



**HAL**  
open science

# Rapports aux aînés, au collectif, à l'institution, rapport au travail et à soi

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Rapports aux aînés, au collectif, à l'institution, rapport au travail et à soi. 2008.  
halshs-00497284

**HAL Id: halshs-00497284**

**<https://shs.hal.science/halshs-00497284>**

Preprint submitted on 3 Jul 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Rapports aux aînés, au collectif, à l'institution, rapport au travail et à soi

Christine Bouissou

Université Paris 8 - Essi-Escol  
[Christine.bouissou@univ-paris8.fr](mailto:Christine.bouissou@univ-paris8.fr)

Mots clés : développement, subjectivation, usage de soi, travail, institution

### Introduction

Sur un plan développemental, la question du rapport aux autres est essentielle, pour peu qu'on se situe dans une perspective historico-culturelle : Vygotski, Wallon et plus récemment Sève, Rochex, Clot, Schwartz en sont les auteurs phares. La question du rapport aux aînés est centrale, puisque dans cette perspective, le développement résulte de l'appropriation d'un ensemble de contenus culturels ; contenus qui ont la spécificité d'être antérieurs et extérieurs au sujet et qui doivent nécessairement faire l'objet de médiations pour être 'hérités'. Cette conception a l'avantage de ne pas se limiter à l'âge de l'enfance ou de l'adolescence, mais de pouvoir penser aussi le développement sur la vie entière, et donc à l'âge adulte. Elle a en outre pour autre intérêt de prendre très au sérieux de manière centrale, le, les, milieux sociaux dans lesquels et par lesquels a lieu le développement humain, permettant ainsi d'engager un dialogue entre psychologie et sociologie. Le développement humain doit donc être étudié comme inséparable et donc inséparable de la question des rapports aux autres. D'ailleurs, nous suivons L. Sève et sa conception de la psychologie comme une science des « rapports » : « science d'un être dont l'essence est l'ensemble des rapports sociaux, la psychologie de la personnalité n'a pas pour objet de traiter de *conduites psychiques* – c'est l'affaire de la neuropsychologie – mais bien des *rapports qui les sous-tendent* dans la vie concrète de la personnalité, rapports en dernière instance *sociaux*, mais qui sont toujours liés à des conduites et qui apparaissent *comme des conduites* » (1975, p.227)

Si le développement consiste à s'approprier des « outils psychologiques » qui forment et transforment le psychisme, cette appropriation se réalise toujours et d'abord, dans des activités sociales, collectives, intersubjectives et conduit le sujet à se séparer, s'individualiser, progressivement. Ce qui lui est nécessaire ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité (Rochex, 1995). Le développement de la conscience est donc indissociable des relations sociales, des autres – et des normes qu'ils incarnent - sur lesquels, contre lesquels, le sujet prend appui. Instituer autrui requiert d'assumer et imposer une normativité, s'instituer soi-même comme sujet requiert d'accepter d'être assujéti à - et par - des normes communes (le langage par exemple) et de se les approprier. Et ce mouvement d'appropriation ne relève pas du seul registre des relations interpersonnelles, mais du registre culturel et symbolique : les instances distales de socialisation (modèles, valeurs, normes, savoirs collectifs) traversent les relations intersubjectives.

Dans la perspective historico-culturelle, on considère que si le développement opère, si les transformations ont lieu, ce n'est pas parce qu'ils seraient inscrits tels quels dans l'appareillage génétique mais parce que l'entourage les rend possibles. Et d'ailleurs ne les rend-il pas toujours possibles ; le développement ne va pas de soi ; à ce propos, Sève parle du « rabougrissement précoce de la personnalité », comme d'un empêchement de se développer (plutôt que comme une absence ou une perte des facultés, dont l'origine serait interne au sujet) et dont il faudrait, socialement et politiquement, se préoccuper davantage.

Dans cette perspective, l'éducation - et toute forme d'accompagnement, et notamment celui des jeunes travailleurs auxquels s'intéresse le colloque - est un processus par lequel des

adultes aident - de manière tout à fait consciente ou pas -, des plus jeunes, des moins expérimentés, à s'approprier des contenus culturels et à se constituer en tant que sujets séparés, détachés, c'est-à-dire à construire une normativité, devenir sujets de leurs normes - et pas seulement à se normaliser (Canguilhem, 1947).

Ces questions ne me préoccupent pas seulement sur le plan de la recherche, mais se posent aussi dans le cadre de mes activités d'enseignement à l'université. Je suis responsable d'un diplôme de Deust, ouvert à des étudiants au passé scolaire pour le moins tourmenté, qu'il s'agit d'accompagner dans une tentative de raccrochage avec le travail de la pensée et l'apprentissage, et de positionnement vis-à-vis d'un avenir professionnel. Les questions posées par le colloque font écho à mes préoccupations de formatrice, d'accompagnatrice de ces jeunes adultes, dont la situation de demi-dépendance, l'entre-deux dans lequel ils se trouvent, entre la dépendance familiale de l'adolescent et l'indépendance de l'adulte, amènent à penser l'acte éducatif, d'une façon renouvelée (Chamborédon, 1985).

