technique organisé autour du travail du bois, il apparaît qu'il saisit mal, malgré ses efforts, les enjeux d'un engagement dans une situation de travail. Les professionnels intervenant au sein de Parcours 2 concluent alors à ce moment qu'il n'est pas encore prêt à faire un stage en entreprise. Quelques mois plus tard, il décide seul de faire un stage en entreprise, et avec l'argument d'un possible apprentissage, demande à obtenir une convention de stage. Suite à ce stage qui est prolongé d'une semaine par rapport à la convention initiale, Baris signe effectivement un contrat d'apprentissage. En comparant ces deux expériences, peut-on saisir pourquoi dans la première situation, les choix de Baris l'éloignent des exigences du travail alors que dans la seconde expérience il parvient, par son engagement durant son stage, à

convaincre un patron d'entreprise à l'embaucher comme apprenti ? A partir de notre cadre d'analyse, on peut avancer que dans la première situation Baris identifie mal ce qui fait norme dans la situation de travail tout en essayant de s'appropriier ce milieu pour en faire partiellement le sien. Dans la seconde situation, Baris parvient à renormaliser mais cette fois-ci dans le cadre d'une identification correcte des cadres d'action. Autrement dit, il passe d'un engagement en situation de travail caractérisé par une « dissonance normative » à un engagement durant lequel il agit « en santé ». La question est alors de savoir pourquoi il parvient à faire en entreprise ce qu'il ne parvenait pas à faire dans le cadre d'un atelier dont les normes sont à la fois mieux explicitées et moins nombreuses.

L'objectif ici n'est pas d'évaluer l'efficacité de Parcours 2 et d'expliquer quels changements opérés par sa pratique du dispositif permettent à Baris de signer un contrat d'apprentissage. Notre démarche est d'établir une comparaison entre deux engagements d'une même personne dans deux espaces de travail singuliers pour saisir la place des valeurs dans le travail d'identification et de renormalisation alors effectué.

Un premier propos en forme d'indice permet d'évaluer l'écart entre ces deux expériences à partir des deux schémas qu'il réalise au début de chaque entretien de repérage/ ancrage réalisés après ces engagements dans ces deux situations de travail.

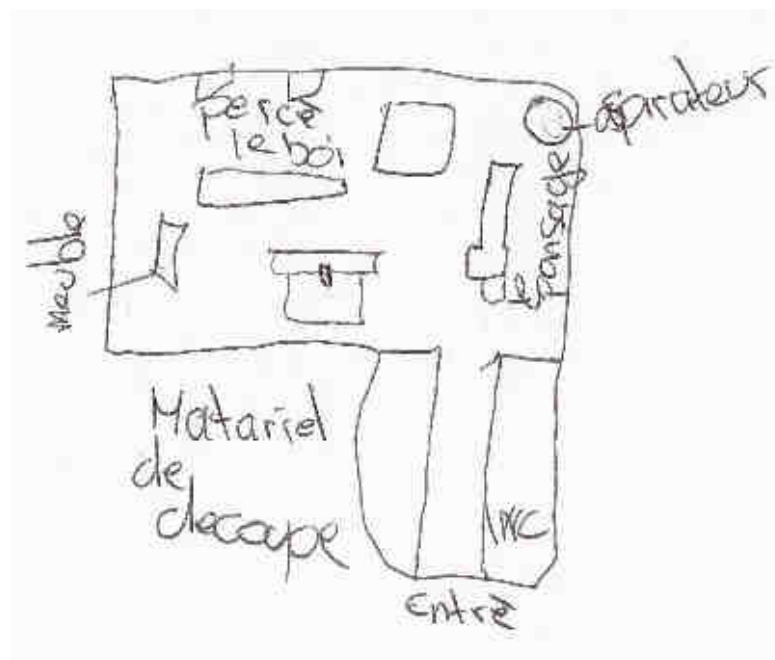


Illustration 1 : Plan de l'atelier « Bois » par Baris. 5 octobre 2006.

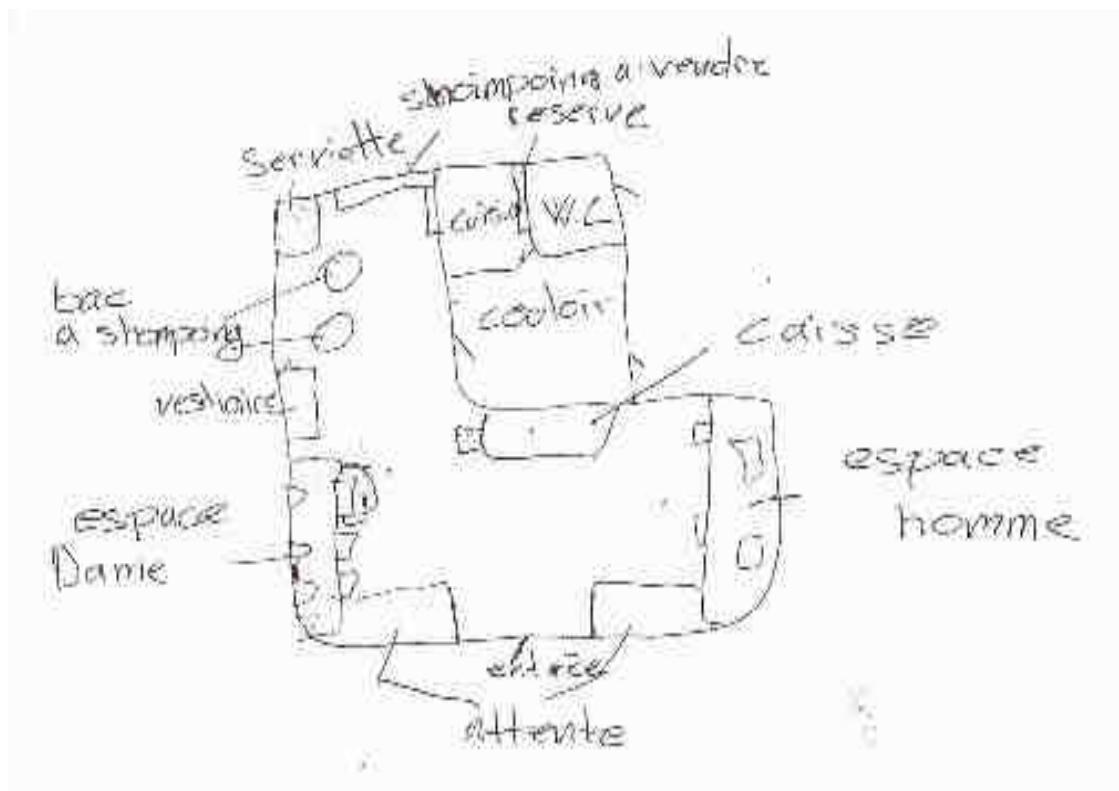


Illustration 2 : Plan du salon de coiffure par Baris. 21 février 2007

Le premier schéma qui concerne son expérience dans l'atelier de « bois » interne au centre de formation est petit et peu précis. Il s'accompagne d'une description qui met en évidence sa difficulté à dire son environnement.

A l'inverse, le second schéma, sans faire preuve d'une attention particulière aux détails, est plus précis et renvoie à une représentation plus structurée de l'espace. Il parvient à mieux caractériser les différents éléments qui composent son espace de travail et les nomme de manière plus précise.

Pour saisir les différences qui caractérisent ces deux expériences, nous proposons d'analyser successivement ces deux engagements en nous intéressant à la fois aux éléments à caractère normatif qu'il repère, ou ne repère pas, et à la manière dont il tente de s'approprier ces situations de travail.

1.2.1 Un déficit de repérage

Baris intègre une équipe de six jeunes qui travaillent à la fabrication de tableaux en bois. Cette fabrication est commandée par la demande de création d'espaces d'affichages au sein du centre de formation l'Atelier. Les jeunes qui participent à la fabrication de ces tableaux en sont ainsi également les futurs utilisateurs et destinataires. Pour saisir la manière dont il se positionne au sein de cet atelier, nous décidons de réaliser un entretien après son premier jour d'engagement au sein de cet atelier.

Avant d'entrer dans l'analyse du repérage du lieu de travail en lui-même, on peut noter que Baris rencontre une difficulté à dire l'emplacement géographique précis de cet atelier. Cela tient au fait que cet atelier n'est pas situé au même endroit que le centre de formation. Pour s'y rendre, il est nécessaire de se rendre dans un autre quartier de Strasbourg. L'emplacement de cet atelier est un peu à l'écart des lignes de transports en commun. Pour s'y rendre, l'équipe de Parcours 2 a mis en place une navette. Cette organisation est assez rigide et nécessite, pour les jeunes qui désirent prendre cette navette, d'être ponctuels.

-Et je ne me souviens plus, tu nous as rejoint où en fait ?

-Heu...au coin de la rue à « Emile Mathis »³⁶

-T'étais à l'heure ?

-Ouais.

-Donc ensuite, tu y es allé comment ?

-Ben, vous êtes venus et il y avait le camion.

-D'accord. Et tu savais où il était cet atelier ?

-Non. C'était vers le Neudorf ou le Neuhof je crois. Entre le Neudorf et le Neuhof.

Baris ne situe pas précisément l'emplacement de cet atelier. Il dispose de quelques éléments de repérage, mais qui restent très généraux. « *Entre le Neudorf et le Neuhof* » dit-il, c'est-à-dire entre deux grands quartiers du sud de Strasbourg.

Au-delà de ce seul élément de repérage géographique, Baris rencontre également des difficultés à décrire l'espace de travail dans lequel il évolue. L'entretien que nous lui proposons débute ainsi :

-Tu peux me dire ce que tu dessines ?

-Ben là je fais le plan. Ça c'est l'entrée.

-Ok, tu peux le noter là, « *entrée* ».

-(silence). Enfin, ça c'est l'entrée dans le hall, dans le couloir. Après, il y a l'entrée de l'atelier là. Il y a un matériel de découpe, mais ça c'est dehors. C'est... à côté de l'entrée en fait... « *matériel de découpe* » (silence)...après là il y a un autre matériel mais je ne sais plus comment il s'appelait...

-Ouais. Vas-y, représente-la. (silence).

-Là, il y a le truc là.

-C'est quoi ce truc là ?

-C'est la lame.

-Ok.

-Après il y a un autre matériel de découpe, je ne sais plus trop c'est quoi. C'est...c'est pour poncer.

-Ouais.

³⁶ « Emile Mathis » est le nom de la station de tram à proximité du centre de formation.

-C'était un matériel comme ça. A peu près ouais... Voilà. Après ici il y avait des tables, tout. C'était pour mettre quand on avait fini le truc qu'on ponçait. Ici, il y avait des matériels de perçage, là, pour percer les bois.

-Ok.

-Ici il y avait des autres tables. Ici il y avait un meuble déjà fait.

-Ouais.

-Et à l'arrière il y avait un bazar... Et là aussi il y avait les toilettes. Mais je pense pas que ce soit important.

-*Pourquoi c'est pas important ?*

-C'est des toilettes, c'est pas un truc... C'est pas un endroit où on travaille...et ça je sais pas c'était quoi.

Dès le début de l'entretien, Baris réalise un repérage que l'on peut qualifier, en analysant le vocabulaire qu'il utilise, d'approximatif. Il rencontre en effet beaucoup de difficulté à désigner les objets présents sur ce lieu de travail. Étant plutôt à l'aise à l'oral et sensible à toujours donner une image positive de lui-même, Baris trouve deux solutions pour dire cet environnement malgré ses difficultés. La première consiste à utiliser le terme « truc » pour désigner les objets qui l'entourent. Mais cette première stratégie rencontre rapidement une limite puisqu'au cours de l'entretien nous lui offrons une résistance en lui demandant à chaque fois ce que désigne précisément le « truc » en question. Sa seconde stratégie consiste alors à utiliser des périphrases pour nommer ces objets. Ainsi dans son discours, il n'est pas question de scie circulaire ou de perceuse sur colonne mais de « matériel de découpe » et de « matériel de perçage ». De même, il ne nomme jamais la machine – une dégauchisseuse – sur laquelle il travaille en binôme avec un autre jeune bien que celle-ci lui a été présentée avant le démarrage du travail en atelier.

-*Et tu sais comment elle s'appelait ta machine là au fait ?*

-Non, j'ai oublié

-*Et il l'a dit le formateur là ou pas ?*

-Heu, je pense ouais.

-*Oui, je crois qu'il l'a dit.*

-Mais ils ont des noms chelou ces ateliers-là. On ne va pas les retenir à chaque fois.

Baris exprime ainsi toute l'étrangeté de l'univers à caractère professionnel qui l'entoure. L'utilisation du verlan – très rare au cours de cet entretien – lorsqu'il qualifie de « *chelou* » le nom des machines, marque la distance qui sépare les éléments familiers de son quotidien et cet univers singulier de l'atelier. La distance qu'il exprime ainsi n'est pas propre à cet atelier en particulier mais revient également lorsqu'il parle, dans la continuité de l'échange ci-dessus, de l'univers de travail dans lequel il évoluait quelques mois auparavant lors de la signature d'un premier contrat d'apprentissage.

-Mais tu sais dans tous les métiers, il y a des mots spécifiques, il faut les retenir.

-Mais en plus ils ont des termes.

-Comme partout, non ?

-Je sais pas.

-Quand tu faisais ton apprentissage en cuisine, il y avait des termes spécifiques ou pas ?

-Ouais. Des termes culinaires.

-Tu les as appris ?

-Ouais mais y'en a 400 au moins. Je vais pas tous les apprendre quand même. Ouais y'en a quelques-uns que j'ai appris.

Dans ces deux situations, Baris adopte le même positionnement. Il bute sur la désignation de l'espace de travail par les termes adéquats, qui, le cas échéant, peuvent être des termes techniques. Dit autrement, il rencontre une difficulté particulière à identifier ce qui fait du monde du travail un monde spécifique défini par des règles qui lui sont propres.

Ces problèmes d'identification sont confirmés à la fois par ce qu'il dit connaître des autres personnes présentes dans l'atelier et du travail qu'il doit effectuer au sein de cet atelier. Sa connaissance des prénoms des autres jeunes présents dans l'atelier fait l'objet, de sa part, d'un repérage incomplet. De plus, il ne connaît le nom ni de l'encadrant de l'atelier, ni le nom de notre collègue, dont il ignore d'ailleurs les fonctions exactes.

-Ouais. Ok. Ensuite comment ça s'est passé ? On est arrivés là-bas...

-Ben ça s'est passé, j'ai vu le...le...formateur, là-bas. Enfin, je ne sais pas si c'est un formateur. Le responsable plutôt. J'ai vu, on a travaillé, il nous a montré le matériel et tout.

-Ok, toi c'était la première fois. Et tu te souviens qui était là ce jour-là ?

-Ben il y avait Fouda, Founda...comment elle s'appelait l'autre ? Ceux qui viennent d'Haguenau...ben il y avait déjà les élèves d'Haguenau et c'est une formatrice aussi l'autre ?

-Ouais.

-Il y avait la formatrice et il y avait un jeune, Stéphane, de Strasbourg. Donc on a parlé avec eux et tout. On s'est direct bien parlé. Après le patron il nous a montré l'atelier et tout.

-D'accord. Tu te souviens de son nom ?

-A qui ?

-Ben au patron, tu dis là...

-Non.

-Non ? Ok.

-Attends il s'appelait comment lui ? Je ne sais plus.

-Non mais c'est pas grave. C'est pas grave, c'est juste pour savoir si tu t'en souvenais... Alors il vous a présenté.

Dans cet extrait, il n'identifie qu'une seule personne avec certitude : un jeune homme qui vit à Strasbourg comme lui. Dans son mode de perception de l'espace qu'il occupe, Baris classe en fait les personnes présentes en deux catégories. Il y a « ceux qui viennent d'Haguenau » et les autres comme « Stéphane, de Strasbourg ». S'il connaît les prénoms de tous les jeunes qui habitent, comme lui, Strasbourg, il n'en est pas de même pour ceux qui habitent Haguenau.

Pour finir, il ne saisit pas l'organisation générale du travail et ne sait pas vraiment à quelle étape du processus il intervient. Il ignore par exemple le travail que réalisent les autres jeunes, pourtant placés à côté de lui. S'il repère bien le découpage de la fabrication des tableaux en plusieurs postes de travail, qu'il nomme « atelier », il n'identifie pas la logique de cette organisation. Le problème n'est pas lié à une

absence de pratique de l'espace. L'atelier n'est pas très grand et Baris l'avoue, lui-même, il a fait le tour de tous ces postes pour voir ce qui s'y faisait.

-Ça fait il nous a montré et tout, on a poncé, on a fait, on a fait. Après on est partis. J'ai visité là-bas un peu, qu'est-ce qui se passait un peu dans les autres ateliers. »

-Ok...Et est-ce que tu savais à quoi servaient les planches que tu faisais là ?

-Je crois que c'était pour faire les pattes...

-Pour faire les...

-Les pattes du tableau.

-Ah ok. D'accord. Et tu ne sais pas d'où elles venaient ces pattes ?

-Heu...ben ils l'ont coupé d'un arbre. C'est simple !

-Ouais, ouais, ouais ! Mais est-ce qu'elles venaient d'un autre atelier avant ?

-Ben d'une entreprise. Les entreprises, ils les forment juste un peu et après elles les livrent.

-D'accord. Est-ce que tu sais à quoi ça servait, ce qu'ils faisaient sur les autres ateliers ?

-Ben c't'atelier de découpe à l'intérieur c'était pour faire...heu...ils coupaient juste un petit morceau, comme ça on peut faire un cadre.

-D'accord, ouais.

-Ici ils coupaient pour faire avec les mesures et tout. Pour les mesures. Et à part ça, c'est pour mettre les clous et coller.

-Et est-ce que tu sais dans quel ordre ça allait ces ateliers ?

-Ben déjà ça. On commence en premier parce qu'il faut que le bois il soit bien.

-Ouais.

-Après ils commencent par ça, comme ça c'est tranquille.

-Alors attends, en numéro 1, c'était ton poste.

-Ouais.

-Ensuite c'était l'atelier de découpe en extérieur avec Rocco et Jonathan.

-Voilà.

-Et ensuite ?

-Après c'était ça.

-*Donc la scie avec...*

-Pour faire les angles et tout.

-*...avec Ikkal et Stéphane qui coupent les angles. Ouais et après ?*

-Après c'était le collage et tout. Le point final.

Baris a une vision autocentrée de l'organisation du travail car en réalité son poste de travail n'est pas le premier de la chaîne. Il intervient en fait entre les deux autres postes. Il est remarquable de noter qu'il ignore d'où viennent les morceaux de bois qu'il passe dans la dégauchisseuse. Pour ne pas perdre la face, il invente une réponse. Il répond que ces morceaux de bois viennent « d'une entreprise ». (« *Les entreprises ils les forment juste un peu et après elles les livrent* »). En réalité, ce sont ses camarades, situés à trois mètres de lui, dans la cour où il se rend pour fumer une cigarette, qui coupent ces morceaux de bois et les déposent ensuite à proximité de son poste de travail.

Même à son poste de travail, Baris ignore le travail qu'il réalise. Au-delà du fait qu'il utilise un terme inexact (« poncer ») pour définir l'opération qu'il réalise en passant ces morceaux de bois dans la dégauchisseuse, il ne comprend pas les consignes que lui donne la personne qui anime l'atelier, ce qui l'oblige à recommencer deux fois son travail. Personne, rappelons-le, qu'il n'identifie pas bien, ne sachant pas si c'est un formateur, un chef d'entreprise, un responsable...

-Après on a fait une erreur et on n'avait pas réussi à faire une équerre, après il nous a pétié les couilles et on a dû tous les remettre

-*Alors vas-y, explique-moi ça. Ça m'intéresse.*

-Ben, en fait, il fallait faire une équerre quand on ponçait. Parce qu'on devait poncer le côté et la surface. Et la surface quand il fallait la poncer, on devait la mettre contre la plaque mais verticalement et on devait la passer, comme ça, ça forme une équerre. Et on n'a pas réussi à en faire quelques-unes et il nous a fait tout recommencer

-*Pourquoi vous n'avez pas réussi ?*

-Parce qu'on n'avait pas écouté. On n'avait pas très bien écouté. On n'avait pas très bien compris.

-Tu n'avais pas bien écouté ou pas bien compris ?

-Pas bien compris.

1.2.2 Des renormalisations fondées sur des erreurs d'identification des normes antécédentes

Ce qui est surprenant dans cette situation, c'est que malgré tous ces déficits de repérage, Baris n'hésite pas à agir. *A priori*, on peut imaginer que l'absence de tous ces repères rend tout engagement en situation de travail impossible. Or, il reste tout l'après-midi à son poste de travail et donne l'impression de faire ce que l'on attend de lui. S'il n'a pas identifié ce que l'on attendait de lui, il s'est tout de même montré disposé à s'engager dans l'activité de travail proposée. Selon les termes de l'ergologie, il a fait un usage de soi par soi mais détaché de l'usage de soi requis par les autres.

La suite du précédent extrait de l'entretien que nous avons alors réalisé permet de mieux saisir ce qui se joue pour lui dans ce moment.

-Tu n'avais pas bien écouté ou pas bien compris ?

-Pas bien compris.

-Mais tu l'as fait quand même

-Ouais j'ai tout fait quand même. J'ai pas posé de questions.

-Pourquoi ?

-Je sais pas. Histoire de mauvaise impression.

-Tu voulais donner une bonne impression, c'est ça ?

-Ouais voilà.

-Et t'avais pas une autre solution pour donner une bonne impression ?

-Non, j'ai essayé de faire par ce que j'ai compris et voilà.

-Et comment tu aurais pu agir autrement là ?

-Ben aller voir le responsable et lui demander comment...qu'il m'explique, qu'il me précise.

-Ouais, ouais. Et pourquoi tu ne l'as pas fait ?

-Ben justement, histoire de bonne impression. Comme ça j'ai bonne impression et il me dit rien.

« *Avoir bonne impression* ». Baris utilise plusieurs fois cette expression au cours de l'entretien. Malgré nos relances qui insistent sur la formulation correcte de l'expression (« *Tu voulais donner une bonne impression, c'est ça ?* »), il insiste dans l'utilisation du verbe avoir. Cela tend à renforcer cette distance par rapport aux exigences de la situation. En effet, son objectif n'est pas de prouver quelque chose en s'engageant dans cet atelier et donner une bonne impression en réalisant le travail qui lui est demandé mais de montrer qu'il possède une qualité intrinsèque, valide en toute situation : la « bonne impression ».

Cette posture explique qu'il ne s'autorise pas à demander un complément d'information au responsable de l'atelier alors qu'il a bien conscience qu'il n'a pas bien saisi la consigne qui lui a été donnée.

-*Et comment ça se fait que tu n'as pas compris à ton avis ?*

-Ben je sais pas, il parlait trop sophistiqué en plus.

-*Qu'est-ce que ça veut dire ?*

-Savant. Il parlait trop avec des mots...pas de ma catégorie !

-*Et donc tu ne comprenais pas.*

-Voilà

-*Et tu ne lui as pas demandé ?*

-Ben non. Parce que après je sais, il va me parler avec d'autres mots et je sais ça va faire trop bête...trop con.

-*Mais tu ne crois pas que ça t'aurais permis de comprendre ?*

-Si, mais après j'aurais une mauvaise impression.

Baris fait donc un choix entre deux options. Soit, il demande des explications complémentaires au responsable de l'atelier et de ce fait renonce à sa posture de la « bonne impression », soit il garde cette posture et agit comme s'il avait compris ce qui lui était demandé. On peut donc dire qu'il renormalise, qu'il tente de se réapproprier le milieu pour en faire, en partie, son propre milieu de travail. Sur le moment, cette tentative de renormalisation aboutit puisqu'elle lui permet de travailler pendant un long moment. Il n'est rattrapé par les exigences du réel qu'au moment de l'évaluation du travail par le responsable de l'atelier. Mais même à ce moment, il ne

modifie pas son positionnement, ne parvenant pas à s'appropriier le discours de l'encadrant qu'il juge comme une simple leçon de morale.

-Alors finalement est-ce que tu as donné bonne impression ?

-Ben non.

-Je ne sais pas. A ton avis ?

-Ben pas trop. Parce qu'il nous a fait la morale après.

-Ah oui ? Il vous a dit quoi ?

-...je ne me souviens pas par cœur...

-A peu près, dans l'idée...je ne te demande pas mots pour mots.

-Ouais, si vous devez poser des questions n'ayez pas honte et tout et tout.

Genre de truc comme ça.

-C'est vrai ?

-Eh oui...

-Et toi t'as pensé quoi sur le moment ?

-Je sais pas, j'étais en train de parler avec l'autre, Stéphane.

Le discours qui est fait à ce moment là, sous forme de consigne ou de conseil, lui est tellement extérieur qu'il ne l'écoute pas vraiment³⁷. Il préfère alors discuter avec son copain. Au moment de l'entretien, il reste sur sa position et lorsque nous évoquons avec lui les manières alternatives d'agir qui s'offraient à lui dans cette situation, il répond en ne perdant pas de vue cette volonté de garder intacte l'image de soi qu'il tente de défendre.

-Et donc là si tu retournes à l'atelier bois...

-Là je saurais faire, c'est sûr et certain.

-Oui ?

