

« Prêt pour le travail » : règles de sentiment, travail émotionnel, marchandisation des émotions pour les jeunes en situation de handicap

Cornelia Schneider

Université du Mont Saint-Vincent, Nouvelle-Écosse, Canada, cornelia.schneider@msvu.ca

Résumé

Cette recherche explore un système de formation professionnelle pour des jeunes en situation de handicap qui font la transition de l'école secondaire vers l'emploi dans la communauté. Le Neighbourhood Dollarstore à Halifax en Nouvelle-Écosse est un magasin de formation qui prépare ses apprentis pour le travail dans la vente en détail et le commerce. Utilisant une approche ethnographique, la chercheuse a accompagné cinq apprentis en situation de handicap de leur arrivée dans le magasin jusqu'à leur départ vers l'emploi dans la communauté. Il devient évident qu'« apprendre à travailler » contient essentiellement des expériences que l'on peut cadrer par les concepts de « travail émotionnel » et de « marchandisation des émotions » (Hochschild). « Être prêt pour travailler » signifie donc d'être capable de suivre des « règles de sentiments » inhérentes au contexte commercial. Les jeunes en situation de handicap doivent maîtriser le contrôle des émotions non-désirées et renforcer des émotions désirées pour correspondre aux normes du monde du commerce.

Mots-clés : formation professionnelle, jeunes en situation de handicap, travail émotionnel, règles de sentiments, sociologie des émotions

Abstract

This article explores on-the-task job training for youth with disabilities who are transitioning from High School towards paid community employment. The Neighbourhood Dollarstore in Halifax, Nova Scotia, is a training business, which prepares its trainees for work in customer service and retail. In an ethnographic study, the investigator has accompanied five trainees with disabilities from their arrival in the store until their departure into community employment. It appears that one of the essential experiences of “learning to labour” can be framed by the concepts of “emotion work” and “emotion labour” (Hochschild). Being “ready for work” means to be able to follow “feeling rules” particular to the store environment. Youth with disabilities has to be able to control undesirable emotions and to enhance desired emotions in order to correspond to the required norms of the retail service.

Keywords: job training, youth with disabilities, emotion work, feeling rules, sociology of emotions

1. Situation de handicap et transition vers l'emploi rémunéré

L'inclusion des personnes en situation de handicap dans le marché du travail est un grand défi à affronter. Au niveau international, on observe actuellement que pour ces personnes, le taux de chômage est au moins deux fois plus élevé que pour celles qui ne sont pas en situation de handicap.¹ Dans la suite de la Déclaration des Droits des Personnes Handicapées et après la promotion de l'éducation inclusive dans les systèmes éducatifs², l'augmentation de la participation dans le marché du travail primaire sera un pas important pour la participation sociale et l'autonomie économique des personnes en situation de handicap. Cette dimension est clairement indiquée dans la Déclaration des Nations Unies des Droits des Personnes Handicapées.

Il faut donc examiner le problème de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap si l'on souhaite promouvoir leur embauche. L'environnement rigide et inadapté du marché du travail primaire rend l'emploi difficile, surtout en ce qui concerne la flexibilité et l'esthétique (Wilton, 2004). Comment préparer des personnes en situation de handicap pour ce contexte? Comment accommoder les défis spécifiques auxquels elles font face dans le marché du travail? L'école leur donne-t-elle une préparation suffisante pour relever ces défis? Que veut dire « être prêt pour le travail et l'emploi »? Comment les personnes elles-mêmes vivent-elles ces défis?

L'étude ethnographique d'un magasin de formation fournira quelques réponses à ces questions en utilisant le cadre théorique de la sociologie des émotions (Hochschild, 1979; 2003; Bolton & Boyd, 2003; Wilton, 2008). Cette enquête illustrera que les critères décisifs pour la réussite de l'embauche dans un monde capitaliste vont au-delà des compétences pratiques du commerce.

2. Sociologie des émotions, travail émotionnel et règles de sentiment

La sociologie des émotions comme cadre d'analyse a lentement pris de l'ampleur depuis les années 1970 avec le travail fondateur de Hochschild sur le travail émotionnel et les règles de sentiment des hôtesse de l'air sur leur lieu de travail (Hochschild, 1979 et 1983). Pour la présente enquête, les concepts de travail émotionnel, de marchandisation des émotions et de règles de sentiment fournissent un cadre extrêmement intéressant quant à la formation professionnelle et à l'emploi des personnes en situation de handicap. Wilton (2008) a été le premier à l'utiliser pour ce contexte dans son article « Travailleurs en situation de handicap et les défis de la marchandisation des émotions »³. Le présent article va étendre ce cadre à un environnement de formation professionnelle pour des personnes en situation de handicap.

La sociologie des émotions fait partie de la sociologie interactionniste qui se réfère à Goffman (1959) sur la présentation de soi dans la vie quotidienne. Les sociologues des émotions ont démontré que les émotions se construisent sur des fondations sociales et culturelles et ne sont pas simplement innées. « Le langage [...] contribue à la construction culturelle des émotions et est un moyen de participer à la création d'un sens commun de ce que sont les émotions »⁴ (Jackson 1993, p. 207). Thoits (1993, p. 318) donne un résumé des quatre constituants d'une émotion : « (a) l'appréciation d'un stimulus ou d'un contexte situationnel, (b) le changement des sensations physiologiques ou corporelles, (c) l'affichage libre ou inhibé de gestes expressifs, et (d) une étiquette culturelle appliquée à la constellation spécifique d'un ou

¹ Voir « Faits et chiffres sur le handicap et l'emploi » sur <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?navid=35&pid=1412>

² Voir l'article 24 de la Convention internationale des Droits des personnes handicapées, sur <http://www.un.org/french/disabilities/>

³ En anglais : Workers with Disabilities and the challenges of emotional labour

⁴ En anglais : Language contributes to the cultural construction of emotions and is a means by which we participate in a creating a shared sense of what emotions are.

de plusieurs des trois constituants précédents. »⁵ Hochschild (1979, p. 557) a étudié le travail émotionnel et les règles de sentiment en postulant « un acteur capable d'éprouver des sentiments, capable d'évaluer quand un sentiment est 'inapproprié', et capable d'essayer de gérer les sentiments. »⁶

Parmi d'autres contextes sociaux, le travail, surtout dans le secteur du commerce (p. ex. les magasins de vente au détail) exige une bonne gestion des sentiments dans les interactions entre les clients et les employés, entre la direction et les employés ainsi qu'entre les employés eux-mêmes. Nous nous attendons par exemple à ce qu'un vendeur soit aimable et courtois et qu'il réponde aux désirs du client, même si le client est impoli et fait des demandes exagérées. Ainsi, dans le contexte de l'emploi, le travail émotionnel qui fait partie de la vie de toute personne fait partie du processus de travail et devient ce que Hochschild (2003) appelle la « marchandisation des émotions »⁷. « Il devient évident que les organisations sont effectivement des arènes émotionnelles et que la gestion des émotions joue un grand rôle dans la vie organisationnelle. On gère les sentiments grâce à des règles sociales invisibles, on contrôle les émotions en accord avec les règles et les normes de l'organisation; et, en fonction du groupe professionnel, la gestion des émotions peut s'avérer être différente selon les normes professionnelles. »⁸ (Bolton, 2000, p. 167). Si elles ne sont pas rendues évidentes, ces règles sociales invisibles peuvent s'avérer difficiles à saisir pour des personnes en situation de handicap.

