



**HAL**  
open science

## Retour sur une expérience professionnelle : un travail sur soi pour un usage de soi

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Retour sur une expérience professionnelle : un travail sur soi pour un usage de soi. 2008. halshs-00497287v1

**HAL Id: halshs-00497287**

**<https://shs.hal.science/halshs-00497287v1>**

Preprint submitted on 3 Jul 2010 (v1), last revised 22 Jun 2015 (v2)

**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.

# Retour sur une expérience professionnelle : un travail sur soi pour un usage de soi

Christine Bouissou

« ... chaque sujet, parce qu'il travaille et par là même se travaille lui-même continûment, chaque sujet donc se développe et use en partie de lui-même... » Schwartz, 1987, p. 201

## Introduction

Le groupe *Clinique du sujet en situation sociale* auquel je participe<sup>1</sup> s'attache à rendre compte de l'expérience des sujets au sein des situations sociales dans lesquelles ils travaillent, coopèrent, entrent en conflit, se construisent. La situation des aides éducateurs en établissement scolaire nous a interpellées. Les emplois d'aides éducateurs sont des emplois jeunes (JO, 1997) offerts à de adultes de 18 à 26 ans en suspens dans leur orientation et leur engagement professionnels. Ces emplois se présentaient comme une opportunité pour connaître une première expérience professionnelle durable. Ils permettaient également de développer de nouvelles activités socialement utiles et correspondant à de nouveaux besoins locaux (Charlot & al., 1999, Russier, 2004).

Insistons sur le fait que le contexte socio-institutionnel a placé les aides éducateurs dans une situation peu comparable à celle des autres acteurs de l'école : leur recrutement (hors concours, local et par entretien), fait qu'ils ne se situent pas dans la hiérarchie habituelle des catégories « A, B, C » qui structure fortement les différents corps des institutions publiques ; les tâches qui leur incombent, périphériques aux tâches proprement dites d'enseignement, sont disparates, peu instituées et peu légitimes ; c'est localement qu'elles se définissent, souvent dans l'urgence, en fonction des « besoins du terrain ». Les emplois d'aides éducateurs sont marqués par une indéfinition et un flou des places et des fonctions. Les qualités qui sont reconnues et qui orientent le recrutement tiennent d'ailleurs plus à des qualités dites personnelles, à une proximité d'âge et de culture (voire d'origine sociale) avec les élèves, qu'à des savoirs professionnels au sens strict du terme. Bref, les emplois d'aides éducateurs ouvrent à l'exercice d'un travail mais pas à celui d'un métier, et se présentent comme une expérience temporaire, une parenthèse dans un parcours.

D'un point de vue psychosociologique, la situation est intéressante à étudier car elle met en jeu différentes instances (Barus-Michel & al., 1996) : des sujets, une institution, des groupes professionnels, des établissements. On peut chercher à mieux comprendre comment les sujets s'emparent de la fonction - de manière d'autant plus personnelle, on peut le supposer, qu'elle est au départ peu définie -, comment ils la comprennent, la font vivre et ce qu'ils en retirent.

## Notre question /problématique

Quand bien même cette expérience serait une parenthèse, on peut chercher à mieux en saisir la dimension subjective et les bénéfices psychiques ; car il s'agit bien d'une expérience, qui a un début, une fin, un déroulement, son lot d'épreuves et de satisfactions. Elle vient prendre une place dans

---

<sup>1</sup> Ce groupe est constitué Florence Giust-Desprairies (qui l'anime), Marie-Louise Martinez, Sylvie Pouilloux, et moi-même.

l'histoire des sujets, l'histoire antérieure à laquelle elle se combine, l'histoire future qu'elle orientera. « Elle est par nature à la fois fermeture et ouverture du champ des possibles ; elle n'est pas jouée d'avance ; son issue tient tant aux modalités de son effectuation qu'à l'implication subjective de l'acteur » (Terrail, 1987, 264).