-Ben oui c'est bon, on m'explique une fois mais pas une deuxième fois. Je comprends après.

³⁷ Au passage, on peut noter l'inefficacité de l'injonction souvent faite à ces jeunes de ne pas avoir peur de poser des questions. L'absence de question renvoie à des problématiques, dont l'analyse de l'engagement de Baris en situation de travail donne à voir un exemple, bien plus complexes qu'un simple problème de timidité ou de peur.

-Mais si on te met sur un autre poste de travail et que tu ne comprends pas quelque chose ?

-Ouais mais là, je lui demande, là. Cette fois je le prends en privé comme ça. Voilà

Baris intègre donc, au cours de cet entretien, la nécessité de poser des questions, mais cette démarche ne lui paraît acceptable qu'à la seule condition que celle-ci se fasse selon ses propres conditions. « *Je le prends en privé* », autrement dit « *je lui pose des questions loin du regard des autres* ». Car s'il accepte l'idée de poser des questions, Baris n'a pas renoncé à sa posture de la « *bonne impression* ».

Il accepte donc de s'engager dans la situation de travail proposée, mais non pas en prenant en compte les exigences fixées par le responsable de l'atelier mais en tentant de les mettre uniquement au service du renforcement de sa propre posture. Il parvient ainsi à agir bien que le cadre de son action lui échappe en grande partie.

1.2.3 « Avoir bonne impression » : l'affirmation d'une qualité personnelle comme support d'action

Reste à interroger les raisons de ce positionnement, du choix de l'adoption de cette posture que nous avons qualifiée de posture de la « *bonne impression* ». Tout au long de l'entretien, il donne des indices sur les valeurs qui sous-tendent ses choix et ses tentatives de renormalisation. Deux éléments peuvent être notés qui révèlent des valeurs structurant son engagement au sein de cet atelier.

Le premier concerne l'importance qu'accorde Baris aux relations amicales. S'il veut « *avoir bonne impression* », c'est d'abord parce qu'il attache une grande importance au regard que les autres jeunes portent sur lui. La construction de relations amicales est une de ses priorités tout au long de son engagement au sein du dispositif *Parcours 2*. Cet élément est très perceptible lorsqu'il répond à notre question concernant les prénoms des autres personnes présentes. La distinction qu'il opère entre les jeunes venant d'Haguenau (ville située à une trentaine de kilomètres de Strasbourg) et les jeunes vivants à Strasbourg relève de cette stratégie amicale. Ayant bien plus de chance de nouer des relations avec les seconds qu'avec les

premiers, même en dehors du parcours de formation, il y attache une plus grande importance et retient leurs prénoms.

De la même manière, la place que prend ce temps d'atelier dans l'organisation globale de la journée montre l'importance qu'il accorde à ses relations amicales. Plutôt que d'aller directement de son domicile au centre de formation, Baris traverse plusieurs fois Strasbourg du Nord au Sud, en transport en commun, avant d'arriver à destination. Si cela n'a pas d'effet sur sa ponctualité, ce choix met en évidence les efforts qu'il doit fournir pour ne pas avoir à faire de choix entre ses engagements amicaux et ses engagements liés à la mise en œuvre de son projet professionnel.

-Ok, alors dis-moi. T'es parti de chez toi...Alors on va commencer, raconte-moi ta journée à partir du moment où tu es parti de chez toi.

-Ben en fait j'étais venu le matin. Ça fait que je m'étais réveillé vers 6h30 et tout. Le temps de me préparer, de prendre mon petit déj' à l'aise, je suis parti au tram. Je suis sorti de chez moi alors à... 7 heures.

-Tu prends quel tram en fait ?

-Je prends le tram A direction « Illkirch Lixembuhl ».

-Tu le prends où ?

-Je le prends à « HautePierre Maillon ».

-Ok et ensuite.

-Je suis descendu à « Homme de fer » parce que j'avais quelques camarades de mon ancien lycée, je les ai rejoints et tout, et tout et tout. Je les ai accompagnés, je suis parti dans mon ancien restaurant où je faisais un apprentissage. J'ai bu un café là-bas. Tranquille. Je suis parti, je suis venu vers le lycée. J'ai rencontré à nouveau un gars que je connaissais, qui était dans mon ancien lycée aussi. On a parlé vite fait, on a fumé notre cigarette, on est monté après les cours.

-Ok, ensuite il y a eu la matinée ici ?

-Ouais la matinée ici. Après je suis rentré à la maison. J'avais pas trop le temps mais on m'a dit qu'il fallait venir à 2 heures.

-Ouais.

-J'ai dit ok. Je suis rentré. J'ai mangé vite fait et tout. Après je suis sorti de chez moi à midi quarante et je suis venu directement ici. Enfin, j'ai appelé un pote et je suis rentré direct. J'ai pris le tram et tout.

Il est intéressant de noter que dans la présentation du déroulement de sa journée, Baris insiste surtout sur les rencontres amicales qu'il fait. Bien qu'il ait passé toute la matinée au centre de formation à travailler sur un aspect de son projet d'insertion, il n'y attache pas suffisamment d'importance pour en dire un mot. A l'inverse, tous ses rendez-vous, rencontres et appels téléphoniques en lien avec ses relations amicales sont mentionnés. Par la suite, comme nous l'avons montré, sa présentation de son engagement dans l'atelier de fabrication d'objets en bois se fait à nouveau en privilégiant un positionnement qui accorde toute son importance à ce type de relations.

Par extension, le second élément concerne le fait que Baris accorde beaucoup d'importance aux activités qui remplissent son temps libre, comme par exemple fumer et écouter de la musique.

-D'accord. Ok. Et tu as envie d'y retourner sur cet atelier ?

-Ici ?

-Sur tout l'atelier.

-Ouais j'aimerais bien aller sur l'atelier de découpe principal. Et dehors, tranquille, je peux fumer.

-Non, tu ne peux pas fumer pendant que tu travailles ! (Rires). C'est important pour toi de fumer en travaillant ?

-Ouais, je suis plus concentré dans mon travail après. Quand y'a de la musique aussi.

-C'est vrai ?

-Moi je suis plus concentré dans mon travail. Quand il y a le silence, que j'ai pas ma cigarette ou de la musique, j'arrive pas à travailler.

-Pourquoi ?

-Je réfléchis trop.

-C'est-à-dire ?

-Je sais pas, je réfléchis. Je me pose des questions qui a rien à voir avec ça. Donc je fais mal mon travail. Je ne suis pas concentré.

-Mais en général quand on se pose des questions, c'est plutôt bien dans le travail.

-Oui mais moi c'est des questions avec les problèmes que j'ai. C'est rien à voir avec ça...

-D'accord.

-Pour que je sois concentré, il faut soit que je fume, soit que j'écoute de la musique.

Dans cet extrait, Baris ne parle pas d'une expérience de travail précise mais, à partir d'un souhait concernant un futur engagement dans ce même atelier de fabrication de petits objets en bois, livre une représentation qu'il se fait du travail. Moment où il doit gérer ses pensées liées à des problèmes personnels en fumant et en écoutant de la musique comme n'importe quel autre moment de sa vie privée, il propose ainsi une vision d'un monde du travail qui ne serait en rien spécifique aux autres mondes qui organisent la vie sociale des individus.

Nous avons montré à partir de l'analyse de l'engagement de Baris que celui-ci opère un usage de soi par soi déconnecté de l'usage de soi par les autres. Dit autrement, il consent à s'engager dans une activité de travail mais sans identifier et tenir compte de l'engagement réel qui est requis. Cela ne signifie cependant pas qu'il ignore et qu'il refuse l'idée que l'on attende quelque chose de lui au cours de ce temps d'atelier. Baris n'agit pas seulement par rapport à ses propres normes mais également par rapport à ce qu'il croit être les normes de cet atelier ; il agit par rapport à ce qu'il croit que l'on attend de lui (et non pas de ce que l'on attend de lui puisque justement il fait erreur sur l'usage de soi qui est requis durant ce temps de travail).

-Et à ton avis les patrons, ils jugent une bonne impression sur quoi alors ?

-Ben déjà sur l'efficacité du travail et la compréhension de l'employé.

-Alors l'efficacité. Est-ce que tu penses que tu as été efficace là ?

-Non du tout.

-Est-ce que tu as travaillé vite ?

- Oui j'ai travaillé très vite. Mais en fait en faisant des bêtises.
- Donc est-ce que tu as été efficace ?*
- Non.
- Non pas vraiment. On est d'accord.*
- Il faut être rapide et efficace dans ce métier.
- Oui, mais est-ce que là il y avait un objectif, est-ce que la rapidité elle était importante ?*
- Ben oui il fallait finir à l'heure.
- Sur cet atelier là ?*
- Il fallait finir à l'heure.

Baris accorde beaucoup d'importance à la rapidité et à l'efficacité qu'il considère être les critères fixés pour réaliser ce travail. Or ce ne sont pas des objectifs dans le cadre d'ateliers techniques. Contrairement au monde du travail où, selon la formule, il faut travailler « vite et bien », ces ateliers, dont les objectifs concernent d'abord l'engagement dans une activité de travail et l'entraînement à la pratique d'une activité manuelle, privilégient la qualité du travail sans attacher d'importance ni à la production ni à la productivité. Ce que Baris croit être des exigences fixées par le responsable de l'atelier sont en fait des exigences qu'il se fixe à lui-même. Cela explique peut-être le fait que malgré sa démarche de reconnaître les erreurs qu'il a faites durant ce temps de travail, il n'y accorde pas beaucoup d'importance. En effet, travailler avec rapidité et efficacité sont des exigences qu'il s'est fixé en lien avec sa volonté d'« avoir bonne impression ». S'il n'a pas été efficace, il le dit lui-même, il a travaillé très vite. Or cette vitesse lui a permis de donner, un moment seulement, mais pas n'importe quel moment puisque ce moment le plaçait face au regard des autres jeunes, l'image d'un véritable professionnel et de renforcer sa posture de « bonne impression ».

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire qu'au cours de son engagement dans cet atelier, Baris fait en permanence des choix pour ne pas faire de choix. En effet, il se positionne en permanence pour ne pas avoir à choisir entre les exigences de son univers amical (voire familial en tout cas personnel) et les exigences d'un monde du travail, même restreint comme celui de l'atelier. Tous les choix qu'il opère reposent sur sa valorisation des relations personnelles et amicales. Cela l'amène à ne pas

reconnaître la spécificité du monde du travail et le place en décalage permanent avec ses exigences.

On retrouve là tous les ingrédients du relativisme mais dans une forme un peu différente de celle que l'on avait pu observer dans le cas de Renaud. En effet, on pouvait percevoir dans le positionnement de Renaud une affirmation de ce rejet des valeurs du Bien Commun et une revendication de ses qualités personnelles (son talent artistique) comme seuls guides de ses actions. Baris n'adopte pas tout à fait la même position. Son engagement dans l'atelier relève d'une véritable envie de bien faire. Là où Renaud ne cherche qu'à affirmer son positionnement comme seul valable, Baris cherche dans le regard de l'autre la reconnaissance de son engagement et de ses compétences dans le travail. Lorsqu'il croit identifier ce que l'on attend de lui, il n'agit en réalité qu'en fonction d'une interprétation erronée de la réalité. Ces exigences qu'il croit requises ne sont en fait que des exigences qu'il se fixe à lui-même et en corrélation avec les valeurs qui sous-tendent son positionnement au sein de l'atelier. Cela relève d'une confusion autour de la valeur. Alors que la situation de travail organisée dans l'atelier l'invite à se positionner en valeurs, il cherche à se valoriser en tant que porteur de valeur. C'est ainsi qu'il confond « donner bonne impression » et « avoir bonne impression ». Quand la situation de travail l'invite à décliner les valeurs communes à partir de ce qui compte pour lui, Baris comprend qu'il doit montrer ce qu'il vaut, c'est-à-dire montrer qu'il possède ce qu'il croit être les qualités nécessaires pour travailler. Il déplace alors les exigences d'un agir en conformité vers des exigences d'un paraître conforme.

2 Une expérience de travail en santé : le stage de Baris dans un salon de coiffure

Au mois de février 2007, Baris réalise un stage de deux semaines dans un salon de coiffure avec l'objectif affiché de signer un contrat d'apprentissage. Contrairement à son engagement dans l'atelier d'habiletés quelques mois plus tôt, il montre une véritable capacité à s'ajuster aux normes de cet espace de travail particulier et s'appuie sur ce travail de repérage pour se positionner en valeur.

2.1 Un engagement dans le travail entre ajustements et désajustements

Repérage et ancrage, comme l'explicite Louis Durrive dans sa démarche d'entretien, opèrent dans un même mouvement et non pas alternativement. Il n'est donc pas possible *a priori* de séparer le travail d'identification des normes du positionnement en valeur par rapport à ces mêmes normes. Si nous avons pu opérer cette séparation pour la présentation de l'expérience de Baris au sein de l'atelier « bois », c'est en raison du décalage produit par ses erreurs d'ajustement liées à sa mauvaise identification des normes de la situation de travail. En gardant les mêmes critères d'analyse pour cette expérience que pour l'expérience au sein l'atelier d'habileté, l'entretien avec Baris met en évidence presque à chaque fois de manière simultanée sa capacité à identifier ce qui fait norme dans les situations de travail qu'il rencontre et ses tentatives pour se positionner en valeur par rapport à ces normes.

En tendance, il est possible à différents moments de cet entretien de ne regarder que du côté de l'identification de la norme pour saisir ce qu'il parvient à faire au cours de ce stage et qu'il ne parvenait pas à faire lors de son engagement dans l'atelier d'habileté. Identification de la norme et tentatives de renormalisations se mêlent en permanence au sein des différents extraits d'entretien que nous avons retenus dans le cadre de ce développement. Dans chacune des situations qu'il décrit, il parvient à repérer ce que l'on attend de lui et à y apporter une réponse aussi personnelle que possible. Au cours de ce stage, Baris n'a en effet pas renoncé à ce qui est important pour lui : les relations amicales, le choix de sa tenue vestimentaire. Mais dans la plupart des cas, ses positionnements en valeur s'inscrivent dans le cadre de la déclinaison des valeurs qui structurent le collectif de travail.

Contrairement à l'atelier « menuiserie », il parvient tout d'abord à très bien situer le salon de coiffure dans son espace géographique et à le situer par rapport à son espace d'habitation.

-Et c'est loin de chez toi ou pas ?

-Euh...non pas très loin. Vingt cinq minutes de marche quand même.

-Ouais et en voiture ?

-En voiture, je mets dix minutes.

-D'accord. C'est où exactement ?

-C'est en face du ATTAC, route des Romains.

De la même manière, il identifie avec précision les personnes avec qui il travaille et connaît leur prénom.

-Ouais, je ne t'ai pas demandé. Tu connaissais le nom des personnes, de tes collègues de travail ?

-Ouais

-Ils s'appelaient comment ?

-Ben le patron c'est Selim

-D'accord et tu le tutoyais, tu le vouvoies ?

-Oui, oui je le tutoie, je le vouvoie gentil quoi.

-Non, non c'est pas ça, c'est pas une question de gentillesse. Ça dépend. Donc tu...

-Je le tutoie. Parce que en fait c'est lui qui m'a demandé quoi. Donc je fais...comme si c'était mon pote quoi. En plus je le connais depuis longtemps quoi. Normal.

-D'accord.

-L'autre c'est Mustapha. Je le tutoie également. Et l'autre Asreth, Asreth. Elle a un nom chelou celle-là ! Asreth, elle a dix-neuf ans, je la tutoie.

Dans le cadre de cette entreprise, le tutoiement est la règle et Baris y adhère d'autant plus qu'il attache de l'importance à ses relations amicales. Pour autant, il n'impose jamais cet attachement aux relations amicales au détriment des exigences du salon de coiffure. Concernant son patron, il fait « *comme si c'était son pote* ». Ce qui signifie bien qu'il ne le considère pas véritablement comme ami et qu'il ne perd pas de vue la place et la responsabilité de chacun dans ce collectif de travail.

Baris repère également les exigences du métier de coiffeur qui vont au-delà de la simple maîtrise d'une technique de métier. Inscrivant son repérage et son positionnement dans un service à rendre à des clients il évoque la nécessité de discuter avec les clientes, d'être attentif à la fois à la présentation de soi et à la manière de s'exprimer. Pour chacune de ces exigences, Baris apporte des réponses

personnelles. Ainsi, lorsqu'il fait un shampoing à la mère d'une de ses connaissances, il fait le choix d'agir en tant que professionnel, laissant ses véritables sentiments de côté pour privilégier l'accueil de la cliente. Baris parle ainsi de ses relations avec sa première cliente de la journée à qui il fait un shampoing.

-Et pendant ce temps-là tu discutes avec la cliente ? Tu lui dis des choses ?

-Ouais je discute. Je demande si elle veut boire quelque chose pendant son brushing ou... sinon voilà quoi, sinon après c'est elle qui commence à taper la discute, à discuter.

-Et elle te parlait de quoi ce matin là ?

-Oh c'est la misère...elle me racontait sa vie ! (Rires)

-Pourquoi c'est la misère ?

-Parce que voilà, à force, à force franchement...les filles ça commence à saouler quoi quand elles commencent à raconter leur vie quoi ! (Rires)

-Et elle te racontait quoi alors ?

-Ses histoires avec son fils et tout. Parce que en fait, son fils c'était un copain à moi. Elle habitait dans le même quartier. C'était un copain à moi quand j'étais en cinquième. Donc voilà, elle était en train de me raconter ce qu'il était devenu et tout maintenant. Voilà...c'est pas...

-Et toi, comment tu réagis à ça ?

-Ben rien. Je suis obligé de répondre au niveau positif quoi. Parce que...

-C'est-à-dire ? Ça veut dire quoi...

-Je suis obligé d'être poli, je suis obligé...d'être dans la conversation également.

-Alors qu'est-ce que tu lui dis ce matin là ?

-J'ai fait ouais, je connais bien votre fils et tout. Il est gentil et tout. Alors que vraiment je l'aime pas quoi (Rires). C'est ça quoi. On ne peut pas dire à une cliente heu...la vérité même si c'est...c'est hardcore quoi.

-Et pourquoi on ne peut pas lui dire ?

-Parce que...après la cliente elle va mal comprendre, quoi. Après elle va, elle va...elle va avoir, je ne sais pas. Il faut toujours que la cliente, elle soit heureuse quoi, quand elle sort du salon. Il faut pas qu'elle sorte déprimée ou quelque chose. Il faut qu'elle a toujours le sourire.

Au cours de cette séquence, il met en évidence, à partir de ce qu'il décrit de cette situation vécue, le fait qu'il ne perd de vue ni la position qu'il occupe ni celle que cette dame occupe. Celle-ci est d'abord une cliente qui attend un service et lui est d'abord une personne qui participe à ce service. Il est ainsi amené à arbitrer entre ce que l'on attend de lui, accueillir et assurer le bien-être des clients, et ce qui lui importe, la sincérité de ses relations amicales. Dans ce cadre, et bien qu'il n'apprécie guère le fils de cette cliente, il adapte son discours (quitte à mentir un peu) pour s'inscrire dans ce service.

Il montre également dans quelles limites il parvient à remplir cette part de service qui consiste à échanger avec les clientes. Quand nous lui demandons comment il engage une conversation, il s'accroche à une norme de service : la proposition d'un café ou d'un thé. Cette norme lui sert de repère pour faire même *a minima* cette part du travail de coiffeur et sortir de la stricte réalisation technique. La conversation s'inverse ensuite puisque dans la suite de notre échange il semble, d'après ce qu'il dit, que ce n'est plus lui qui mène l'échange mais bien la cliente. Face à sa faible expérience, ou peut-être à ses difficultés dans cette situation, il parvient à apporter des solutions qui lui paraissent acceptables en termes de risque à prendre pour faire son travail et qui apparaissent comme acceptables dans le cadre du service que rend l'ensemble des personnes travaillant dans ce salon de coiffure.

Baris repère durant son stage des exigences concernant la tenue vestimentaire nécessaire pour la pratique du métier et y apporte ses propres réponses.

-Et au niveau des fringues, tu t'habilles comment dans ce salon ?

-Houa...faut que j'm'habille trop fashion.

-C'est vrai ?

-Faut j'm'habille trop bien. Je mets les chaussures. Je mets des chaussures. Je mets des jeans, chemises. Toujours comme ça.

-Tu es obligé de faire attention à ton look ?

-Ouais je suis obligé. Enfin je ne suis pas obligé mais voilà quoi...moi je préfère...

-Pourquoi ?

-Parce que si je vais comme je m'habille dans la rue, enfin dans le quartier, ça le fait pas trop. Parce que je suis toujours en survêt' ou quelque chose, quand je viens là, ça le fait pas trop non plus, le jeans, le pull et tout ça.

-Et le patron et tout ça, ils sont habillés fashion aussi, comme tu dis ?

-Non, non. Ils sont habillés jeans, chemise, chaussures aussi. Moi, c'est toujours chemise, jeans, chaussures.

-D'accord.

-Et je mets aussi les boucles d'oreille pour faire un peu style.

-D'accord. Tu ne les portes pas tout le temps tes boucles d'oreille ?

-Non. J'aime pas.

-Tu n'aimes pas.

-Je les mets juste dans le salon.

-Pourquoi ?

-Je ne sais pas. Je trouve ça donne du style et...et quand y'a des jeunes des fois ils arrivent quoi... y'a des possibilités. Non et puis des fois y'a aussi des clientes que je connais et tout qui arrivent, voilà quoi...j'aime bien, enfin j'aime bien me faire montrer...bien quoi...vis-à-vis des clientes (Silence). Voilà, j'ai pas envie toujours avec les mêmes vêtements et tout...comme je viens là par exemple, toujours avec le survêt'...

-Et ça va au niveau des vêtements, tu n'as pas de problèmes pour t'habiller, je ne sais pas, fashion tous les jours, ne pas avoir les mêmes fringues ? C'est pas trop galère ?

-Heu...heu...ben si parce que là il jette beaucoup de vêtements parce que là j'ai pris de la taille quoi. Mais sinon ouais, j'ai quand même pas mal d'affaires quoi.

-Ouais d'accord.

-Quand je vais en Allemagne, là-bas j'achète beaucoup. Enfin, quand je vais à Paris, Reims, j'achète beaucoup donc voilà.

-Ouais, je crois que c'est un truc important dans ces métiers là de...

-Ouais de bien s'habiller, c'est important. Voilà.

Baris repère les exigences spécifiques du salon de coiffure dans lequel il fait son stage, en opposition d'ailleurs avec le centre de formation, qui à ses yeux ne pose aucune exigence particulière en termes de tenue vestimentaire. Les normes

vestimentaires de ce salon de coiffure ne semblent pas trop fortement marquées même si elles existent et demandent un effort de la part de Baris. Il adopte les mêmes codes vestimentaires que les autres salariés (jeans, chemise, chaussures) au prix d'un double effort. Premier effort, pour se rendre sur son lieu de stage et se mettre en position de celui qui travaille, il s'habille d'une manière singulière qui ne correspond pas à sa façon de s'habiller dans le quotidien. Second effort, en pleine période de croissance, il grandit, et doit renouveler sa garde-robe. Dans le même temps, il interprète de manière personnelle ces exigences et fait le choix, pour avoir encore plus de style, de porter des boucles d'oreille. On peut se rappeler ici la difficulté, alors insurmontable pour elle, qu'avait représenté l'épreuve de la tenue vestimentaire pour la jeune Anita. Ici Baris apporte ses propres solutions pour répondre à ces exigences. Il achète des vêtements dans différents lieux qui à ses yeux sont signes de vêtements de qualité et à prix abordable. Dans ce cadre normatif organisant la manière de paraître en tant que professionnel (ou futur professionnel) de la coiffure, Baris décline les valeurs de ce salon de coiffure à partir de ses propres valeurs. Il est en effet remarquable de voir comment se mêlent, dans le discours qu'il tient au cours de l'entretien, les exigences du salon de coiffure en termes de présentation de soi et ses propres exigences. Baris passe quasiment sans transition de la nécessité pour réaliser correctement son travail de soigner sa présentation à la nécessité pour lui de plaire. Le choix de ses tenues vestimentaires est donc une réponse aux attentes du salon de coiffure déclinée à partir de ce qui compte vraiment pour lui : gérer l'éventualité d'une rencontre avec des personnes qu'il connaît et face à qui il veut paraître sous son meilleur jour.

Baris repère ensuite sa place dans le collectif de travail ainsi que son rôle dans l'organisation du salon. Il maîtrise suffisamment l'organisation de ce salon de coiffure pour comme il le dit lui-même « prendre des initiatives », c'est-à-dire identifier ce qu'il y a à faire et prendre la décision de s'engager dans une tâche sans qu'il soit nécessaire qu'on lui dise ce qu'il doit faire³⁸.

³⁸ Cela s'explique aussi par le fait que ce n'est pas la première fois qu'il travaille dans ce salon de coiffure (nous l'apprenons au cours de l'entretien). Il donne « un coup de main » les samedis et a donc déjà un certain nombre de repères et d'habitudes.