On peut définir travail émotionnel comme étant « l'acte d'essayer de changer l'intensité ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. 'Travailler' une émotion ou un sentiment est [...] la même chose que 'gérer' une émotion ou 'jouer un rôle en profondeur' [...], le 'travail émotionnel' se réfère à l'effort – le fait d'essayer – et non au résultat, qui peut être négatif ou positif. »⁹ (Hochschild, 1979, p. 561). Les études de cas présentées ci-dessous vont montrer à quel point le travail émotionnel peut être difficile pour des personnes en situation de handicap. Hochschild reconnaît que les acteurs sociaux sont capables d'accomplir du travail émotionnel, ce qui sera exploité dans les processus de travail comme *commodité*. Elle fait la distinction entre 'jeu de rôle superficiel' et 'jeu de rôle en profondeur' : les acteurs jouent un rôle pour satisfaire aux besoins de leur emploi, mais ils ont seulement du succès une fois qu'ils ont acquis le niveau de jeu en profondeur, une fois qu'ils ont vraiment incorporé le rôle à jouer : « présenter des performances cyniques sous la forme de jeu de rôle superficiel va avoir pour résultat l'aliénation ultime du 'vrai soi', et les présenter sous la forme de jeu de rôle en profondeur, ce qui signifie évoquer une performance sincère, va résulter dans l'altération du soi. »¹⁰ (Bolton & Boyd, 2003, p. 209).

En reprenant le cadre originel de Hochschild, Bolton & Boyd (2003, p. 295) construisent une typologie de la gestion des émotions en quatre catégories : pécuniaire, prescriptive, présentationnelle et philanthropique (les deux dernières pourront être considérées comme des règles de sentiment sociales). La gestion pécuniaire des émotions fait référence à la motivation instrumentale d'avoir du succès dans la vente, tandis que la gestion prescriptive des émotions est celle que l'on attend en fonction du statut professionnel et organisationnel d'une personne. La gestion présentationnelle et la gestion

⁵ En anglais : (a) appraisals of a situational stimulus or context, (b) changes in physiological or bodily sensations, (c) the free or inhibited display of expressive gestures and (d) a cultural label applied to specific constellations of one or more of the first three components

⁶ En anglais : an actor capable of feeling, capable of assessing when a feeling is 'inappropriate,' and capable of trying to manage feeling

⁷ En anglais : emotional labour

⁸ En anglais : It becomes patently obvious that organisations are, indeed, emotional arenas and that the management of emotion plays a large part in organisational life. Feelings are managed according to invisible social guidelines, emotions are controlled according to the organisation's rules and regulations; and depending on occupational group, emotion management may be carried out according to professional norms

⁹ En anglais : the act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling. To 'work on' an emotion or feeling is [...] the same as to 'manage' an emotion or to do 'deep acting'. [...] 'emotion work' refers to the effort – the act of trying – and not the outcome, which may or may not be successful.

¹⁰ offering cynical performances in the form of 'surface acting' results in ultimate alienation from one's 'true self' and deep acting, that is efforts to conjure up sincere performances, results in 'altering' one's self.

philanthropique des émotions font référence à ce que l'acteur amène de sa socialisation et de son éducation et vont au-delà du cadre de travail. Les acteurs « [...] pendant une rencontre sociale sur le lieu de travail, peuvent montrer de la gestion présentationnelle des émotions tandis que, dans le contact direct et en face-à-face avec un client de la compagnie, on s'attend à ce qu'ils montrent de la gestion pécuniaire des émotions, dans le but de produire la 'satisfaction du client'. En même temps, ils pourraient décider d'offrir une gestion philanthropique des émotions comme un 'don' supplémentaire. »¹¹ (Bolton & Boyd, 2003, p. 295). La typologie de Bolton & Boyd donne davantage d'autonomie à l'individu, le laissant décider jusqu'où pousser le travail émotionnel. La conception originelle de Hochschild proposait seulement les possibilités de jeu de rôle superficiel et de jeu de rôle en profondeur. Ainsi, l'individu aurait à atteindre le niveau du jeu de rôle en profondeur, ce qui veut dire que les individus devraient commencer à incorporer le sentiment avec le risque de l'aliénation de l'individu.

En tenant compte de ces aspects, il faut se poser la question de savoir comment les jeunes adultes en situation de handicap que nous considérons comme des acteurs sociaux réagissent à ces défis implicites du travail émotionnel quand ils se préparent à entrer sur le marché du travail. Comment deviennent-ils des acteurs, sont-ils capables de s'immerger dans des rôles désirés et ont-ils le désir de jouer ces rôles? L'enquête ethnographique révèle que les compétences formelles requises pour le travail dans un magasin de vente ne sont qu'une partie du processus d'apprentissage et semblent plutôt faciles à maîtriser. Les différentes tâches à accomplir, comme par exemple la réception des marchandises ou le travail à la caisse, ont été acquises assez rapidement. Mais tout ce qui touche à ce que nous appelons ici le travail émotionnel s'est avéré être un plus grand obstacle à franchir pour les participants à ce programme de formation professionnelle.

3. « Se préparer pour le travail » : gérer ses émotions

3.1 *Le Neighbourhood Dollarstore*

Le *Neighbourhood Dollarstore* (le magasin 'tout à un dollar' du coin) est un magasin de formation situé à Halifax, en Nouvelle-Écosse (Canada) qui appartient à Affirmative Industries Nova Scotia. Il offre un apprentissage de travail dans un cadre ouvert au grand public. *Ready for work* (Prêts pour le travail) est la devise de ce projet, on la trouve par exemple sur les en-têtes de la correspondance du magasin. Les apprentis (qui sont appelés employés dans le magasin, même s'ils ne sont pas rémunérés) profitent d'un accompagnement rapproché de plusieurs *job coaches*, les formateurs et formatrices. Les jeunes en situation de handicap apprennent les principes fondamentaux de la vente au détail et du service à la clientèle, comme par exemple la réception et l'étiquetage de la marchandise, la mise en rayon, le travail à la caisse, le service à la clientèle, l'inventaire, etc. Le principe de base d'un magasin de formation est d'offrir aux apprentis des expériences immédiates et pragmatiques dans un cadre qui leur permet de faire des erreurs et de s'habituer aux attentes du commerce, à leur propre rythme.

Les tâches d'apprentissage sont organisées d'une façon quelque peu hiérarchique. Les apprentis commencent à travailler dans l'arrière-salle, où ils réceptionnent la marchandise, puis ils progressent vers la mise en rayon et simultanément vers le service à la clientèle. Ils sont également chargés de faire le ménage, comme par exemple nettoyer les toilettes ou passer la serpillière à la clôture du magasin. 'Faire la caisse' est habituellement la dernière tâche à accomplir dans le magasin, elle suit les autres tâches énumérées ci-dessus. Ainsi, quand les apprentis ont finalement le droit de travailler à la caisse avec de l'argent véritable et de vrais clients, cela représente pour eux une étape majeure (l'étape préparatoire à cette étape finale est une étape très importante -- il y a dans le magasin une caisse d'entraînement sur laquelle les apprentis pratiquent entre eux avec de l'argent en plastique).

Le magasin est situé dans un quartier résidentiel, dans le nord de la péninsule de Halifax, à côté d'un petit supermarché et d'autres commerces. C'est un quartier dont la population sociale et ethnique hétérogène

¹¹ En anglais: [Actors] during a social encounter in the workplace may well perform 'presentational' emotion management, while in direct, face-to-face contact with a customer of the company, they may be expected to perform 'pecuniary' emotion management as a means of producing 'customer contentment' or, equally, they can decide on whether to offer 'philanthropic' emotion management as an extra 'gift'.