On peut chercher à savoir en quoi et comment elle va «servir» aux acteurs ; en quoi et comment ils s'en saisissent pour lui donner sens, comment ils la reconnaissent et l'investissent. Mais pour cela, encore faut-il qu'ils puissent la considérer comme une expérience qui a du sens et qui mérite d'être travaillée.

La situation que nous allons étudier, selon nous, le permet : il s'agit d'un entretien réalisé dans une démarche de psychosociologie clinique, où les deux personnes en présence se mettent en disposition d'accomplir un travail de dialogue, d'éclaircissement, d'objectivation, autour de l'expérience professionnelle de l'une d'elles.

Nous considérons qu'un entretien peut produire du savoir à deux niveaux :

- un savoir sur lui-même que l'interviewé élabore au fil de la conversation et qui concerne le sens de son aventure ; il est aidé par son interlocuteur, ils élaborent en commun un récit, occasion pour l'interviewé de devenir sujet de son histoire ; l'entretien constitue un temps d'élaboration et d'appropriation de l'expérience. Ici, le chercheur est celui qui aide l'autre à trouver, le travail se fait à deux niveaux : intersubjectif et intrapsychique.
- un savoir élaboré par le chercheur dans l'après-coup de la rencontre, qui concerne les processus en jeu dans l'entretien et dans l'expérience mise en mots. L'élaboration de ce savoir suppose une reprise des dires du sujet, une élucidation des significations imbriquées dans le discours, une déconstruction de celui-ci, grâce à des outils, c'est-à-dire les analyseurs conceptuels que le chercheur a choisis. En l'occurrence, ce sont les notions de normativité et d'autonomie - hétéronomie que nous avons choisies pour construire notre questionnement et notre analyse.

La philosophie nous apprend que la notion de « sujet » désigne l'état de ce qui est soumis, assujéti. «Mais soumis à quoi ?» s'interroge Dufour (2003, p.31). On peut répondre à cela de diverses manières, mais toutes convergent vers un même point : le sujet se construit par soumission-confrontation à ce qui vient d'autrui, à ce qui fait « tiers ».

Dans d'autres domaines que la philosophie, par exemple dans le paradigme de la psychologie culturelle, on situe d'une manière proche le rapport entre développement humain et milieu social. Pour Wallon (1946) par exemple, c'est parce que l'enfant prend peu à peu et de mieux en mieux conscience de l'existence d'autrui qu'il s'individualise, se constitue en tant qu'être séparé ; le développement est un long processus d'individualisation, complexe, conflictuel, dont l'origine est toujours contenue dans les rapports entre la personne et ses milieux. Dans la perspective voisine de Vygotski (1934), le développement est le résultat d'un processus d'appropriation d'éléments symboliques, antérieurs et extérieurs au sujet ; c'est à cela que le sujet est soumis ; c'est par cette soumission à une normativité extérieure que la subjectivation opère (Rochex, 1995a). Les savoirs, les normes, les codes, langagiers notamment, sont autant d'éléments symboliques, objets de la transmission-appropriation et de

l'institution des êtres. L'hétéronomie précède donc l'autonomie et la soumission à des autres permet la constitution de soi, fonde la capacité à résister et à se décider. Car un sujet c'est aussi ce qui résiste à l'autre ; il n'y a donc pas subjectivation sans étayage et sans confrontation à des autres, 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. Être « libre » sans ce mouvement de soumission-résistance c'est se retrouver dans un espace chaotique, sans repère, hors temps, hors lieu. On doit alors concevoir le chemin vers l'autonomie comme un travail progressif de déplacement d'un rapport hétéronome aux normes à une capacité du sujet à se décider et à décider des normes qu'il va désormais imposer à lui-même ; car « tout homme veut être sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947, p. 135). Cet acte de subjectivation est une exigence à laquelle on ne peut répondre d'emblée et « ne peut être que l'œuvre de toute une vie » (Dufour, 2003, p.30).