## Étude

Dans un précédent travail, que j'aimerais poursuivre ici, j'ai pu montrer comment un jeune aide éducateur avait cheminé tout au long de son expérience, passant d'un rapport au monde très hétéronome à une prise de position, un engagement, une revendication de valeurs partagées et personnelles, et avait construit des « raisons d'aller travailler ». Pour comprendre ce travail de subjectivation, il faut tenir « ensemble les deux moments logiques de l'hétéronomie et de l'autonomie » (Terrail, 1987, p.261), montrer que le passage de l'une à l'autre nécessite un travail progressif de déplacement, qu'il n'y a pas subjectivation sans étayage et sans confrontation à des autrui, à des institutions. Le sujet se constitue par un mouvement dialectique entre soumission à une normativité extérieure et résistance à celle-ci ; il s'agit de se construire *contre*, dans les deux sens du terme : prenant appui et s'opposant, par ce même mouvement.

La situation étudiée est celle de D., jeune homme de 29 ans, aide éducateur – puis assistant d'éducation - depuis 6 années dans le même lycée. Son parcours initial l'avait fait fréquenter une filière technologique : un Bep, un Bac pro, un Bts « *dans la climatisation* », connaître une courte expérience dans le monde du travail interrompue par son service militaire, au cours duquel 'on ' lui a proposé un emploi jeune. C'est celui-ci qu'il a prolongé après son service militaire, par un poste dans un lycée. Pendant cette période, il a repris ses études pour faire quelque chose qui « *l'intéresse vraiment* », il s'est tourné vers le domaine informatique. Il arrive au terme de son contrat et s'appête à travailler dans « *le privé* » lorsque a lieu l'entretien. Il est interviewé par une jeune femme, aide éducatrice dans le même lycée que l'interviewé et étudiante en sciences de l'éducation ; c'est dans le cadre de ses études qu'elle réalise cet entretien.

Je voudrais à présent explorer davantage la question du *rapport aux autres* et de l'étayage qu'ils constituent pour le sujet dans le processus de subjectivation. Dans notre groupe de travail<sup>1</sup>, nous cherchons à montrer en quoi le dispositif « emploi jeune » produit un mode de rapport à soi particulier ; nous pensons que : 1/ il offre aux jeunes gens un étayage altéré, 2/ ce qui a des conséquences sur le plan psychique, et en particulier sur l'usage ou le mésusage que les sujets font d'eux-mêmes, dans le travail (Schwartz, 1987).

Notre démarche, de psychosociologie clinique, s'attache à comprendre l'expérience des sujets : comment ils se saisissent des situations sociales dans lesquelles ils sont pris, travaillent, entrent en conflit etc., comment elle leur «sert» sur le plan psychique, sur l'orientation de soi.

### 1/ un étayage altéré

Les divers travaux de recherche sur la question des emplois jeunes et plus particulièrement des aides éducateurs en établissements scolaires ont mis en évidence les

<sup>1</sup> Groupe *Clinique du sujet en situation sociale* animé par F. Giust-Desprairies, professeur à l'université de Paris 7

caractéristiques particulières de ces emplois, plaçant les jeunes qui les occupent dans des situations singulières, bien différentes de celles des autres acteurs de l'école (Charlot & al., 1999, Russier, 2004). Les emplois jeunes ont été créés par le Plan Jospin en 1997 dans le but : 1/ de créer et développer de nouvelles activités socialement utiles et correspondant à des besoins locaux émergents et non satisfaits et 2/ de permettre à des jeunes d'exercer ces activités et de connaître ainsi une première expérience professionnelle durable (les emplois jeunes ont été mis en place dans des institutions diverses, mais c'est le cas des aides éducateurs en établissement scolaire qui nous intéresse). Les jeunes gens occupant ces postes sont en suspens par rapport à leur devenir scolaire et professionnel, certains même en difficulté.

La création des aides éducateurs répond à une demande sociale, celle de pacifier l'espace scolaire et de faciliter les relations élèves enseignants. Les qualités qui sont reconnues, attendues, tiennent à des qualités considérées comme personnelles, à une proximité d'âge et de culture (voire d'origine sociale) avec les élèves, plus qu'à des compétences ou des savoirs professionnels au sens strict du terme, pour lesquels il faudrait se former et notamment auprès des pairs plus expérimentés. La légitimité de ces emplois s'affirme donc au détriment de celle des autres métiers, notamment celui des enseignants. Si la création des emplois jeunes souligne la défaillance du système, on peut y voir quelques raisons de la situation pour le moins bancal, dans laquelle se trouvent les jeunes employés : comment l'école, elle-même en difficulté pourrait-elle *aider* des jeunes gens à *l'aider* ? Et comment aider quand on a soi-même besoin d'être aidé ?