apprécie l'existence du magasin car il offre une variété de produits (articles de ménage, jouets, articles de beauté, fournitures scolaires et de bureau, cadeaux, produits saisonniers) à des prix très concurrentiels (un dollar ou légèrement au-dessus). Le recrutement des apprentis se fait principalement à travers deux programmes : le premier, un projet conjoint entre Affirmative Industries Nova Scotia, Independent Living Nova Scotia et le *Halifax Regional School Board* (l'administration scolaire régionale de Halifax), est un programme de transition pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage, pour les aider à passer de l'école inclusive au monde du travail. Le deuxième programme est un programme de réadaptation pour personnes qui souffrent de problèmes de santé mentale. Ainsi, les apprentis représentent un groupe très hétérogène quant à leur âge et leurs trajectoires : le plus jeune apprenti a à peine 19 ans et la plus âgée, 61 ans. La gérante du magasin leur assigne des périodes quotidiennes de travail de quatre heures, en moyenne (en général, elles sont plus courtes au début et plus longues quand les apprentis approchent du stade de transition vers l'emploi salarié). Après douze semaines, les apprentis sont évalués par la gestionnaire du magasin et les *job coaches*. Ces derniers font une recommandation pour la suite de la formation, ils déterminent le temps dont l'apprenti aura besoin et quel soutien supplémentaire il lui faudra pour réussir. Les apprentis sont encouragés à déterminer leurs propres objectifs selon une 'échelle de réussite' qui leur permettra d'atteindre leur potentiel (sur une affiche située dans l'arrière-salle qui représente une échelle sur laquelle ils collent des auto-collants sur lesquels on peut lire, par exemple : 'parler plus fort' ou 'progresser à la caisse'). Cette échelle est un support visuel qui rappelle aux apprentis la prochaine étape à atteindre. Les apprentis tiennent également des journaux pour mesurer le travail accompli et s'auto-évaluer dans leur progression d'une période de travail à l'autre. Les formateurs met également l'accent sur le soutien entre pairs au sein du magasin : les apprentis plus avancés épaulent et forment les débutants et les aident à s'orienter dans le magasin et dans l'accomplissement des tâches. Au cours de leur formation, les apprentis acquièrent de l'autonomie et sont de plus en plus capables de travailler seuls, mais le soutien mutuel reste un élément important dans la conception du travail en magasin. Le soutien des pairs est censé développer une collégialité qui favorise le lien social avec l'autre personne sur le lieu de travail prospectif.

3.2 Méthodologie ethnographique de l'enquête

L'enquête portant sur la vie du magasin a duré plus d'un an et s'est déroulée selon une approche ethnographique.¹² Dans son désir d'être le plus près possible de l'expérience des apprentis dans le magasin, l'enquêtrice principale et une assistante de recherche¹³ ont été elles-mêmes apprenties dans le magasin. Elles ont commencé leur formation professionnelle en même temps qu'une cohorte de jeunes ayant des troubles d'apprentissage. La plupart d'entre eux venaient de terminer l'école secondaire où ils avaient bénéficié d'un programme d'éducation individualisé (*individual programme plan*) dans un cadre d'éducation inclusive. Pour les enquêtrices, il paraissait essentiel de jouer un rôle auprès d'eux sans avoir un statut plus élevé qu'eux, puisque l'enquête se penchait sur le vécu des apprentis eux-mêmes. Ainsi, les deux enquêtrices ont eu la même formation que les apprentis, les mêmes obligations, les mêmes devoirs et les mêmes tâches. Elles ont opéré à découvert puisqu'elles ont révélé leur identité aux gérants du magasin, aux parents des apprentis ainsi qu'aux jeunes eux-mêmes. Toutes les parties ont consenti à l'étude, tel que requis par le Comité d'éthique de l'université, et toutes les parties avaient la possibilité de se retirer de l'enquête à n'importe quel moment. Quelques apprentis ont choisi de ne pas participer à l'enquête mais ont consenti à la présence des enquêtrices à leurs côtés dans le magasin, toutefois celles-ci devaient travailler directement avec d'autres apprentis. Une jeune femme a décidé tardivement de participer à l'enquête une fois qu'elle a fait meilleure connaissance avec les enquêtrices et qu'elle s'est sentie plus rassurée sur la nature de l'enquête. Une mère a refusé de consentir à la participation de son fils, en dépit du désir de celui-ci de prendre part, ce qui met en question le rôle des parents qui décident de la participation de leurs enfants à une étude de recherche. (*gatekeepers*; voir Christensen & Prout, 2002; Alderson & Goodey, 1996)

¹² L'enquête est toujours en cours sous des formes différentes, tels que des entretiens semi-directifs avec les anciens apprentis et les formateurs ou un questionnaire destiné aux clients.

¹³ L'auteure tient à remercier Kate O'Neill pour son immense contribution au travail d'observation.

L'enquête ethnographique dans un magasin s'est avérée être une entreprise complexe, du fait que seulement un petit groupe d'apprentis et de *job coaches* étaient présents simultanément sur les lieux. Les clients entraient au magasin et en sortaient (une affiche les avait informés de l'enquête en cours). Quelques apprentis ont quitté le magasin avant la fin de l'observation pour des raisons diverses : quelques-uns avaient progressé vers un emploi rémunéré, d'autres avaient continué à travailler dans un autre magasin de formation, d'autres encore avaient trouvé que le programme ne répondait pas à leurs besoins. Ainsi, la constellation du groupe pouvait changer fréquemment et rapidement, ce qui a constitué un des plus grands défis de cette enquête ethnographique. Il n'y a eu aucun moment de l'enquête où tous les participant se sont trouvés au même endroit en même temps.

Ainsi, durant la totalité du projet de recherche, vingt apprentis ont participé à un moment ou un autre. Quelques-uns ont progressé vers un emploi rémunéré, d'autres ont quitté le magasin à cause de problèmes familiaux ou de santé, d'autres encore ont continué ou repris leurs études dans des établissements post-secondaires. Cet article va se pencher sur cinq d'entre eux pour montrer les types de travail émotionnel qu'il leur a fallu acquérir dans le magasin. La méthodologie qui utilise des études de cas vise à présenter cinq cas caractéristiques de types de travail émotionnel qui ont été (ou non) acquis pendant la formation professionnelle (Flyvbjerg 2006). Tout au long de l'année, les enquêtrices ont essayé de travailler au moins une période de travail de quatre heures par semaine dans le magasin (davantage pendant les douze premières semaines, de septembre à décembre), et de participer aux activités sociales (la fête de Noël, un match de hockey sur glace, une soirée dansante). Les activités, les interactions et les événements ont été consignés dans des journaux de terrain à la fin de chaque période de travail. Du fait que l'enquêtrice principale habitait le même quartier, il lui était facile de rentrer rapidement chez elle et d'enregistrer ses observations sans oublier trop de détails et de permettre ainsi une « description épaisse » (*thick description*, voir Geertz, 1973) des évolutions dans le magasin. L'enquêtrice principale ayant décidé de se placer du côté des apprentis, elle n'avait pas accès aux dossiers médicaux et scolaires ni à d'autres documents officiels, puisqu'elle avait choisi d'apprendre à connaître ses collègues de travail sans se former d'opinion préalable. Ce choix méthodologique explique pourquoi les descriptions suivantes des apprentis n'incluent pas d'éléments concernant leur trajectoire médicale ou scolaire; les participants pouvaient choisir eux-mêmes ce qu'ils voulaient révéler aux enquêtrices. Ce choix recentre l'attention vers un modèle social du handicap et souligne comment un handicap est créé (ou non) par le biais de l'interaction entre un individu et son environnement.

Lorsque certains apprentis se dirigeaient vers un emploi rémunéré, l'enquêtrice a commencé à avoir avec eux des entretiens semi-directifs portant sur leurs expériences, leurs difficultés, leurs trajectoires de vie et leurs projets d'avenir. Pour cette partie de l'enquête, il s'est avéré que le rôle des chercheurs en tant qu'apprentis avait apporté une énorme richesse à la recherche car les participants faisaient confiance aux enquêtrices, puisqu'elles faisaient 'partie du groupe' (« *part of the crowd* »), comme l'a dit un des apprentis. Néanmoins, au début, les enquêtrices ont dû rappeler à quelques-uns des apprentis qu'elles n'étaient pas des *job coaches* quand, par exemple, ces derniers venaient de terminer une tâche et se tournaient vers elles pour leur demander ce qu'ils devaient faire ensuite. À l'opposé, d'autres voyaient les enquêtrices plutôt dans le rôle de la 'grande sœur' avec lesquelles ils pouvaient partager leurs secrets (surtout les jeunes femmes de 19 à 20 ans qui aimaient bien parler avec elles de leur petits copains). Évidemment, c'était un défi pour les enquêtrices d'abandonner leurs rôles respectifs de professeurs d'université ou d'étudiants en formation enseignante et de 'recommencer à zéro' dans cette formation professionnelle. Elles ont essayé de ne pas corriger, critiquer ou évaluer les actions de leurs collègues-apprentis, même si certaines actions allaient à l'encontre des attentes ou des règles du magasin. Parfois, ceci pouvait mener à des situations où les clients considéraient les enquêtrices comme des apprenties en situation de handicap ou ayant des problèmes de santé mentale. Ainsi, les enquêtrices ont dû elles aussi effectuer un travail émotionnel pour pouvoir faire partie du groupe, puisque les habitudes professionnelles d'un enseignant ou d'un professeur ne correspondaient pas au rôle désiré dans le magasin.