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) et mobiliser une « dialectique de l'identité des contraires, seule susceptible d'appréhender comme un même mouvement le processus qui produit les hommes et celui par lequel les hommes se produisent » (Terrail, 1987, p.262).

Qu'est-ce qui est à l'œuvre dans le passage entre hétéronomie et autonomie ? Quelles sont les possibilités pour un sujet de s'autodéterminer à partir des premières déterminations subies ? Telles sont nos questions. Plus précisément, comment une expérience de travail peut-elle conduire un travailleur à se confronter à l'exigence des normes et de la normativité, en quoi peut-elle l'aider à se constituer en tant que sujet ?

Nous cherchons quelques éléments de réponse dans l'analyse d'un cas, celui 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 il lui a été 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'apprête à travailler dans le privé lorsque a lieu l'entretien. Il est interviewé par une jeune femme, étudiante en sciences de l'éducation et s'initiant à la recherche ; c'est dans le cadre de cette initiation qu'elle réalise l'entretien. Aide éducatrice elle-même, elle constitue d'abord pour l'interviewé, une collègue qui connaît le travail effectif ; leur lien est d'abord fait de connivence. Toutefois, et c'est là l'intérêt de la situation d'entretien, leur relation est asymétrique : elle occupe la place du chercheur, qui fait une demande et ses premiers mots le signifient clairement : « *Il s'agit d'une recherche menée dans le cadre d'une maîtrise de sciences de l'éducation et c'est parce que tu es ici depuis plus longtemps que la plupart de tes collègues et que tu as été aide-éducateur, puis aujourd'hui assistant d'éducation que je te choisis pour un entretien, qui durera environ une heure, une heure trente, et dans lequel je ne te poserai pas de questions précises, afin de*

*connaître ton expérience et ton point de vue concernant ta place en tant qu'aide éducateur. On va essayer de voir ensemble ce qui s'est passé pour toi depuis ton arrivée ici. »*

L'intervieweuse situe le cadre dans lequel la rencontre s'effectue ; elle veut connaître le sens que l'interviewé donne à son expérience, elle évoque l'idée d'un passage, d'une aventure, inscrits dans une temporalité ; elle dit aussi que c'est ensemble, dans la relation, que le travail doit s'effectuer. Cette entrée en matière permet de clarifier plusieurs éléments, quant aux places de l'un et de l'autre, de poser en termes clairs le contrat qui les lie et de permettre une mise au travail commun.

Nous suivons deux pistes : d'une part il s'agit de montrer que progressivement, dans l'entretien, le sujet prend place, s'affirme, conquiert une capacité à se décider ; d'autre part nous montrerons que l'expérience professionnelle a eu des effets psychiques. Dans le récit, on peut repérer trois temps : l'arrivée sur le poste, le cœur de l'activité et enfin la décision d'aller travailler ailleurs ; bien sûr ces trois temps sont rendus possibles par le questionnement mené dans l'entretien dont voici le plan:

- . 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 euh... 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 véhémente
- . 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.<sup>2</sup>

Nous pensons que ces trois temps correspondent à une évolution de D. dans son rapport au contexte et aux conditions de travail. Nous voulons étudier la façon dont le sujet se positionne, faisant l'hypothèse 1/ que l'institution et l'établissement - en tant que structures sociales - lui servent d'appui pour une

---

<sup>2</sup> au total ce sont 175 tours de paroles qui constituent l'entretien

transformation psychique et 2/ que l'entretien joue aussi un rôle dans cette transformation (Giust-Desprairies, 2004, Barus-Michel & al., 1996).