Ces emplois sont marqués par une 'indéfinition' et un flou des places et des missions ; être aide éducateur, ce n'est pas un métier, et c'est un emploi sans fonction véritable : le travail est de l'ordre de la tâche, d'une multiplicité de tâches, périphériques aux activités proprement dites d'enseignement, elles sont disparates, peu instituées et peu légitimes ; c'est localement qu'elles se définissent, souvent dans l'urgence, en fonction des 'besoins du terrain'.

Nous avons interrogé un acteur du dispositif lui demandant d'en faire un bilan<sup>2</sup> : comment, depuis son point de vue, le dispositif « aide éducateur » a-t-il fonctionné, pour quels bénéfices, quelle a été sa mise en œuvre au niveau académique, et plus localement dans les établissements ?

Chargé de mission à la cellule emploi jeune au Rectorat, il est un acteur privilégié du dispositif ; il se présente en disant qu'il « *s'occupait de 1267 emplois jeunes avec des conditions de travail très difficiles. L'idée d'Allègre généreuse et visionnaire c'était d'avoir 7000 jeunes à aiguiller et à talonner ... plus vite ils partaient et mieux c'était... quand un jeune partait un autre venait et le remplaçait... le contrat c'était de rentrer dans la vie mieux armé* ». Son point de vue nous intéresse parce qu'en tant qu'acteur du dispositif, il est porteur d'un discours institutionnel, ses propos réfléchissent, manifestent le, les, textes officiels. Soulignons qu'un dispositif doit être disposé, voulu, conçu, aménagé ; il faut des « acteurs » pour le faire fonctionner ; et il fonctionne en accord avec la «subjectivation» qu'il produit, avec l'accord implicite des sujets. (Foucault, 2008, Bernstein, 2007)

Que dit cet entretien ?

Le dispositif emploi jeune a été conçu à partir du constat de l'échec ou des difficultés de jeunes, à s'intégrer dans la vie professionnelle « *Notre rôle a consisté à les prendre en charge, à leur donner une chance sur 5 ans* ».

Quelle est cette chance ? *L'EN n'embauchera pas ne prolongera pas, ils ne resteront pas, il n'y aura pas d'avenir en tant qu'aide éducateur c'est une mesure transitoire de 5 ans, avec l'accompagnement d'un projet de formation en complément de leur formation initiale, une aide à l'emploi.*

<sup>2</sup> L'entretien a été réalisé par ML Martinez, membre du groupe « clinique du sujet en situation sociale »

Cette chance n'a pas été saisie par tous, certains ont échoué, « ont été remerciés », « n'ont pas compris que c'était une mesure transitoire », « ont eu des difficultés très fortes à accrocher à un projet professionnel » ... « c'était des gens un peu en décalage ... qui n'avaient pas un projet précis, études sans perspectives ...ils ne savaient pas ce qu'ils voulaient faire... »

Beaucoup des jeunes gens concernés avaient des difficultés, et l'école doit intervenir dans le traitement de celles-ci : « Aujourd'hui avec la faille dans l'orientation professionnelle on se retrouve avec des gens aigris et qui ne peuvent plus s'insérer... grande déception par rapport à ce qu'ils avaient imaginé... des gens à côté de la plaque, sans projet, ne recevant pas d'aide dans leurs foyers et leur entourage il fallait les amener à avoir un projet personnel de formation qui les aide »

Comment ? « [Il fallait] mettre en contact avec des entreprises et favoriser leur insertion... aider à la définition de projets ... à la connaissance de débouchés ... mettre en contact direct avec les entreprises... s'armer pour réaliser un projet professionnel et avoir un vrai emploi. »

Ce que le dispositif a apporté à certains : « un apprentissage ou un 'réapprentissage' de la socialisation.. la vie de travail avec ses contraintes : se lever aller travailler en respectant les consignes dans un travail en groupe ..retrouver les repères des règles de vie en groupe .. jouer un rôle »

Un rôle et non un métier : « accueil à la bibliothèque ... ateliers informatiques ... maintenance informatique ...aide aux devoirs... souvent ça a donné des aspects très positifs ... mais ça n'a pas toujours été le cas...»