Contrairement à son engagement dans l'atelier d'habileté, il parvient ici à décrire avec précision les tâches qui lui incombent, les enjeux liés à ces tâches et la place qu'elles occupent dans le cadre du service général rendu. Alors qu'il est engagé dans certaines tâches, il parvient à situer ses collègues dans l'espace de travail et à expliquer ce qu'ils sont en train de faire. Il parvient à donner du sens à ses tâches par rapport à l'activité générale du salon de coiffure. Dès lors il n'est pas attaché à des heures de pause fixes ou bien n'est pas choqué par le fait que son patron prenne une pause cigarette sans lui. Baris adapte son rythme sur celui du salon, qui varie selon les jours et le nombre de clients mais également selon les priorités qu'il se donne. La question de la pause cigarette par exemple est bien différenciée du moment de travail contrairement à ce que disait Baris lors de son engagement sur les ateliers d'habiletés. Dans son expérience de travail précédente, il exprimait en effet le souhait de travailler en extérieur pour pouvoir travailler et fumer en même temps. Nous avons analysé ce positionnement comme le refus de faire un choix entre engagement dans une situation de travail et engagement dans un univers de relations amicales. Dans ce salon de coiffure, Baris opère un choix.

-On en revient à dix heures du matin. Donc le coiffeur arrive et...

-Ben le coiffeur il arrive, il enlève sa veste, il prend son thé, il fume sa cigarette. Et après...

-Et toi tu ne fumes pas ?

-Moi je fume pas...tant que j'ai pas fini mon ménage.

-D'accord.

-Enfin c'est moi qui a pas envie parce que sinon...je peux. Mais c'est moi qui a pas envie, tant que je termine pas mon travail.

Baris donne la priorité aux tâches dont il a la responsabilité et notamment aux tâches d'entretien du salon. Il opère un choix en faveur de son travail, renonçant ainsi à donner autant d'importance (voire plus d'importance), comme c'était le cas lors de son travail en atelier d'habiletés, au fait de fumer qu'au fait de nettoyer les glaces ou de laver le sol. Il choisit ainsi de répondre aux exigences qui lui sont fixées, ou plus précisément qu'il a identifiées, et organise son engagement en privilégiant une réponse à cette exigence avant de prendre un moment de pause et de détente pour lui.

S'il repère les valeurs sans dimension qui structurent le service à rendre, tant dans sa dimension externe (les éléments établis de satisfaction du client) que dans sa dimension interne (les valeurs collectives qui structurent le collectif et qui fonctionnent comme élément de reconnaissance et d'appartenance à une même entité de travail dans le cadre de ce service à rendre), Baris repère également les valeurs dimensionnées, c'est-à-dire la valeur marchande qui structure l'activité du salon. Ainsi il maîtrise certains éléments de prix des actes de coiffure.

-Tu sais combien ça lui coûte un brushing ?

-Ben ça dépend les cheveux longs...parce que ça dépend des cheveux. Les cheveux courts on fait ça à dix-huit, les mi-longs à vingt et les longs vingt quatre.

-D'accord et là elle a payé combien ?

-Vingt quatre.

Dans les deux derniers extraits d'entretien que nous venons de reproduire ici, on peut approcher l'intégration de Baris dans le collectif de travail et son appropriation du travail à partir de deux formules très révélatrices.

Concernant la place dans le collectif, il est intéressant de remarquer, lorsque nous questionnons Baris sur la tarification en vigueur dans ce salon qu'il annonce les prix en disant « les cheveux courts on fait ça à dix huit... ». L'utilisation du « on » est intéressante comme signe de la place qu'occupe Baris au sein du salon de coiffure. Il n'y a aucun doute sur le fait qu'il n'a aucune influence ou aucun pouvoir de décision sur les prix pratiqués dans ce salon de coiffure. L'utilisation de ce « on » renvoie plutôt à un processus d'appropriation. Baris semble dire que ce prix est aussi « son » prix car ce salon de coiffure est pour partie « son » salon de coiffure dans la mesure où c'est le salon de coiffure dans lequel il s'investit, dans lequel il met un peu de lui-même à chaque fois qu'il doit gérer sa rencontre avec des normes antécédentes. D'ailleurs il le dit concernant les tâches de ménage. Ce ne sont pas n'importe quelles tâches de ménage, c'est « mon ménage », dit-il. Cette utilisation du pronom personnel signifie que Baris s'est approprié des tâches qui structurent sa place dans cette équipe de travail. La réponse qu'il apporte à ces exigences de propreté que lui a fixées le patron, selon une méthode propre à ce salon et que Baris n'a pas choisie, est pour lui

le moyen de trouver une place au sein de ce collectif en éprouvant sa propre normativité. Son engagement dans ces tâches est à la fois une réponse à des exigences qui lui sont extérieures et par cette appropriation de ces exigences le moyen d'éprouver sa propre singularité. C'est tout l'enjeu du passage « du ménage » à « mon ménage ». Encore une fois ce positionnement tranche avec la position qu'il avait adoptée au sein de l'atelier d'habiletés durant lequel il était toujours resté en extériorité par rapport à ces tâches. Sa participation à des tâches dont il ne comprenait ni le sens ni les consignes témoignait du fait qu'il n'a jamais fait des tâches proposées « ses tâches ». Celles-ci étaient restées durant tout l'après-midi de travail les tâches du responsable d'atelier et n'avait fait à aucun moment l'objet d'une tentative d'appropriation.

S'appuyant sur un certain nombre d'objets garants de l'organisation du travail, Baris parvient à gérer sa propre activité pour qu'elle prenne place dans le cadre général du salon de coiffure. Ainsi, il ne décide pas de faire le ménage à n'importe quel moment de la journée et mobilise l'agenda comme repère normatif lui permettant de situer correctement son action dans le temps du salon de coiffure.

-Tu ne nettoies pas tout de suite ?

-Non, je ne nettoie pas tout de suite. J'attends que les verres ils commencent à...à en avoir plusieurs. Après, je vais vers la caisse où il y a le truc pour rendez-vous, le cahier pour rendez-vous, l'agenda pour rendez-vous là. Je regarde s'il y avait un rendez-vous. Après il n'y en avait pas jusqu'à onze heures. Donc voilà après j'ai commencé à nettoyer bien partout.

Un peu plus loin dans l'entretien, il ajoute des précisions sur ce qui compose ce temps de travail

-D'accord. Donc ensuite, tu m'as dit que tu vas voir le carnet de rendez-vous

-Ouais, j'ai vu qu'il n'y a pas de rendez-vous jusqu'à onze heures.

-Donc entre neuf heures et onze heures...

-Ben moi je commence à faire le nettoyage. Le patron il s'installe.

-Alors tu as nettoyé quoi entre neuf heures et onze heures ?

-Ben j'ai nettoyé...en fait, j'ai passé le balai, j'ai fait les miroirs. J'ai passé le balai. Après j'ai...avec le truc mouillé là, comment on appelle ça ?

-La serpillière ?

-Ouais la serpillière. J'ai passé la serpillière.

-Donc tu nettoies tout le...tout le salon.

-Ouais, ouais, je nettoie tout le salon.

Ces tâches de ménage prennent place dans un moment de la journée où l'activité est faible, un moment où l'absence de clients permet de réaliser ce travail d'entretien. Il intervient également à un moment où le patron est occupé par d'autres tâches, notamment administratives d'après ce qu'en dit Baris, et que les deux autres coiffeurs (un coiffeur pour homme et une coiffeuse) n'ont pas encore commencé leur journée de travail.

Baris parle à plusieurs reprises au cours de l'entretien du fait qu'il prend des « initiatives ». Il signifie par ce terme qu'il voit seul le travail à effectuer et qu'il n'a pas besoin d'attendre que le patron lui dise ce qu'il doit faire. Nous apprenons au cours de l'entretien que ce stage n'est pas le premier qu'il réalise dans ce salon de coiffure et que régulièrement il donne « un coup de main » les samedis et les jours de forte activité. Sa bonne connaissance de ce salon et de son fonctionnement lui permet de s'orienter facilement et de faire preuve d'une relative autonomie dans son travail. Le matin, quand il arrive sur son lieu de travail, il connaît les tâches qu'il doit effectuer et sait où regarder pour saisir le travail à faire.

-T'arrives, qu'est-ce que tu fais ? Quel est le premier truc que tu fais ?

-Je rentre, je retire ma veste, je prépare le thé...pour les invités

[...]

-Après je commence à voir un peu ce qui est en désordre.

[...]

-Pendant que l'eau elle bout et tout, je fais quelque chose d'autre pour ne pas attendre sans rien faire.

-Alors tu fais quoi ?

-Ben je regarde par exemple dans le sèche-linge s'il y a encore des serviettes à plier.

Dès son arrivée sur son lieu de travail, Baris doit s'assurer qu'un certain nombre d'éléments nécessaires à la fois à l'accueil des clients et au travail des coiffeurs sont prêts pour que l'activité se déroule normalement. Ayant repéré la nécessité et l'importance de chacun de ces éléments, il s'engage dans son travail en réalisant ce travail de préparation.

Ce n'est pas le seul moment où il revendique et fait preuve dans les faits d'une certaine autonomie. Dans sa relation avec les clients, il maîtrise également un nombre suffisamment important d'éléments pour prendre des initiatives.

-Toi tu fais le shampoing ?

-Ouais.

-Comment ça se fait ?

-Non mais moi monsieur ça fait très longtemps que je fais de la coiffure.

-Oui, oui. Non mais je ne sais pas. Comment ça s'organise ? C'est quoi, c'est le patron qui t'as dit « vas-y fait le shampoing » ou... c'est toi qui as pris l'initiative ?

-Non je prends l'initiative. C'est...je sais déjà les faire. Et le patron il m'a...comme ça fait déjà longtemps que j'aide et tout, il m'a...le premier jour il m'avait demandé d'en faire un. Voilà quoi, comme ça à partir de là j'ai appris à le faire.

S'appuyant encore une fois sur sa petite expérience, il gère seul un ensemble de petites tâches comme l'accueil de la cliente, la proposition d'un thé, le shampoing. Ces petites tâches lui donnent une place au sein du collectif de travail à la hauteur de ce qu'il sait faire au regard du métier de coiffeur et lui offre un espace au sein de ce collectif pour tenter de vivre en santé en confrontant les exigences du salon de coiffure à ses propres normes. Durant la quasi totalité de ce stage, Baris parvient à gérer cette rencontre entre l'usage de soi requis dans le cadre de ce salon de coiffure et l'usage de soi qu'il consent. Comment expliquer cela alors que dans le cadre moins contraignant des ateliers d'habiletés, il n'était pas parvenu à trouver ce point

d'équilibre entre ces deux formes d'usage de soi, revendiquant avant tout de n'agir qu'à partir de ce qui lui importait ?

A l'issue de l'analyse de son engagement en ateliers nous avons conclu que les valeurs qui sous-tendent son engagement ne rencontrent à aucun moment les valeurs collectives qui structurent le collectif de travail. Sa volonté d'établir des relations amicales et de maintenir une image de soi acceptable face aux autres jeunes ne rencontre ainsi jamais les exigences d'un travail en conformité dans le but de répondre à une demande de service (produire, nous le rappelons ici, des tableaux en bois destinés à l'affichage au sein du dispositif *Parcours 2*). Dans l'ensemble, c'est l'inverse qui se produit au cours de cette expérience de stage en entreprise. Dans ses tentatives de renormalisation, Baris décline les valeurs qui structurent l'ensemble de l'univers normatif du salon de coiffure, tout en cherchant à valoriser ce qui compte pour lui. L'importance qu'il apporte aux relations amicales trouve une place dans la déclinaison des valeurs du vivre ensemble avec ses collègues. Par contre, dans les relations avec les clients, Baris renonce, temporairement, à se positionner selon cette valeur, car il perçoit que cela peut aller à l'encontre du service que rend ce salon de coiffure et auquel il participe. De même, la manière dont il répond aux exigences en termes de tenue vestimentaire est une manière de décliner les valeurs de présentation de soi qu'impose cette entreprise tout en l'investissant de l'importance qu'il accorde à la séduction.

Globalement, Baris s'inscrit donc « en santé » dans cette expérience de travail car il parvient à la fois à s'ajuster aux exigences du salon de coiffure qui l'accueille en stage et à renormaliser quand cela est possible, c'est-à-dire à décliner les valeurs qui portent les normes antécédentes à partir de ce qui lui importe. Cependant, Baris est encore, au moment de ce stage, au début de son parcours d'insertion, et nous serions incomplets si nous nous arrêtons sur tout ce qui a fonctionné durant ce stage sans repérer les éléments qui témoignent encore de la fragilité de son engagement.

2.2 Quelques situations encore difficiles à gérer

Tout au long de l'entretien, Baris revient à plusieurs reprises sur ce qui correspond, à ses yeux, à une caractéristique du salon : l'identité turque du patron. En effet, autant dans les manières de faire que dans la clientèle accueillie cette dimension apparaît

très importante. L'une des premières tâches que Baris accomplit le matin en arrivant consiste à préparer le thé. Il décrit cette tâche dans le détail en insistant sur les caractéristiques de la théière.

-Alors comment tu prépares le thé ?

-Ben en fait c'est du thé turc. Il y a deux cafetières, l'une au dessus, l'autre en dessous. Une grande et une petite...

Baris ne prépare pas n'importe quel thé et il ne le prépare pas de n'importe quelle manière. Cette tâche *a priori* simple et banale prend une valeur particulière dans la mesure où elle le renvoie à son identité familiale et personnelle.

De même, dans la description du déroulement de sa journée de travail, il explique qu'après avoir raccompagné une cliente à la porte, il entame quelques tâches de nettoyage. Celles-ci se font, toujours selon lui, avec une méthode spécifique qui renvoie à nouveau à l'identité de ce salon.

-Après voilà. J'ai attendu qu'elle paie. [...] Après là elle commence à franchir la porte, on lui dit au revoir, bon week-end, bonne journée et tout. Après, voilà. Après moi je vais derrière, je prends un journal, et là il y a des petits trucs d'eau de toute façon... j'essuie les miroirs avec. C'est une méthode aussi de Turquie ! Ça essuie quand même bien.

Cette singularité est présente jusque dans la pratique du métier par le patron de ce salon de coiffure. Baris explique en effet que celui-ci a appris le métier en Turquie et qu'à ce titre, il ne travaille pas tout à fait de la même façon qu'un coiffeur formé en France.

-Le patron, il est là avec la machine. Moi je suis là. Après ça dépend. Vu que lui il a appris en Turquie et les méthodes de Turquie, ici c'est pas vraiment les mêmes.

L'identité turque de ce salon apparaît donc, aux yeux de Baris, comme un élément important. Il met cette identité en valeur, sans que nous l'interrogeons à ce sujet. Baris

est en effet d'origine turque et l'on peut imaginer que cette proximité culturelle est un élément favorable à son intégration dans le collectif de travail. Cependant, il apparaît que certaines situations de travail interrogent Baris du point de vue de cette identité et semblent créer chez lui un certain malaise. Cet élément émerge lorsque nous l'interrogeons sur son niveau de maîtrise de la langue turque.

-D'accord, et les coiffeurs sont turcs ou pas ?

-Ouais, tout le monde est turc dans le salon.

-Tout le monde, les clients et tout ça.

-Non, non. Les clientes sont la plupart maghrébines. Maghrébines ou turques. Il n'y a pas beaucoup de françaises.

-Et ils parlent le turc ou pas ?

-Ben ça dépend. Quand il y a des maghrébines, ils parlent normal. Et quand il y a des turcs, il parle turc.

-D'accord. Et toi tu parles le turc ou pas ?

-Moi j'aime pas parler turc.

-Non mais tu sais ou pas ?

-Ouais je sais mais j'aime pas trop.

-Tu n'aimes pas trop.

-Non je ne sais pas très bien parler le turc. Donc voilà, moi je...

-Et tu comprends ou pas ?

-Je comprends pas trop. Donc voilà les clientes dès qu'elles veulent me parler ou quelque chose, elles me parlent directement en français.

-D'accord.

-Parce que en général, elles ne savent pas que je suis turc.

-Ok.

-En général, elles ne savent pas que je suis turc et tout donc voilà, elles commencent à me parler français.

Dans cet extrait d'entretien, les explications de Baris sont confuses. Il dit d'abord qu'il n'aime pas parler le turc avant d'avouer qu'en réalité il ne maîtrise pas la langue. Ces hésitations montrent probablement que Baris est en difficulté dans ce type de situation. D'un côté il valorise cette identité turque qui oriente une partie de sa manière de travailler, de l'autre côté, lorsque le patron emploie la langue turque avec

des clientes, il se sent en décalage avec ce qui fait norme dans la situation de travail. Il se sent exclu et n'est pas en mesure de se positionner par rapport à cette exigence. Il en conclut ainsi que les clientes ne repèrent pas son identité turque et que le français s'impose alors naturellement comme la langue de l'échange. Mais le choix de la langue est alors perçu par lui comme une contrainte et non comme un choix. D'une certaine manière et dans une certaine mesure seulement, il se retrouve contraint par une exigence qu'il n'a pas les moyens de maîtriser. De manière très locale et très partielle, il se trouve donc dans une situation de soumission à la norme. Au cours de son stage cette gêne vis-à-vis de la langue ne pose pas de problème particulier. Dans le cadre d'un travail régulier dans ce salon – ce qui va arriver puisque Baris a signé un contrat d'apprentissage après cette expérience – la répétition de cette situation inconfortable peut cependant devenir problématique.

Baris ne dit que peu de choses dans cet entretien à propos de l'utilisation de la langue turque dans les échanges avec les clients. Il n'est donc pas possible de développer une analyse plus conséquente sur les difficultés qu'il rencontre à cet endroit. Il nous semble seulement nécessaire de la repérer comme un élément potentiellement problématique. Si le professionnel que nous sommes devait reprendre ici temporairement la parole, il se permettrait seulement de noter cet élément comme une piste de travail pour la suite de l'accompagnement dans l'emploi de ce jeune.

* * *

La différence entre un engagement dans le travail en dissonance normative ou en santé relève au final de la capacité d'une personne à se confronter aux valeurs du bien commun. Dans les cas de dissonance normative, la personne considère que seul ce qui vaut pour elle fait loi. C'est ce que nous avons montré à travers l'analyse de l'engagement de Renaud au sein de l'atelier de fabrication de boomerangs et de Baris au sein de l'atelier bois. A travers ces deux cas, nous avons relevé des formes différentes d'un même rapport aux valeurs que nous avons qualifié, à la suite de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, de « relativisme ». Dans les situations analysées, ces deux jeunes agissent selon leurs propres intérêts, mus par une force ou un intérêt personnel (le talent artistique pour Renaud, la « bonne impression » comme qualité personnelle pour Baris) qui les autorise à dénoncer le bien commun. A l'inverse, le

travail en santé, on a pu le voir à travers l'engagement de Baris dans un salon de coiffure, repose sur une capacité à s'ajuster aux normes du collectif et donc de reconnaître l'existence et la légitimité des valeurs du bien commun. Dans le cas de Baris, il est difficile, voire impossible, de saisir ce qui a provoqué son changement de rapport aux normes et aux valeurs entre son expérience dans l'atelier d'habiletés du dispositif Parcours 2 et son expérience en entreprise. On peut observer une certaine continuité dans les valeurs qu'il mobilise dans ses tentatives de renormalisation. Ce sont à peu près les mêmes dans les deux expériences. La différence fondamentale repose sur le fait que dans le premier cas il impose ses valeurs en ignorant les valeurs du bien commun tandis que dans le second cas, il tente en permanence de décliner ces valeurs du bien commun en les investissant, dès que cela est possible, par ses propres valeurs.

La typologie que nous proposons permet de mieux saisir les difficultés de ces jeunes tout en gardant le caractère singulier de chaque expérience. Elle permet également de mettre en évidence la complexité des difficultés d'insertion de ces jeunes sans qualification. En effet, aucun d'entre eux ne peut être réduit à un seul des espaces de la typologie. A travers les expériences de travail de Renaud et de Baris, nous avons montré que d'un lieu à l'autre, d'une situation à l'autre, les problèmes d'articulation entre la dimension de la renormalisation et la dimension d'identification des normes se déclinent différemment. Face à cette complexité, comment aider ces jeunes à comprendre progressivement le monde du travail et à y trouver leur place ? Cette question est l'objet de notre dernière partie.

PARTIE 4 : L'ergoformation comme accompagnement et comme expertise

Nous avons montré dans la partie précédente que les difficultés d'insertion des jeunes sans qualification relèvent de deux registres différents : le registre de l'identification des normes et celui des tentatives de renormalisation. Une prise en charge de ces difficultés nécessite *a priori* une intervention au niveau de ces deux registres. A partir du travail effectué au sein du dispositif *Parcours 2*, on peut observer que la facilité de saisie de chacun d'entre eux n'est pas équivalente. En effet, le travail qui vise à faire émerger l'activité d'une personne paraît plus aisé que celui d'aide à l'identification des normes d'une situation de travail.

Parcours 2 se fixe pour objectif d'accueillir et d'aider des jeunes en grande difficulté d'insertion par la mise en récit de leurs expériences. Pour répondre à cet enjeu, il s'appuie sur les acquis de la démarche ergologique. Celle-ci ne se fixe pas seulement pour objectif d'analyser le travail du point de vue de l'activité. Elle revendique également une nécessaire intervention dans le travail. Reprenant et retravaillant l'ambition de l'ergonomie de l'activité, dont la filiation est clairement assumée et revendiquée³⁹, l'ergologie souhaite « comprendre le travail pour le transformer » (Guérin, Laville, Daniellou, Durrafourg, Kerguelen, 1997). Dans le champ de l'insertion et de la formation cela se traduit par la proposition d'une *ergoformation* qui tente un difficile travail de mise à jour de la face cachée du travail. De ce point de vue, cette démarche impose donc son expertise des difficultés d'insertion puisqu'elle oriente la manière de saisir le travail ainsi que la mise en récit des expériences de travail. Nous nous intéresserons à cette question dans un premier temps.

Pour Yves Schwartz, la posture ergologique ne permet pas d'aboutir à la création d'un métier spécifique mais débouche sur une « professionnalité ergologique », c'est-à-dire une manière d'exercer un métier en accordant une place centrale à l'activité et à son retraitement des normes antécédentes (Schwartz, 2001, p 720sq).

³⁹ Parmi l'ensemble des savoirs disponibles que peut mobiliser l'ergologie, notamment dans le cadre de son dispositif dynamique à trois pôles, l'ergonomie a en effet une place particulière. « Parmi les savoirs organisés et disponibles, l'ergonomie serait un peu à part s'il est vrai qu'elle pourrait valoir comme "paradigme" de tels dispositifs » (Schwartz, 2001, p 93).

Dans le champ de la formation et de l'insertion, cette professionnalité fait émerger une pratique d'« ergoformation » développée par des « ergoformateurs⁴⁰ ».

« L'ergoformateur sait que les situations que rencontre le jeune sont toujours un mixte de protocole normé à dérouler et de rencontres de rencontres. C'est ce savoir "ergologique" antécédent qui peut l'aider à articuler ces deux dimensions différentes de la compétence et donc à mieux comprendre, préparer et capitaliser la rencontre qu'en fait le jeune » (Schwartz, 2009, p 241).

L'ergoformation comme professionnalité et non comme métier se donne donc pour objectif de saisir les deux registres de l'activité, ce que Louis Durrive nomme la « matière familière » et la « matière étrangère » du travail (Durrive, 2009, p 151-152). L'enjeu principal de la démarche est bien sûr de saisir le travail comme matière étrangère. Son caractère familier nécessite, quant à lui, une grande rigueur mais n'est pas identifié comme un élément posant un problème particulier.

« Je parle de la vie des personnes au travail : elle n'est pas découpée a priori par aucune catégorie, par aucune grille, par aucun code. C'est pourquoi il est si difficile de faire parler une personne sur son vécu, sur ce qu'on appelle "l'activité au travail". Il est beaucoup plus simple de la faire parler sur le codifié, le métier ou l'emploi » (Durrive, 2003, p 295).

⁴⁰ Le terme « ergoformateur » semble indiquer que la professionnalité ergologique est associée au métier de formateur. Or, utiliser le métier de formateur comme référence pose un certain nombre de problèmes tant il recouvre des pratiques professionnelles différentes (de Lescure, 2010). Pour désigner ces pratiques professionnelles au sein du dispositif Parcours 2, il est au moins nécessaire de préciser qu'elles sont assumées par des « formateur-insertion ». Cependant l'identité métier est également liée à l'histoire de l'Association l'Atelier. Initialement reconnue comme club de prévention, cette structure est régie par la convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966. Les professionnels de l'insertion qui y travaillent sont donc désignés comme étant des éducateurs (Plusieurs de ces professionnels ont d'ailleurs présenté et obtenu le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience). A cela s'ajoute enfin que le dispositif Parcours 2 est destiné à des jeunes suivis au titre de mesures éducatives et orientées par des éducateurs.

L'hésitation entre les deux identités de formateur et d'éducateur qui existe au sein de cette association nous invite à parler aussi bien d'« ergo-formateur » que d'« ergo-éducateur ». Par soucis de clarté et pour ne pas perdre la référence au monde du travail, nous avons choisi de n'utiliser que le premier des deux termes.

Or, nous avons vu que l'identification des cadres normatifs d'une situation de travail peut poser de nombreuses difficultés aux jeunes engagés dans un parcours d'insertion. Comment l'ergoformateur peut-il prendre en charge cette difficulté ?

