



HAL
open science

L'accès de l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. L'accès de l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle. revue en 3 D de l'AGEFA PME. Les jeunes d'aujourd'hui les entreprises de demain, 2015, Enseigner les sciences aujourd'hui, n°3, pp.80-93. halshs-00497287v2

HAL Id: halshs-00497287

<https://shs.hal.science/halshs-00497287v2>

Submitted on 22 Jun 2015

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.

Christine Bouissou

Enseignant chercheur Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Education, Formation, Travail »

Chrsitine.bouissou@univ-paris8.fr

Thèmes de recherche : développement, formation, professionnalisation, université

Titre: L'accès de l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle.

The transition to adulthood through a professional experience

Publié dans : *La revue en 3 D Passé présent futur*, Les jeunes d'aujourd'hui, les entreprises de demain, Agefa PME n°7, pp 80-93

Résumé

Dans les universités aujourd'hui, la professionnalisation des étudiants retient l'attention, tant d'un point de vue scientifique (recherche-action) qu'en ingénierie de formation. Le rôle des compétences transversales de réflexivité est essentiel dans la maîtrise progressive par les étudiants de leur curriculum vitae. L'engagement des « aînés » dans des écosystèmes de formation et leur attention aux investissements subjectifs des étudiants garantissent la réussite des parcours.

L'étude présentée relève de cette ambition : fournir aux étudiants un cadre d'élaboration de leurs premières expériences professionnelles, analyser les processus à l'œuvre dans une expérience singulière en termes d'usage de soi et de normativité, et mener une réflexion générale sur le développement des jeunes adultes et les meilleures conditions d'accompagnement.

Mots clés

écosystème de formation - professionnalisation - normativité - écologie du développement humain

Abstract

Today, in universities, professional issues combined with a large support network available for students are more and more important from a scientific point of view as well as in training engineering.

The current study reminds the role of transversal reflexivity competences (skills) in order to develop by students the control of their curriculum vitae, especially when their pathways are difficult or non-linear.

In a co-operative manner, the engagement of seniors in the training ecosystems as well as the attention they pay for students' subjective investment is at the heart of any successful pathway.

The study reported here is part of this exercise: provide high school students with a learning environment to develop their first professional experience, analyze the processes involved in an individual experience and encourage a general reflection on the personal and professional development of young adults with better support and training conditions.

Keywords

training ecosystems, professional issues, normativity, human development ecology

L'accès de l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle

« ... 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

Contexte

L'accompagnement des stages et des premières expériences professionnelles est un facteur de protection contre le décrochage et l'exclusion sociale et participe de la transition formation-emploi. Aussi les rapports européens sur la situation des NEET (Not in Education, Employment or Training) et les politiques publiques promeuvent en conséquence l'anticipation des échecs sociaux au sein des lieux de formation et d'accompagnement.

Dans un monde désormais fluctuant, savoir tirer profit d'expériences fragmentées est un atout considérable pour tout individu. Les politiques de formation intègrent désormais cette donnée et œuvrent à la diffusion de la formation tout au long de la vie dans l'ingénierie et les pratiques andragogiques, souvent en s'adossant à une pratique de recherche notamment recherche action (Couture & Bouissou, 2003).

La professionnalisation constitue le cadre de l'étude présentée ici, montrant la dimension formatrice et transformatrice d'une expérience préprofessionnelle et de son élaboration socio-cognitive. On souhaite montrer qu'accompagner l'expérience de jeunes adultes au sein des univers sociaux dans lesquels ils travaillent, coopèrent, entrent en conflit et se construisent est un enjeu majeur pour la professionnalisation. La situation des aides éducateurs en établissement scolaire retient à ce titre l'attention. Les emplois jeunes créés en 1997 et offerts à de adultes de 18 à 26 ans étaient une opportunité pour une première expérience professionnelle durable. Au sein de l'institution scolaire ils permettaient de développer de nouvelles activités « socialement utiles » en réponse à des besoins locaux (Charlot, Emin & de Peretti, 1999 ; Russier, 2004). Le contexte socio-institutionnel a placé, de fait, les aides éducateurs dans une situation peu comparable à celle des autres acteurs de l'école : leur recrutement (hors concours, local et par entretien) ne les situe pas dans la hiérarchie habituelle des catégories qui structure traditionnellement les différents corps des institutions publiques ; leurs tâches, périphériques aux tâches proprement dites d'enseignement ou d'administration, disparates, peu instituées et peu légitimes, se définissent localement, souvent dans l'urgence en fonction des « besoins du terrain » ; ces emplois indéfinis et flous quant aux places et fonctions données reposent davantage sur des qualités « personnelles », sur une proximité d'âge et de culture avec les élèves que sur des compétences professionnelles au sens strict du terme. Bref les emplois d'aides éducateurs ouvrent l'espace d'une activité mais pas à celui d'un métier et se présentent comme une expérience temporaire, une initiation plus ou moins longue vers un avenir encore à construire. Nos interrogations sont les suivantes : comment s'effectue la plongée d'un jeune inexpérimenté dans une situation complexe mettant en jeu une pluralité d'instances et de niveaux (acteurs, groupe professionnel, établissement, institution) ? Comment s'empare-t-il de la fonction, la comprend et l'assume (de manière d'autant plus personnelle on peut le supposer qu'elle est au départ peu définie), comment la valorise-t-il au sein de sa trajectoire ? Quels sont les gains subjectifs de l'expérience, dès lors qu'elle s'étend sur un temps relativement long et qu'elle peut être considérée comme venant prendre une place dans son histoire, 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, p.264). En tout état de cause, elle doit être perçue comme trajectoire signifiante.