L'intégration dans les équipes, une place à trouver : « c'est un leurre de chercher sa place dans une équipe qui n'existe pas ... ils ont bouché les trous en se faisant balloter au gré du vent Pour trouver sa place il fallait qu'il y ait une équipe...et il n'y a pas d'équipe partout ...il y a peu d'équipes. Je pense pas que ce soit possible quand il n'y a pas d'équipe... là l'aide éducateur est un bouche trous... il fait des bouts de tâches multiples ... la salle informatique ... de l'occupationnel »

Les mises en œuvre de ce dispositif dans les établissements ont été contrastées, chacun s'en emparant à sa manière, selon les besoins locaux : « Dans certaines équipes il a fallu clarifier les rôles. Quelquefois un manque de pion ou de secrétaire... d'autrefois un chef d'établissement qui a du mal à dire les choses à un enseignant ou ...qu'on ne peut pas leur faire faire ce qu'on veut ... Pour d'autres ils étaient taillables et corvéables à merci ... Certains chefs d'établissements se sont investis dans leur formation ... d'autres voulaient garder leur emploi jeune...Le chargé de mission et l'IG ont dû avoir des positions fermes sur les principes il a fallu expliquer que les jeunes faisaient l'apprentissage du travail par-là ... mais que ce n'était pas une fin en soi ... pas un emploi durable ... c'était un passage vers »

Ces propos « réfléchissent », nous l'avons dit, la manière dont le dispositif était conçu, aménagé, mis en œuvre par ses acteurs. Ils montrent notamment que les missions que l'école accepte de se donner par la mise en œuvre du dispositif emploi jeune débordent largement celles traditionnellement attribuées à l'institution scolaire : opère un glissement des problèmes d'intégration sociale des jeunes générations vers une redéfinition des missions de l'école, mouvement qui semble aller de soi pour cet acteur de l'école. Par ailleurs, on perçoit un cadre institutionnel peu contraignant et une marge de manœuvre laissée aux volontés individuelles très importante : l'accueil des aides éducateurs, leur accompagnement dépendaient des décisions locales, n'étaient pas véritablement prescrits, prévus par le dispositif ; « on » devait aider ces jeunes, en leur offrant un espace dans lequel ils pourraient gagner une place, exister socialement.. A eux de trouver cette place. Une mobilisation personnelle était donc nécessaire pour que ces jeunes gens profitent de l'occasion qui leur était laissée, pour construire le projet qui leur faisait défaut.

## **2/ des conséquences sur l'usage de soi et la subjectivation**

Il s'agit de comprendre, comment D. a lui-même perçu son entourage, le contexte institutionnel et local, quels sont les appuis qu'il a trouvés, consciemment ou non, et quel type d'engagement dans la place, il a pu construire. Plus précisément, de qui parle-t-il et comment ?

### Trame de l'entretien

- . L'intervieweuse aborde l'entretien en demandant à D. comment il a été informé de ce poste d'aide éducateur, quelles étaient ses motivations, ce qui l'a attiré
- . Les relations avec les élèves (c'est D. qui en parle, elle tente d'approfondir la question) : comment se situe-t-il dans cette relation, en quoi se distingue-t-il d'autres acteurs, tels que les surveillants, les professeurs ; elle cherche aussi à savoir ce qu'il sait des représentations des élèves à son égard
- . Elle tente de lui faire définir la fonction d'aide éducateur ; comme il hésite longtemps, elle insiste « *quand tu es arrivé en poste ici, as-tu eu un profil de poste, des tâches... qu'est ce que tu as compris quand tu es arrivé ici en fait ?* »
- . Elle demande s'il faut une « nature » pour être aide éducateur, reprenant un terme de D. qui a dit à plusieurs reprises « *c'est peut-être dans ma nature [de rendre service]* »
- . Elle le relance sur le terme de « cadres » qui semblent avoir manqué à D.
- . Parce que D. dit à plusieurs reprises que son travail est proche de celui des surveillants, elle l'interroge sur l'équipe des surveillants/aides éducateurs, les relations, le partage et la définition des tâches
- . Elle tente de lui faire préciser son positionnement, sa définition de l'emploi d'aide éducateur, tout en reprenant l'idée que cela est flou, indéfini
- . Elle cherche à savoir en quoi la place de D. est gratifiante ou peu gratifiante (« *Y'a une connotation négative dans ces termes bonne à tout faire ?* », « *qu'est ce que tu souhaites leur avoir apporté [aux élèves] ?* »)
- . Elle rappelle qu'il arrive en fin de contrat, veut savoir quelles sont ses intentions, cherche à comprendre la différence que fait D. au sujet de son emploi actuel (dans le public) et son futur travail (dans le privé) et qu'il oppose de manière véhémement
- . Elle cherche enfin à comprendre comment est venue se placer cette expérience de 6 années à la suite du parcours antérieur de D., quelles étaient ses perspectives avant et pendant cette expérience.

Au total ce sont 175 tours de paroles qui constituent l'entretien.

L'analyse de l'entretien nous a conduit à identifier une structure en trois temps, trois modes de rapports au travail, aux autres et à soi. D. se montre d'abord très en retrait, puis il apprend à négocier, il décide ensuite de partir et se donne des raisons.