### **Analyse de l'entretien**

Les premiers moments de l'entretien mettent au jour l'état d'indécision, d'indistinction de D. L'emploi d'aide éducateur n'apparaît pas dans son discours comme un choix de sa part « *j'avais débarqué, on m'a parachuté, j'étais dans ma lancée du service militaire, le service militaire m'a pas dit 'choisis entre l'EN et ceci ou cela', on m'a mis là point barre* ». D. est comme absent de la situation. Cependant, il affirme dès le départ un « vouloir travailler » ; il préfère « *bossier plutôt que ne rien faire* », « *se tourner les pouces* » ou « *se regarder dans le blanc des yeux* ». Il est là pour travailler, il le revendique : « *je suis pas quand même de nature à rester chez moi à tourner en rond ou autre tu vois, d'ailleurs même si je suis au chômage, ce sera pour un minimum de temps possible, je suis d'ailleurs pas de nature à...à rester comme ça* ». Il s'acquitte des tâches qui lui sont confiées mais celles-ci sont peu gratifiantes, peu reconnues, peu nécessaires, elles apparaissent comme un remède à l'ennui : « *regarde, qu'est-ce qu'on a foutre ?* », « *t'es là pour aider* », « *là où on a besoin de toi* », « *t'as pas vraiment de tâche définie* », « *bouche-trou* ». Considérant sa fonction auprès des élèves, même s'il est satisfait des relations, amicales, il en mesure la faible portée : « *j'espère que je leur aurai apporté quelque chose* ». Ce travail lui permet de rendre service « *moi ça me dérange pas c'est dans sa « nature de rendre service ... c'est peut-être dans ma nature. J'ai peut-être des collègues que ça embêterait plus que moi* ». Il n'est pas dérangé par le sort qui le sien. Qu'est ce que cela signifie ? à notre avis, qu'il n'est pas sollicité au delà de lui-même, qu'il n'est pas en activité au sens que lui donne Léontiev (1975) comme un processus articulant mobile(s), opération(s), but(s) ; sa situation présente est marquée par un vide auquel il consent et qu'il comble « en bossant ».

D. résiste à s'exprimer sur la question de la définition de son emploi, comme s'il ne pouvait se tenir dans un rapport réflexif, exotopique, vis-à-vis de celui-ci « *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* ». Ce sont les autres qui le déterminent. Quand l'intervieweuse le sollicite encore au sujet de qu'est pour lui, un aide éducateur, quels seraient les mots qui pourraient être associés à cette fonction, il répond « *c'est super pas évident de trouver un terme. Heureusement qu'il y a des gens haut placés pour nous nous les trouver !* » Il souligne l'absence de cadres, qui seraient à définir « *Je sais pas, moi je pense que... faudrait peut-être revoir.. comment dire... redéfinir peut-être bien précisément les fonctions de chacun* » ; il lance un appel, à lui-même, à autrui, un appel de normativité (Rochex, 1995b) ; il semble amer de constater que pour le proviseur lui-même, « *le bulletin officiel n'était pas un texte officiel.. Tu te poses des questions, quand même !* ».

En bref, D. est dans un rapport hétéronome au monde et à sa vie - ce n'est pas à lui décider, répète-t-il - il n'a pas choisi d'être là, comme il n'avait pas choisi ses études (« *j'étais dans la climatisation* »).

Peu à peu, aidé sans doute par le questionnement de son interlocutrice qui se focalise sur le cœur de la pratique quotidienne, D. évoque son travail concret avec les élèves, avec les surveillants ; il prend position, « *c'est à nous de voir* », il est capable de discernement, il explique par exemple ne pas agir de la même manière avec tous les élèves, il n'est plus indifférent à l'image qu'il donne de lui et de son travail. Émergeant dans ses propos, l'idée de réciprocité, de collectif ; il parle d' « *équipe soudée* », « *la*

*même longueur d'onde* », « *solidarité* », « *efficacité* », « *crédibilité* ». Il raisonne en termes de groupes (personnels d'entretien, administratifs, professeurs, surveillants) solidaires ou en rivalité. Il se définit comme comparable, proche, des surveillants (« *on a les mêmes fonctions* »), il fait partie de l'organisation, de l'unité sociale que représente l'établissement. Il entre dans un contact plus direct avec le réel de l'institution et de l'établissement (apparaissent des termes inédits : « *contrats, fonctions, en pratique, textes, droits* »). D. « *chipote* », il perçoit l'écart possible, nécessaire, entre travail prescrit et travail réel, il cherche à faire usage de lui-même : « le travail devient le lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles toujours à négocier » (Schwartz, 1987, p.26). 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 fait des choix. Cette évolution concerne, pensons-nous, un déplacement de l'errance vers la prise de position et de place. C'est un changement notable : D. sort de l'état de crise, il décide, c'est-à-dire qu'il s'approprie une place et construit du sens, préalables à l'action (Barus-Michel & al., 1996).