Pour saisir cette professionnalité ergologique dans le champ de la formation et de l'insertion, nous proposons d'analyser l'ergoformation à la fois comme expertise et comme accompagnement. Comme accompagnement, elle accorde toute l'importance nécessaire au point de vue de la personne sur son activité. Comme expertise, elle joue un rôle très important dans la manière de définir les problématiques d'insertion des jeunes. A partir de ces deux caractéristiques, nous montrerons que l'ergoformation permet de proposer un accompagnement et une expertise lorsqu'il s'agit d'aborder le travail comme « matière étrangère ». Lorsqu'elle aborde le travail comme « matière familière » elle présente alors un certain nombre de limites. L'expertise des cadres normatifs du travail et l'accompagnement des personnes dans l'identification et la reconnaissance de ces normes se heurtent à des difficultés liées aux caractéristiques mêmes des normes. Leurs ambivalences les rendent en effet relativement insaisissables.

I L'ergoformation comme accompagnement

Pour Maela Paul, l'accompagnement est une notion protéiforme et peu stabilisée. Il caractérise des prises en charge qui remplacent progressivement une relation auparavant structurée et formalisée pour laisser place à une relation qui « s'inscrit dans la coopération, la négociation, la recherche d'égalité dans la communication. Il ne s'agit plus de transmettre mais d'aider une personne à opérer un déplacement en abandonnant la position passive (de celui qui reçoit ou se vit assisté) » (Paul, 2004, p 249). Le travail réalisé au sein du dispositif Parcours 2, en se focalisant sur la question de l'activité de travail relève très nettement de ce travail d'accompagnement. Celui-ci est réalisé par la mobilisation de deux outils : les entretiens sur l'activité et le premier portefeuille de compétences.

1 Les entretiens sur l'activité

La mise en récit de l'expérience a pour objectif de mettre en valeur les compétences développées par un jeune après une expérience de travail. Il s'agit ainsi de valoriser

son « effort de vivre », c'est-à-dire sa capacité à se positionner en valeur dans une situation de travail.

« L'effort de vivre consiste, pour une personne singulière, à découper le milieu en valeurs, à le valoriser de telle manière qu'il lui apparaisse comme son milieu : un milieu recentré autour de lui. Réussir la rencontre avec l'entreprise, c'est parvenir à en faire son milieu de travail, c'est rejoindre les autres, le collectif, dans ce mouvement de la vie qu'est le découpage des priorités, des préférences » (Durrive, 2009, p 151-152)

L'objectif de l'entretien sur l'activité lorsqu'il cherche à faire émerger cet « effort de vivre » est de réenclencher un processus d'apprentissage et de formation. En effet, le passage du récit sur l'activité à la situation d'apprentissage opère dans la mesure où l'« effort de connaître » est inséparable de « l'effort de vivre ».

« L'effort de connaître est un mouvement solidaire du précédent, mais en sens inverse, car il est cette fois tendu vers l'universalité des savoirs et non plus vers la singularité des choix de valeur » (Ibid.)

C'est de la tension entre ces deux efforts qu'émerge la compétence d'une personne dans la mesure où la capacité de celle-ci à trouver sa place dans un collectif de travail lui offre la possibilité de se mettre dans la position nécessaire à un apprentissage.

« Celui qui est à l'aise, en phase avec les autres et vit bien dans son milieu de travail, celui-là s'épanouit en compétences – et dans le même élan, il apprend une foule de choses, celui-là s'épanouit en compétences » (Ibid.)

Du point de vue de la démarche ergologique, l'articulation entre ces deux efforts de vivre et de connaître déclenche la mise en place d'un cercle vertueux qui permet le développement des compétences et favorise l'insertion professionnelle. A l'inverse une personne qui ne parvient pas à gérer cet effort de vivre ferme les portes d'un possible effort de connaître et inscrit son expérience de travail dans un cercle vicieux.

Pour être opérante, cette démarche ne doit pas s'arrêter à une simple mise en mot de l'expérience et doit s'accompagner d'un travail de conceptualisation. La personne qui fait le récit de son expérience doit prendre conscience de la richesse de la situation qu'elle a vécue au-delà de la seule description des tâches qu'elle a réalisées et de sa connaissance des normes et des consignes qui structurent l'espace de travail.

« La conceptualisation se poursuit en réfléchissant sur soi-même par rapport au service à rendre, compte tenu de la transparence nouvelle de ce qui est devenu "ma tâche", "mon service". Comment se placent les objectifs par rapport à mes propres fins ? Quels sont pour moi les enjeux de ce service là ? Quels sont les risques que je dois prendre, c'est-à-dire les moyens utilisés ? » (Ibid., p 152).

Ce travail de conceptualisation apparaît alors comme un travail très concret qui part de la situation vécue par la personne pour en faire émerger des savoirs sur l'engagement dans une situation professionnelle. D'une certaine manière, cette démarche propose une meilleure connaissance de soi au travail autant qu'une meilleure connaissance du travail à la personne qui réalise cet entretien sur l'activité.

2 Le premier portefeuille de compétences multimédia

Dans le cadre spécifique du dispositif Parcours 2, Louis Durrive imagine et conçoit un outil intitulé : le premier « portefeuille de compétences multimédia. » Comme son nom l'indique, le *Premier Portefeuille de Compétences* (PPC) a pour objectif de permettre à celui qui l'entreprend de faire le point sur ses compétences. Le but est que chaque jeune prenne le temps de faire le point sur ce qu'il sait déjà faire dans l'optique de transformer cela en ressource pour son futur engagement dans le monde du travail.

Le PPC est un outil multimédia qui comporte douze onglets (Illustration 3) qui, dans l'ordre se déclinent ainsi : « Mon histoire », « Mes compétences quotidiennes », « Ma personnalité », « Mon capital santé », « Notre micro-projet », « Ma maîtrise des codes et signes », « Mes habiletés », « Ma curiosité pour les métiers », « Ma découverte des Emplois », « Mon expérience du travail », « Mon projet professionnel », « Le répertoire de mes acquis ». Sa construction repose sur un

travail de mise en récit, par les jeunes eux-mêmes, de leurs expériences, récit qui n'a pas vocation à être seulement descriptif mais à mettre également en évidence la manière dont ils s'impliquent et gèrent personnellement ces situations. La proposition de l'outil multimédia invite à imaginer des formes différentes pour cette mise en récit en permettant d'intégrer des montages photo, des montages vidéo ou des fichiers son.



Illustration 3 : Onglets du Premier Portefeuille de compétences développé au sein du dispositif *Parcours 2*

La présentation de son expérience de vie par un jeune suit, à partir de ce PPC, un cheminement qui part de l'expérience la plus personnelle pour progresser vers une présentation de ses acquis et de ses aspirations professionnelles.

Le premier portefeuille de compétence propose un premier onglet qui permet au jeune qui s'engage dans cette démarche de mettre en récit son histoire personnelle. Qu'elle concerne son histoire scolaire ou familiale, cette partie contient uniquement des informations dont le jeune veut parler et qu'il souhaite mettre en valeur. Le deuxième onglet permet à chaque jeune de valoriser ce qu'il sait faire dans sa vie quotidienne. Pour ce faire, l'idée est d'aider ces jeunes à construire un récit autour d'une situation de la vie quotidienne dont ils ont envie de parler. Ces situations

peuvent être de tout ordre : l'achat d'un vêtement dans un magasin, le trajet en transport en commun pour rejoindre un ami, etc. Le troisième onglet, associé aux deux premiers, permet à chaque jeune de mettre en valeur ses centres d'intérêt, les éléments de sa personnalité qui peuvent être déterminants dans le cadre de son parcours d'insertion.

Les trois onglets suivants s'éloignent progressivement du domaine de la vie quotidienne pour entrer dans celui de la vie au travail. Il s'agit tout d'abord de s'engager sur un chantier ou dans un atelier – comme ceux imaginés dans le cadre du dispositif *Parcours 2* – et de faire une évaluation de cet engagement. La construction du récit doit permettre à chaque jeune de se rassurer sur ce qu'il sait et sur ce qu'il a su faire dans cette situation précise, à la fois dans sa capacité à agir avec les autres personnes présentes dans la situation de travail, dans sa maîtrise des savoirs scolaires nécessaires à la réalisation du travail demandé et dans sa capacité à faire preuve d'un certain nombre d'habiletés techniques.

Les derniers onglets du PPC concernent plus directement le monde du travail. Un onglet concerne la découverte des métiers. L'objectif est d'aider chaque jeune à se faire une idée plus concrète des conditions d'accès à un métier, notamment en termes de formation nécessaire à son exercice. L'onglet suivant propose de s'intéresser à l'emploi et, à travers la visite d'entreprises, de découvrir les conditions réelles d'exercice d'une activité professionnelle. La découverte des métiers et des emplois se présente comme un temps de préparation d'un stage court en entreprise, appelé « micro-expérience ». L'onglet concernant cette expérience de travail contient alors la mise en récit de l'expérience de manière similaire à ce que nous avons présenté dans la partie précédente. Les deux derniers onglets du PPC proposent un bilan du parcours effectué. Ce bilan concerne à la fois le projet professionnel du jeune en question et le répertoire de ses acquis.

La mise en récit de l'expérience proposée par le PPC a ainsi pour objectif de mettre en valeur les compétences de ces jeunes en grande difficulté d'insertion en prenant comme point de départ leur expérience la plus immédiate. Tout comme l'entretien sur l'activité, elle invite donc ces jeunes à découvrir et faire le point sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font au regard des exigences du monde du travail.

3 La fonction d'accompagnement de l'ergoformateur

La spécificité de ces outils place très nettement l'ergoformation du côté de l'accompagnement. En effet, par la place et la fonction qu'il occupe, l'ergoformateur apporte avant tout « un regard d'un tiers intervenant dont l'efficacité relève de sa capacité à créer une situation de prise de recul sur la situation » (Paul, 2004, p 33). Il se place ainsi dans une fonction d'aide à la mise en récit, faisant effectivement tiers entre le jeune et son expérience de travail. « Il apprend à faire parler le travail [...], à recueillir des éléments sur l'activité en associant la personne qui a travaillé puisqu'elle seule peut l'éclairer sur l'invisible de cette activité » (Durrive, 2003, p 306).

Que ce soit dans le cadre de l'entretien sur l'activité ou de l'aide à la réalisation du portefeuille de compétences, son rôle n'est pas de transmettre un savoir, d'apporter des connaissances sur le travail et ses modalités d'accès. Sa fonction est d'être à l'écoute de ce que la personne va lui dire sur la manière dont elle a vécu le travail. « La posture est à l'écoute, la modestie, l'humilité devant l'activité : je ne sais rien à l'avance de ce qui se vit » (Durrive, 2009, p 152).

Dans ce cadre, la relation entre l'ergoformateur et le jeune n'est pas une relation hiérarchique. Elle invite le professionnel à se placer à-côté de lui, ce qui est caractéristique de la posture d'accompagnement. Son rôle est alors de rechercher la coopération de la personne à accompagner, de négocier avec cette personne les modalités de l'accompagnement afin qu'elle puisse y prendre une part active.

« L'accompagnement substitue à une relation structurée (résultant de la définition des places et des rôles), une relation "déformalisée" mettant l'accent sur une écoute personnalisée, soucieuse de ne rien prescrire, de proposer mais de ne pas imposer et dans laquelle l'élève, le patient, le bénéficiaire, le demandeur...est sommé de prendre une place active » (Paul, 2004, p 249)

L'exigence de l'engagement actif de la personne pour pouvoir bénéficier du soutien d'un accompagnateur nécessite donc une certaine capacité à se saisir des propositions qui lui sont faites. L'accompagnement tel que le propose l'ergoformation place ainsi le jeune inscrit dans le dispositif Parcours 2 dans la position de l'autodidacte. En effet, « l'autodidacte est celui qui se forme non pas sans formateur mais sans maître » (Bezille, 2005, p 27). Le travail de mise en récit vise en effet à valoriser son « effort de vivre », préalable nécessaire à tout « effort de connaître » et mobilise ainsi les ressources des situations vécues pour en faire l'objet d'un apprentissage.

« Le cheminement de l'apprentissage autodidacte fait appel aux ressources des situations et des contextes qui relèvent de la sphère du proche, du local, du familial, du quotidien, aux ressources de l'expérience collective, des solidarités locales, des talents, de l'exemplarité des pairs » (Ibid.).

L'entretien sur l'activité comme le portefeuille de compétences mobilisent bien ces expériences situées dans la sphère du proche pour accompagner les jeunes en difficulté d'insertion vers la formation et l'emploi. L'ergoformateur n'apporte pas à proprement parler de connaissances sur le travail mais accompagne la personne dans la découverte de la richesse de son expérience.

Cependant, l'ergoformation n'a pas seulement une fonction d'accompagnement des personnes en difficulté d'insertion. Elle produit également des analyses de ces difficultés à partir de ce que dit une personne sur son activité. Ce travail de « problématisation » lui confère également une fonction d'expertise.

II L'ergoformation comme expertise

L'ergoformateur se distingue du formateur par l'instabilité permanente de sa position. Parce qu'il s'intéresse en premier lieu à l'activité de travail, sa position dépend en permanence des situations de travail auxquelles il se réfère. Cette dépendance vis-à-vis des situations rapproche l'ergoformateur de la figure de l'expert. « Chaque fois que l'on accepte de voir que l'expertise est une position provisoire, stabilisée par des investissements forts et évolutifs mais occupée de manière incertaine par les experts, on en saisit la particularité » (Trépos, 1994, p 25).

L'expertise du point de vue de la sociologie développée par Jean-Yves Trépos se caractérise par l'instabilité de la position de celui qui tente de l'exercer car elle est attachée à des épreuves (au sens que donnent Luc Boltanski et Laurent Thévenot à cette notion). Selon l'auteur, elle peut être saisie dans la rencontre contradictoire entre « évènement » et « équipement ».

« L'expertise s'inscrit dans une succession d'épreuves, face auxquelles chacun s'efforce de déterminer les coordinations pertinentes. Le poids des équipements experts peut conduire à figer les épreuves pour qu'elles soient traitées par des modèles déjà constitués. Mais la construction de la situation dans laquelle intervient l'expertise et la dynamique qui s'instaure, peuvent, à l'inverse, susciter des coordinations aléatoires. La temporalité est donc une dimension incontournable de l'acte expert : l'expertise se situe dans l'ordre de l'évènement. L'évènement [...] installe une rupture dans la continuité des ordonnancements et pose question aux "acteurs" (les sujets de l'action, qui se définissent comme acteurs, en tant qu'ils se représentent l'évènement » (Ibid., p 90).

Les parcours d'insertion des jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2 sont l'occasion de multiples « événements » qui convoquent une expertise. Jean-Yves Trépos propose de caractériser cet événement de l'expertise à partir d'un découpage en quatre phases : une commande, la redéfinition du problème par l'expert, le déroulement de l'expertise, la clôture de l'expertise (Ibid. p 97-98).

1 L'ergoformation et l'expertise des problèmes d'insertion des jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2

La première phase de l'expertise correspond à un temps de commande.

Phase 1 : la situation d'expertise (comme séquence temporelle) est construite par la commande des "acteurs" (ce sont pêle-mêle : les décideurs, les usagers, les journalistes) alertés par l'évènement, considéré ici comme un ensemble de faits déviants » (Ibid.)

Dans le cadre du dispositif Parcours 2, l'ergoformation se présente comme une approche permettant de saisir les difficultés d'insertion de jeunes très éloignés de l'emploi. Il répond en cela à une commande sociale spécifique de prise en charge d'une partie de la jeunesse en grande difficulté. De plus, l'inscription progressive du dispositif dans différentes mesures de la politique de la ville ciblées sur certains quartiers sensibles de Strasbourg, témoigne de son inscription dans une commande sociale caractéristique de cette première phase de l'événement d'expertise.

La seconde phase correspond à une reconstruction de l'événement à traiter à partir des équipements dont dispose l'ergoformateur.

Phase 2 : la situation d'expertise (l'événement à traiter) est reconstruite par l'expert en fonction des équipements dont il dispose. Plusieurs études ont attiré l'attention sur la nécessité pour l'expert de problématiser, voire de défaire des problématiques pré-constituées ("ce n'est pas ainsi que le problème se pose". (Ibid.)

Cette opération de reconstruction opère à plusieurs niveaux. Nous retiendrons spécifiquement deux niveaux, qui correspondent à notre problématique concernant les modalités de prise en charge des difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi. A un premier niveau, le travail de redéfinition se fait dans la rencontre entre les ergoformateurs du dispositif Parcours 2 et les personnes orientant des jeunes dans ce dispositif, c'est-à-dire les travailleurs sociaux (éducateurs, assistantes sociales). Ces travailleurs sociaux positionnent en effet des jeunes dont ils assurent le suivi social dans le dispositif avec une demande singulière : « il veut faire un stage », « elle a besoin de trouver un travail », « il veut faire un apprentissage », etc. A ce niveau, la première fonction de l'ergoformateur est de redéfinir cette demande à partir de l'entrée par l'activité. Il doit convaincre de l'intérêt et de la légitimité de son approche. De manière générale, cette dimension ne pose pas de difficultés spécifiques⁴¹. Les travailleurs sociaux sont souvent assez démunis face aux

⁴¹ Cela ne signifie pas que ce travail de redéfinition n'est pas problématique. Nous gardons un souvenir fort d'une rencontre avec des éducateurs de prévention intervenant sur un quartier de l'agglomération strasbourgeoise. Au cours de cette réunion, nous avons été confrontés (Louis Durrive et nous-même) à une remise en cause permanente de la proposition du dispositif Parcours 2 que nous portions. L'impossibilité de défaire, dans ce cas précis, l'expertise posée par ces éducateurs portait sur le fait que

problématiques d'insertion des jeunes qu'ils accompagnent et de ce fait restent ouverts à toute proposition de prise en charge de cette question. L'exemple d'un échange avec une éducatrice autour d'une situation d'insertion qui lui pose problème témoigne de ce travail de redéfinition à partir du point de vue de l'activité.

Au cours d'une réunion de rencontre entre l'équipe du dispositif Parcours 2 et une équipe éducative de la ville de Strasbourg, une éducatrice prend la parole pour témoigner de son sentiment d'impuissance face aux difficultés d'insertion professionnelle d'un jeune dont elle assure le suivi. Dans le cadre d'une mesure éducative, elle accompagne un jeune de dix huit ans dans ses recherches d'apprentissage pour la troisième année consécutive. Ce jeune lui affirme qu'il a vraiment envie de travailler. Tous les ans, depuis trois ans, elle parvient, au prix d'un effort important et en y consacrant parfois du temps hors travail, à trouver un apprentissage pour ce jeune. Et pour la troisième fois, nous sommes alors en novembre, ce jeune a abandonné cet apprentissage après quelques semaines en entreprise en raison d'un différent avec le patron. Cette éducatrice ne sait pas comment aider ce jeune autrement qu'en continuant à chercher des entreprises prêtes à l'accueillir. Elle dit ne pas avoir d'autre solution que de persévérer dans cette voie en espérant que ce jeune rencontre, selon ses propres mots, « le bon patron », qui le prendra « sous son aile ».

Cette « recherche de la bonne entreprise », du patron « qui a la fibre sociale » et qui acceptera d'accueillir un jeune en difficulté n'est pas originale et fait partie d'un discours que nous avons rencontré à plusieurs reprises chez les travailleurs sociaux. Le caractère plus ou moins fictionnel de ce type de discours relève du refus, de la part de ces professionnels, de renoncer à chercher une solution d'insertion pour les adolescents et les jeunes adultes qu'ils accompagnent. C'est dans ce cadre qu'intervient l'expert ergoformateur en posant comme le note Jean-Yves Trépos que « ce n'est pas ainsi que se pose le problème ». L'approche depuis le point de vue de l'activité propose en effet un accompagnement de ce jeune visant à redéfinir le problème dans les termes classiques de l'insertion. Par la suite une proposition de

notre proposition s'inscrivait dans la perspective des autres actions d'insertion déjà existantes- notamment celles portées par la Mission Locale- qui faisaient l'objet des mêmes critiques d'inefficacité de la part de ces éducateurs.

prise en charge de la question de l'insertion pourra être envisagée qui sortira du mode de l'essai/ erreur qu'expérimente, sans succès, cette éducatrice depuis plusieurs années.

A un second niveau, « l'événement » de l'expertise se décline dans la relation directe avec le jeune que l'ergoformateur doit accompagner vers la formation et à terme vers l'emploi. Dans ce cadre, il mobilise directement les équipements dont il dispose pour problématiser l'accès au travail pour chacun de ces jeunes. Cela opère dès l'entrée dans le parcours et l'accueil de chaque jeune dans le cadre d'un entretien individuel de présentation. Ces entretiens sont souvent préparés par les travailleurs sociaux qui les accompagnent et cherchent à valoriser leur intérêt pour le travail et pour l'intégration dans le dispositif. L'ergoformateur, sur la base de ce discours, présente alors le dispositif en redéfinissant les modalités d'engagement à partir de la question de l'activité.

Notre objectif n'est pas de proposer une nomenclature détaillée des attentes et des intérêts de ces jeunes vis-à-vis du travail mais de saisir certaines des manières dont ils perçoivent le travail au moment de leur entrée dans le parcours. Ce que ces jeunes disent lors de cette première rencontre fournit en effet le point de départ de l'analyse et de la prise en charge de l'ergoformateur. Il semble possible de dégager plusieurs types de positionnement par rapport au travail.

« Je veux travailler pour apprendre un métier »

Les questions de l'apprentissage et du métier sont deux éléments qui reviennent de manière récurrente chez ces jeunes. L'apprentissage est mis en lien avec leur expérience scolaire passée. Certains jeunes assument une position, au cours de ces entretiens de présentation, une position très franche et très volontariste. Ils disent leur échec scolaire, qu'ils justifient par leur immaturité ou par des événements circonstanciés, et expriment l'envie de saisir leur chance. Certains jeunes hésitent même à s'engager dans le parcours quand ils comprennent que leur engagement dans Parcours 2 n'aboutit à aucune qualification.

Le métier est, quant à lui, appréhendé comme la dimension essentielle du projet d'insertion. Au cours de la première rencontre, la question du métier se pose selon des modalités qui se déclinent entre deux positions extrêmes. La première position consiste en l'affirmation d'un projet métier très fort. Les jeunes arrivent dans le parcours avec une idée précise et ferme du métier qu'ils souhaitent exercer. Les choix exprimés concernent toujours plus ou moins les mêmes métiers (avec quelques variations d'une année sur l'autre) : menuiserie, mécanique automobile, métiers du bâtiment, vente pour les garçons ; coiffure, esthétique, petite enfance, et également vente pour les filles. La seconde position consiste à reconnaître l'absence d'idée quant au métier futur et à considérer que cette absence est le principal frein à leur insertion.

« Je veux travailler pour gagner de l'argent »

Le motif financier est très fréquemment énoncé. Le travail n'est alors évoqué que pour sa contribution et jamais dans son contenu. Les jeunes qui abordent le travail à partir de cet aspect ne pensent pas en termes de métier et se disent prêts à prendre le premier emploi qui se présente. Ils n'ont aucune préférence, pourvu que la rémunération leur convienne. On peut remarquer que lorsque l'on interroge ces jeunes sur leurs prétentions salariales, celles-ci sont souvent décalées par rapport à la réalité. Pour certains les attentes salariales sont très élevées, pour d'autres elles sont très faibles. Ces demandes financières dépendent souvent des projets de ces jeunes.

« Non mais moi je n'ai pas envie de travailler ! »

Certains jeunes intègrent le parcours en exprimant clairement leur envie de ne pas travailler. Ils justifient alors leur présence parce que, selon leurs propres mots, ils en ont « marre de ne rien faire chez eux » ou parce que « c'est saoulant de trainer tout le temps au quartier ». Pour ces jeunes, l'engagement au sein de Parcours 2 prend une dimension occupationnelle forte.

Par ce comportement certains jeunes remettent en question ce qui est souvent perçu comme une évidence, à savoir que la fin de la scolarité marque le début de la vie active. Satisfaits d'être dégagés des contraintes du système scolaire, ils n'ont aucune envie d'entrer dans une vie de travail. Privilégiant le jeu et l'amusement, ils tentent de

prolonger en quelque sorte leur enfance en retardant le plus possible le moment où ils devront se confronter au monde du travail.

D'autres jeunes refusent de travailler parce qu'ils n'ont « pas envie de se faire exploiter par un patron ». Ce positionnement est finalement le seul qui considère le contenu du travail, même si cela se fait de manière négative. Ces réactions prennent des sens différents selon qu'elles s'appuient sur des préjugés ou sur des expériences professionnelles (stages, début d'apprentissage) qui ont été vécues douloureusement. Dans le premier cas, la dénonciation fonctionne sur le mode de l'évitement des exigences de la formation et du travail. Dans le second, elle correspond à une image détériorée du travail. Pour exemple, un jeune élevé par ses grands-parents explique qu'en regardant leur état de santé, il n'avait aucune envie de travailler. Sa grand-mère a « fait des ménages » toute sa vie et souffre de problèmes aux articulations. Son grand-père qui a travaillé sur des chantiers du bâtiment est usé physiquement : il a perdu sa voix après un cancer de la gorge et a d'importants problèmes de dos.