Pour l'analyse suivante, l'auteur utilisera essentiellement les notes de terrain prises durant l'année d'observation, du fait qu'elles montrent la progression de cinq apprentis vers l'emploi. Cette étude a été conçue d'un point de vue microsociologique qui se concentre sur un contexte très spécifique. Ainsi, l'étude n'est pas une enquête représentative de la formation professionnelle dans la province et l'on ne

peut pas généraliser ses résultats, toutefois les cinq cas différents font ressortir les caractéristiques principales de cette longue période d'observation. Ces cas semblent être « critiques »¹⁴ (Flyvbjerg, 2006, p. 230) en ce qui concerne le travail émotionnel à accomplir dans ce magasin de formation puisqu'ils rendent visibles les attentes implicites de la formation professionnelle.

3.3 Attentes de l'enquêtrice principale – s'immerger dans la formation

Au début de la période de formation, l'enquêtrice principale a pris connaissance de toutes les tâches à maîtriser et à accomplir dans le magasin : réception de la marchandise, mise en rayon, service à la clientèle, travail à la caisse, travail après la fermeture du soir, nettoyage des lieux. Puisque le magasin sert à la formation professionnelle, on pouvait s'attendre à ce que l'accent soit mis sur les compétences nécessaires à l'accomplissement de ces tâches. En observant les apprentis pendant une période prolongée, l'enquêtrice a réalisé que la plupart de l'apprentissage ne portait pas vraiment sur ces tâches elles-mêmes. Le facteur décisif pour être considéré prêt pour le travail rémunéré se situe dans le champ que Hochschild et d'autres ont nommé le travail émotionnel : il s'agit d'ajuster les émotions et leur expression dans un contexte social donné. Les personnes en situation de handicap peuvent avoir davantage de difficultés à ajuster leurs émotions, probablement pour deux raisons différentes. Tout d'abord à cause de leur handicap et de leur apparence physique : « reconnaître que la culture du lieu de travail a souvent des exigences très normatives attire l'attention sur le fait que les travailleurs en situation de handicap dépendent considérablement plus d'énergie émotionnelle dans leurs efforts de s'y conformer.¹⁵ » (Wilton, 2008, p. 371) L'apparence physique et/ou le handicap paraissent parfois incompatibles avec les normes du lieu de travail. Ensuite, on peut également se tourner vers leur socialisation et leur éducation préalables et se demander si celles-ci ont contribué à l'apprentissage et à la compréhension de règles de sentiment implicites. Le fait d'être en situation de handicap enlève-t-il l'obligation de faire du travail émotionnel? Permettons-nous aux enfants ou aux jeunes en situation de handicap de jouer un rôle autre que celui du 'handicapé'? Les considérons-nous comme 'piégés' dans leurs corps handicapés (des phrases telles que « elle ne peut pas faire la différence » ou « elle ne peut pas s'en empêcher » seraient typiques pour cette observation)? Mettons-nous suffisamment d'accent sur leur capacité à jouer des rôles différents et à utiliser cette souplesse dans des contextes sociaux différents? Finalement, à quel point accordons-nous le statut d'acteur à des personnes en situation de handicap?

3.4 Comment devenir un travailleur

L'orientation au travail en magasin dans laquelle les enquêtrices ont participé annonce la couleur de ce qui va devenir le travail émotionnel. Les règles vestimentaires, l'organisation des périodes de travail, l'acceptation de l'autorité des superviseurs, les règles pour se rendre aux toilettes sont clairement expliquées aux apprentis et constituent un changement par rapport à leurs habitudes dans le contexte scolaire. Alors que les apprentis avaient davantage de liberté à l'école (à l'exception de certaines écoles privées, il n'y a pas de règles vestimentaires dans les écoles, les élèves quittent la salle de classe pour se rendre aux toilettes à n'importe quel moment, les règles sur l'absentéisme ne sont pas respectées uniformément et les enseignants semblent moins stricts que les *job coaches*), dans le magasin, ils sont confrontés dès le premier jour aux normes très différentes du monde du travail. Ils sont obligés d'accepter les périodes de travail qu'on leur a assignées, peu importe s'ils doivent travailler le matin ou le soir, pendant le week-end ou un jour férié. On s'attend à ce qu'ils arrivent à l'heure et portent une tenue correcte. Ils doivent apprendre à se prendre en charge. Par exemple, les *job coaches* ne permettent pas aux parents d'appeler pour les apprentis quand ceux-ci sont malades ou quand ils ont un problème avec un des superviseurs, ils doivent négocier eux-mêmes la situation avec celui-ci. Ils doivent également arriver au travail sans que les parents les y conduisent. On s'attend à ce qu'ils aient de bonnes manières, à ce qu'ils soient courtois avec leurs collègues, avec leurs superviseurs et avec les clients, même si ceux-ci

¹⁴ En anglais : critical cases

¹⁵ En anglais : recognizing that workplace cultures are often implicitly ableist draws attention to the fact that disabled workers must often expend considerable extra emotional energy in their efforts to conform.

ne le sont pas toujours avec eux. Il s'agit de garder une bonne distance avec les collègues et les clients, d'être aimable sans être envahissant. Comme les hôtesse de l'air de Hochschild (1983) qui doivent gérer leurs émotions dans la cabine de l'avion et qui doivent être capables d'interagir avec n'importe quel passager dans un espace restreint, les apprentis doivent faire du travail émotionnel dans le magasin en interagissant avec les clients, les superviseur et les collègues. Ceci veut dire qu'une fois arrivés au magasin, leurs besoins, leurs désirs et leurs sentiments immédiats deviennent secondaires par rapport aux besoins des clients – le client est roi. À part cela, il doivent également apprendre à gérer les moments d'ennui (Collinson, 1992) ou de fatigue (Wilton, 2008). Résister au désir de s'asseoir, de ne rien faire ou de devenir agité (ce qui arrive à l'école quand les enfants s'ennuient) fait partie du travail émotionnel dans un magasin. C'est un des avantages de l'enquête ethnographique que les enquêtrices ont pu vivre les mêmes tentations et les mêmes défis que chaque apprenti a vécus durant ses heures de travail dans le magasin. La fatigue, les sentiments d'agressivité envers les collègues, le désir de s'asseoir, de papoter avec les collègues ou avec les superviseurs, la tentation de ne pas se présenter au travail, étaient de temps à autre vécus par les enquêtrices elles-mêmes et les ont aidées à mieux comprendre le processus de la gestion de ces émotions.