Fait nouveau depuis le début de l'entretien, il est ferme dans ses propos quand il aborde la question de la fonction des adultes dans l'école ; « *le prof c'est quelqu'un qui représente une autorité qui est là pour enseigner quelque chose ; moi élève je le voyais comme ça* ». Il fait référence à la manière dont lui-même en tant qu'élève comprenait la relation d'autorité, et « *il y en a encore plein qui sont comme ça* » ; « *les élèves savent quand même qu'il ne faut pas, faut pas non plus la dépasser, la limite* ». Il a d'abord cherché à différencier professeurs et aides éducateurs dans leurs rapports avec les élèves mais en vient très vite à identifier une dimension commune à leur fonction, c'est la normativité qu'ils ont, les uns et les autres, à incarner face aux élèves. Il rapproche sa fonction de celle des professeurs, autour du nécessaire « cadrage » des élèves « *donc effectivement y'a quand même un boulot, dans un premier temps de ... de cadrage, d'essayer de les faire rentrer dans une norme* » ; « *avec certains élèves il est hors de question que je les laisse m'appeler mon pote* ». Il prend position vis-à-vis des fonctions majeures de l'institution à laquelle, à ce moment là, il se sent appartenir ; il se positionne dans le collectif, partage une normativité. Il veut aussi garder ses distances : il remet implicitement en question la fonction d'apaisement attribuée aux aides éducateurs, qui le gêne dans son travail tel qu'il le conçoit (c'est-à-dire soumis à une normativité incarnée par des adultes face à des élèves). Rappelons qu'il n'est pas du quartier, contrairement aux autres surveillants : « *moi j'ai pas forcément envie de croiser les gens avec qui je travaille ou qui sont dans le lieu où je travaille, à l'extérieur* ». Une séparation lui paraît nécessaire, utile tout au moins, entre deux lieux, professionnel et personnel. Il cherche à définir des frontières, des limites - le mot « limite » revient à dix reprises dans ses propos - entre domaines professionnel et personnel, entre adultes et élèves, entre sphères intérieure (le soi) et extérieure (les autres).

À notre avis, la dimension de « normativité » de son expérience d'aide éducateur a été plus opérante et dynamisante, que le plaisir qu'il a pris à être proche des élèves ; ce qu'il reconnaît positivement dans son travail, ce n'est pas tant une proximité avec les élèves (qu'il a moins que d'autres aides éducateurs qui sont originaires du même quartier) ; même s'il a « *apprécié les relations avec les gamins* » et qu'il en tire sans doute une réelle satisfaction, celle-ci ne peut satisfaire à la question de sa

fonction. Utile, il l'a été peut-être, il ne peut l'affirmer. Mais il y a un bénéfice psychique supérieur au plaisir d'être utile, il concerne la modification de son rapport aux normes et à la normativité attachée à la fonction et au travail éducatifs. Occupant une place d'aide éducateur, il éprouve et comprend la nécessité d'incarner une autorité face aux élèves, comme tout adulte dans l'école.

Notre hypothèse est que cette expérience l'a conduit à opérer un travail sur les normes, et qu'elle va constituer un appui à partir duquel il deviendra normatif, « sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947, Le Blanc, 1998). D. va se donner des raisons et des mobiles personnels d'aller travailler, s'engager comme salarié dans une activité de production, ce à quoi le destinait sa trajectoire scolaire. C'est ce que la suite semble confirmer.