#### 1. D. est en retrait<sup>3</sup>

« ... *On va essayer de voir ensemble ce qui s'est passé pour toi depuis ton arrivée ici. -Ah putain c'est vague, euh...je peux dire, euh... Franchement c'est un peu de tout quoi, c'est un peu de tout* ». Les premiers moments de l'entretien montrent l'état de flou, dans lequel se situe D., son indécision, son 'non vouloir'. « *Le fait de devenir emploi jeune après, c'est eux qui me l'ont proposé, bon, c'est vrai que j'avais pas particulièrement entendu parler de ça, et qu'en fait c'est venu, ... assez facilement, ...le fait de devenir emploi jeune* »

C'est la relation avec les élèves qu'il va d'abord évoquer, relation positive, satisfaisante à ses yeux, il a « *apprécié les relations avec les gamins* ». Ses propos semblent toutefois indiquer qu'il ne pense pas avoir eu une fonction majeure ; « *le bien-être ne serait-ce que 5 minutes.. je pense qu'on leur apporte quelque chose, dans notre façon d'être avec eux, dans notre relationnel... un peut tout, quoi... c'est flou et vague... puis ça varie en fonction des élèves* ». Le relationnel, ce n'est sans doute pas suffisant pour trouver une légitimité à son action. D. s'est senti utile, mais avoir une utilité ce n'est pas assumer une fonction qui serait incarnée dans une parole institutionnelle, instituée par l'officiel. L'effet positif de son action auprès des élèves ne peut être garanti dans le présent, n'est confirmé par personne, et du coup D ne s'autorise pas d'une affirmation par lui-même.

Questionné par l'intervieweuse, il tente de définir sa fonction, en se distinguant des autres acteurs ; il se définit par ce qu'il n'est pas : « *les profs sont vus comme des adultes.. limite*

<sup>3</sup> En gras, les propos de l'intervieweuse

chiant.. nous on est là pour leur apporter quelque chose, on n'est pas des flics ... dans ce terme de professeur, qui veut dire adulte, qui veut dire quelque part autorité ». Dans cette première partie d'entretien, le pronom indéfini *on* est très fréquent, particulièrement quand il s'agit de parler de la pratique d'aide éducateur.

« *Moi je suis arrivé ici on m'a dit reste là pour surveiller les élèves, pour les encadrer, pour les tâches administratives s'il faut, enfin ... là où on a besoin de toi quoi - **Là où on n'a besoin de toi ?** Notons le lapsus pour le moins révélateur de l'intervieweuse, lors de la retranscription ; la légitimité de la place est incertaine, et pas seulement aux yeux de D.*

« *Moi j'ai continué sur ma lancée de militaire à savoir bon c'est vrai que tu peux demander je rends des services un peu partout ... C'est peut-être dans ma nature (sourire), mais c'est vrai que je, moi je me suis jamais défini vraiment des tâches ... voilà ce n'est pas à moi de le faire, c'est pas à moi de le faire. Ca me dérange pas de... de rendre service à droite à gauche, d'aider c'est vrai que quelque part on est un peu bouche trou, parce qu'il faut.. t'es là pour aider, t'est là pour faire quoi ? t'as pas vraiment, vraiment des tâches définies quoi.*

Il a continué à rendre service, comme il le faisait dans l'armée, laissant les autres faire usage de lui ; ces paroles font écho à celles du chargé de mission présentées ci avant.

« *Regarde, qu'est-ce qu'on a à foutre ? Donc on va rester là à se tourner les pouces. Tu vois, c'est ça que je veux dire. C'est pas parce que y'a des élèves que bon... on est obligé d'être là quoi qu'il en soit. On va pas venir ici à se regarder dans le blanc des yeux. On bosse, c'est ça que je veux dire. Sinon laisse tomber... les journées n'en finissent pas* ». Il affirme vouloir travailler pour ne pas s'ennuyer, ce qui n'est pas un mobile, son travail consiste à s'exécuter, s'acquitter de tâches, il se situe dans l'ordre du faire et non de l'activité au sens que Léontiev (1975) lui donne : l'activité humaine est un triptyque constitué de mobiles, d'opérations de finalités. Rendre des services ne le dérange pas, mais surtout ne le mobilise pas, ne le stimule pas. On comprend que l'entourage est peu sollicitant, peu structurant, s'impose peu, le laisse seul.