Evidemment, puisqu'il s'agit ici d'un magasin de formation professionnelle qui donne l'occasion aux apprentis d'expérimenter et de pratiquer le travail dans un magasin de vente au détail, la majorité de ces aspects ne sont pas encore maîtrisés quand ceux-ci arrivent au magasin. Pour se préparer au travail dans le commerce, les apprentis doivent être capables de maîtriser une grande partie des aspects énumérés ci-dessus avant d'être recommandés pour un travail rémunéré. Plus vite ils vont comprendre comment gérer leurs émotions dans le magasin, plus vite ils vont être prêts à effectuer la transition. Plus avant dans cet article, nous allons illustrer le cas de cinq jeunes gens qui ont participé à l'enquête et qui ont des personnalités très différentes – nous allons les caractériser par des attributs qui reviennent à travers les notes de terrain¹⁶ : 'Jonathan le bavard', 'James le frimeur', 'Neil l'invisible', 'Peter le grincheux' et 'Daniel le fiable'. Ils illustrent le travail émotionnel sous des facettes différentes et les divers défis qui doivent être gérés dans le travail au magasin. Ils ont tous commencé à travailler dans le magasin en même temps que les enquêtrices et ont participé à la même orientation, à l'exception de Neil. Bien que Neil soit dans le même groupe d'âge que ses pairs, il ne faisait pas partie de la cohorte qui avait bénéficié simultanément du travail dans le magasin et d'une formation dans un établissement postsecondaire¹⁷. La section suivante est principalement basée sur les notes de terrain qui rendent compte d'incidents survenus au cours de l'année. Même si elles paraissent parfois anecdotiques, ces notes illustrent bien les défis que les cinq jeunes gens ont relevés et les évolutions qu'ils ont traversées.

3.4.1 'Jonathan le bavard'

Jonathan avait 19 ans au moment de s'inscrire au programme de formation professionnelle, après avoir terminé l'école secondaire l'année précédente. Dès le premier jour, il s'est montré très visible pendant l'orientation dans le magasin : il posait sans cesse des questions et racontait des histoires qui, selon lui, avaient des rapports avec certaines choses que la *job coach* venait d'évoquer. Il se considérait comme un « bon communicateur », ce qui avait été encouragé par sa famille depuis son enfance. Quand il a commencé à travailler dans le magasin, on pouvait souvent l'entendre engager des conversations avec les clients et avec ses collègues. À la relecture des notes de terrain le concernant, on retrouve constamment les mots « parle », « bavard », « d'humeur bavarde ».

« [la *job coach*] me met d'abord avec Jonathan pour travailler dans les rayons, mettre de nouveaux produits sur les étagères. Jonathan est tellement bavard; il continue à parler de tout ce qui lui passe par la tête, y compris d'histoires sur son père [...] Il parle aussi à voix très haute, de sorte que probablement, la moitié du magasin peut l'entendre. » (Journal de terrain 2008-11-20)

¹⁶ Tous les noms ont été changés afin de préserver l'anonymat des participants.

¹⁷ Au Canada, le *Community College* est un établissement postsecondaire prenant en charge des différentes formations professionnelles.

En ce qui concerne les relations avec les clients, Jonathan est très à l'aise. Il n'hésite pas à leur proposer de l'aide. Néanmoins, l'engagement dans des conversations ne représente pas pour lui un travail émotionnel pécuniaire (Bolton & Boyd, 2003, p. 299) pour satisfaire les clients, mais plutôt pour parler de ses propres besoins.

« Vers la fin [peu avant la fermeture du magasin], Jonathan aide un client qui le remercie. Jonathan répond : 'oui, pas de problème, on a presque fini pour ce soir.' Le client rit et répond : 'donc, en fait, tu veux te débarrasser de nous pour pouvoir rentrer chez toi...' »
(Journal de terrain 2008-11-24)

L'interaction avec ce client révèle aussi que les clients, pour la plupart, sont très indulgents avec les apprentis, du fait que la majorité d'entre eux savent que c'est un magasin de formation. La réponse de Jonathan n'a pas de conséquences plus graves pour lui, puisque le client n'est pas insulté par ses paroles. Néanmoins, l'empressement de Jonathan à fermer le magasin pour finir sa période de travail est évident et va à l'encontre du travail émotionnel requis dans le magasin. On peut penser à des élèves qui, quand arrive l'heure de la récréation, sont impatients de quitter la salle de classe pour faire une pause. Les règles de sentiment dans un magasin exigent de l'employé qu'il ait la même patience et la même gentillesse envers les clients quelle que soit l'heure. Les capacités de communication de Jonathan, qui pourraient paraître un atout pour le travail dans un magasin avec un bon service à la clientèle, deviennent un obstacle pour lui car les règles de sentiment du magasin autorisent une attitude ouverte envers le client, mais exigent aussi de la discrétion de la part du salarié sur sa vie, ses besoins et ses désirs personnels. Durant l'année, les *job coaches* ont donné à Jonathan de plus en plus de travail, de moins en moins d'interactions avec les clients et ont mis davantage l'accent sur une tâche spécifique à accomplir. Jonathan a eu du mal à contrôler son désir de bavarder et à gérer ainsi ses émotions, et il s'est finalement inscrit dans un établissement postsecondaire pour y poursuivre ses études.

3.4.2 'James le frimeur'

James (20 ans) est arrivé dans le magasin avec la conviction qu'il avait déjà toutes les compétences requises pour être embauché, puisqu'il avait déjà eu un emploi rémunéré dans une pizzeria quand il était à l'école secondaire. Il a gardé cet emploi pendant la période où il a suivi une formation dans le magasin. Il parle volontiers de cette expérience de travail pendant les périodes de travail communes, mais selon sa perception, il est supérieur à ses collègues puisqu'il a un job rémunéré (il y gagne le salaire minimum). C'est un jeune homme d'une apparence physique agréable, ce qui lui donne un avantage par rapport à certains de ses collègues. Au début, l'enquêtrice principale ne savait pas s'il faisait ou non partie des apprentis à cause de son apparence physique. À plusieurs reprises, les notes de terrain retiennent « frime », « frimeur » quand elles font référence à des interactions avec lui. Il s'habille comme un adolescent, ses vêtements préférés sont des maillots de son équipe de hockey sur glace favorite. Il fait ce que quelques-uns de ses collègues appellent « traîner » ou « tirer au flanc », il provoque ses collègues, ne termine pas les tâches assignées et se bagarre pour rigoler avec ses co-apprentis. Il manque de distance par rapport à ses collègues et aux clients. Il est intéressant de constater que le travail émotionnel requis pour un 'job d'étudiant' dans l'arrière-salle d'une pizzeria d'une chaîne de restauration n'est pas le même que celui demandé par la formation professionnelle qui vise à trouver un emploi stable à ces apprentis. « Traîner » semble être pour certaines personnes une partie intégrante des jobs d'été étudiants qui n'exigent pas beaucoup de responsabilités, du fait que beaucoup d'étudiants quittent vite ces emplois ou avancent rapidement dans la hiérarchie du restaurant. Il est évident que James avait du mal à faire la distinction entre les différents cadres et, au bout du compte, il ne pouvait pas gérer ses émotions envers les formateurs, les collègues et les clients.

« James se glisse derrière nous à plusieurs reprises, il prend beaucoup d'espace et parle de son 'boulot rémunéré' où il doit se rendre demain. Il empêche ses collègues de travailler. Il porte un énorme maillot des Toronto Maple Leafs [...] et il marche de long en large

dans les rayons en ne faisant aucun effort pour éviter les gens.»
(Journal de terrain 2008-10-25)

Plus tard, il devient évident que la frime de James peut être considérée comme une stratégie de gestion de stigmatisme destinée à cacher qu'il a des difficultés à lire. Schneider (2007; 2009) a montré comment les enfants en situation de handicap gèrent leurs stigmates afin de faire partie de la culture des pairs.

« James semble être fatigué et pas très motivé pour recevoir la marchandise. Je me demande si on va finir quoi que ce soit parce qu'il est affalé sur sa chaise et ne semble pas avoir envie de travailler. On commence à travailler avec des cartons, il trouve les numéros (avec mon aide pour certains produits), il les coche et me communique leur prix. Mais quand je lui demande la description du produit, il s'arrête et puis, soudain, il avoue qu'il ne sait pas lire. Je suis assez stupéfaite, je ne m'attendais pas à cela après toute la frime des semaines passées [...] Il dit qu'« ils ont foiré avec moi à l'école », qu'ils n'ont pas été capables de lui enseigner à lire, mais qu'il n'en a pas besoin pour son boulot (laver la vaisselle à Boston Pizza). » (Journal de terrain 2008-12-06).