Le dispositif mis en place au sein d'une formation universitaire fondée sur l'implication des étudiants dans un processus de recherche action a été l'occasion pour ces derniers d'opérer un retour réflexif sur leurs premières expériences professionnelles, par la mise en récit ou en analysant collectivement leurs pratiques, ou encore en rencontrant dans leurs réseaux d'autres jeunes au travail.

Enquête

La situation choisie pour étudier les processus par lequel un jeune adulte s'éprouve dans une première expérience de travail est un entretien entre deux jeunes gens, consacré à l'expérience professionnelle de l'un d'eux. Cet entretien produira une connaissance à plusieurs niveaux. 1- Par le questionnement d'un pair (ici une consœur) l'interviewé élabore et consolide le sens de son aventure. 2- L'effort d'hospitalité de la parole d'autrui, l'empathie manifestée pour la susciter produisent autant d'effets de réflexion et de formation pour l'intervieweuse elle-même (Roustang 2014). 3- Dans l'après-coup de la rencontre, un niveau de formalisation supplémentaire peut se construire par la mise au jour des processus en jeu dans l'entretien et dans l'expérience, travail qui peut être mené par un tiers (ici, l'auteur de cet article). Il s'agit d'un travail d'élucidation des significations imbriquées dans le récit grâce à des analyseurs conceptuels. En l'occurrence, ce sont les notions de normativité, d'hétéronomie–autonomie et d'usage de soi que nous privilégions pour montrer qu'une faible mobilisation peut évoluer vers l'activité et la capacité à chercher le changement. La compréhension fine des expériences et processus psychiques en cours de formation nourrit en retour nos pratiques d'accompagnement et de pilotage.

L'abord philosophique de la question du « sujet » révèle la situation de dépendance, de soumission, d'assujettissement au fondement de l'être humain et l'effort de remaniement et d'émancipation des premiers ancrages que constitue le développement. Mais soumis à quoi ? 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'ailleurs, d'autrui, à ce qui fait « tiers ». Le paradigme de la psychologie culturelle décrit l'imbrication étroite du développement humain et des contextes (Wallon, 1946). C'est en prenant peu à peu et de mieux en mieux conscience de l'existence d'autrui que l'enfant se reconnaît en tant qu'être séparé au cours d'un long processus d'individualisation, complexe et conflictuel. Dans une perspective voisine, Vygotski (1934) décrit le développement comme résultant d'un processus d'appropriation de substances symboliques et préexistantes à l'enfant et objets de la transmission-appropriation ; c'est par le consentement aux normativités que la subjectivation opère (Rochex, 1995). L'hétéronomie précède l'autonomie et la soumission à des autrui permet la constitution de soi, fonde la capacité à résister et à se décider. Car le sujet c'est aussi ce qui résiste à l'autre ; il n'y a donc pas subjectivation sans étayage ni sans confrontation. Le mouvement dialectique entre soumission à une normativité extérieure et résistance à celle-ci permet de se construire « contre » : prenant appui et s'opposant - a contrario de l'espace chaotique ou anomique, hors temps, hors lieu, hors sol qui menace tout procès de construction. 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 s'imposer ; 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). Autrement dit, pour saisir complètement le travail de subjectivation, il faut « tenir

ensemble les deux moments logiques de l'hétéronomie et de l'autonomie » 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.261et 262).