L'entretien se poursuit et D. s'affirme plus nettement encore lorsqu'il évoque son expérience de stage, dans une entreprise ; « *tout bougeait* » autour de lui « *les gens sont tout le temps actif... je me demandais ce qui se passait* ». Il décrit ce lieu comme celui d'une normativité imposant sa loi à tous. « *Dans le privé on va te demander d'être productif.. que tu sois efficace. Que tu sois efficace parce que c'est une entreprise qui a besoin de faire du chiffre, qui a besoin de gens efficaces* » ; « *l'entreprise c'est là où doit se faire la thune* » ; « *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, t'es actif* ». Il utilise un mode affirmatif qui ressemble à de l'impératif. Il y a de l'impératif en effet, il y a une nécessité impérieuse qui 'oblige'. Elle dépasse tout travailleur, c'est celle du rendement et de la productivité ; l'activité est rendue nécessaire par une normativité incarnée par le patron dont le travailleur n'a pas à décider : « *t'es l'image [de l'entreprise]. Tu dois représenter l'entreprise auprès du client. Y a toute une dynamique autour de ça* ». D. revendique des valeurs, énonce des lois, des commandements : « *t'es censé finir ce soir, tu finis ce soir* ». Il se place comme partie d'un système, d'un groupe. Il en explicite les normes par ce qu'elles ont de normatif et pas seulement de normalisant (Rochex, 1993, Dejours, 2003, 2006), elles sont celles d'une logique qui dépasse les intérêts particuliers. C'est par les devoirs que l'entreprise lui fait, qu'elle le reconnaît comme lui appartenant « *si elle ne me demande rien, elle me rejette* » (Gorz, 1988, p.255). D. doit désormais compter avec les exigences que ceux qui l'entourent posent à sa conduite (Rochex, 1995a).

Il a été bousculé, stimulé, il s'est mis en mouvement et se dit prêt aujourd'hui à se mobiliser « *même si ça va être dur* » ; il est décidé à quitter l'école, quitter « *le public* » pour entrer dans « *le privé* ». Cette opposition, simpliste, caricaturale, à la manière de la pensée par couples des enfants décrite par Wallon (1945), a une fonction : elle permet au sujet de prendre appui sur l'un des termes pour s'en séparer et aller vers l'autre (« *c'est pas le même cadre* », « *c'est ce qui fait la différence* », « *il faut faire une distinction* »). Distinguant des lieux différents et faisant un choix entre les deux, D. sort de l'état indéfini et indistinct dans lequel il se trouvait au début. « *Dans l'EN on attend que ça se passe... c'est dans ce sens là où je dis qu'on s'est endormis, parce que moi aussi je suis rentré dans ce quotidien là, voilà* ». Les stéréotypes qu'il utilise pour marquer l'opposition école-entreprise lui servent à se démarquer, à se séparer - de son interlocutrice, de l'école, de l'adolescence. Il se fonde sur une opposition classique, traditionnelle, qu'il utilise à sa façon : il s'agit en fait pour lui de s'occuper désormais 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* ». Le réveil, c'est aussi une confrontation plus directe au réel, « *faut être réaliste* » dans un effort que l'on repère au travers d'une objectivation de sa condition : « *1000 euros* », « *6 ans* », « *29 ans* ». Il veut gagner sa place : « *Retourner dans le privé ça va me faire bizarre au départ. Mais bon, je sais que je vais m'adapter, parce que je suis comme ça* » ; il veut lutter, ce qu'il n'aurait pas fait pour l'emploi d'aide-éducateur (« *si j'avais dû lutter, je serais pas resté* », dit-il en parlant de son arrivée dans le lycée). L'entretien s'achève par l'affirmation d'une décision : D. veut se réveiller et aller travailler. Sans doute renoue-t-il avec des ancrages originels qui le destinaient au travail salarié dans le secteur de la production industrielle, mais aujourd'hui il s'est donné des motifs personnels et peut faire usage de lui-même. Ainsi s'étend sa sphère d'autonomie.