James s'est construit des stratégies pour dissimuler son handicap, de son apparence physique à la frime permanente sur son emploi. Le travail émotionnel exigé dans le magasin et ces stratégies-là ne sont pas compatibles. Au bout du compte, James va quitter la formation professionnelle pour cette raison-là, puisqu'il n'aura pas été capable de faire la transition du contexte de l'école et de son job d'été vers un environnement de travail permanent et professionnel. Mais il va garder son emploi au restaurant et il va aussi avoir un emploi temporaire comme agent de sécurité pendant un festival d'été. Il semble qu'il soit capable de maintenir un « travail émotionnel pécuniaire » (Bolton & Boyd 2003) pendant une courte période, mais seulement dans l'intérêt immédiat de se faire de 'l'argent de poche' pour ses besoins personnels (puisque qu'il continue à être à la charge de sa mère). Son cas rend évident à quel point la notion floue de 'professionnalisme' contient des éléments forts de travail émotionnel qui sont rarement rendus explicites dans les définitions d'une attitude professionnelle.

3.4.3 'Neil l'invisible'

Pour certains apprentis, le travail émotionnel consiste à respecter les limites et à réduire leurs extroversions pour reconnaître les limites professionnelles, tandis que pour d'autres, leurs défis sont du côté de leur timidité et de leur introversion. Neil (24 ans) en est un exemple parfait. Les notes de terrain le caractérisent ainsi : « timide », « silencieux » et « a l'air perdu », ce qui veut dire que l'on pouvait parfois l'observer debout dans un coin du magasin comme si quelqu'un l'y avait oublié. Quand il parlait, il chuchotait plutôt que d'articuler ses mots. Deux exemples des notes de terrain montrent que si, pour certains, la gestion des émotions exige de restreindre l'expression des sentiments dans un certain cadre, elle peut signifier pour d'autres d'étendre leur présence, surtout dans les rayons du magasin.

« Quelques clients me demandent des lunettes de lecture et j'essaie de les trouver, je demande où elles sont à Angela [une *job coach*]. Quand elle m'indique où elles se trouvent, Neil est déjà là-bas et il les montre du doigt. Il a entendu la conversation mais il n'a pas osé s'en mêler parce qu'il est toujours très timide, je pense. » (Journal de terrain 2008-12-13).

« Angela dit à Neil d'amener des cartons (qui sont très lourds car ils contiennent des piles) à l'avant du magasin car ils doivent être réceptionnés; il commence ce travail. Je suis à l'avant du magasin en train de parler avec Jane [une autre apprentie], je suis en plein milieu du passage et j'empêche Neil de déposer le carton qu'il porte, mais il ne me dit pas un mot. Quand je me retourne, que je me rends compte

qu'il est derrière moi et qu'il attend, je lui dis qu'il aurait dû crier pour que je le laisse passer. Je lui demande depuis combien de temps il attend debout, derrière moi. Il sourit et répond qu'il est assez fort pour porter le carton... mais il ajoute que Sarah [une autre *job coach*] lui a déjà dit qu'il devrait s'imposer davantage. » (Journal de terrain 2009-05-30)

Petit à petit, Neil surmonte sa timidité car dans le commerce, on s'attend à ce qu'il soit disponible et communicatif avec les clients, à ce qu'il « s'impose ». Son but se trouve également inscrit sur un autocollant apposé sur « l'échelle du succès » (voir section 3.1). Au cours de l'année, il commence petit à petit à parler plus fort et à s'engager dans davantage d'interactions avec les clients. Il a l'air moins 'perdu' quand il est dans les rayons (il a appris diverses manières de s'occuper, par exemple en rangeant ou en réorganisant certains articles sur les étagères). Il devient aussi plus visible une fois qu'il commence à travailler à la caisse, une section très exposée du magasin puisqu'elle se trouve à l'entrée du magasin et qu'elle est un peu surélevée par rapport au reste du magasin. Normalement, on peut apercevoir le caissier à travers la vitre. Quand il travaille à cet endroit, l'apprenti ressent une certaine importance et cela donne de la visibilité aux progrès accomplis lors de sa formation. L'apprenti est maintenant assez responsable pour gérer de l'argent véritable et la pression qui accompagne cette tâche – autrement dit, l'apprenti est capable de gérer de l'argent ainsi que ses émotions face aux clients. Visiblement, Neil se délecte de cette reconnaissance.

« Nous parlons du travail à la caisse et il commence à sourire (il a un très beau sourire). Il me dit à quel point il aime ce travail. » (Journal de terrain 2009-06-21)

Une fois qu'il s'engage dans une conversation, Neil parle plus fort et sa voix semble plus confiante. Son langage du corps indique également une meilleure présence et une plus grande visibilité. Vers la fin de la phase d'observation, ses *job coaches* me disent qu'il est 'prêt' à faire la transition vers un emploi rémunéré et que les formateurs ont commencé à lui chercher un emploi approprié. Il semble qu'il ait appris à faire du « travail émotionnel pécuriaire et prescriptif » (Bolton & Boyd 2003), mais que la reconnaissance qu'il a reçue de cette aptitude l'a aidé à faire aussi du « travail émotionnel de présentation ». Les réactions positives des clients relativement à son amabilité renforcent sa gentillesse, ce qui est un aspect très désiré dans le service à la clientèle. Neil est devenu plus extroverti et, par la suite, il est considéré comme « prêt à travailler ». Wilton (2008, p. 365) conçoit cette situation comme un « sens de soi positif »¹⁸ que les travailleurs handicapés peuvent acquérir quand ils s'engagent dans la marchandisation des émotions.

3.4.4 'Peter le grincheux'

Peter (19 ans) a un vocabulaire élaboré et peu de difficultés à maîtriser les tâches qui lui sont assignées dans le magasin. Néanmoins, il devient évident que son défi principal se trouve du côté de la gestion des émotions. Souvent, les notes de terrain le décrivent comme « grincheux », « sur la défensive », « agressif », « impoli » et « irritable ». Surtout pendant les premières périodes de travail, les enquêtrices se sont demandé s'il allait simplement se sauver ou devenir violent. En même temps, on pouvait observer les stratégies qu'il avait développées pour gérer des émotions bouleversantes (il demandait de prendre une pause ou il allait aux toilettes). Peter était parfaitement conscient du point jusqu'où il pouvait aller dans son comportement et l'enquêtrice principale pouvait voir de combien d'énergie il avait besoin pour se contrôler, pour « être son propre gendarme »¹⁹. D'un autre côté, son insolence et sa mauvaise humeur étaient plus difficiles à maîtriser dans ses contacts avec les autres employés et avec les clients.

« Peter semble être mécontent de tout ce que je dis, il est rapidement sur la défensive. [...] il paraît très anxieux sur tout, même s'il

¹⁸ En anglais : positive sense of self

¹⁹ En anglais : self-policing

maintient encore le contrôle. Le travail dans le magasin semble être un grand défi pour lui. Je comprends ses difficultés mais, d'un autre côté, je me demande comment il va gérer tout ça dans un environnement normatif, comme par exemple dans un magasin ou un poste de travail ordinaire. Comme je l'ai dit, je ne pense pas que ce serait agréable de travailler avec lui car il est très tendu et il a un ton assez arrogant. » (Journal de terrain 2008-11-09)

« Peter arrive, [...], il est dans le magasin, il est très abrupt aujourd'hui. Je suis en train de discuter avec un client et il s'empresse d'entrer dans la conversation : 'je peux vous aider, monsieur? ». C'est étrange, il y a parfois des situations où il ne se rend pas compte que ce qu'il fait n'est pas du tout approprié. » (Journal de terrain 2009-05-24)

« Brigitte, une apprentie plus nouvelle, doit travailler à la caisse d'entraînement à côté de Peter et sa présence le contrarie. Il me dit : 'Je ne peux pas la supporter' (j'espère qu'il ne l'a pas dit trop fort et qu'elle ne l'a pas entendu) et, à un moment donné, il me demande même si je peux le remplacer pour qu'il se calme. [...] Il ne peut pas supporter cette distraction car cela le perturbe dans sa routine. Je lui dis simplement que je ne peux pas l'aider et qu'il devrait en parler à Angela [son *job coach*], s'il le juge nécessaire. Plus tard, une fois que Brigitte a fini son travail, il me dit : 'ça va beaucoup mieux maintenant'. » (Journal de terrain 2009-05-24)