Quelque soit le positionnement adopté par les jeunes qui souhaitent intégrer le dispositif, la réaction de l'ergoformateur reste la même. Elle consiste à considérer que, comme le souligne Jean-Yves Trépos : « ce n'est pas ainsi que se pose le problème ». La construction de la problématique de ces jeunes par rapport aux exigences de la formation et du travail et l'adhésion de ce jeune à cette problématisation constituent une part importante du travail au sein du dispositif.

Avant de présenter la troisième phase de l'expertise, à savoir son déroulement, il nous apparaît nécessaire de nous arrêter un instant sur les « équipements » de cette expertise.

2 Les « équipements » de l'expertise ergologique

L'expertise nécessite également la mobilisation d'un certain nombre d'« équipements ».

« Explicitons le terme "équipement", tel qu'il est utilisé ici. Il vient en droite ligne de la notion d'investissements de formes : l'équipement est ce dispositif, liant personnes, choses et actions selon une certaine loi, dans lequel les

partenaires acceptent d'investir et à propos desquels ils s'accordent [...] La rigidité de la règle, c'est bien sûr le prix de la stabilité, mais c'est plus que cela : c'est aussi le garant de la reproductibilité des actes » (Trépos, 1996, p 49).

On peut relever quatre équipements mis en œuvre dans le cadre du dispositif Parcours 2 et dont l'objectif est de permettre la construction d'une expertise des difficultés d'insertion : les ateliers d'habiletés, le stage en entreprise, l'entretien de retour d'activité, le premier portefeuille de compétences multimédia.

Les ateliers d'habiletés sont créés au sein du dispositif Parcours 2 suite à un constat d'insatisfaction né de la seule mise en récit de l'activité quotidienne des jeunes dans le cadre du premier portefeuille de compétences. Le constat est en effet que pour certains jeunes ce travail de mise en récit est difficile. Il leur paraît trop abstrait et trop éloigné de leur préoccupation principale qui est de travailler. Pour autant, le stage en entreprise pour ces jeunes est jugé, par les professionnels du dispositif, encore prématuré. La mise en place des ateliers d'habiletés est alors envisagée comme une étape intermédiaire, un temps de préparation avant de se confronter aux exigences d'une situation de travail en entreprise. L'engagement dans les ateliers d'habiletés est présenté aux jeunes inscrits dans Parcours 2 comme une étape préalable au stage de découverte en entreprise. La création de ces ateliers repose sur une tentative de mise en forme d'un cadre de travail aménagé pour des jeunes qui n'ont pas eu de contact, ou pas eu de contact positif avec le monde du travail. Plusieurs types d'ateliers sont créés que nous avons rencontrés à différentes étapes de notre développement : atelier réparation de vélo, fabrication et décoration et boomerangs, fabrication d'objets en bois.

Les « micro-expériences en entreprise » sont des mini-stages qui sont prévus pour une durée s'étalant entre un jour et une semaine. L'objectif est d'organiser une première rencontre réussie avec le monde du travail. Les ateliers d'habiletés comme les stages sont des équipements qui permettent d'inscrire la mise en récit dans une réalité concrète. Ils permettent d'éviter les discours généraux sur le travail et d'amener chaque jeune à parler de son travail depuis son propre point de vue.

Les entretiens sur l'activité et le premier portefeuille de compétences sont les équipements qui permettent justement la construction de ces discours sur l'activité.

3 Le déroulement d'une expertise : la définition des difficultés d'insertion de Jean-François

L'accompagnement de Jean-François dans la construction de son projet professionnel s'étire sur un temps relativement long puisqu'il est accueilli au sein du parcours pendant plus d'un an. Durant tout ce temps, il est confronté à un certain nombre d'épreuves qui font régulièrement l'objet d'une relecture avec son référent au sein du parcours. La réalisation d'une micro-expérience en entreprise, son engagement au sein des ateliers d'habiletés, la réalisation de son premier portefeuille de compétences permettent de construire progressivement son rapport au travail. En dépassant ses affirmations de départ, son engagement au sein du dispositif Parcours 2 permet de définir ses problématiques d'insertion à partir du point de vue de l'activité.

Rapidement après son entrée dans le dispositif Parcours 2, une réunion de suivi au Conseil Général du Bas-Rhin est organisée avec l'ensemble des intervenants sociaux et éducatifs qui accompagnent Jean-François. Les personnes présentes à cette réunion se posent un ensemble de questions. Entre ce que dit souhaiter Jean-François et ce qu'il fait, l'écart est important et ne permet pas de saisir où il en est par rapport aux exigences du travail et de la formation. De nombreuses interrogations sont posées sur ce qu'il est réellement en capacité de faire dans le monde du travail. Le premier objectif fixé à l'engagement de Jean-François au sein de Parcours 2 est donc de clarifier ces différents aspects.

Jean-François fait son entrée dans le dispositif Parcours 2 après la fin de sa classe de troisième. Dès son arrivée, il se présente à travers trois affirmations principales : « *Je n'ai pas réussi à l'école parce que j'étais fainéant* » ; « *Je veux devenir ingénieur en informatique. C'est mon seul et unique projet professionnel. Je n'en changerai pas* » ; « *Je vis dans une famille d'accueil depuis mon plus jeune âge. Je veux travailler, je ne veux pas ressembler à mes parents biologiques* ».

Image négative de soi, image négative de sa famille et projet professionnel irréalisable. L'ergoformateur expert pense immédiatement que la question de

l'insertion est mal posée et qu'elle doit nécessiter une redéfinition complète. C'est ce travail qui est engagé pendant plus d'un an. L'engagement de Jean-François au sein du dispositif Parcours 2 est alors constitué d'une succession d'épreuves. A la suite de chacune de ces épreuves, l'ergoformateur exerce sa fonction d'expertise. En faisant émerger un récit de retour d'activité, il rassemble un ensemble de données qui lui permettent de proposer une analyse et une définition des difficultés « réelles » d'engagement dans le travail. Il n'est pas question pour nous de détailler ici l'ensemble des épreuves auxquelles il est confronté au cours de son engagement au sein de Parcours 2. Nous avons choisi de retenir deux épreuves qui participent de la redéfinition de sa problématique d'insertion : son stage dans une entreprise de maintenance informatique et son travail sur le choix d'un métier.

Dans la seconde partie, nous avons présenté l'expérience de Jean-François au cours de son stage dans une entreprise d'informatique. Nous avons alors présenté sa difficulté à installer des logiciels sur un ordinateur au moment d'entrer un code d'activation. Sur l'ordinateur figuraient en effet deux codes et ne sachant pas lequel choisir, il avait préféré ne rien faire. Nous avons alors présenté ses difficultés comme relevant de la soumission à la norme. Cette micro-expérience en entreprise permet de redéfinir sa problématique d'insertion dans la mesure où elle permet de mettre en évidence le fait que ce qu'il analyse comme un manque de travail relève en fait d'une incapacité à faire face aux « trous de normes », à agir lorsque le prescrit ne dit rien. La micro-expérience en entreprise, comme équipement de l'ergoformation, permet de redéfinir son problème non comme un manque de travail mais comme une absence de travail en tant que tentative de renormalisation. Ses difficultés ne relèvent donc pas de ce qu'il qualifie de « fainéantise » mais de son incapacité à prendre le risque de vivre dans les normes de la situation de travail. De même, cette expertise permet de mettre en évidence que les solutions que tente d'apporter Jean-François à ses difficultés ne sont pas les bonnes. Face à ses difficultés à agir en situation de travail et considérant qu'il ne parvient pas à saisir toutes les informations données, il décide de prendre un carnet et un crayon et de noter toutes les consignes. Cela a pour effet de forcer son tuteur à détailler davantage ses consignes et exigences. Mais cela ne résout rien du point de vue de ses problèmes d'engagement dans le travail. La micro-expérience permet de mettre en évidence la mauvaise analyse de Jean-

François concernant ses problèmes d'insertion et l'inefficacité des solutions qu'il tente d'apporter.

Le second « équipement » qui permet de redéfinir ses problématiques d'insertion est le premier portefeuille de compétences, et plus particulièrement son onglet concernant la découverte des métiers. Tout au long de son parcours, Jean-François s'intéresse à différents métiers. Tout d'abord, il affirme vouloir être informaticien. Il pose ce choix comme définitif et n'autorise aucune discussion à ce sujet. Sa micro-expérience en entreprise et la confrontation à la réalité des exigences en termes de formation pour accéder à ce métier lui font progressivement abandonner ce projet. Au cours de l'accompagnement, Jean-François exprime deux autres projets de métier : celui d'être policier puis d'être cuisinier. Dans le cadre du dispositif *Parcours 2*, son référent l'accompagne dans le choix et la découverte de ces métiers, notamment par la réalisation de « fiches métiers ». Celles-ci rassemblent les principales informations collectées sur les caractéristiques du métier, les tâches à effectuer, les conditions de travail, la formation requise, etc. Ces fiches ont pour objectif de découvrir un métier mais également d'explicitier, de mettre en mots, les motifs de l'intérêt ou du rejet de tel ou tel métier. En effectuant cet accompagnement avec Jean-François, un motif commun apparaît dans ses trois choix de métiers : ils sont exercés par des membres plus ou moins éloignés de sa famille d'accueil. C'est d'ailleurs par eux qu'il obtient la plupart des informations sur ces métiers. Cela n'est pas en soi un élément négatif. Cependant, ces modalités de choix peuvent être mises en lien avec les difficultés de Jean-François et son incapacité à faire ses propres choix et à agir là où le prescrit ne dit rien. Dans quelle mesure ces choix ne sont-ils pas un rejet de l'incertitude par appropriation des choix des autres ? Ces autres n'étant par ailleurs pas n'importe qui mais des membres d'une famille qui l'accueille depuis son enfance et qu'il a choisis comme modèles. Ce travail d'expertise déplace encore une fois le problème de Jean-François en l'inscrivant, non pas dans le lien négatif avec sa famille comme il le fait spontanément, mais en le rattachant à l'image positive qu'il a de sa famille d'accueil. En d'autres termes, ses choix ne reposent pas sur un modèle de rejet mais sur un modèle d'adhésion non distancié aux choix de personnes qu'il prend en référence.

Le déroulement de l'expertise a permis, après une année de prise en charge, de redéfinir les difficultés d'insertion de Jean-François. Lors de son arrivée dans le parcours, il associait ses difficultés à une incapacité à s'engager dans un parcours scolaire, une méconnaissance des parcours de formation pour réussir à devenir informaticien. Son envie de s'engager dans un parcours de formation était posé comme une volonté de ne pas ressembler à ses parents. L'expertise ergologique a permis d'opérer un ensemble de déplacements qui redéfinissent ses difficultés. Ses problèmes d'accès à la formation et à l'emploi sont liés à son incapacité à faire ses propres choix. Son intérêt pour des métiers, toujours liés à l'activité professionnelle d'un des membres de sa famille d'accueil, ne fait jamais l'objet d'une réappropriation de sa part. Sa difficulté, voire son impossibilité à être « sujet de ses normes », pour reprendre l'expression de Georges Canguilhem, le pousse à développer différentes stratégies d'appropriation des projets, des discours des autres, sans jamais parvenir à se positionner personnellement par rapport à leur contenu.

Cependant, la mise en récit de ces expériences n'est pas uniquement possible à partir de l'expertise et de l'accompagnement des difficultés à se positionner en personne dans des situations de travail. Nous avons vu dans la partie précédente qu'un certain nombre de problèmes d'insertion sont liés à la question de l'identification des normes qui structurent le monde du travail. Les difficultés de ces jeunes ne se situent pas seulement au pôle du travail comme « matière étrangère » mais également au pôle du travail comme « matière familière ». Pour ces jeunes, en effet, le travail n'est pas encore un espace social familial. Dans le cadre de cette mise en récit, l'ergoformateur doit donc également prendre en charge la question du repérage du cadre normatif.

III L'ergoformation et la question des normes antécédentes

L'accompagnement et l'expertise de l'activité des personnes lors de leurs expériences de travail sont, nous l'avons vu, relativement bien « équipés ». Cet équipement place l'ergoformateur dans une position certes toujours inconfortable mais qu'il peut occuper de manière relativement légitime. De ce point de vue, celle-ci n'est en effet pas remise en question par les jeunes inscrits dans le dispositif Parcours 2. Il en est tout autrement lorsque celui-ci est confronté aux difficultés d'identification des

normes antécédentes. Dans le cadre de son travail d'accompagnement l'absence de consensus sur ce qui norme une situation de travail bloque l'entretien sur l'activité et ne permet pas d'aider la personne à mettre en valeur son activité au travail. Pour assumer sa fonction d'expert des normes antécédentes, l'ergoformateur est dans l'obligation de s'en faire le porte-parole temporaire. Les difficultés à tenir ces places d'accompagnateur et d'expert sont liées à la fois à la position qu'il occupe par rapport aux normes des situations de travail et à la double ambivalence de ces normes qui n'autorisent pas facilement que l'on parle en leur nom.

Notre analyse des difficultés d'insertion montre que les problèmes que rencontrent les jeunes éloignés de l'emploi ne se situent pas seulement au pôle du travail comme matière étrangère mais également au pôle du travail comme matière familière. Pour ces jeunes, en effet, le travail n'est pas encore un espace social familier.

Pour la démarche ergologique, cette saisie des normes peut se faire dans le cadre de l'entretien de retour d'activité. La mise en récit de l'expérience doit en effet permettre d'acquérir des connaissances, et notamment des connaissances sur les cadres normatifs en entreprise. Mais, dans le même temps, un repérage de qualité de ce cadre normatif est l'élément préalable à la construction d'un récit mettant à jour les positionnements en valeur des personnes engagées dans une situation de travail. Pour être efficace, ce travail de retour d'activité nécessite donc de définir une base de discussion commune entre le jeune stagiaire et l'ergoformateur et donc, dans une certaine mesure, une prise en charge de la question de la norme par ce dernier. Cette prise en charge, loin d'être évidente, pose un certain nombre de difficultés que nous souhaitons aborder dans le développement qui suit.

1 L'accompagnement de l'ergoformateur et le contrôle de la mise en récit

Lorsque le cadre normatif du monde du travail en général ou d'une entreprise en particulier n'est pas encore familier pour une personne en insertion, le professionnel doit, pour rendre la démarche d'entretien sur l'activité possible, prendre en charge cette phase de repérage et disposer de suffisamment d'informations pour tenter de saisir ce qui s'est joué dans la situation. Cela permet de faire aboutir la première phase de l'entretien qui concerne la mise en récit de l'expérience de travail.

L'exercice de l'entretien de retour sur l'activité nécessite une compétence langagière et narrative permettant de mettre en mots son expérience, c'est-à-dire permettant à la fois de dire ce qui caractérise la situation, les normes qui la définissent, et de dire la manière dont on se positionne par rapport à ce cadre. Dans l'exemple de l'entretien avec Belkacem, on peut noter ses difficultés à mettre en mots l'environnement dans lequel il a travaillé. Sa maîtrise imparfaite de la langue française peut expliquer en partie le fait qu'il ne trouve pas certains mots pour désigner des objets présents. Mais son utilisation permanente des termes « truc » et « machin » mettent davantage en évidence son incapacité à dire l'espace dans lequel il s'est engagé pour participer à la réparation de vélos.

-Ça c'est le casier...là c'est l'entrée quoi et après là il y a des casiers pour mettre les clés dessous...Et après il y a une table pour mettre les affaires qu'on utilise, quoi

-Des affaires comme ?

-Des clés, je ne sais pas, des pneus, des chambres à air qu'on utilise, quoi...pour mes vélos, pour mettre dessous...pour réparer. Bon, là à côté, il y a des machines...pour tenir les vélos, quoi...pour les vélos, pour réparer, quoi. Ça j'aime, parce que c'est logique quoi, pour mettre les vélos dessous...maintenant comme Brahim qui a mis le vélo, pour le réparer tranquillement, pour qu'il dérange pas, quoi...normal.

-La machine comme tu l'appelles s'appelle un porte-vélo.

-Hmm, et de l'autre côté il y a le garage.

-Et qu'est-ce qu'il y a dans le garage ?

-Il y a des vélos, là dessous.

-Là-dedans ?

-Oui, là-dedans et à côté il y a des voitures aussi...et de l'autre côté une petite table...là des pompes pour gonfler les roues et...à côté, par terre il y a des vélos et il y a des fenêtres aussi...Et là, il y a une petite porte pour rentrer et il y avait aussi une machine pour mettre les vélos dessous...

-Quelle machine ?

-Un porte-vélo et vers là il y a des vélos.

-Est-ce qu'il manque quelque chose ?

-(Il regarde son dessin). Il y a encore un porte-vélo, il y en a trois, il y a un au milieu et de l'autre côté il y a le comptoir, là et après les poubelles.

-A quoi sert le comptoir ?

-Euh, on cherche les autres qui sont derrière, les trucs qu'on a utilisés.

-Quels trucs ?

-Après il y a un grand chariot...

-Non, quels trucs ?

-Il y avait le comptoir et...

-Qu'est-ce que tu cherchais ?

-Il y avait des choses, des fois des clés, ça dépend...de tout ce qu'on a besoin, on va les chercher, quoi. Et après il y a un truc pour mettre les choses dessous.

-Et comment il s'appelle ?

-Euh, un chariot quelque chose.

-Un chariot ?

-Non, comme un casier, quoi.

-Il sert à quoi ?

-Pour mettre des trucs dessous

-Quels trucs ?

-...je ne sais pas, des trucs pour couper le métal, des machines comme il m'a montré l'autre fois comme il a coupé. Voilà, il y a des machines pour couper...

-Qu'est-ce que vous coupez ?

-Et devant le comptoir il y avait des vélos et aussi une table qu'on utilise...c'est à côté des poubelles.

-Qu'est-ce que vous coupez sur le comptoir ?

-Non, il y a des machines qui sont installées... on utilise pour couper...comme l'autre fois pour couper la chaîne. Et à côté des poubelles, il y a une table aussi qu'on utilise, il y a une machine...comme ça.

-Et à quoi elle sert ?

-Pour nettoyer, je ne sais pas, moi...et il y a des prises qu'on branche dessous...comme l'autre fois quand on a coupé la chaîne pour Mathieu, on a mis là le truc, on a mis la chaîne là, après on a mis dans un appareil pour que ça tient, un truc comme ça pour visser, on a mis la chaîne dessous, on a

coupé. Et là [Coupure]...Et à côté du garage, il y a des vélos aussi qui traînent, je ne sais pas, pour le monsieur là.

Cet extrait d'entretien constitue le début de l'échange suite à son engagement dans l'atelier et relève explicitement de la phase de repérage. Il s'agit pour lui de définir de la manière la plus précise possible le cadre de son action. Or, cette première étape de mise en récit de son expérience est difficile pour Belkacem. En s'appuyant uniquement sur ce qu'il dit dans ce passage, il est très difficile de saisir les éléments de l'environnement dans lequel il a évolué. Il utilise à de nombreuses reprises les termes « trucs » et « choses » pour qualifier des éléments présents dans l'atelier et malgré les relances, il ne parvient pas à préciser ce qu'il désigne par ces termes. Au cours de l'entretien, Belkacem utilise quinze fois le terme « truc » pour désigner ces éléments et six fois le terme « machine » pour désigner, soit des outils, soit des supports de travail (comme le porte-vélo par exemple). Il utilise également le terme « affaires » pour désigner les différentes pièces dont il a besoin pour réparer le vélo. L'utilisation de ces termes génériques n'est pas seulement le signe d'une faible maîtrise de la langue française mais le signe d'une faible maîtrise de l'environnement de travail dans lequel il s'est engagé.

Si le professionnel qui l'accompagne dans son parcours d'insertion n'a pas vu les lieux, ou s'il n'a pas d'informations supplémentaires pour saisir le cadre de son engagement, il est relativement démuné au regard des informations que lui donne Belkacem. Comment peut-il l'accompagner à l'émergence d'un positionnement en valeur dans un espace flou et relativement indifférencié organisé par des « trucs » et des « machins » ? Lorsqu'il utilise des termes désignant des objets, ceux-ci sont imprécis et laissent une marge d'interprétation quant à ce qu'ils désignent. Les tables dont il parle sont-elles vraiment des tables ? Ou peut-être des établis ? Et que désigne le comptoir ? Belkacem est censé travailler dans un atelier de réparation de vélos et non pas dans un bar. L'ensemble de ces imprécisions déplacent donc le travail du professionnel. Pour initier un récit sur l'activité de travail, il lui est donc nécessaire, au préalable, de travailler à l'identification correcte des éléments qui structurent l'espace de travail et qui font normes dans cet espace de travail.

2 L'ergoformateur comme porte-parole des normes antécédentes

Pour produire une expertise des difficultés d'insertion du point de vue de l'activité et la rendre acceptable par une personne en insertion, celui-ci doit disposer d'un savoir relativement indiscutable sur ce que sont les normes d'une entreprise. Il est alors dans l'obligation de se faire le porte-parole des normes de l'entreprise. Être porte-parole renvoie à une double fonction. Cela consiste en premier lieu à parler à la place des autres. En second lieu, il s'agit d'assurer un rôle de mobilisation, c'est-à-dire à déplacer ceux dont on est le porte-parole dans un autre lieu que celui où ils opèrent normalement (Callon, 1986, p 193-199). L'ergoformateur doit donc pouvoir parler au nom des normes de l'entreprise ou de la situation dans laquelle la personne s'est investie et doit pouvoir le faire dans le cadre du dispositif *Parcours 2*, entre les murs d'un centre de formation. Se pose alors la question de la légitimité de la parole de l'ergoformateur. Comment peut-il faire pour convaincre un jeune du bien-fondé de son propos ?

Nous avons déjà rencontré cette situation à la fin de l'expérience d'Anita dans un salon de coiffure du centre ville. Anita déclare, comme pour conclure définitivement cette expérience, que l'entreprise qui l'a accueillie n'était pas « un vrai salon de coiffure ». Or, l'ergoformateur sait que ce salon est « vrai ». Malgré toutes ses particularités, il possède l'ensemble des caractéristiques d'un salon de coiffure. Au-delà de certaines spécificités, liées tant aux personnes qui le dirigent qu'aux particularités du service rendu, de nombreuses exigences de ce salon de coiffure sont généralisables à l'ensemble de ce secteur d'activité, et pour certaines à l'ensemble du monde du travail. Les exigences concernant la présentation de soi, le respect des horaires, la participation au travail de l'équipe sont ainsi des exigences suffisamment générales pour être étendues au-delà de cette seule entreprise. Pourtant, malgré l'ensemble des explications, malgré l'ensemble des arguments s'appuyant sur ce qu'Anita elle-même a repéré dans ce lieu de travail, elle reste sur sa position. Elle ne croit pas que la description qui lui est donnée de la réalité soit plus exacte que la sienne.

Pour qu'une personne puisse construire un savoir à partir de son expérience avec l'aide d'un ergoformateur, ce dernier doit nécessairement être dans la position de

celui qui possède un savoir solide sur le travail comme matière familière. Si un doute est émis par rapport à ce qu'il dit du travail ou par rapport à sa légitimité à porter un discours sur le travail, la construction de ce savoir à partir de l'expérience est compromise. En fait, la question de la conceptualisation et de ses conditions de mise en œuvre se décline en deux questionnements particuliers que l'on retrouve dans cette position de refus d'Anita. Le premier nécessite un retour sur les caractéristiques des normes antécédentes. Le second touche à la place qu'occupe l'ergoformateur au sein de Parcours 2 et sa difficulté à être le porte-parole des normes qui opèrent dans les entreprises qui accueillent des jeunes inscrits dans le dispositif.

3 La double ambivalence des normes antécédentes

Les difficultés de l'ergoformateur à être porte-parole des normes antécédentes reposent sur leurs caractéristiques et sur ce que nous appelons leur double ambivalence. La première ambivalence concerne le fait que les normes se caractérisent à la fois par leur force et par leur faiblesse ; la seconde ambivalence porte sur le fait que les normes se définissent par leur caractère anonyme mais nécessitent dans le même temps une incarnation forte.

3.1 Entre force et faiblesse : les normes se proposent

L'ergoformateur est confronté à une première difficulté lorsqu'il doit se positionner comme détenteur d'un savoir sur les normes du travail. Ces difficultés sont en lien direct avec la définition des normes sociales. La caractéristique d'extériorité par rapport aux individus auxquelles elles s'appliquent pose problème pour transmettre un savoir sur ces mêmes normes. Nous avons montré dans la première partie que pour Canguilhem, c'est cet élément qui distingue les normes sociales des normes vitales. Une seconde distinction permet de caractériser les normes sociales. Contrairement aux lois de la nature, ces normes n'ont d'autre pouvoir que de se proposer.

« Une norme se propose comme un mode possible d'unification d'un divers, de résorption d'une différence, de règlement d'un différend. Mais se proposer n'est pas s'imposer. A la différence d'une loi de la nature, une norme ne nécessite pas son effet. C'est dire qu'une norme n'a aucun sens de norme

toute seule ou toute simple. La possibilité de référence et de règlement qu'elle offre contient, du fait qu'il ne s'agit que d'une possibilité, la latitude d'une autre possibilité qui ne peut être qu'inverse. » (Canguilhem, 1966, p 177).