L'intervieweuse fait sienne l'idée communément admise selon laquelle pour être aide éducateur, il faut avoir des qualités personnelles, une 'nature'. D. résiste, et décale le propos : « *des cadres plus définis non ?.. Je sais pas, moi je pense que... faudrait peut-être revoir... comment dire... redéfinir peut-être bien précisément les fonctions de chacun.. de chaque statut* » - **S'il n'y avait pas le terme aide éducateur ou assistant d'éducation, qu'est-ce que tu emploierais pour définir ta place - Ma place ? C'est super vague - Qu'est ce qui est vague, ta place ? - Non, c'est super pas évident de trouver un terme. Heureusement qu'il y a des gens haut placés pour nous nous les trouver (rires) ». Ici, il lance un appel à ceux – les gens haut placés - qui sont censés définir le cadre, donner les termes.**

## 2. il négocie

Questionné sur la différence entre aide éducateur et surveillant, D va parler des « textes ». Les textes, ce sont ceux de l'instance qui prescrit le travail, sur lesquels on peut s'appuyer, avec lesquels on peut se mettre en accord et c'est ce qu'il fait : « *si je prends le texte comme il était, quand j'étais emploi jeune, dans le contrat c'était "aide à la surveillance" tu vois, ça veut dire ce que ça veut dire. Et faut savoir que moi, personnellement, c'est comme ça que le vois, "aide à la surveillance", t'es là pour aider les surveillants, pour aider les CPE. Ok* ». « *si on s'occupe des textes, c'est clair* ».

Il repère des défaillances, une faille dans le système : « *On s'est retrouvés plusieurs fois où il y avait qu'un seul aide éducateur et personne pour... tu vois moi j'estime qu'en cas de problème dans ces cas là, s'il se passe quelque chose de toutes les façons on va s'en prendre à toi alors que t'es pas censé être responsable, parce que normalement t'es là pour aider les surveillants, pour... tu vois normalement il devrait y avoir quelqu'un au-dessus de nous. Ce que je veux dire c'est que... ils nous attribuent des fonctions sur papier... puis... quelque part sur le terrain bah... c'est pas réellement ça quoi.* »

À aucun moment ces « ils » ne sont nommés ; D. fait référence à des figures « haut placées », figures prescrivantes, cadrant son travail, dont les discours sont contredits par le réel du travail. Il nous semble par ailleurs que D. perçoit une contradiction d'une autre nature que les contradictions ordinaires relevées habituellement par l'écart entre « le papier et le terrain » ; il s'agit d'une contradiction plus profonde, due au statut particulier des aides éducateurs : leur rôle est de soutenir les autres métiers ; par leur non-fonction, ils devraient être à l'abri des responsabilités (« *t'es pas censé être responsable* ») ; pourtant qu'est-ce qu'un travail sans responsabilité ?

Il va chercher à savoir ce que disent les textes, ce qu'il peut en tirer comme profit. Il s'appuiera sur les failles pour prendre des décisions, s'engager davantage. « *tu veux que je te dise quand est ce que je me suis intéressé aux textes ? C'est quand j'ai eu des collègues un peu plus révolutionnaires que moi qui sont arrivés. je me suis intéressé aux textes, c'est ma collègue qui est arrivée qui elle était nettement plus... nettement plus révolutionnaire, qui ...s'intéressait aux textes et d'ailleurs je la remercie parce que... c'est grâce à elle qu'on est passé aux 35h. ... on commence à chercher des textes et tout ça, qu'on a appris genre trois mois plus tard ... enfin trois mois après le... texte, le date, la signature du texte sur les 35 heures, ça a fait tout un pataquès, il a fallu qu'on aille voir le proviseur, ça a fait toute une histoire et... beaucoup de mal à passer aux 35 heures* »

Il utilise plusieurs fois le terme de révolutionnaire et l'explique : « *révolutionnaire, c'est pas révolutionnaire mais bon c'est vrai que c'est quelqu'un qui s'intéresserait beaucoup plus aux textes que moi, tu vois. Au départ elle a raison, elle défend ses droits tu vois.* » La collègue révolutionnaire, c'est celle qui lui permet de modifier sa manière de voir et d'agir. Commence en effet pour lui, la négociation, en direction du proviseur. Il fait autrement usage de lui-même. 'A partir de là, j'ai refusé des trucs de l'administration'.

Le discours de l'institution est disqualifié par celui même qui devrait le porter : « *ce proviseur nous a quand même rétorqué que le bulletin officiel n'était pas un texte officiel, donc bon tu te poses des questions quand même. Donc au final, au final on a appliqué les 35 heures nous-mêmes parce que vu que, vu que le bulletin officiel n'était pas un texte officiel, faut le savoir, donc on a appliqué nous-mêmes les 35 heures, à l'époque. Donc il a été obligé de s'y plier de toutes les façons. C'est te dire après la volonté de... de l'administration, de la direction comme tu veux à... à ce que tu fasses un maximum* »

C'est quand D. prend conscience des effets de structure sur lui, qu'il décide de faire entendre sa propre volonté et à faire usage de lui-même, en rejoignant le collectif : c'est la volonté que la structure fait peser sur lui qui le conduit à s'exprimer en tant que volonté propre. A partir de là, D. « *chipote* », il perçoit l'écart possible, nécessaire, entre travail prescrit et travail réel, cherche à choisir. L'intervieweuse se ressaisit des propos de D., suggère – et il acquiesce – qu'il y a une évolution entre les premiers temps où il acceptait toutes tâches sans discernement (« *je fais ce qu'on me dit* ») et les temps qui ont suivi où il refuse d'être instrumentalisé. C'est un changement notable : D se manifeste en tant que sujet qui résiste.