Parmi les cinq jeunes gens, Peter est certainement celui dont les efforts pour gérer ses émotions sont les plus visibles. On peut voir sur son visage comment il essaie de maîtriser des émotions fortes et bouleversantes. Selon Hochschild (1983), Peter en est plutôt au niveau du jeu de rôle superficiel qu'à celui du jeu de rôle en profondeur car il est évident qu'il est constamment en train de gérer ses émotions dans le contexte du magasin. S'il était un acteur sur scène, on pourrait le considérer comme un 'mauvais acteur' qui essaie de jouer le rôle d'un employé de magasin aimable. Durant sa présence dans le magasin, et surtout dans le rôle de caissier, ses capacités de gestion se sont améliorées et il a commencé à montrer davantage son côté humoristique. Mais ce processus d'apprentissage est demeuré fragile et a été compliqué par des problèmes familiaux (son père souffrait de la maladie d'Alzheimer et est décédé vers la fin de la période d'observation). Évidemment, ceci n'est pas resté sans conséquences pour son travail émotionnel dans le magasin car ces circonstances exigeaient qu'il 'laisse à la maison', littéralement, une autre couche d'émotions, ses soucis personnels et son deuil. À la fin de l'année, Peter a décidé de retourner aux études pour suivre des cours en informatique.

3.4.5 'Daniel le fiable'

Daniel (19 ans), tout comme James, avait travaillé à laver la vaisselle dans un restaurant, mais il semble que cet emploi précédant n'avait pas eu le même effet sur lui que sur James. Dès le début, il s'avère être un apprenti et un collègue très souriant et coopératif qui fait beaucoup d'efforts pour se concentrer sur ses tâches et faire les choses comme il faut (ses aptitudes en calcul et en écriture paraissent faibles). Il comprend rapidement les règles de sentiment implicites du magasin, on pourrait croire qu'il possédait déjà des capacités dans le travail émotionnel présentationnel et philanthropique (Boyd & Bolton 2003, p. 297) puisqu'il a toujours été très engagé dans des sports d'équipe tels que le hockey sur glace ou lacrosse. Il apprend à utiliser ces capacités avec les règles de sentiments prescriptifs et pécuniaires dans le commerce. La suite va montrer comment il a eu du mal à accepter d'avoir à travailler le soir de Halloween. En même temps, l'exemple montre aussi qu'il a déjà compris qu'il lui est possible de négocier avec ses collègues pour changer ses heures de travail.

« Daniel est ennuyé parce qu'il doit travailler jusqu'à la fermeture du magasin le soir de Halloween, il dit que personne ne viendra dans le

magasin ce soir-là, il essaie de changer son horaire avec plusieurs personnes, mais sans succès. James lui dit ‘oh, tu veux sortir et aller ramasser tous les bonbons...’ Daniel demande à chaque personne qui arrive dans l’arrière-salle si elle ne peut pas changer avec lui.» (Journal de terrain 2008-10-25)

Daniel finit par travailler ce soir-là, puisque la seule alternative serait de sécher le travail²⁰, ce qui n’est pas une option pour lui. Il commence à réaliser qu’on s’attend à ce qu’il soit là, même s’il préférerait faire le *trick-or-treat* le soir de Halloween. Les notes de terrain le caractérisent comme « focalisé sur la tâche », « aidant », « aimable », « d’un grand soutien ». Il semble bien gérer ses émotions par rapport aux attentes du contexte commercial, il doit plutôt acquérir de la confiance en lui-même en ce qui concerne le travail à la caisse ou dans les rayons. Dans les interactions avec ses collègues, « il semble avoir beaucoup de maturité, il tient bien une conversation, il est poli, il a une attitude professionnelle. » (Journal de terrain 2009-10-25) Pendant une autre conversation, il dit qu’il se considère comme un « joueur d’équipe », autant au sport qu’au travail, ce qui suggère une fois de plus qu’il a la capacité de gérer ses émotions au niveau du travail émotionnel présentationnel et philanthropique.

Daniel sera un des premiers à faire la transition vers un emploi rémunéré, il aura un emploi dans le garage d’un hôtel. S’il a été un bon joueur d’équipe auparavant dans le magasin, il doit maintenant s’habituer à travailler seul et l’entretien suivant montre comment il a adopté une stratégie suggérée par sa *job coach* pour gérer ses sentiments de solitude et d’ennui.

CS : Oui, ça te manque d’avoir des collègues?

D : Ouais, un petit peu. Eh eh eh! On devient isolé là, en bas. Ha ha!
Isolé et ennuyé. [il rit]

CS : Oh, c’est vrai? Déjà?

D : Parfois. On s’ennuie, on s’ennuie là, en bas, pas... parce que, parfois, tu travailles, t’as des choses à faire, mais... tu peux pas trouver, ou, si, tu trouves, mais t’as fini... rapidement.

CS : D’accord. Tu fais quoi alors ?

D : Ah... en fait, Doris [*job coach*] m’a donné à lire, euh... elle m’a dit d’étudier, car je voudrais devenir concierge, faire ça, j’ai lu, euh... des petits bouquins qu’elle a trouvés à l’étage dans le... foyer de l’hôtel. Sur... des petits faits sur la ville, et tout ça, et... des restaurants en ville.

CS : Oh, de sorte que tu pourrais dire aux gens...

D : Oui, quoi leur recommander, quoi, oui.

Daniel a appris durant ces mois dans le magasin comment gérer des émotions différentes, y compris l’ennui et le manque de contact social. Il est ‘prêt pour l’emploi’, il espère garder cet emploi et même progresser vers un meilleur poste en s’attelant à son travail actuel solitaire dans le garage en sous-sol. Il se voit déjà dans un meilleur emploi, ce qui l’encourage à comprendre qu’il est important de garder celui qu’il a actuellement. Ceci montre aussi qu’il se situe dans le temps en gérant des frustrations et des besoins immédiats à l’égard d’améliorations possibles à l’avenir. Ceci indique aussi l’aspect émotionnel du professionnalisme.

3.5 Que signifie être professionnel ?

Toutes ces observations ont mené l’auteure à revisiter la notion de ce qu’être professionnel veut dire. Le terme professionnalisme semble assez inflationniste et sa définition ne paraît pas être très claire. D’un premier point de vue, être professionnel implique le fait d’avoir les capacités, les habitudes et les attitudes nécessaires à l’emploi dans un champ donné. Souvent, les attentes professionnelles ne font pas

²⁰ D’autres apprentis séchaient parfois sans excuse, ce que les *job coaches* notaient consciencieusement. Ces absences seront évoquées lors de l’évaluation de douze semaines.

référence à des émotions; elles se réfèrent plutôt à des attitudes ou au respect de standards éthiques. On peut considérer que la partie émotionnelle est incluse dans les attitudes, mais elle est rarement rendue explicite. Pour changer les attitudes, l'individu doit gérer ses émotions d'appréciation ou d'aversion. Il doit maîtriser des émotions considérées comme indésirables dans un champ professionnel donné.

Cette réflexion peut fournir des éléments dans la perspective de rendre la formation professionnelle plus accessible en déconstruisant la notion d'attitude. 'Changer son attitude' ne donne pas assez d'indications à l'apprenti sur ce qu'il doit faire. En abordant la question du travail émotionnel, l'apprenti pourra avoir une meilleure compréhension du processus dans lequel il doit s'engager. L'apprenti analyse ses propres émotions dans une certaine situation et ensuite, il essaie de les modifier si nécessaire et/ou si désiré.