La mobilisation permettant le passage entre hétéronomie et autonomie nécessite un contexte déclencheur et porteur d'étayages, telle qu'une situation de travail, confrontation au réel et à l'exigence des normes, telle celle de Damien, 29 ans, aide éducateur puis assistant d'éducation pendant six ans dans un même lycée. Son parcours initial l'avait conduit dans une filière technologique (BEP, Bac pro, BTS « dans la climatisation) et fait connaître une courte expérience dans le monde du travail interrompue par son service civique, au cours duquel il lui a été proposé un emploi-jeune. Reprenant ses études pour faire quelque chose qui « l'intéresse vraiment » il s'est tourné vers le domaine informatique. Arrivé au terme de son contrat, il s'apprête à travailler dans le privé.

L'entretien est mené par une jeune femme elle-même aide éducatrice collègue de Damien. Leur lien est d'abord fait de connivence même si leur relation est pour l'heure asymétrique. Occupant la fonction d'intervieweuse elle situe le cadre dans lequel s'effectue la rencontre: « Il s'agit d'une recherche menée sur des jeunes qui travaillent, 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 te poserai des questions pour 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. » Elle veut susciter un regard rétrospectif de l'interviewé sur son expérience, évoque l'idée d'un passage, d'une temporalité dont le récit va s'élaborer dans et par la relation. Cette entrée en matière permet de clarifier les places respectives et de poser en termes clairs un contrat de communication.

Au cours des trois temps qui structurent le récit - l'arrivée sur le poste, le cœur de l'activité, la décision de quitter et de travailler ailleurs -, nous montrerons que progressivement le sujet prend place, s'affirme, conquiert une capacité à se décider, identifiant par là des effets psychiques de l'expérience.

Trame de l'entretien

- . L'intervieweuse aborde l'entretien en demandant à D. comment il a été informé de ce poste d'aide éducateur et quelles étaient ses motivations
- . Les relations avec les élèves (c'est D. qui en parle d'abord et 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 ; comment les élèves le perçoivent-ils
- . Elle cherche à lui faire définir sa fonction ; comme il hésite, 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 qu'il 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 disqualifiante (« 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 faire expliciter l'opposition véhémement que fait D. entre son emploi actuel (dans le public) et son futur travail (dans le privé)
- . 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. Nous établirons la façon dont le jeune homme se positionne, faisant l'hypothèse 1/ que l'institution, l'établissement et les acteurs servent d'appui pour une transformation psychique et 2/ que l'entretien participe de cette transformation par des effets consolidants (Barus-Michel, Giust-Desprairies & Ridel, 1996 ; Giust-Desprairies, 2004).

Analyse

Les premiers moments de l'entretien mettent au jour l'état d'indécision et d'indistinction de Damien. L'emploi d'aide éducateur n'apparaît pas comme un choix de sa part « *j'avais débarqué, on m'a parachuté, j'étais dans ma lancée du service civique, le service civique m'a pas dit 'choisis entre l'EN et ceci ou cela', on m'a mis là point barre* ». Absent de la situation de départ, sans demande-, il affirme cependant un « vouloir travailler », préférant « *bossier* » « *plutôt que se tourner les pouces* » ou « *se regarder dans le blanc des yeux* » ; « *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, et sont 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, et même s'il est satisfait des relations amicales, il en mesure la faible portée : « *j'espère que je leur aurai apporté quelque chose* ». Il est toutefois sensible à l'idée de rendre service « *moi ça me dérange pas ... c'est peut-être dans ma nature. J'ai peut-être des collègues que ça embêterait plus que moi* ». La situation initiale est marquée par un vide auquel il consent et qu'il comble « en bossant ». S'il n'est pas dérangé par le sort qui le sien, il n'est toutefois pas pleinement mobilisé dans une activité - au sens que lui donnait Léontiev (1975) articulant des mobiles, des opérations et des buts.

Damien ne peut définir de son emploi, n'en étant pas à l'origine « *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* ». L'intervieweuse le sollicite instamment à propos des mots qu'il pourrait associer 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 !* », soulignant l'absence de cadres - « *Je sais pas, moi je pense que... faudrait peut-être revoir comment dire... redéfinir peut-être bien précisément les fonctions de chacun* » -, 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 !* ».