La première difficulté que rencontre l'ergoformateur se résume donc ainsi : il n'a aucun moyen d'imposer les normes du travail car, par définition, celles-ci ne peuvent que se proposer. Mais plus encore, si les normes sociales se proposent, elles peuvent également se refuser. Ce refus a bien sûr un coût et ne garantit pas une vie en santé. Mais dans l'absolu ce refus est possible. N'est-ce pas le positionnement qu'adopte Anita à la fin de son stage ? La principale difficulté rencontrée dans l'accompagnement d'Anita concerne donc ce caractère propositionnel de la norme. Si elle refuse la réalité du cadre normatif de cette entreprise, c'est d'abord parce qu'elle a la possibilité de le faire.

Une réponse possible de Parcours 2 sur ce point précis est d'essayer de poser ce refus comme un choix, et donc l'inclure comme un rapport à la norme, rapport négatif, mais rapport tout de même. Tenter de transformer, dans la perception de ces jeunes au moins, une position de fuite ou d'évitement en position de rapport à la norme est une manière de les ramener dans les normes. C'est une manière de poser que si les normes se proposent, cette proposition est toujours insistante et ne se décline pas facilement. Pour ce faire, un entretien de retour d'activité reste possible en le recentrant sur la recherche des moments clés de l'évitement, de la négation désormais transformés en infraction à la norme. Cette démarche ne garantit en rien la prise en compte de ces normes par la personne en question. Mais c'est un levier dans le rôle normatif de l'ergoformateur qui tente alors de rétablir sa position de porte-parole des normes de la situation de travail en question. Il les pose comme référence de l'action, même si le jeune concerné n'en a pas tenu compte dans ses choix.

Cette fonction normative se confronte à une autre difficulté liée au rapport que l'ergoformateur peut entretenir avec les normes des différentes entreprises dans lesquelles ils proposent des expériences de travail aux jeunes qu'il accompagne. Dans quelle mesure peut-il être le porte-parole légitime de ces normes ?

3.2 Des normes antécédentes entre anonymat et incarnation

Comme nous l'avons posé dans la première partie, les normes depuis le point de vue de l'ergologie ont une double caractéristique : elles sont antécédentes et anonymes. C'est à cette deuxième caractéristique que nous nous intéressons ici plus particulièrement. Cet anonymat de la norme pose en effet problème dès lors qu'il s'agit de transmettre la norme, de la faire voir à un tiers. Celle-ci, de par son anonymat même, ne peut se transmettre seule et requiert la présence d'un porte-parole. Cela a alors pour effet d'estomper cet anonymat.

Pour aborder la question du porte-parole des normes de l'entreprise, nous proposons d'opérer, dans un premier temps, un détour par l'analyse d'un document vidéo qui donne à voir le place d'un formateur dans la transmission des normes de l'entreprise. Ce film intitulé « Pizza Americana » est un reportage de quatorze minutes réalisé par Pierre Carles pour l'émission Strip-Tease. Il date de 1994. Ce documentaire est également repris dans son film « Attention danger travail ».

Pierre Carles est un réalisateur français connu pour ses films très critiques sur le champ médiatique et sur le monde du travail. Pour développer son point de vue sur l'aliénation au travail, il se revendique des travaux de Pierre Bourdieu. Il exprime cet attachement dans deux extraits d'entretiens concernant le documentaire « pizza americana » qui nous intéresse ici.

« D'une certaine manière, mes petits films sur Domino's Pizza ou le chauffeur de Chirac, tournés pour Strip-Tease, abordaient des thèmes qui sont au cœur du travail de Bourdieu : l'aliénation au travail, la domination que l'on subit soi-même et que l'on fait subir aux autres⁴² »

Dans un entretien qu'il accorde quelques années plus tard, il revient sur l'influence des travaux de Pierre Bourdieu sur sa démarche mais en reconnaissant qu'il en fait une interprétation très libre.

⁴²Entretien avec Loïc Wacquant, le 15 février 2001.

<http://www.homme-moderne.org/images/films/pcarles/socio/cyran.html>. Consulté le 15 juin 2009.

« Dans le documentaire sur Domino's Pizza, qui date de 1994, où l'on voit les différentes formes que peut prendre la domination, j'ai utilisé de façon sauvage les analyses de Bourdieu. Je bossais à l'époque pour l'émission Strip-Tease où j'essayais de filmer, dans ce cadre-là, des situations d'aliénation au travail⁴³ »

Notre analyse est en décalage avec l'intention du film, dévoilée explicitement par le réalisateur. Elle laisse en effet de côté la critique du travail comme aliénation qu'elle propose dans la mesure où cette dimension nous paraît la moins convaincante. La richesse des images et de ce qu'elles montrent du travail contredisent en effet, une analyse trop simpliste du travail qui ne serait qu'aliénation.

La critique (sévère) que l'on pourrait faire au film est qu'il manque son objet. Il ne parvient pas à dénoncer le travail comme aliénation dans la mesure où il ne filme jamais le travail. Le documentaire s'intéresse en effet au recrutement et à la formation des futurs salariés de la pizzeria, avant l'ouverture du restaurant. Pierre Carles filme la transmission et l'apprentissage de tout ce qui est relativement stabilisé dans le travail, les cadres, les normes du travail. Il filme donc le travail comme matière familière. Mais plus encore, il filme cette matière familière au repos, c'est-à-dire en dehors de toute situation effective de travail. Cela donne évidemment une grande importance au pouvoir de ces normes. Mais penser que le travail ne fonctionne que sur la seule base de la force de ces normes relève, au regard de tout ce que nous avons dit sur le travail jusqu'à présent, d'une méconnaissance profonde de ce que travailler veut dire. Pourtant c'est cette erreur d'interprétation qui rend ce film intéressant dans le cadre de notre réflexion. En effet, il donne à voir un certain nombre de normes antécédentes ce qui, somme toute, n'est pas si courant.

Le film suit un personnage principal : Eric, que l'on peut qualifier de professionnel-formateur. Il connaît le travail à réaliser. Comme on le dit couramment, il connaît le métier. Mais avant tout, il connaît les normes de l'entreprise. Son rôle est de les transmettre. A ce titre, il les incarne et les explicite. Il assume en fait un rôle de

⁴³Entretien avec Fred Alpi, non daté.

<http://www.homme-moderne.org/images/films/pcarles/entrev/barricata.html>. Consulté le 15 juin 2009.

porte-parole des normes de l'entreprise. En effet, l'entreprise, comme toute institution est, selon les termes de Luc Boltanski, « un être sans corps ».

« On a suggéré [...] que seul un être sans corps pouvait échapper à la contrainte du point de vue et dire ce qu'il en est de ce qui est en considérant le monde sub specie aeternitatis. 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, c'est-à-dire d'êtres de chair et d'os comme nous le sommes tous - tels que les juges, magistrats, prêtres, professeurs, etc. » (Boltanski, 2009, p 130).

Le formateur du film joue ce rôle de porte-parole. C'est lui qui énonce les normes durant les différents temps de formation, mais c'est également lui qui vérifie l'ajustement de ces personnes aux normes en questions. A travers les différentes scènes du film, un certain nombre de normes apparaissent qui sont énoncées et portées par ce formateur. Dire que cette personne porte les normes de l'entreprise ne relève pas seulement de la figure de style. A différents moments de la formation, on le voit en action, pour montrer ce qu'est la norme. Il se place dans la position de celui qui connaît et respecte la norme et se donne en exemple pour dire ce qui doit être dans la situation considérée.

Cette manière de représenter les normes a des conséquences sur leur anonymat. En effet, portée par des individus, elles gardent leur validité générale mais en acquérant un style propre à la personnalité de ces porte-parole.

« Ces derniers, même lorsqu'ils sont officiellement mandatés et autorisés, ne sont néanmoins que des être 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 de l'institution » (Ibid.).

Le personnage principal du film de Pierre Carles adopte à plusieurs reprises un ton péremptoire qui le rend antipathique aux yeux du spectateur. Cela a bien sûr pour effet de renforcer le point de vue critique sur les normes de cette entreprise. Cette

dimension, qui relève de la perception du spectateur est difficile à retranscrire à l'écrit. Un extrait du jugement qu'il porte sur un futur salarié, Hervé, qui porte des cheveux longs permet d'approcher cet aspect du personnage :

« Là je sais qu'Hervé, tu vois, je sais, il ne va même pas revenir. Je sais pas je le sens. Parce que c'est trop pour lui de couper les cheveux. Rastaman, il ne peut pas se mettre aux normes comme ça. Tu vois ? Tu lui coupes sa force ! C'est son pouvoir à lui les cheveux. Tu as vu les bouclettes et tout. Bon...mais je le comprends, je dis rien mais... je sais bien que pour nous, je vois pas pourquoi il est arrivé chez nous. Au départ, il est pas bien, il est pas...à sa place quoi ».

N'échappant pas à l'écueil du point de vue, inévitable pour quiconque est porte-parole des normes d'une institution, Eric énonce et pose cependant un certain nombre de normes sans que sa légitimité à le faire ne soit discutée. C'est à cette manière de porter les normes antécédentes de l'entreprise que nous nous intéressons ici. Pour donner une visibilité d'ensemble à ce film dans le cadre de ce texte, nous l'avons découpé en douze scènes, délimitées par un temps de début et un temps de fin et pour lesquelles nous avons défini le contenu. La vidéo que nous avons utilisée pour réaliser ce travail est visible gratuitement sur internet⁴⁴. Le tableau ci-dessous présente ce travail de découpage.

| Scènes | Début | Fin | Descriptif de la scène |
|------------------|-------|------|---|
| Générique | 0'00 | 0'15 | |
| 1 | 0"16 | 0'21 | texte blanc sur fond noir : "Travail : du latin <i>tripalium</i> . Instrument de torture à trois pieux." |
| 2 | 0'22 | 0'58 | Entretien d'embauche. Deux personnes. L'employé de Domino's Pizza est en tenue de travail et appuyé contre un bureau. En face de lui une jeune femme qui postule pour travailler dans la pizzeria est assise sur une chaise. L'employé de Domino's Pizza présente le programme de formation : |

⁴⁴ Le film est disponible à l'adresse suivante : http://www.dailymotion.com/video/x1ntsi_pierre-carles-dominos-pizza

| | | | |
|--|------|------|--|
| | | | Introduction, Bienvenue, Philosophie, But, Organisation, Le Produit, L'Equipe, Nos Garanties, L'Image, Le Règlement du Personnel, La Sûreté et la Sécurité du personnel, l'Agrément . |
| Plan de coupe : Plan de la devanture de la pizzeria | | | |
| 3 | 1'04 | 1'44 | Entretien d'embauche. Deux employés de Domino's Pizza en tenue de travail et un jeune homme qui postule pour travailler dans la pizzeria. Il est assis sur une chaise. |
| 4 | 1'45 | 2'50 | Un groupe de futurs salariés sont assis sur des chaises. Face à eux, un homme en costume se tient debout et s'adresse à eux. Apparemment, c'est un responsable de Domino's Pizza. Intervention hors champ d'une personne qui s'appelle Jean-Pierre: "L'ambition de l'entreprise, c'est de se faire un client pour la vie". |
| 5 | 2'51 | 3'36 | Entretiens d'embauche et présentation des profils des candidats. On voit à l'écran le responsable en costume de la scène précédente derrière un grand bureau qui reçoit successivement trois candidats. Le jeune homme déjà vu dans la scène 3. On apprend qu'il s'appelle Rachid. C'est son troisième entretien. Il est en licence de démographie. Une jeune femme, étudiante, fait une étude sur l'impact économique du tourisme en Alsace. Un jeune homme qui est médecin généraliste dans son pays et qui est en France pour une spécialisation. |
| 6 | 3'37 | 4'27 | Carole et Eric, deux salariés de Domino's Pizza distribuent leurs tenues de travail aux nouveaux salariés. La scène se déroule dans la pizzeria. Les nouveaux salariés reçoivent une casquette, un tee-shirt et un badge. Ils rejoignent le vestiaire et se mettent en tenue de travail. |
| 7 | 4'28 | 6'47 | Séance de formation en salle. Les tables sont en U. Les nouveaux salariés sont assis autour de la table. Le professionnel- formateur est debout face à eux. Le temps de formation concerne les normes de présentation de soi chez Domino's Pizza. |
| 7a | 4'28 | 5'36 | Le formateur présente les exigences de l'entreprise concernant les coupes de cheveux des salariés hommes |
| 7b | 5'37 | 6'47 | Une jeune femme pose une question sur la liberté que l'on peut avoir par rapport à ces normes de présentation de soi |
| 8 | 6'48 | 8'30 | diffusion d'une vidéo présentant la "philosophie" de Domino's Pizza. Message diffusé par la vidéo : Domino's Pizza ne cherche pas à satisfaire le |

| | | | |
|---|-------|-------|--|
| | | | client mais à enchanter le client. Mise en avant d'un culte de l'excellence. |
| 9 | 8'31 | 9'37 | Fin de la journée de formation. Les nouveaux salariés quittent leur tenue de travail et sortent de la pizzeria. Cette scène s'organise autour des efforts que cela demande à chacun de se conformer aux normes de l'entreprise. Il est question d'Hervé et de sa coupe de cheveux |
| Plan de coupe : Plan sur les mobylettes de la pizzeria | | | |
| 10 | 9'41 | 11'36 | Reprise de la formation dans la pizzeria. Simulation de séquences de travail |
| 11 | 11'37 | 12'01 | Hervé est chez le coiffeur. Il se fait couper les cheveux pour répondre aux normes de l'entreprise |
| 12 | 12'02 | 14' | Préparation de l'ouverture du magasin. Préparation des documents publicitaires Préparation des boîtes à pizza. Arrivée d'Hervé avec sa nouvelle coupe de cheveux. Il va se changer avant de se mettre au travail Eric, le professionnel - formateur, questionne les nouveaux salariés sur la composition des pizzas. Sur les trois jeunes femmes interrogées seule la première réussie à donner la composition exacte d'une pizza. Cela ne provoque aucune réaction de la part d'Eric. L'un des salariés dit quelques mots sur le sentiment d'appartenir à une grande famille. |

Tableau 4 : Découpage en 12 scènes du documentaire *Pizza Americana* de Pierre Carles

Eric endosse ce rôle de porte-parole des normes pour la première fois au cours de ce que nous avons défini comme étant la septième scène. Il s'agit d'un temps de formation consacré à la présentation des normes de présentation de soi face aux clients. Les deux photos ci-dessous montrent Eric mobilisant son propre corps pour illustrer les exigences concernant la coupe de cheveux des salariés de cette entreprise.



La scène se déroule dans une salle qui ressemble à une salle de formation. Eric est debout tandis que les salariés en formation sont assis autour de tables disposés en U. Eric lit à haute voix le document qu'il a dans les mains. Les salariés en formation l'écoutent en suivant ses propos sur leur exemplaire du document.

« Les cheveux ne doivent pas descendre en dessous du haut du col de la chemise de l'uniforme. Vous voyez mon col là, vous voyez mes cheveux, voilà, ça ne descend pas en dessous. Les cheveux doivent être bien peignés, soigneusement coupés, le cou dégagé. Il n'est pas permis de relever les cheveux sous la casquette...pour les hommes. Enfin, je parle des cheveux qui pourraient descendre sur le bas ».



Illustration 4 : Présentation des exigences de présentation de soi par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire *Pizza Americana* de Pierre Carles

Après avoir présenté les règles concernant la taille des cheveux sur l'arrière de la tête, il poursuit avec les exigences concernant la taille des cheveux au niveau du front. « Les cheveux visibles devant la casquette doivent être au moins un centimètre et demi au dessus du sourcil de l'œil. Vous voyez un peu, je peux les avoir comme ça mais il faut que j'aie au moins un centimètre et demi. Sur le devant ça irait toi. Voilà comme ça. Mais sur le derrière ça va moins. Il faudra récupérer. Les coiffures qui sortent de l'ordinaire ne sont pas tolérées. *Comprends ?* ». S'adressant à Hervé : « Toi, c'est clair, il va falloir que ça dégage. Sinon, tu ne pourras pas te présenter à un client comme ça ».

Eric se présente à nouveau comme étalon de mesure de la bonne manière de travailler lorsqu'il veut faire saisir le rythme de travail. Il se met en scène et mime une situation de travail : le départ d'un livreur. Tout en se déplaçant, il précise les éléments auxquels les futurs salariés doivent être attentifs. Au cours de la séquence dont est tirée la capture d'écran ci-dessous, il insiste sur la bonne vitesse à adopter pour travailler dans cette entreprise.



Illustration 5 : Présentation des exigences en termes de rapidité d'exécution par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire *Pizza Americana* de Pierre Carles.

« Vous avez vu à quelle vitesse j'allais. C'est à cette vitesse qu'il faut aller. Ni moins vite, ni plus vite. Il faut s'empresser, toujours rapidement. D'accord ? On ne traîne pas dans le magasin. Si vous traînez, c'est qu'il y a d'autres choses qui pourraient être faites plus vite et on vous paie trop ».

Puis il se met en scène de la même manière pour transmettre une autre norme, opposée et complémentaire à la précédente. S'il est nécessaire, dans cette pizzeria, de toujours s'empresser, il est également très important d'être prudent et de respecter les règles de sécurité. Au cours de son mime du départ d'un livreur, il s'arrête un moment en attente d'une réaction des futurs salariés. Il attend que l'un d'entre eux lui dise « Prudence ».



Illustration 6 : Présentation des exigences de sécurité par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire *Pizza Americana* de Pierre Carles

« Si personne ne vous dit "Prudence", ça veut dire qu'ils ne font pas attention à vous. S'ils ne font pas attention à vous, vous vous arrêtez et vous recommencez ».

On voit donc à différents moments du film que ce formateur porte et transmet un certain nombre de normes, garanties d'un travail en conformité, en utilisant son propre corps comme médiateur de ces normes. Que ce soit par rapport aux exigences concernant la tenue de travail ou la manière de gérer collectivement un départ en livraison, il se met en scène et transmet ainsi les normes de l'entreprise en les portant directement. Son rôle ne se limite pas seulement à transmettre ces normes, il en est également le garant en tant qu'il contrôle tout écart.

Ainsi dans ce que nous avons repéré comme la dixième scène du film, Eric, le formateur dont on voit le visage en reflet dans le miroir (photo ci dessous) interpelle un futur salarié à propos de sa tenue de travail. Il interrompt une séance de formation en cours concernant les règles de départ en livraison et lui demande de le suivre jusque devant le miroir. Il lui fait alors constater qu'il porte un tee-shirt vert sous son polo de travail et que cela n'est pas autorisé.



Illustration 7 : Présentation des exigences en termes de tenue vestimentaire par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire *Pizza Americana* de Pierre Carles

« Regardes de quoi tu as l'air dans la glace (silence). Ok (silence). Tu vois ce que je veux dire. Empressement mais image. Parce que je vois un tee-shirt ou alors t'as pas

entendu ou alors je parlais javanais, soit c'est blanc soit c'est bleu marine. D'accord. Quand c'est blanc on peut le voir mais alors quand c'est vert alors je veux pas...T'as compris ? Tu te souviendras ? Super. T'en as des blancs ? Tout le monde en a des blancs » (Pendant qu'Eric parle, Rachid essaye de cacher son tee-shirt vert sous son polo).

L'intervention du formateur est donc un rappel à la norme. Il est là pour vérifier le respect des normes et sanctionner en cas de non respect de celles-ci. Il dit ce qui peut être et ce qui ne peut pas être. Il exerce ainsi une véritable fonction de contrôle.

4 L'ergoformateur et la question de la distance aux normes

Le travail de l'ergoformateur est à la fois différent du travail de ce professionnel formateur et relativement similaire, pour une part au moins. Dans le cadre du dispositif *Parcours 2*, l'acquisition des normes du métier ne constitue pas la priorité. Il ne s'agit pas encore de choisir et d'apprendre un métier mais de découvrir de manière plus générale la réalité d'un engagement dans le travail. Les normes du métier ne sont pas absentes, mais la prise en charge n'insiste pas sur cette dimension, contrairement aux formations professionnelles à visée qualifiante.

Il est intéressant de noter que tout au long du film les normes dont il est question ne font quasiment jamais référence au métier. Cela tient probablement au fait que le travail réalisé dans cette pizzeria ne relève pas d'un métier très stabilisé. Le type de recrutement en témoigne : ce sont essentiellement des étudiants qui sont présentés dans ce documentaire. Aucune compétence spécifique des métiers de la restauration n'est donc requise pour travailler dans cette entreprise. Les normes qui sont transmises dans les temps de formation présentés ne concernent d'ailleurs que très peu le métier. Si l'on reprend un instant la catégorisation de Louis Durrive, on peut dire que les normes mises à jour dans le documentaire sont essentiellement des normes du travail et de l'emploi. Eric, le formateur, insiste en effet sur les efforts à fournir (tenue de travail, présentation de soi, ambiance, etc.) et sur le service à rendre (satisfaire le client, travailler en équipe, etc.). La seule scène où l'on voit apparaître cette dimension du métier est la dernière scène du film. Pendant la préparation de l'ouverture, le formateur interroge les nouveaux salariés sur la composition des différentes pizzas. Personne ne lui donne la composition exacte des pizzas qui

figurent sur la carte du magasin. Étrangement, il ne réagit pas face à cette méconnaissance. Cela donne l'impression que parmi toutes les normes qu'il a posées, toutes les exigences qu'il a portées et fixées, ces dernières sont les moins importantes.

La différence entre ce formateur et les ergoformateurs qui interviennent au sein du dispositif Parcours 2 repose donc moins sur le contenu des normes qu'ils portent ou transmettent que sur la place qu'ils occupent pour le faire. En effet, l'ergoformateur est en position d'extériorité par rapport aux normes des entreprises dans lesquelles ils placent des jeunes en stage. Cette position spécifique distingue également l'ergoformateur des autres professionnels qui construisent leur action sur la base de la démarche ergologique comme par exemple les ergopréventeurs.

4.1 Des normes trop éloignées...

En se confrontant à la question de l'insertion, la démarche ergologique rencontre une difficulté spécifique à propos des normes antécédentes. Il n'est en effet pas possible de faire de l'ergoformation ou de l'ergo-insertion comme on fait de l'ergoprévention ou de l'ergomanagement dans la mesure où dans le cadre de l'insertion, les normes en question ne sont pas « déjà-là ». L'antécédence de la norme ne signifie pas qu'elle est naturellement repérable par les individus en situation de travail.

Dans son ouvrage sur l'ergoprévention, Pierre Trinquet propose de présenter l'intérêt de la démarche ergologique pour les questions concernant la prévention et la sécurité en entreprise. A travers les exemples qui servent à illustrer son propos et son approche de la prévention en entreprise, il montre que les difficultés ne viennent pas de l'absence de normes et de règlements mais bien plutôt des conditions de leur mise en œuvre. Il existe comme point de départ, et souvent de manière assez consensuelle, un référentiel commun. C'est le cas notamment dans le chapitre qu'il consacre aux « diables rouges » de la réparation navale à Marseille (Trinquet, 2009, p 87-108). Suite à plusieurs accidents mortels sur les chantiers de la réparation navale du port de Marseille au cours des années 60, syndicats et patronat se réunissent pour produire un document conséquent : le « petit livre rouge » de la sécurité édité en 1969. Avec plus de cent quatre vingt dix articles, ce petit livre définit l'ensemble des situations et

des conditions de travail, tout le matériel utilisé et toutes les mesures générales de sécurité à mettre en œuvre (*Ibid.* p 91).

Les professionnels chargés de l'insertion professionnelle de jeunes ou d'adultes ne bénéficient pas, dans le domaine qui est le leur, d'un référentiel commun, dans la mesure où il n'existe pas et ne peut pas exister. En effet, ils n'interviennent jamais dans une seule entreprise ou une seule branche professionnelle. Dans le cas de Parcours 2, la mobilisation autour de la question du travail passe par la préparation d'un stage dans un secteur professionnel et dans une entreprise choisis – dans la mesure du possible – par le jeune lui-même. Dès lors, chaque nouvel accompagnement en stage nécessite, de la part du professionnel, une découverte et un décryptage d'une configuration normative toujours au moins pour partie singulière.

Pour autant, Pierre Trinquet rappelle que la question de la mise en œuvre de ces normes ne va pas de soi. Après la rédaction de ce livre rouge, la question qui se pose alors et qui demandera encore pour les protagonistes du temps et des négociations concerne l'application de ces normes. Ce n'est que deux ans plus tard et suite à un nouvel accident mortel que ce livret trouve une modalité de mise en œuvre avec la création des permanents de sécurité : les « diables rouges » appelés ainsi en raison de la combinaison rouge qu'ils portent et qui les distinguent des autres salariés (*Ibid.*, p 93).

Si les nouvelles normes de sécurité parviennent progressivement à s'instaurer dans les chantiers navals, c'est en raison de la légitimité même des personnes qui en sont garantes. Cette légitimité repose sur une double dimension : les permanents de sécurité sont des salariés de l'entreprise avec une expérience importante des chantiers navals et disposant d'un soutien syndical. La création de ces permanents de sécurité a « dû faire face à une certaine méfiance de la part du personnel de l'entreprise et d'une partie des délégués qui voyaient dans cette expérience un risque de collaboration de classe. Cette résistance fut [...] vaincue, mais cette fois grâce à la mobilisation de l'organisation syndicale professionnelle » (*Ibid.*, p 96). De plus, ils bénéficient d'un soutien sans faille de la part du directeur de l'entreprise qui, lors de conflits entre des

représentants de la hiérarchie et un permanent de la sécurité a toujours donné la priorité à la sécurité (*Ibid.*, p 97-98).