## **Conclusion**

Quel a donc été le sens de ce passage, de ce détour, par le « *public* » dans l'histoire de D. ? A notre avis, D. a saisi l'opportunité d'une suspension dans son itinéraire, d'abord « pour voir venir », ensuite pour se mettre en activité et construire ce qu'il n'avait précédemment pas eu l'occasion de construire : le sens de son travail.

L'enjeu de cet article est de montrer que le travail d'aide éducateur et l'élaboration de cette expérience dans le cadre d'un entretien a été pour le sujet une occasion de se transformer, de s'emparer de son histoire, de prendre « les choses de sa vie » en main. Divers éléments ont, pensons-nous, rendu possible ce déplacement : un contexte personnel, fruit de la trajectoire antérieure du sujet, qui l'a incité à suspendre son engagement professionnel, mais malgré tout à vouloir travailler, quitte, d'abord, à ne rien choisir et à « s'exécuter » ; un contexte local qui lui a permis de se mettre au travail, d'entrer dans un collectif, de se définir peu à peu par la confrontation aux autres – adultes, élèves - faisant ainsi l'épreuve du réel ; un contexte socio-institutionnel qui lui a offert un contrat et des conditions de travail très ouverts, un emploi qui s'est présenté à lui comme une vacance à investir et qui par là a suscité exploration et engagement.

Terminons sur une remarque de méthode : c'est par la prise en compte de différents niveaux de contexte que l'on peut saisir comment les sujets, pris dans des situations et des structures sociales – locales et distales - sont produits et se produisent. C'est par le choix d'une démarche clinique que l'on peut approcher du sens produit par les sujets et que l'on peut contribuer à son élaboration même, susciter un travail d'historicisation et de subjectivation ; la situation d'entretien a suscité une mise au travail grâce à laquelle le sujet a pu rendre raison de ses actes et s'est progressivement reconnu comme partie prenante de la situation. De cette situation de recherche le sujet a sans doute tiré profit et gagné du pouvoir d'agir.

## Références Bibliographiques

- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F. & Ridet, L. (1996). *Crise. Approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail, *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol.III pp.120-136.
- Charlot, B., Emin, L., de Peretti, O. (1999). Les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté", *Revue, Ville-école-intégration Vei enjeux* n°118.
- Dejours, C. (2003). Réhabiliter la normalité ? *Revue le Passant ordinaire*, n°45-46.
- Dejours, C. (2006). Évaluation et institution en psychanalyse, *Revue française de psychanalyse*, vol.70, n°4, pp. 947-959.
- Dufour, DR. (2003). *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme*. Paris, Denoël.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*, Paris, Téraèdre.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail. Quête de sens*. Paris, Galilée.
- J.O. (1997). *Loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes*.
- Le Blanc, G (1998). *Canguilhem et les normes*, Paris, Puf.
- Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, éditions de progrès (1984, trad.).
- Rochex, JY (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation, *Revue Futur antérieur*, n°19-20.
- Rochex, J.-Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Puf.
- Rochex, J.-Y. (1995b). L'enfance, appel de culture. La psychologie du développement est-elle nécessairement « puérocentrique » ? *Revue Le Télémaque, Philosophie et éducation*, n°2.
- Russier, JP. (2004). 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, pp. 81-97.
- Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi, In : M. Bertrand & al., *Je. Sur l'individualité*, Paris, Messidor / éditions sociales.
- Terrail, JP. (1987). Les vertus de la nécessité. Sujet/objet en sociologie, In : M. Bertrand & al., *Je. Sur l'individualité*, Paris, Messidor / éditions sociales.
- Vygotski, L.-S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales (1985 pour la trad. franç.).
- Wallon, H. (1945). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Paris, rééd. 1963.
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Revue Enfance*, n°spécial (1959) 3-4, pp. 279-286.