Face à cette absence de repère et d'appui le désarroi s'exprime, accentuant un rapport hétéronome de Damien à sa situation personnelle. 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, orienté par le questionnement de son interlocutrice qui se focalise sur le cœur de la pratique quotidienne, Damien évoque son travail concret avec les élèves et les surveillants et prend position, « *c'est à nous de voir* ». Capable désormais de discernement, il explique ne pas agir de la même manière avec tous les élèves et n'être plus indifférent à l'image qu'il donne de lui. Émergent dans ses propos, l'idée de réciprocité, de collectif (« *équipe soudée* », « *la même longueur d'onde* », « *efficacité* », « *crédibilité* »), de groupes (personnels d'entretien, administratifs, professeurs, surveillants), solidaires ou rivaux. Il se perçoit proche des surveillants (« *on a les mêmes fonctions* »), intégré dans l'établissement. Apparaissent les termes « *contrats, fonctions, pratique, textes, droits* ». Il « *chipote* » désormais, perçoit l'écart possible et même nécessaire, entre travail prescrit et travail réel, 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 observe, et il acquiesce, une évolution : s'il a d'abord accepté les tâches sans discernement (« *je fais ce qu'on me dit* »), il commence ensuite à faire des choix. Ce déplacement de l'errance vers la prise de position et de place est un changement notable : Damien sort des limbes, décide, définit une place et un sens (Barus-Michel & al., 1996).

Fait nouveau, Damien se montre ferme en abordant la question de la fonction des adultes « *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 se souvient de la manière dont, élève, il 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* ». Après avoir cherché à différencier professeurs et aides éducateurs, il en vient à identifier une dimension commune à leur fonction : c'est l'image normative qu'ils ont, les uns et les autres, à incarner vis-à-vis 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, partageant avec les collègues une ligne de conduite. Il veut aussi garder certaines distances, remettant implicitement en question la fonction d'apaisement attribuée aux aides éducateurs. Une séparation lui paraît nécessaire entre domaines professionnel et personnel « *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* ». Le mot « limite » revient à dix reprises dans ses propos. Damien évalue son expérience d'aide éducateur au travers de sa dimension essentiellement normative, surpassant le plaisir d'être complice. Ce qu'il reconnaît positivement dans son travail, ce n'est pas tant la proximité même s'il a « *apprécié les relations avec les gamins* » et en tire une réelle satisfaction. Un gain supplémentaire se trouve par la modification de son rapport à la normativité attachée au travail éducatif (Le Blanc, 1998). Depuis sa place, il éprouve et comprend la nécessité d'incarner une autorité face aux élèves, comme tout autre adulte.

L'entretien se poursuit et Damien s'affirme plus nettement encore en évoquant son expérience de stage dans une entreprise ; « *tout bougeait* » « *les gens sont tout le temps actifs... je me demandais ce qui se passait* ». Il décrit ce lieu comme celui d'une nouvelle 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* ». Le ton est impératif, les propos évoquent une impérieuse nécessité qui oblige : celle du rendement et de la productivité incarnée par le patron : « *t'es l'image. Tu dois représenter l'entreprise auprès du client. Y a toute une dynamique autour de ça* ». « L'impératif est le temps de l'action qui doit s'accomplir sans délai » (Roustang, 2003, p.79). Damien revendique des valeurs, énonce des lois, des commandements : « *t'es censé finir ce soir, tu finis ce soir* », signe d'une logique qui dépasse les intérêts particuliers (Dejours, 2006). C'est par les devoirs que l'entreprise lui impose qu'elle le reconnaît et l'inclut - « *si elle ne me demande rien, elle me rejette* » (Gorz, 1988, p.255). Il doit désormais compter et se conduire avec les exigences de ceux qui l'entourent. Arrêtons-nous un instant sur la figure du patron et ses effets de symbolisation qui, comme parfois le thérapeute (« écothérapeute »), devient « le porte-voix d'une personne, d'un entourage ou d'un espace en souffrance » (Roustang, 2003, p.80), incite à agir désormais en fonction d'une autre ordonnance, confronte à la solitude et par là même « conduit au fondement du vivre ensemble » (ibid., p.232).

Bousculé, stimulé, Damien se dit prêt « *même si ça va être dur* », décidé à quitter l'école et « *le public* » pour entrer dans « *le privé* ». Cette opposition, simpliste et caricaturale, à la manière de la pensée par couples des enfants décrite par Wallon (1945) lui permet 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, Damien sort de l'état indistinct initial. « *Dans l'Education Nationale 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 (de ses pairs, de l'école, de l'enfance) et à concentrer ses efforts « *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* » « *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* », à combattre (ce qu'il n'aurait pas fait au départ pour l'emploi d'aide-éducateur « *si j'avais dû lutter, je serais pas resté* »). Le réveil, c'est aussi l'objectivation de sa condition : « *1000 euros* », *6 ans, 29 ans* ». L'entretien s'achève par l'affirmation de cette décision. Renouant avec des ancrages originels qui le destinaient au travail salarié dans le secteur de la production industrielle, il trouve des motifs à faire usage de lui-même et à s'exporter dans la « *vita activa* » (Arendt, 1958).