La principale différence entre un ergopréventeur et un ergoformateur est donc que le premier intervient à l'intérieur ou depuis l'intérieur de l'entreprise tandis que le second y reste toujours extérieur. Cette extériorité ne leur offre pas de garantie quant à l'accès aux entreprises, l'identification des cadres normatifs reste souvent partielle et passe souvent par le filtre, plus ou moins déformant, de ce qu'en a saisi le jeune en stage. De plus, toujours dans le champ qui est le leur, les professionnels de l'insertion ne disposent pas de cette légitimité dont disposent les permanents de sécurité évoqués précédemment, pour les raisons exactement inverses de celles exposées par Pierre Trinquet. Les intervenants de Parcours 2 sont salariés d'une association extérieure aux entreprises dans lesquelles les jeunes qu'ils accompagnent effectuent leurs stages. Ils ne bénéficient donc d'aucun soutien quand ils tentent de se faire les porte-parole des normes de ces entreprises. Le travail de rencontre avec les normes du monde du travail porté par les professionnels de Parcours 2 est donc soumis à une double difficulté : ils ne sont en effet ni en mesure de les maîtriser parfaitement ni d'en être les représentants légitimes.

Contrairement au formateur du documentaire de Pierre Carles ou à l'ergopréventeur, l'ergoformateur est en position difficile dès lors qu'il doit se faire le porte-parole des normes de l'entreprise. Il est confronté à une difficulté particulière qui est de revendiquer une expertise spécifique du travail mais sans disposer des moyens nécessaires pour réaliser complètement cette expertise, en raison d'un accès difficile aux normes des entreprises, ni des moyens suffisants pour légitimer cette expertise aux yeux des jeunes qu'il accompagne vers le monde du travail.

Parmi les outils mis en place par l'ergoformation, il en est un qui ouvre pourtant une possibilité de prise en charge de la dimension normative des situations de travail. Le « double tutorat » que propose Louis Durrive n'a pas pour premier objectif de répondre à cette question, mais le lien qu'il tente d'établir avec l'entreprise devrait permettre d'apporter des pistes de travail en ce sens.

« Convaincu 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 » (Durrive, 1999, p 199).

Mais la place qu'acquiert le formateur est tout autant déterminée par son propre positionnement que par la position que les autres personnes lui concèdent. Les tuteurs en entreprise opèrent ainsi une catégorisation entre les champs d'intervention de chacun qui ne correspond pas aux attentes de la méthode d'ergoformation.

« L'expression "double tutorat" est ambiguë. 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. Mais une pratique aussi nouvelle ne se décrète pas. Si les formateurs de "l'Atelier", relevant d'un dispositif public, ont aujourd'hui accès à la plupart des sites de production, c'est au moins au départ à la faveur d'un glissement de sens, car notre interlocuteur en entreprise assimile de prime abord la fonction de "tuteur externe" à celle d'un tuteur social. Considérer séparément le social et le professionnel est contraire à notre démarche qui consiste à regarder le travail dans sa globalité. Toutefois, dans les premiers temps, l'équivoque autour du terme de tuteur offre l'occasion de se rencontrer sur le terrain et de dépasser progressivement une représentation du travail héritée du taylorisme » (Ibid., p 199-200).

L'intérêt de cette démarche est de faciliter le récit du stagiaire mais permet également au formateur de se rapprocher des normes de l'entreprise. Sa fonction de porte-parole des normes de l'entreprise en question est alors renforcée. Cependant, le « double tutorat » fonctionne à condition que le tuteur soit convaincu de la complexité du travail et que le formateur parvienne à un accord avec lui sur la manière de réaliser un retour d'expérience.

Les tuteurs ou les responsables ne sont pas, en effet, toujours convaincus de cette complexité du travail et ont parfois des réponses rapides voire même des jugements

définitifs sur les difficultés des jeunes qu'ils accueillent. D'autres ne parviennent tout simplement pas à parler du travail dans ce qu'il a de plus complexe. Dans le cadre du dispositif *Parcours 2* nous avons organisé et participé à la visite d'une entreprise de carrosserie. Celle-ci était spécialisée dans la réparation de voitures de luxe et de collection. Au moment où le groupe arrive dans l'entreprise, le patron est en train de façonner l'aile d'une voiture de collection. L'observation de son travail laisse facilement deviner qu'il s'agit d'une tâche qui demande des compétences particulières. Mais lorsqu'il est interrogé sur ce point sa réponse est lapidaire : « *Il n'y a rien à dire. Il suffit de taper et c'est tout* ». Malgré quelques questions, ce professionnel ne dira rien de plus sur ce que nécessite le travail de carrosserie sur les modèles anciens de voitures. En observant le travail quelques minutes, on voit cependant que ce patron est sollicité à plusieurs reprises par ses salariés pour trouver des solutions à des problèmes qu'ils rencontrent dans l'exécution de leur travail. A partir de cette courte observation, l'ergoformateur est persuadé qu'il y a beaucoup à dire sur les compétences mises en œuvre dans le cadre de travail, et pas uniquement depuis le seul point de vue du métier. Le patron de cette entreprise ne partage cependant pas cet avis.

Il ne s'agit pas bien sûr d'opérer une généralisation hâtive et fautive sur le faible engagement des tuteurs en entreprise, mais seulement de relever que cet engagement relève d'un positionnement qui dépend à la fois des entreprises et des personnes qui assument cette fonction de tutorat. Le « double tutorat » se trouve ainsi fragilisé par cet élément. La difficulté rencontrée dans le cadre du dispositif *Parcours 2* repose également sur la multiplicité des lieux de stage et sur la courte durée de ces mêmes stages. Le « double tutorat » demande du temps. Or, les tuteurs n'ont pas toujours la possibilité ou la volonté de dégager un moment sur le temps de travail pour faire ce travail.

4.2 ... aux normes trop attachées à la personne de l'ergoformateur.

Si dans ses relations avec l'entreprise, l'ergoformateur est mis en difficulté par son éloignement trop important vis-à-vis des normes de l'entreprise, il est confronté au problème inverse dans le cadre de la construction et de la mise en œuvre d'un équipement du dispositif *Parcours 2* : les ateliers d'habiletés. La construction de ces ateliers confronte le dispositif à deux difficultés en lien avec la norme.

Premièrement, les professionnels du dispositif rencontrent des difficultés à rendre les normes anonymes. Deuxièmement, ils rencontrent des difficultés à mettre en équivalence les normes qui structurent ces ateliers avec les normes des entreprises car ces dernières n'ont pas toutes le même degré de généralité. Certaines normes valent pour toutes les situations, d'autres ont un caractère plus localisé et plus spécifique. La trop grande incarnation de ces normes et leur faible validité rendent ces normes peu légitimes au regard des jeunes inscrits dans le parcours qui sont invités à s'y confronter.

4.2.1 La difficulté de créer de l'antécédence et de l'anonymat dans le cadre d'un dispositif d'insertion professionnelle.

Les « investissements de forme » reposent sur une « définition élargie de l'investissement qui [...] rend compte de toute cette gamme d'opération de *mise en forme*, en même temps que les immobilisations de capital habituellement désignées par ces termes. Le domaine de validité de la forme constituée apparaît ainsi, à côté de sa stabilité comme une caractéristique fondamentale pour l'analyser » (Thévenot, 1985, p 22). C'est au regard de ces deux critères – domaine de validité et stabilité – que nous pouvons analyser la construction des ateliers d'habiletés techniques dans le cadre du dispositif Parcours 2.

La constitution du dispositif et la recherche de sa première forme stabilisée reposent sur la rencontre avec des partenaires proposant à la fois le matériel et les moyens humains pour créer ces ateliers. Sur le plan de l'immobilisation du capital, l'investissement au sens strict du terme, la fermeture de la structure d'insertion chargée de la réparation de vélos et de lunettes a fourni l'occasion d'un rachat de l'ensemble du matériel (poste de travail, outils...) ainsi que d'un stock conséquent de vélos. Ce rachat s'est fait au profit d'une autre entreprise d'insertion spécialisée dans la récupération et la rénovation de matériel sportif. Dans le cadre d'une convention entre le centre de formation l'Atelier et cette structure, les jeunes sont accueillis deux demi journées par semaine au sein de ces ateliers. Ils sont encadrés par un éducateur technique qui, par son expérience professionnelle, connaît bien le public des jeunes en difficulté d'insertion.

L'investissement matériel et humain réalisé dans un premier temps ne garantit cependant pas l'intégration réussie de cette proposition dans le cadre de *Parcours 2*. Comme le note Laurent Thévenot à propos de l'investissement de forme, « cet investissement ne se réduit pas à la forme matérielle de la machine car elle impose la standardisation, la définition de normes » (*Ibid.*, p 26). Le rachat du matériel de réparation de vélos offre à ces jeunes les mêmes conditions de travail et les mêmes outils. Mais ces conditions matérielles sont insuffisantes. Chaque jeune qui s'engage sur ces ateliers doit avoir la garantie de trouver le même cadre normatif, les mêmes contraintes, de se voir imposer les mêmes exigences. Quelles sont ces normes, ces contraintes, ces exigences ? La construction d'une forme stabilisée d'atelier d'habiletés, comme étape préalable à l'immersion en entreprise, est particulièrement problématique.

Les ateliers débutent sous une forme très peu stabilisée, peu équipée, et avec une faible généralité au cours du mois de mai 2006. Il s'agit alors d'envoyer quelques jeunes participer à un atelier de réparation de vélos, sans qu'un cadre trop rigide ne soit fixé. Seules quelques conditions minimales sont définies *a priori* comme le lieu et l'heure de rendez-vous (environ un quart d'heure avant le début des ateliers au niveau de l'arrêt de tram se situant à proximité), le contenu des ateliers (la réparation de vélos) et l'objectif des ateliers (mettre en valeur ses compétences et se préparer pour faire un stage en entreprise). Une finalité est également attribuée à ce travail : les vélos que vérifient et réparent les jeunes de *Parcours 2* sont destinés à être envoyés dans un conteneur humanitaire à destination du continent africain. Cette finalité sera cependant peu énoncée et aura peu d'effet sur leur engagement dans la mesure où l'envoi de ce conteneur est bien postérieur au passage de ces jeunes en atelier. Le résultat de leur travail dans ces termes est donc peu visible et peu saisissable par les jeunes eux-mêmes.

La création des ateliers en tant que forme approximativement stabilisée entraîne la décision de proposer à tous les jeunes inscrits dans le parcours de participer à la réparation de vélos. La nouveauté de la proposition jouant en sa défaveur, les jeunes déjà inscrits dans le parcours refusent cette nouvelle étape à laquelle ils n'accordent aucun crédit. Pour faire fonctionner ces ateliers, les professionnels travaillant au sein du dispositif s'engagent alors personnellement pour accompagner ces jeunes vers les

ateliers. « Lorsque la forme investie est stable mais sans être pour autant de large validité, la part du temps personnel dans la dépense initiale est prépondérante » (Thévenot, 1985, p 30). Les ateliers se situant en dehors du centre de formation, de l'autre côté de la ville de Strasbourg, les professionnels donnent rendez-vous quotidiennement aux jeunes, les accompagnent dans les ateliers, restent à leurs côtés durant les deux heures que durent chaque séance. Malgré ces efforts, leur engagement reste limité. La plupart des jeunes viennent de manière très irrégulière au sein de ces ateliers.

L'élargissement de la validité de cette forme investie se fait progressivement et intervient à la faveur d'un élément temporel. Les prises en charge dans le cadre de *Parcours 2* durent en principe trois mois. Même si elles sont généralement plus longues, elles ne dépassent généralement pas six mois et assurent ainsi un renouvellement régulier des jeunes inscrits dans le dispositif. De ce fait, l'existence de ces ateliers et les normes qui les structurent acquièrent rapidement une antécédence. C'est cette dimension antécédente – les normes sont déjà-là lorsque le jeune intègre le parcours – qui confère aux normes leur anonymat et étend ainsi leur validité.

Pour saisir ce degré de généralité auquel parvient cet atelier, il est nécessaire de prendre en compte la troisième caractéristique de l'investissement de forme, « lié à sa modalité de constitution, le degré auquel la forme est objectivée ou "équipée", c'est-à-dire réalisée dans un outillage anonyme lui assurant un caractère contraignant, que cet outillage soit technologique au sens habituel du terme, juridique, scientifique, etc. » (Thévenot, 1985, p 30).

Les ateliers fonctionnent à partir de la mise en place d'un ensemble de normes. Le temps d'engagement sur les ateliers, d'abord souple selon le profil des jeunes, s'est stabilisé à un mois. Chaque jeune doit donc s'engager pour cette période à raison de deux séances de deux heures par semaine. Le temps de travail au sein de ces ateliers est également défini précisément. Les ateliers débutent à 14 heures et prennent fin à 16 heures. Une pause de quinze minutes est accordée à 15 heures. Concernant l'accès aux ateliers, une navette est mise en place depuis l'arrêt de tram qui est situé à environ quinze minutes à pied de ceux-ci. A charge pour chaque jeune de se rendre

jusqu'à cet arrêt de tram et surtout d'arriver à l'heure, car la navette respecte des horaires précis. Le rapport au temps est donc défini précisément et justifié par une mise en équivalence avec les exigences générales du monde du travail.

Concernant les conditions d'engagement dans le travail, d'autres normes sont fixées qui posent l'obligation de porter une tenue de travail, de respecter les autres et le matériel. Elles interdisent l'utilisation du baladeur MP3 et du téléphone portable pendant le temps de travail. Enfin, chaque jeune qui s'engage dans ces ateliers accepte d'y faire quelque chose, de se mettre en position de producteur et non pas de consommateur ou de spectateur.

En contrepartie, les professionnels du dispositif s'engagent à dire quelque chose individuellement à chaque jeune sur les compétences qu'il a mises en œuvre au cours de sa participation aux ateliers, de dire quelque chose sur ses compétences au travail. Cet engagement repose sur l'entretien de retour d'activité. L'objectif de cet entretien, déjà présenté à plusieurs reprises dans le cadre de ce travail, est d' « analyser l'activité de travail afin de dire quelque chose d'utile et de fondé sur ce que la personne parvient à faire ; en dégager des conclusions en termes de compétences acquises ou à acquérir » (Durrive, 2006, p 238).

4.2.2 Une difficile mise en équivalence liée à la faible généralité des normes posées dans le cadre de ces ateliers

Le dispositif n'étant pas construit sur les normes du métier, normes dont la généralité est la plus grande, la mise en équivalence est difficile. Ces normes sont fortement soumises à la contestation en raison de leur faible représentativité. La mise en équivalence avec le monde de l'entreprise reste en effet de faible portée dans la mesure où les ateliers sont construits en assumant à la fois la mise à l'écart de la dimension du métier et la faible importance – voire l'absence – de service à rendre. A l'exigence contradictoire présente dans toute situation de travail du « vite fait bien fait » se substitue dans le cadre de ces ateliers l'exigence du « bien fait ». La dimension travail, telle que la définit Louis Durrive, est au cœur de la conception de ces ateliers.

« Dans l'environnement travail au sens large, l'activité est encadrée par une intention, une organisation, des façons de faire et des critères d'évaluation. Ce sont des normes antécédentes qui conditionnent l'agir lui-même. Elles ont un degré de coercition relatif, faisant directement référence au projet de celui qui agit tant qu'il n'est pas encore question d'emploi ou de métier. Dans sa plus vaste acception, le travail inclut tout ce que l'on entreprend, à quelque titre que ce soit » (Durrive, 2006, p 272-273).

Oser entreprendre, faire quelque chose de concret, l'objectif de ces ateliers est de permettre à ces jeunes « "de faire", d'essayer – et non de rendre un service ou de mettre en œuvre un modèle professionnel » (*Ibid.*). Ainsi, certains jeunes ne participent à aucun service dans le cadre de ces ateliers. Sur proposition de l'éducateur technique qui encadre et anime l'atelier, plusieurs jeunes ont apporté leurs propres vélos et profitent de ce temps de travail pour les réparer. Cette exigence n'est pas détachée de celle du monde du travail et trouve une équivalence avec les attentes minimales que peut exprimer toute entreprise qui accueille un jeune en stage. Pour reprendre le vocabulaire de certains patrons, il faut que les jeunes soient « motivés, « fiables », « intéressés ». En d'autres termes, il faut qu'ils soient présents, capables de se confronter à la tâche à effectuer et capable d'apprendre à partir des situations qu'ils rencontrent, bref, qu'ils soient disponibles pour travailler.

Nous avons analysé la proposition normative faite dans le cadre des ateliers d'habiletés à partir du modèle des investissements de formes développé par Laurent Thévenot. Celui-ci construit son analyse en s'appuyant sur le modèle taylorien d'organisation du travail. Il justifie ainsi ce choix :

« L'intérêt de l'analyse des principes tayloriens, dans le cadre que nous proposons ici, tient à ce qu'ils fondent un modèle radical de l'entreprise qui suppose qu'elle ait la maîtrise de tous les investissements (au sens où nous l'entendons) utiles pour l'usage de la main d'œuvre. Ainsi l'activité singulière du salarié est transformée dans la forme équivalent-temps qui autorisera des connexions économiques au moyen de relations techniques (par l'outillage), réglementaire (par l'horaire), sociales et contractuelles (par la rémunération) » (Thévenot, 1986, p 31-32).

La construction des ateliers d'habiletés au sein du dispositif *Parcours2* relève de ce même principe mais dans des proportions beaucoup plus modestes. Il s'agit bien en effet de proposer un cadre de travail standard et stable qui permette à chaque jeune de se mettre en activité. Au-delà de la différence d'échelle, une plus grande différence existe quant au référent mobilisé dans les principes d'équivalence. Là où le modèle de Taylor propose le temps comme équivalence, les ateliers d'habiletés s'appuient sur le travail, au sens que Louis Durrive donne à cette notion, comme principe d'équivalence. Ce dernier, toujours pour partie local et très attaché aux objectifs que se fixe la personne elle-même ne nécessite pas une stabilité et une généralité très grandes. La construction d'un équipement de ce type le rend donc fragile du point de vue des normes et le soumet facilement à la critique, tant de la part des jeunes que des partenaires du dispositif.

Ces ateliers sont confrontés à deux types de critiques de la part des jeunes⁴⁵. Concernant la dimension métier, leur refus de s'engager se concentre autour de critiques du type : « ça ne me sert à rien de réparer des vélos puisque je veux être boulanger ». Du point de vue de l'emploi, du service à rendre, les critiques sont plus générales et prennent cette forme : « de toute façon ce n'est pas comme ça en entreprise ».

L'incapacité pour le dispositif de proposer un cadre normatif d'une plus grande généralité affaiblit la proposition des ateliers au sein desquelles les jeunes s'engagent difficilement. Au final, ceux-ci perdent leur forme initiale. L'ambition du dispositif de créer des espaces normatifs de travail laisse la place à des temps centrés sur le travail des habiletés. Signe visible de cette réorientation (comme forme d'abandon du projet initial), ces séquences quittent l'espace de travail mis à disposition de l'association partenaire et s'installent au sein du centre de formation dans une salle de classe aménagée pour la circonstance.

* * *

⁴⁵ Du point de vue des partenaires, la faiblesse du principe d'équivalence ouvre également l'équipement à la critique du caractère simplement occupationnel de ces ateliers.

En conclusion, il est possible de porter un regard en deux temps sur les modalités ergologiques de la prise en charge des difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi. Du point de vue de l'accompagnement et de l'expertise de l'activité au travail des personnes, la professionnalité ergologique permet d'adopter une position toujours instable mais jouissant d'une certaine légitimité. Dans ces situations, l'intervention de l'ergoformateur est rarement remise en cause. Lorsque c'est le cas, il parvient à rétablir sa position relativement facilement.

Du point de vue de l'accompagnement et de l'expertise portant sur l'identification des cadres normatifs d'une situation de travail l'ergoformateur rencontre davantage de difficultés. En effet, il doit composer avec des normes qui sont « déjà-là » et qui ne le concernent pas directement. Son rôle de porte-parole est donc de dire des normes dans un espace – le centre de formation – où elles n'opèrent pas. Ses tentatives pour représenter ces normes l'exposent fortement à des « controverses » dont il n'a pas les moyens d'assurer la clôture (Callon, 1986, p 201). Pour pallier ces difficultés, le dispositif *Parcours 2* a tenté de créer son propre univers normatif de travail mais avec un succès mitigé. Créer des espaces normatifs suffisamment généraux pour être comparés avec ceux qui structurent le monde du travail nécessite des « investissements de forme » conséquents. Or, le coût de ces investissements rend leur mise en œuvre difficile dans le cadre d'un dispositif d'insertion.

CONCLUSION

En prenant notre expérience professionnelle comme point de départ, nous avons cherché à saisir les difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi. Le choix d'une approche par l'activité telle que la développe l'ergologie nous a amené à saisir ces difficultés en respectant deux exigences : la première consiste à privilégier la question du travail des valeurs à celle de la valeur du travail ; la seconde consiste à chercher à définir non pas les individus au regard de leurs difficultés mais leur rencontre avec des situations de travail singulières.

Notre approche s'appuie donc sur les travaux développés par l'ergologie autour des questions de formation et d'insertion. Elle propose cependant un déplacement du regard. La question que se pose l'ergoformation peut être formulée de la manière suivante : comment aider des jeunes à devenir, pour reprendre l'expression de Georges Canguilhem « sujets de leurs normes » ? A partir des observations que nous avons faites dans le cadre de notre pratique professionnelle, nous nous sommes interrogés, notamment autour de la question vestimentaire, sur les limites à l'affirmation de soi. Notre point de départ a consisté à inverser la question que pose l'ergologie et à proposer cette formulation : comment aider des jeunes à repérer jusqu'à quel point ils peuvent renormaliser ? Davantage qu'une inversion du questionnement, notre approche a proposé un déplacement du point de vue en mobilisant les travaux développés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot sur les régimes de justification. Ainsi, elle a permis de mettre en évidence une dimension supplémentaire des difficultés d'insertion : la nécessité pour tout un chacun d'identifier ce qui fait norme au cours de son engagement dans une situation de travail. Dès lors se pose la question de l'identification et de l'adhésion aux valeurs qui structurent un collectif de travail.

La construction d'une approche des difficultés d'insertion à partir de cette double dimension d'identification des normes et de positionnement personnel par rapport à celle-ci repose sur une rencontre théorique entre l'ergologie et l'approche sociologique des « économies de la grandeur ». S'il n'existe pas *a priori* de volonté de rencontre entre une théorie de l'activité et une théorie des cadres d'action, nous

avons montré que celle-ci est possible à partir du dispositif dynamique à trois pôles. La rencontre entre les deux approches théoriques nécessite cependant un aménagement en raison de l'importance accordée à la philosophie dans le modèle développé par Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Dans le cadre de notre proposition, la démarche ergologique n'est pas la seule à poser ses exigences philosophiques. La rencontre entre les deux modèles n'a été possible qu'après vérification de la compatibilité des exigences philosophiques des deux modèles.

Tout au long de notre réflexion, il n'a jamais été question de la précarité mais bien de la vie précaire définie comme référence négative de la vie normée et de la vie ordinaire. Cette double dimension de la vie précaire nous a permis d'élaborer une typologie des difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi à partir des articulations possibles entre ces trois dimensions de la vie. Notre proposition porte alors sur quatre espaces permettant de saisir le rapport au travail de ces jeunes : les espaces de soumission à la norme, d'extériorité à la norme, de dissonance normative et de vie en santé.

A partir de la construction de cette typologie, une autre question se pose, également issue de notre pratique professionnelle : comment aider ces jeunes en difficulté d'insertion à identifier les limites d'une affirmation de soi ? L'enjeu d'une prise en charge, de ce point de vue, réside dans l'identification du cadre normatif. Si le dispositif *Parcours 2* propose une approche innovante des difficultés d'insertion des jeunes en les accompagnant dans la construction d'un rapport personnel à la norme, il est en difficulté dans la saisie et la représentation des normes du travail. Ces difficultés ne relèvent pas tant d'une carence du dispositif que de l'ambivalence des normes antécédentes, ambivalence que nous avons relevée tout au long de notre développement.

Cette ambivalence se décline selon plusieurs modalités. La démarche ergologique permet d'en révéler la première. A la force des normes que l'on repère de manière traditionnelle, notamment avec la lecture des modes d'organisation du travail de type taylorien s'ajoute une faiblesse des normes, toujours insuffisante pour encadrer complètement une situation. Les normes qui montrent leur force dès lors qu'il s'agit d'organiser le social montrent leur faiblesse au regard de la force créatrice de la vie.

La seconde ambivalence est davantage mise en évidence par la sociologie et particulièrement par l'approche développée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Si les normes sont vécues comme des contraintes dont chacun essaie toujours plus ou moins de se libérer, elles apparaissent également comme des ressources nécessaires pour la réalisation d'une action à caractère collectif. Enfin, les normes antécédentes sont ambivalentes dans la mesure où elles oscillent en permanence entre anonymat et incarnation. Nécessairement anonymes pour pouvoir faire norme pour le plus grand nombre, elles n'existent et ne font effet – au moins dans les entreprises – qu'à la condition d'une incarnation. L'efficacité de la norme repose sur le fait qu'à un moment donné un être humain la convoque, la rappelle et s'en fait le garant. Entre force et faiblesse, contrainte et ressource, anonymat et incarnation, les normes ont un caractère insaisissable pour les professionnels de l'insertion qui tentent, mais sans jamais vraiment y parvenir, de s'en faire les « porte-parole ».