Ce chipotage, cette négociation, cette prise de position, de place dans le collectif le conduisent à se situer vis-à-vis des autres de manière plus personnelle et plus engagée : « *Des fois c'est beaucoup de rappports personnels. Ça peut arriver hein, sincèrement - C'est-à-dire ? - voir des gens comme ces personnes là, que t'as pas forcément envie d'aider, parce que bon. Quelque part j'estimais que... c'est peut-être bête parce que c'est pas à moi d'estimer quoi que ce soit mais ... j'ai estimé que quelque part ils le méritent pas. Tu vois. En qualité, pas en qualité de personne, je me permets pas de juger les personnes, en qualité de sa fonction, de son statut, ...de son rôle quoi. J'ai estimé que... ça m'intéresse pas de l'aider quoi. Quelque part, ouais quelque part j'ai envie de dire exprès "je n'irai pas"*»

### 3. il décide



« - *Donc là tu arrives à terme de ton contrat ici Quel regard global tu portes sur ton expérience ici ?* - Quel regard ? Je risque d'être méchant, là - **Vas-y je t'écoute** »

Survient là un basculement : l'intervieweuse sollicite D pour un bilan, elle le situe dans l'après-coup, en dehors de son expérience d'aide éducateur sur laquelle ils échangent depuis le début de l'entretien ; D sort du rôle du « gentil garçon qui rend des services ». « *Les gens sont aigris, 'côté personnel', y en a beaucoup qu se complaisent, passe temps favori c'est de parler sur les autres, quoi.. parler pour ne rien dire.. alors qu'ils ne savent pas.. qu'ils ne connaissent pas le boulot des surveillants* ». C'est la valeur du travail des surveillants et des agents de service qu'il ne sent pas reconnue dans les regards que les uns portent sur les autres.

L'intervieweuse l'interroge sur la distinction qu'il fait entre le monde de l'entreprise et celui de l'Éducation Nationale : « *je pense qu'il y a réellement une distinction à faire entre le privé et le public. ... j'ai déjà bossé dans le privé, on m'a appelé... et c'est pas pareil. C'est pas pareil que... dans le sens où dans le privé on va te demander, comment dire... d'être productif, d'être productif et puis ... ouais j'ai envie de dire que tu sois efficace, quoi. Que tu sois efficace parce c'est une entreprise, qui a besoin de faire du chiffre, qui a besoin de... de gens efficaces quoi... et quelque part t'es l'image du...comme on m'a dit à l'entretien..., bon si jamais ça se passe pas très bien avec l'entreprise, tu dois même représenter l'entreprise auprès du client, quand je dis représenter, y'a toute une dynamique autour de ça, tu vois.* »

Comment entendre cette opposition entre privé et public ? Foucault (2008, p.35) peut nous éclairer, lorsqu'il reprend cette distinction chez Kant, en décalage avec l'usage actuel de cette opposition : « l'usage privé des facultés, c'est cet usage que nous en faisons dans notre activité professionnelle, dans notre activité publique [...] lorsque nous sommes les éléments d'une société ou d'un gouvernement dont les principes et les objectifs sont ceux du bien collectif, [...] lorsque nous nous sommes les pièces d'une machine, situées à un endroit donné, avec un certain rôle précis à jouer, alors qu'il y a d'autres pièces de la machine qui ont à jouer d'autres rôles [...] nous avons à faire un usage particulier et précis de notre faculté à l'intérieur d'un ensemble qui, lui, est chargé d'une fonction globale et collective ; c'est ça, l'usage privé".

C'est à cet usage privé là, nous semble-t-il que D. fait référence ; un usage de soi 'commandé' par le collectif, par une nécessité supérieure à l'individu, une nécessité impérieuse qui 'oblige'. « *Dans le privé on va toujours t'en demander plus* ». Elle dépasse le travailleur, c'est celle du rendement et de la productivité ; l'activité est rendue nécessaire par une normativité incarnée, notamment par le patron : « *un chantier t'as un délai pour le finir. T'es en retard, tu te dépêches. Parce que si t'es en retard ... le patron il va perdre de l'argent, il va passer son temps sur place et il va être stressant, ...donc tu te dépêches..* »

Rejoignant le privé, s'engageant à servir des intérêts collectifs, il va par là même s'occuper de ses intérêts privés : « *c'est bien d'être là pour les autres un temps mais un moment faut se dire 'donne toi un coup de pied aux fesses et avance toi-même', faut se réveiller* ». Ceci est très intéressant, car on comprend comment le social, en pesant sur les sujets, les reconnaît, les interpelle au-delà d'eux-mêmes, les mobilise.