Conclusion

L'enjeu de cet article est de montrer au travers d'un exemple, la dimension formatrice et transformatrice d'une expérience préprofessionnelle et de son élaboration dans le cadre d'un entretien réflexif. Divers éléments ont rendu possible ce déplacement : un contexte personnel, fruit de la trajectoire antérieure du sujet, un contexte local qui lui a permis de se mettre au travail, un contexte socio-institutionnel qui lui a offert un contrat, un emploi qui s'est présenté à lui comme une vacance à investir, suscitant par-là exploration et engagement. Pris dans des situations et des structures sociales – locales et distales - il est produit et il se produit. Le récit reconstructif révèle des étapes, un mouvement d'ensemble, une ligne cohérente d'historicisation rendant raison a posteriori mais peut-être aussi pour l'avenir, des actes et engagements du sujet, progressivement mobilisé comme acteur de sa trajectoire. De cet échange il a tiré profit et grandi en pouvoir d'agir. Sa jeune collègue s'investissant précisément dans la compréhension d'un itinéraire sans doute comparable au sien mais ayant une dynamique propre, construit en situation des dispositions à l'écoute active et à l'objectivation des propos d'un pair et progresse, elle aussi.

L'utilité de l'exercice réflexif par la mise récit a été largement démontrée. Les pratiques de formation intègrent au cœur de leur projet et sous des formes variées (mémoire, journal, ateliers d'analyse de pratiques) le retour d'expériences (Bouissou & Brau-Antony, 2005). A l'université, l'engagement des étudiants dans la préprofessionnalisation est de plus en plus valorisé au sein des cursus (crédits ECTS, suppléments au diplôme). Se développe aussi la co-construction de formations-professionnalisations avec des partenaires de la société économique ou civile, intégrant l'activité collaborative au sein de dispositifs de recherche-action. La qualité de ces écosystèmes suppose d'en assurer la supervision par des enseignants et des acteurs socio-professionnels clairement positionnés (Bouissou, 2008 ; Lorrain & Nicolas, 2013), ainsi qu'un pilotage en mode projet au sein d'une action institutionnelle globale, concertée et inclusive (Philion, Lebel & Belair, 2012) : au sein d'un établissement, la réussite des parcours est en effet l'affaire de tous, chacun contribuant à la dynamique évolutive du modèle.

Références Bibliographiques

- Arendt, H. (1958). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket (1988).
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F. & Ridet, L. (1996). *Crise. Approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bouissou, C. (2008). Aide éducateur : expérience de travail et travail identitaire. In *Jeunesses au travail : rapports intergénérationnels et dynamiques des groupes professionnels* [Actes du colloque du GT1 de l'AISLF, Brest 29 et 30 mai 2008] (pp. 87-95).
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation, n°20*, 113-122.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail, *Cahiers Internationaux de sociologie, Vol.III*, 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*, 161-175.
- Couture, C. & Bouissou, C. (2003). La recherche collaborative : pour une articulation théorie-pratique. In G. Baillat & al. (éd.), *La professionnalité enseignante en France et au Québec* (pp. 81-93). Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Dejours, C. (2006). Évaluation et institution en psychanalyse, *Revue française de psychanalyse, Vol.70, n°4*, 947-959.
- Dufour, D.-R. (2003). *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme*. Paris : Denoël.
- Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (2012). *Les NEET : jeunes sans emplois, éducation ou formation : caractéristiques, coûts et mesures prises par les pouvoirs publics en Europe*. www.injep.fr/IMG/pdf/Eurofound_dossier_neet_2012.pdf (page consultée le 10 novembre 2014).
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail. Quête de sens*. Paris : Galilée.
- Journal Officiel. (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.).
- Lorrain M.-J. & Nicolas, C. (2013). Intégrer l'approche « mise en récit des expériences d'apprentissage » dans le choix du métier. *Education permanente, n°196*, 111-128.
- Phillion R., Lebel C. & Bélair L.-M. (2012). Le modèle *Universal Instructional Design* au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis, *Éducation et socialisation, 31*. <http://edso.revues.org/780> (page consultée le 10 novembre 2014).
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Puf.
- Roustang, F. (2003). *Il suffit d'un geste*. Paris : O. Jacob.
- Roustang, F. (2014). *Feuilles oubliées, feuilles retrouvées*. Paris : Payot.
- Russier, J.-P. (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*, 81-97.
- Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi (pp 181-208). In Bertrand, M. & al., *Je. Sur l'individualité*. Paris : Messidor / éditions sociales.
- Terrail, J.-P. (1987). Les vertus de la nécessité. Sujet/objet en sociologie (pp 251-296). In Bertrand, M. & 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*, 279-286.