Dans quelle mesure est-il alors possible de remédier à cette difficulté et de permettre une meilleure saisie des situations de travail ? Un intérêt porté aux valeurs plutôt qu'aux normes semble garantir une plus grande généralité et donc une saisie plus aisée des caractéristiques des situations de travail. Cependant, davantage qu'une réponse, nous souhaitons présenter ici deux pistes de réflexions permettant de poursuivre ce questionnement. Ces deux pistes correspondent chacune à une partie spécifique de cette question. La première porte sur la question de la saisie des cadres d'action en entreprise, la seconde porte sur les valeurs qui sous-tendent l'engagement des professionnels de l'insertion et vise à interroger la définition qu'ils proposent du travail dans le cadre de leur pratique.

Le premier axe de réflexion consiste à chercher un autre moyen de saisir ce qui structure les situations de travail. La distinction que propose Patrick Pharo entre normes et valeurs peut être éclairante à ce sujet.

« On considère généralement les valeurs comme exprimant l'attractivité du bien, et les normes l'obligation du devoir, ce qui semble justifié. Mais on peut déjà ajouter que les valeurs sont surtout de l'ordre du standard, dans la mesure où elles indiquent d'abord un repère pour l'évaluation, tandis que les normes sont plutôt de l'ordre de la mise en pratique. Et si les valeurs ont

souvent un lien avec la pratique, ce lien n'est pas nécessaire car il existe des valeurs irréalisables, comme par exemple la vie éternelle ou, pour un coléreux le fait de ne jamais se mettre en colère et peut-être pour les hommes en général, la paix perpétuelle. Tandis que les normes sont toutes des normes pratiques, car une norme qui n'aurait aucune incidence pratique devient une idée indifférenciée, au mieux une valeur » (Pharo, 2004, p 74-75).

Cette approche des valeurs comme standard relativement plus général que les normes laisse penser que leur stabilité est également plus grande et que les valeurs sont donc d'un accès plus facile. Cette approche paraît d'autant plus intéressante que le modèle des « économies de la grandeur » de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, et notamment sa définition de mondes communs, permet de saisir ces valeurs du bien commun en entreprise. Nous avons posé dès l'introduction la volonté d'ajouter à la question du travail des valeurs celle des valeurs dans le travail. Tout en insistant sur la nécessité de prendre en compte ces valeurs, nous n'avons pas, dans le cadre de cette réflexion, tenté de les saisir de manière systématique. Notre approche a privilégié, en raison de la continuité assumée entre notre position de praticien et de chercheur, le point de vue des personnes en insertion et de leurs accompagnateurs. La piste de travail que nous proposons consiste à se placer du côté de l'entreprise. Une meilleure connaissance des valeurs – dimensionnées et non dimensionnées, pour reprendre la distinction d'Yves Schwartz – qui structurent aujourd'hui le monde du travail pourrait permettre une meilleure prise en charge des difficultés d'insertion des jeunes éloignés de l'emploi. A partir de cette analyse, une réflexion inverse et complémentaire à celle que nous avons développée dans le cadre de ce travail pourrait émerger : quelles sont les difficultés d'accueil des stagiaires sans qualification et sans expérience que rencontrent les entreprises ? En quoi cet accueil influe-t-il sur l'organisation des collectifs de travail et questionne-t-il les valeurs communes qui le constituent ?

Le second axe de réflexion concerne plus directement le travail qu'effectuent les professionnels de l'insertion. De manière complémentaire à une tentative de saisie des valeurs dans le travail, il peut être intéressant de questionner les valeurs qui fondent leur travail d'insertion. Plus précisément, il s'agirait de questionner les représentations du travail qu'ils portent dans leurs pratiques d'accompagnement des

jeunes vers le monde professionnel. Dans le cadre de notre pratique professionnelle, nous avons été surpris par le discours d'une maman nous expliquant que le fait que son fils signe un contrat d'insertion de quelques mois sans garantie d'embauche lui paraissait tout à fait convenable. Alors que nous essayions de lui expliquer le caractère précaire de ce contrat, elle nous avait répondu : « *beaucoup de gens qu'on connaît ont des contrats comme ça* ». Sans revenir ici sur une caractérisation de cette situation sous l'angle d'une précarité comme négatif d'une vie normée, force est de constater que le projet d'insertion que nous avons imaginé reposait sur un présupposé : l'insertion doit aboutir à la signature d'un CDI à temps plein. Or, pour cette maman, l'attente n'était pas la même. Au-delà de cette seule situation et de notre seule expérience, une analyse des représentations du travail des professionnels de l'insertion permettrait de mieux saisir les valeurs en jeu dans leur travail d'accompagnement vers l'emploi et de poser la question suivante : du point de vue de ces professionnels, quelle est la finalité de leur travail d'insertion ?

Bibliographie

- Arrighi, J.-J., Gasquet, C., & Joseph, O. (2009). Qui sort de l'enseignement secondaire? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004. (Céreq, Éd.) *Notes Emploi Formation*(41).
- Barthes, R. (1957). L'usager de la grève. Dans R. Barthes, *Mythologies* (pp. 125-128). Paris: Editions du Seuil.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes sociales*. Fayard.
- Bezille, H. (2005). Le maître, le formateur et l'autodidacte. *Education Permanente*, 3(164), pp. 27-38.
- Bidet, A. (. (2006). *Sociologie du travail et activité*. Editions Octarès.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bresson, M. (2011). *Sociologie de la précarité*. Armand Colin.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*(36), pp. 169-205.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie, III*, pp. 120-146.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Folio Essai.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires* (éd. Le travail humain). PUF.
- Cingolani, P. (2006). *La précarité* (éd. Que sais-je?). PUF.
- De Swann, A. (1995). *Sous l'aile protectrice de l'Etat*. PUF.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux, 11*(62), pp. 63-85.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Société*(7), pp. 23-36.

- Dubois, V. (2005). Le guichet des organismes sociaux ou l'institution des pauvres. Dans J. Ion, *Le travail social en débat(s)* (pp. 205-218). La Découverte.
- Durkheim, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF.
- Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail: une approche ergologique. *Education Permanente*, 2(139), pp. 199-218.
- Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes : formation, éducation et activité*. Université Louis Pasteur. Strasbourg: Diffusion ANRT Lille.
- Duvoux, N. (2009). *L'autonomie des assistés. Sociologie des politiques d'insertion*. PUF.
- Festinger, L., Riecken, H., & Schachter, S. (1993). *L'échec d'une prophétie. Psychologie sociale d'un groupe de fidèles qui prédisaient la fin du monde*. PUF.
- Guérin, Laville, Daniellou, Durrafourg, & Kerguelen. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Editions de l'ANACT.
- Landry, G. (2005). Branding games. Modes, marques, magies. *Le sociographe. Recherche en travail social*(17).
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. PUF.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vie précaires*. Le Seuil.
- Le Blanc, G. (2008). Soi-même comme un étranger. *La pensée de midi*, 2(24-25), pp. 125-135.
- Lescure, E. de. (2010). Un ensemble hétérogène. Eléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation. Dans C. Frégné, & E. de Lescure, *Les métiers de la formation*. Presses universitaires de Rennes.
- Morel, S. (2000). *Les logiques de la réciprocité. Les transformations de la relation d'assistance aux Etats-Unis et en France* (éd. Le Lien Social). PUF.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail. 1950-2000*. PUF.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de Sociologie*, 3(41), pp. 417-445.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. PUF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pharo, P. (2004). *Morale et sociologie*. Editions Gallimard.

- Schwartz, B. (1982). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. La Documentation Française.
- Schwartz, Y. (1992). Travail et usage de soi. Dans S. Yves, *Travail et philosophie. Convocations mutuelles* (pp. 45-66). Editions Octarès.
- Schwartz, Y. (1997a). L'homme, le marché, la cité. "*C'est quoi le travail?*"(174).
- Schwartz, Y. (1997b). Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 4(133), pp. 9-34.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia. Dans B. (. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 32-68). PUF.
- Schwartz, Y. (2001a). Théories de l'action ou rencontres de l'activité. Dans *Théories de l'action et éducation. Raisons Pratiques* (pp. 67-91). Université de Boeck.
- Schwartz, Y. (2001b). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Editions Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Editions Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Editions Octarès.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. Dans L. Thévenot, *Conventions économiques* (pp. 21-71). PUF.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. La Découverte.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise* (éd. Que sais-je?). PUF.
- Trépos, J.-Y. (2001). *De quelques modes d'existence de la philosophie dans les sciences sociales. Promenade épistémologique*. Consulté le février 2012, sur Le Portique: <http://leportique.revues.org/index247.html>
- Trinquet, P. (2009). *Prévenir les dégâts du travail : l'ergoprévention*. Editions Octarès.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24(1), pp. 50-61.
- Zunigo, X. (2008). L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes). *Sociétés Contemporaines*, 2(70).

Tableaux, encadrés et illustrations

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Typologie du rapport au travail des jeunes en difficulté d'insertion..... | 20 |
| Tableau 2 : Table logique des articulations possibles entre les deux régimes de rapport à la norme..... | 141 |
| Tableau 3 : Les quatre espaces de la typologie des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification | 142 |
| Tableau 4 : Découpage en 12 scènes du documentaire <i>Pizza Americana</i> de Pierre Carles | 238 |
| Encadré 1 : L'accompagnement d'Abdirahman à la Mission Locale. Extrait de notre carnet de terrain | 64 |
| Encadré 2 : L'expérience en entreprise d'Anita. Extrait de notre carnet de terrain | 117 |
| Illustration 1 : Plan de l'atelier « Bois » par Paris. 5 octobre 2006. | 172 |
| Illustration 2 : Plan du salon de coiffure par Paris. 21 février 2007 | 172 |
| Illustration 3 : Onglets du Premier Portefeuille de compétences développé au sein du dispositif <i>Parcours 2</i> | 211 |
| Illustration 4 : Présentation des exigences de présentation de soi par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire <i>Pizza Americana</i> de Pierre Carles | 240 |
| Illustration 5 : Présentation des exigences en termes de rapidité d'exécution par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire <i>Pizza Americana</i> de Pierre Carles. | 241 |
| Illustration 6 : Présentation des exigences de sécurité par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire <i>Pizza Americana</i> de Pierre Carles | 241 |
| Illustration 7 : Présentation des exigences en termes de tenue vestimentaire par un formateur de l'entreprise. Capture d'écran tirée du documentaire <i>Pizza Americana</i> de Pierre Carles | 242 |

ANNEXES

Annexe 1 : Travail et tenue vestimentaire. Trois jeunes engagés dans les ateliers techniques du dispositif Parcours 2.



William est engagé dans l'atelier fabrication et décoration de boomerang. La photo le montre à son poste de travail. Il est en train de peindre un boomerang en rouge. On aperçoit sur la table un produit dangereux de type dissolvant. Malgré l'environnement de travail caractérisé par la présence de produits salissants, de produits dangereux, il n'a pas changé de tenue et a refusé d'enfiler une blouse. Il porte un sweat-shirt blanc marqué d'un logo d'une marque de sport connu très visible au niveau de la poitrine. On aperçoit également une lanière sur ce sweat-shirt. Il porte une petite sacoche en bandoulière qui contient son téléphone portable. De même qu'il a refusé d'enfiler une tenue de travail pour réaliser ces tâches de peinture il a refusé de ranger cette sacoche dans le casier qui lui est attribué et qui peut être fermé à clé.



Cette photo montre la participation de Jessica à l'atelier « bois ». Celui-ci se déroule dans un atelier de menuiserie équipé de machines. Lors de cette séance, elle participe à la fabrication

de bougeoirs. Après avoir tracé et découpé le support du bougeoir en forme d'étoile, elle le vernit. Malgré la poussière présente dans cet atelier et la manipulation d'un produit tâchant et potentiellement dangereux- le vernis- Jessica refuse de mettre une tenue de travail. Elle porte une veste blanche très salissante. Pour réaliser la tâche qui lui est confiée, elle doit faire autant attention, voire plus attention, à ne pas mettre de vernis sur cette veste qu'à vernir uniformément son support.



Sébastien participe également à une séance de l'atelier « bois ». Il est affecté à une tâche peu salissante de traçage. Il s'agit un travail préparatoire en vue de découpes futures pour la réalisation de dessous de plats. Pour participer à ce travail, il a refusé de mettre une blouse. Il a également refusé de se mettre à l'aise pour travailler. Ainsi il réalise les traçages demandés en conservant sa veste et son écharpe. Il porte une casquette de marque qu'il a en partie recouvert par la capuche de son sweat-shirt. On aperçoit, sortant de sa capuche, les écouteurs de son baladeur numérique.

Annexe 2 : Le Parcours 2^{ème} Chance, un autre chemin vers l'emploi et la qualification. Plaquette de présentation

Pour quels jeunes?

- des garçons et des filles entre 16 et 21 ans;
- qui résident dans le département du Bas-Rhin;
- et qui sont suivis au titre d'une mesure éducative judiciaire ou administrative ou'ils soient suivis en milieu ouvert ou placés en établissement.


Renseignements et inscription:

Nadia , Sébastien PAUL,
Ecole de la 2^{ème} Chance - 03.88.65.81.49

Lieu de la préformation:
L'Atelier
21 rue Livio à Strasbourg Meinau
Plaine des Bouchers BP 952
67089 STRASBOURG Cédex.
Arrêt Tram A "Emile Mathis"

Le Parcours "2ème Chance"

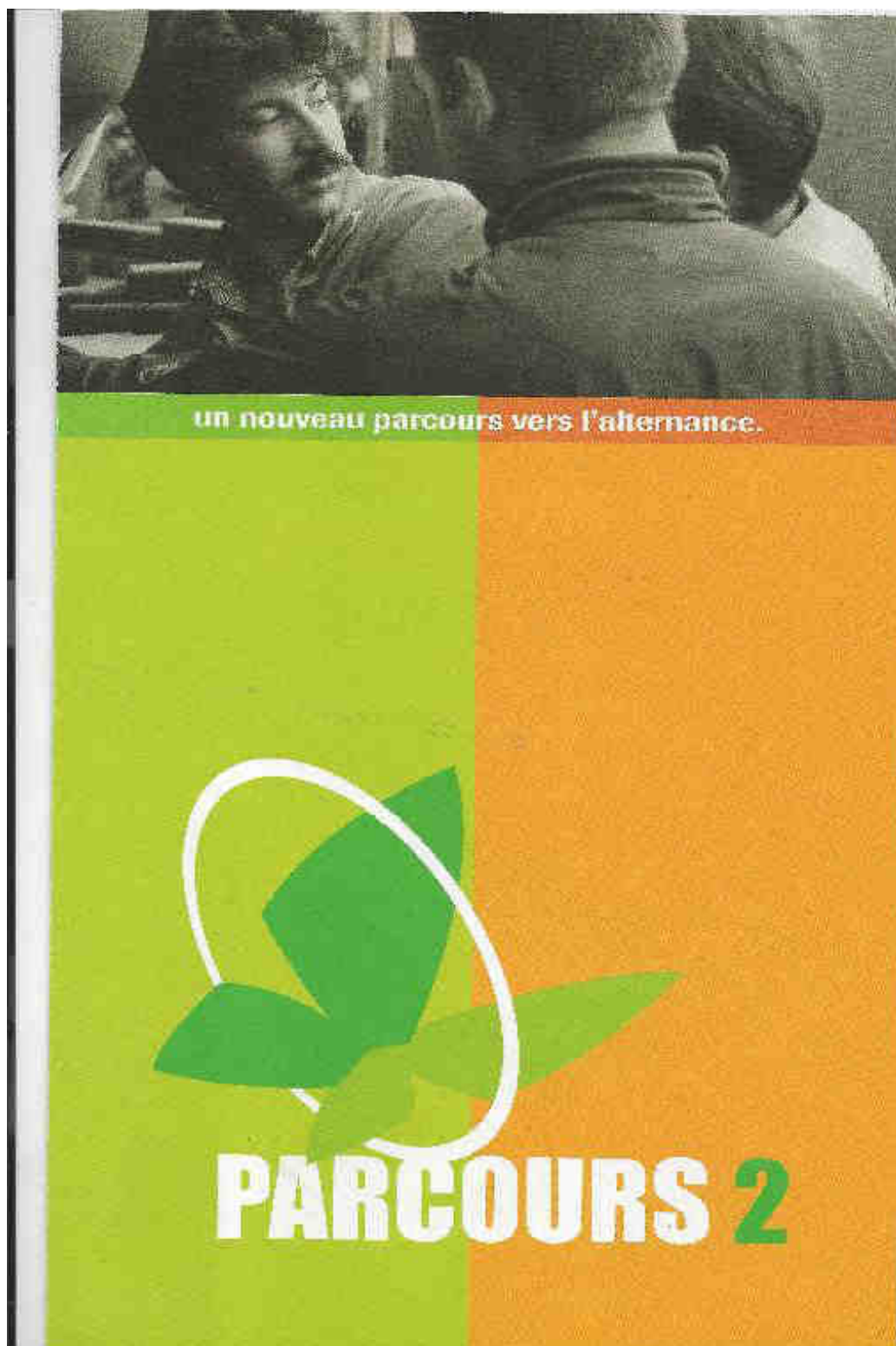
*Un autre chemin
Vers le travail et la qualification*



Action de préformation pour des jeunes en milieu éducatif sans solution professionnelle à l'issue de la scolarité obligatoire



ANNEXE 3 : *Parcours 2, un nouveau chemin vers l'alternance.* Plaquette de présentation





POURQUOI ?

PARCOURS 2 a pour objectif de préparer les formes à la vie professionnelle

- Préparer les enfants à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle

Pour qui ?

- Les enfants de 2 ans et demi à 3 ans
- Les enfants de 3 ans et demi à 4 ans
- Les enfants de 4 ans et demi à 5 ans

Quelle durée ?

- 1 heure par semaine pendant 10 semaines
- 1 heure par semaine pendant 10 semaines
- 1 heure par semaine pendant 10 semaines
- 1 heure par semaine pendant 10 semaines



COMMENT ?

En se préparant au métier

- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle

En se préparant au travail

- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle

En se préparant à l'école

- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle

Grâce à des situations qui favorisent les apprentissages :

- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle
- Développer les compétences et les connaissances nécessaires à la vie professionnelle



Clefs pédagogiques

- une démarche active et participative des élèves, au sein d'un projet, pour une meilleure réussite
- le rôle du professeur de la culture générale

Un partenariat fort

- le partenariat est une démarche qui implique tous les acteurs de l'école, de l'élève à la direction, de la famille à la communauté
- la mise en place d'un partenariat nécessite un dialogue et une confiance mutuelle

Deux axes...

- le diagnostic des compétences et des besoins
- la mise en place de l'axe

Chambre
Méditerranéenne
Sud-Ouest
Jean-Eugène et Camille Millaud



Chambre
Aval des Pyrénées
Hautes-Pyrénées



Chambre
de Commerce et d'Industrie
05 88 65 66 76
Pyrénées
05 88 65 61 40



Annexe 4 : Section 2 de la loi 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale et apparition du terme d' « usager ».

Section 2 : Des droits des usagers du secteur social et médico-social

L'article L. 311-3 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 311-3. - L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, lui sont assurés :

« 1° Le respect de sa dignité, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité ;

« 2° Sous réserve des pouvoirs reconnus à l'autorité judiciaire et des nécessités liées à la protection des mineurs en danger, le libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre d'une admission au sein d'un établissement spécialisé ;

« 3° Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ;

« 4° La confidentialité des informations la concernant ;

« 5° L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ;

« 6° Une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont elle bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition ;

« 7° La participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne.

« Les modalités de mise en oeuvre du droit à communication prévu au 5° sont fixées par voie réglementaire. »

Article 8

L'article L. 311-4 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 311-4. - Afin de garantir l'exercice effectif des droits mentionnés à l'article L. 311-3 et notamment de prévenir tout risque de maltraitance, lors de son accueil dans un établissement ou dans un service social ou médico-social, il est remis à la personne ou à son représentant légal un livret d'accueil auquel sont annexés :

« a) Une charte des droits et libertés de la personne accueillie, arrêtée par les ministres compétents après consultation de la section sociale du Comité national de l'organisation sanitaire et sociale mentionné à l'article L. 6121-9 du code de la santé publique ;

« b) Le règlement de fonctionnement défini à l'article L. 311-7.

« Un contrat de séjour est conclu ou un document individuel de prise en charge est élaboré avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal. Ce contrat ou document définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement dans le respect des principes déontologiques et éthiques, des recommandations de bonnes pratiques professionnelles et du projet d'établissement.

Il détaille la liste et la nature des prestations offertes ainsi que leur coût prévisionnel.
 « Le contenu minimal du contrat de séjour ou du document individuel de prise en charge est fixé par voie réglementaire selon les catégories d'établissements et de personnes accueillies. »

Article 9

L'article L. 311-5 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :
 « Art. L. 311-5. - Toute personne prise en charge par un établissement ou un service social ou médico-social ou son représentant légal peut faire appel, en vue de l'aider à faire valoir ses droits, à une personne qualifiée qu'elle choisit sur une liste établie conjointement par le représentant de l'Etat dans le département et le président du conseil général après avis de la commission départementale consultative mentionnée à l'article L. 312-5. La personne qualifiée rend compte de ses interventions aux autorités chargées du contrôle des établissements ou services concernés, à l'intéressé ou à son représentant légal dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat. »

Article 10

L'article L. 311-6 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :
 « Art. L. 311-6. - Afin d'associer les personnes bénéficiaires des prestations au fonctionnement de l'établissement ou du service, il est institué soit un conseil de la vie sociale, soit d'autres formes de participation. Les catégories d'établissements ou de services qui doivent mettre en oeuvre obligatoirement le conseil de la vie sociale sont précisées par décret.
 « Ce décret précise également, d'une part, la composition et les compétences de ce conseil et, d'autre part, les autres formes de participation possibles. »

Article 11

Il est inséré, dans le code de l'action sociale et des familles, un article L. 311-7 ainsi rédigé :
 « Art. L. 311-7. - Dans chaque établissement et service social ou médico-social, il est élaboré un règlement de fonctionnement qui définit les droits de la personne accueillie et les obligations et devoirs nécessaires au respect des règles de vie collective au sein de l'établissement ou du service.
 « Le règlement de fonctionnement est établi après consultation du conseil de la vie sociale ou, le cas échéant, après mise en oeuvre d'une autre forme de participation.
 « Les dispositions minimales devant figurer dans ce règlement ainsi que les modalités de son établissement et de sa révision sont fixées par décret en Conseil d'Etat. »

Article 12

Il est inséré, dans le code de l'action sociale et des familles, un article L. 311-8 ainsi rédigé :
 « Art. L. 311-8. - Pour chaque établissement ou service social ou médico-social, il est élaboré un projet d'établissement ou de service, qui définit ses objectifs, notamment en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la

qualité des prestations, ainsi que ses modalités d'organisation et de fonctionnement. Ce projet est établi pour une durée maximale de cinq ans après consultation du conseil de la vie sociale ou, le cas échéant, après mise en oeuvre d'une autre forme de participation. »

Article 13

Il est inséré, dans le code de l'action sociale et des familles, un article L. 311-9 ainsi rédigé :

« Art. L. 311-9. - En vue d'assurer le respect du droit à une vie familiale des membres des familles accueillies dans les établissements ou services mentionnés aux 1° et 7° de l'article L. 312-1, ces établissements ou services doivent rechercher une solution évitant la séparation de ces personnes ou, si une telle solution ne peut être trouvée, établir, de concert avec les personnes accueillies, un projet propre à permettre leur réunion dans les plus brefs délais, et assurer le suivi de ce projet jusqu'à ce qu'il aboutisse. »

« Dans ce but, chaque schéma départemental des centres d'hébergement et de réinsertion sociale évalue les besoins en accueil familial du département et prévoit les moyens pour y répondre. »



Sébastien PAUL

TRAVAIL ET VIE PRECAIRE

Résumé

Notre thèse propose de saisir les difficultés d'insertion des jeunes sans qualification à partir de leur rapport à la norme. Elle prend appui à la fois sur notre expérience professionnelle et sur une enquête de terrain réalisée au centre de formation *L'Atelier* à Strasbourg. En se fondant sur les acquis de la démarche ergologique, nous abordons le travail et l'insertion sous l'angle de l'activité.

De cette prise en compte de l'activité découle une première explication des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification. Les échecs qu'ils rencontrent lorsqu'ils se confrontent à des situations de travail s'expliquent par leur incapacité à s'affirmer en personne dans les cadres normatifs du travail, leur incapacité à « renormaliser ». Pour d'autres jeunes, les difficultés reposent sur le fait qu'ils s'investissent dans le travail sur la seule base d'une affirmation de ce qui leur importe sans prendre en compte et identifier les normes qui structurent la situation.

Ces deux types de rapport au travail permettent de proposer une typologie des difficultés d'insertion et invitent à interroger les enjeux de la prise en charge de ces difficultés par les professionnels de l'insertion.