Dans le cas des personnes en situation de handicap, il paraît même plus indispensable d'apprendre à accomplir du travail émotionnel car des éléments clairs surgissent sur la manière de modifier les attitudes. Fréquemment, les personnes en situation de handicap ont du mal à gérer les attentes normatives du lieu de travail, surtout parce qu'elles sont souvent représentées comme un tas volumineux d'attentes. L'accommodation des personnes en situation de handicap nécessite également d'échafauder autant que possible l'accès au lieu de travail. Apprendre le travail émotionnel pourrait être un des éléments de cet échafaudage. Pendant plusieurs conversations au *Dollarstore*, les formatrices ont trouvé que la notion de travail émotionnel était extrêmement utile pour leur travail. Quelques-unes ont dit à l'auteure qu'elles avaient commencé à remplacer la notion d'attitude avec celle de travail émotionnel et ses implications. Il est trop tôt pour évaluer si ce changement a eu un effet sur la formation et si oui, de quelle manière, mais cela pourrait ajouter un outil supplémentaire à la formation professionnelle des personnes en situation de handicap.

4. Jongler avec ses émotions

« L'image qui ressort de l'individu est celle d'un jongleur et d'un synthétiseur, d'un accommodateur et d'un pacificateur qui remplit une fonction tout en étant engagé dans une autre; il garde l'entrée de la tente mais laisse tous ses amis et sa famille se glisser sous les rabats. »²¹ (Goffman, 1961, p. 139)

Les cinq jeunes gens présentés dans cet article illustrent les différentes formes de travail émotionnel dans le travail de service à la clientèle, dans notre société contemporaine. Cet article révèle l'environnement normatif puissant qui prépare la scène pour toute personne désireuse d'être active sur le marché du travail. Les participants qui réussissent sont ceux qui sont capables de jongler avec les différents types de travail émotionnel et qui sont également capables de donner « un petit supplément » (Bolton & Boyd, 2003) aux collègues, aux superviseurs et aux clients. Il est évident que l'article montre bien la nécessité qu'ont les jeunes adultes en situation de handicap à s'adapter à cet environnement de travail mais il n'a pas attiré l'attention sur le fait que les employeurs devraient adapter les milieux de travail aux personnes en situation de handicap. Encore plus que la culture scolaire, la culture du lieu de travail a des liens étroits avec la structure économique capitaliste et exclut les personnes qui dévient des attentes normatives. « L'accommodation pose un défi à la logique des économies capitalistes contemporaines, où la flexibilité est tout d'abord un privilège du capital. »²² (Wilton, 2004, p.423). Ceux qui ne possèdent pas cette flexibilité courent le risque d'être rapidement étiquetés comme « travailleurs à problèmes ou fragiles »²³ (Wilton, 2004). D'autres pourraient se sentir aliénés par les attentes normatives du monde du travail. Les personnes en situation de handicap et les attentes qu'on a d'elles par rapport à l'emploi illustrent à quel point la marchandisation des émotions est implicitement attendue de nous tous. Cela met en cause l'organisation du lieu de travail et les possibilités d'adaptation de ce lieu aux besoins individuels.

²¹ En anglais: The image that emerges of the individual is that of a juggler and synthesizer, an accommodator and appeaser, who fulfils one function while he is apparently engaged in another; he stands guard at the door of the tent but lets all his friends and relatives crawl in under the flap.

²² En anglais : Accommodation constitutes a challenge to the logic of contemporary capitalist economies, where flexibility is first and foremost a privilege of capital.

²³ En anglais : problem or fragile workers

D'un autre côté, le *Dollarstore* est très réaliste sur ce qui est nécessaire aujourd'hui pour conserver un emploi dans le commerce. Sur les cinq jeunes gens observés, trois n'ont pas été capables de maîtriser la gestion des émotions requise par le magasin. James a gardé son emploi précaire précédent, et Peter et Jonathan vont retourner à l'école pour continuer leurs études. L'enquête montre qu'à ce moment précis, ces jeunes gens ont des alternatives et qu'ils vont explorer d'autres options qui ne vont pas forcément exiger d'eux le même travail émotionnel que le commerce.²⁴ Les jeunes gens n'ont pas forcément vécu un échec puisque le magasin leur a permis de comprendre si le commerce était une option valide d'emploi pour eux, à l'avenir. Deux sur cinq (Neil et Daniel) ont appris les règles de sentiment nécessaires pour faire la transition vers un emploi rémunéré. Ils ont eu le temps et l'espace pour découvrir les aspects importants du commerce. Cet apprentissage nécessitait également du travail émotionnel philanthropique du côté des clients : accepter que l'apprenti ait besoin de davantage de temps à la caisse, anticiper qu'un apprenti puisse être moins poli, que l'apparence physique ne corresponde pas aux attentes esthétiques... Un questionnaire rempli par les clients montre que 90 % des participants savaient que le magasin servait à la formation professionnelle, qu'ils s'attendaient à un service plus lent et qu'il faudrait donner un soutien supplémentaire aux apprentis.

Ainsi, même si cette analyse a montré le côté handicapant du commerce, elle montre aussi le côté facilitant de la culture d'un magasin de formation qui aide certains jeunes en situation de handicap à effectuer une transition réussie vers le monde du travail. Il leur permet d'apprendre de nouvelles formes de travail émotionnel qu'ils n'ont pas acquises lors de leur socialisation et de leur scolarisation précédentes et dont ils auront besoin pour faire leur entrée sur le marché du travail. On peut critiquer les systèmes capitalistes économiques, mais le « jongleur » de Goffman serait capable d'y participer s'il le désirait ou s'il y était obligé. Les personnes en situation de handicap auront davantage d'alternatives ainsi que la possibilité d'accepter ou de rejeter les règles de sentiment si elles les connaissent et si elles peuvent les utiliser à leur avantage. L'école et la formation professionnelle doivent tenir compte de ce statut d'acteur et le rendre plus explicite dans leurs objectifs.

5. Bibliographie

Alderson, P., & Goodey, C. (1996). Research with disabled children: How useful is child-centred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106-116.

Collinson, D. (1992). *Managing the shopfloor : Subjectivity, masculinity, and workplace culture*. Berlin ; New York: W. de Gruyter.

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.

Bolton, S. C. (2000). 'Emotion here, emotion there, emotional organisations everywhere'. *Critical Perspectives on Accounting* 11(2), 155-171.

Bolton, S. C., & Boyd, C. (2003). Trolley dolly or skilled emotion manager? moving on from Hochschild's managed heart. *Work, Employment & Society*, 17(2), 289-308.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Gleeson, B. (1999). *Geographies of disability*. London ; New York: Routledge.

²⁴ Evidemment, l'auteure retient que ceci n'est pas forcément le cas pour toute personne en situation de handicap, également en fonction de leurs troubles. Mais les services sociaux et de transition de la Nouvelle-Ecosse offrent à ces jeunes une panoplie d'alternatives, de l'atelier protégé aux offres d'études dans un établissement postsecondaire.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Goffman, E. (1961). *Encounters : Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, Ind.: Bobbs-Merrill.
- Hall, E. (2004). Social geographies of learning disability: Narratives of exclusion and inclusion. *Area*, 36(3), 298-306.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart : Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1998). The sociology of emotion as a way of seeing. In: Bendelow, G. & Williams, S.J. (1998). *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues*. Routledge : London, 3-15
- Hochschild A. (2003), Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale, *Travailler* 9(1), 19-49.
- Jackson, S. (1993). Even sociologists fall in love: An exploration in the sociology of emotions. *Sociology*, 27(2), 201-220.
- Schneider, C. (2009). Equal is not enough - Current Issues in Inclusive Education in the Eyes of Children. *International Journal of Education* 1(1): E1. retrieved from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/issue/current>
- Schneider C. (2007), Être intégré – être en marge – être reconnu? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire, *Education et Sociétés* 20, 149-166
- Thoits, P. A. (1989). The sociology of emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342
- Wilton, R. D. (2004). From flexibility to accommodation? Disabled people and the reinvention of paid work. *Transactions of the Institute of British Geographers* 29(4), 420-432
- Wilton, R. D. (2008). Workers with disabilities and the challenges of emotional labour. *Disability & Society*, 23(4), 361-373.