Il définit le *privé* par une opposition avec ce que pour la première fois il appelle le *public*, où « *on a quand même une certaine liberté.. Ce que t'as pas fait, ce que tu vas faire là, bon c'est pas grave, on le fera lundi ... Et je pense que oui, sincèrement, on s'endort* » : ici, les exigences, les délais ne s'imposent pas aux individus.. et du coup ne les 'tiennent' pas.

D'autre part, si la confrontation école entreprise lui donne aujourd'hui des raisons de quitter l'une pour l'autre, cet entre-deux, ce temps moratoire entre une première expérience sans doute décevante et un retour plus déterminé vers l'entreprise, lui a aussi sans doute permis de raccrocher avec ses premiers choix, sa formation et son orientation initiales (Bep, Bac pro, Bts « dans la climatisation »). Sil a accepté aussi « mollement » un emploi jeune, c'est sans doute par insatisfaction de sa situation de jeune salarié, dans un domaine qui ne l'intéressait pas

vraiment, qu'il n'avait sans doute pas réellement choisi « *j'étais en stage l'an dernier, dans une société. Et j'ai revu ce que c'était le privé. Et je crois que j'ai réalisé* » Il a trouvé des raisons d'aller travailler dans une entreprise, peut-être parce qu'entre temps, il a fait l'expérience d'un travail sans fonction, sans mobile, sans normativité, et pu opérer un travail psychique de confrontation, de délibération, de négociation. En cela, il est d'ailleurs probable que la situation d'entretien l'a aidé.

### **Conclusion provisoire..**

Cette étude contribue à penser les rapports entre *identité* - personnelle et professionnelle, les deux ne s'opposant pas dans la perspective qui est la nôtre -, *travail* - usage ou mésusage de soi - et *contexte* - collectif, institutionnel, symbolique. Il est important de continuer à étudier comment processus psychiques et processus sociaux se rencontrent, s'articulent, et surtout se transforment les uns par les autres, pour aider les acteurs à mieux saisir 'ce qui les détermine' et 'ce à partir de quoi ils se déterminent'.

Ces acteurs sont par exemple des jeunes qui commencent à travailler, qui connaissent un nouveau type de socialisation, dans un contexte spécifique, en décalage avec ce qu'ils ont connu et qui les expose à des perturbations et rend nécessaire une capacité à se transformer. Les acteurs, ce sont aussi les autres, ceux qui les accompagnent dans cette entrée dans le métier, et ceux qui pensent et organisent cet accompagnement.

### **Références bibliographiques**

- Bernstein, Basile. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses de l'Université de Laval, 2007.
- Bouissou, Christine. « Retour sur une expérience professionnelle : un travail sur soi pour un usage de soi », *Revue Questions Vives*, à paraître.
- Canguilhem, G. « Milieu et normes de l'homme au travail », *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol.III, 1947, pp.120-136.
- Chamborédon, J-Claude. « Adolescence et post-adolescence : la 'juvénisation' », In : AM. Alléon et al., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, Puf., 1985.
- Charlot, Bernard., Emin, L., de Peretti, O. « Les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », *Revue, Ville-école-intégration Vei enjeux* n°118, 1999.
- Foucault, Michel. *Le gouvernement de soi et des autres, Cours au collège de France 1982-1983*, Paris, Gallimard Seuil, 2008.
- Gorz, André. *Métamorphoses du travail. Quête de sens*. Paris, Galilée, 1988.
- J.O. Loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes, 1997.
- Léontiev, Alexis. *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, éditions de progrès, 1975, (1984, trad).
- Rochex, J-Yves. (1995). « L'enfance, appel de culture. La psychologie du développement est-elle nécessairement « puérocentrique » ? » *Revue Le Télémaque, Philosophie et éducation*, n°2.
- Russier, J-Paul. « L'expérience des aides éducateurs pose la question de l'organisation du travail dans les établissements scolaires », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n°1, 2004, pp. 81-97.
- Schwartz, Yves. « Travail et usage de soi », dans Michèle Bertrand & al., *Je. Sur l'individualité*, Paris, Messidor / éditions sociales, 1987.
- Sève, Lucien. (1974). *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, éditions sociales.
- Terrail, J-Pierre. (1987). « Les vertus de la nécessité. Sujet/objet en sociologie », dans Michèle Bertrand & al., *Je. Sur l'individualité*, Paris, Messidor / éditions sociales.