



HAL
open science

**Se reconvertir à un métier manuel par l’alternance :
projet professionnel, projet identitaire. Ce que permet
le dispositif, ce que dévoile l’approche biographique**

Erika Leonard

► **To cite this version:**

Erika Leonard. Se reconvertir à un métier manuel par l’alternance : projet professionnel, projet identitaire. Ce que permet le dispositif, ce que dévoile l’approche biographique. Education. Université de Lille, 2022. Français. NNT : 2022ULILH026 . tel-03952057

HAL Id: tel-03952057

<https://theses.hal.science/tel-03952057>

Submitted on 23 Jan 2023

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.

UNIVERSITÉ de LILLE

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire CIREL, Équipe Proféor

Lille, 15 novembre 2022

Se reconvertir à un métier manuel par l'alternance :

Projet professionnel, projet identitaire.

Ce que permet le dispositif, ce que dévoile l'approche biographique.

Erika LEONARD

Directrice de thèse : **Corinne BAUJARD**, Professeure, Université de Lille

Rapporteur.e.s :

Hervé BRETON, Professeur, Université de Tours

Martine JANNER-RAIMONDI, Professeure émérite, Université Paris 13

Membres du jury :

Fabienne MAILLARD, Professeure, Université Paris 8, Examinatrice

France MERHAN, Chargée d'enseignement, Université de Genève, Examinatrice

Christophe NIEWIADOMSKI, Professeur émérite, Université de Lille, Président

Emmanuel TRIBY, Professeur, Université de Strasbourg, Examineur

REMERCIEMENTS

Que ma directrice, Corinne Baujard, Professeure des universités, soit vivement remerciée de son accompagnement tout au long de ces années. Sa confiance, sa bienveillance et sa grande disponibilité m'ont été infiniment précieuses. Son exigence et les valeurs qu'elle incarne m'ont servi de guide. Sa ténacité a pris le relais de la mienne quand celle-ci m'a fait défaut. La grande liberté qu'elle m'a offerte, aussi, de changer de cap quand j'en ai éprouvé le désir, comme le besoin, m'a fait grandir. En me poussant, enfin, à naître sur la scène scientifique, elle m'a permis de m'assumer davantage.

Ma gratitude s'adresse également à l'ensemble des membres du jury d'avoir accepté de m'accompagner dans cette étape charnière qu'est la soutenance, et ce malgré les nombreuses obligations qui sont les leurs, notamment à cette période de l'année. Que les rapporteurs, Martine Janner-Raimondi et Hervé Breton, soient ici remerciés d'avoir répondu favorablement à cette sollicitation, malgré la longueur de ma recherche et le travail que représente une telle charge.

L'aventure doctorale ne se mène pas seul. Elle s'inscrit dans un faisceau de relations porteuses. Merci, donc à Maria Pagoni, directrice du Cirel, de m'avoir accueillie dans son équipe, et aux membres de mon laboratoire de leur écoute et de leurs retours. Chaque moment que Christophe Niewiadomski m'accorda durant ce long parcours m'a fait avancer. Qu'il sache ce que je lui dois et en soit profondément remercié. J'adresse des remerciements tout particuliers à Julien de Miribel qui a pris le temps, à de nombreuses reprises, de me conseiller, de m'aiguiller et finalement de m'épauler. Que soit aussi remerciée plus spécifiquement Valérie Melin : nos rencontres, au sein d'un espace partagé, ont permis des échanges réguliers qui m'ont nourrie. Que mes collègues doctorants et jeunes docteurs, membres de la « *team* Baujard » et bien au-delà, précieux compagnons de route, soient également remerciés de leurs encouragements et de l'intérêt qu'ils ont manifesté dans l'avancée de mon travail. Marie Andrys-Top, à Lille et Aurélie Dirickx, à Genève, toutes deux jeunes docteurs, n'ont pas hésité à partager leurs expériences. Leurs conseils autant que leurs encouragements m'ont fait chaud au cœur. Que mon amie Marie Nowicki reçoive ma gratitude de sa bienveillance et de quelques mots qui m'ont longtemps portée.

Mon aventure scientifique doit aussi beaucoup à Patrice de la Broise (PU en Sciences de l'information et la communication, Université de Lille) qui, alors que je débutais cette thèse, m'a offert l'opportunité d'intégrer un groupe de recherche pluridisciplinaire autour du projet RECAP. A ses côtés, j'ai acquis de nombreuses compétences professionnelles. En m'impliquant dans toutes les étapes du processus, il m'a témoigné sa confiance et m'a permis de trouver ma place parmi les chercheurs accomplis qui composaient ce groupe.

J'ai également une pensée émue pour le groupe de formation du RISC qui continue de vivre en moi, comme dans les échanges et dans les pratiques : l'expérience que j'ai vécue à vos côtés a contribué à me construire et je vous en suis reconnaissante. Je dois aussi beaucoup à Isabelle Seret qui co-encadrait ce groupe : certains de ses propos ont fait cheminer ma réflexion théorique et résonnent encore en moi.

Aux institutionnels qui ont accepté de me répondre, de m'éclairer, parfois de me recevoir et de me livrer de précieux renseignements, j'exprime ici ma reconnaissance : merci à Lionel Ditte (CMA, Lille), à John Collin (CFA du BTP, Roubaix) qui, du haut de ses montagnes, en plein mois d'août, a remis la tête dans les chiffres, à mes côtés ; à celui qui, alors que je stagnais, m'a sollicitée, intrigué par mon objet d'étude, et à qui je dois des échanges aussi féconds que galvanisants : Mathieu Monoky, docteur en histoire (CMA, Lille).

Ma profonde gratitude s'adresse à ceux sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour.

A mes proches, bien sûr, qui m'ont soutenue, écoutée, encouragée y compris quand plus rien n'avait de sens et qui ont toujours cru que tout cela pourrait un jour émerger, sans savoir vraiment quand : ils ont été patients. Aux nuits blanches et paniques nocturnes que mon conjoint a endurées et à ses relectures enthousiasmées, aux coups de sang que ma mère a supportés et aux dialogues qu'ils ont finalement permis, à l'indisponibilité à laquelle ma fille s'est parfois heurtée (« maman travaille ») et à cette maison de poupée que nous avons faite ensemble durant le premier confinement, qui, finalement, m'a permis d'éprouver bon nombre de questions que je soulevais sur le plan théorique.

A Camille De Coster, docteure ès lettres, qui un jour d'été, alors que je paniquais devant une écriture qui peinait à naître, est venue m'enjoindre de faire ma « tâcheronne » ; à ses précieuses relectures, vives et sans concession. Traqueuse de coquilles, maniaque de la virgule et adepte de la phrase sèche, elle a pourtant accepté que mon style autant que mon propos soient si différents des siens.

A Gwénaél Boudjadi, docteur en Sciences de l'éducation, « numéro 2 » mais vrai premier choix qui m'a mise au travail dans les derniers mois de la thèse, en me livrant son expérience autant qu'en écoutant et analysant la mienne. Je lui dois des *insights* significatifs et une forme de libération.

Enfin, voire surtout, à celles et ceux qui ont accepté de me livrer ces morceaux de vie, qui m'ont fait confiance quand je tâtonnais, qui ont travaillé avec moi à donner corps et vie à cette recherche : ils m'ont honorée de leurs dons ; cette thèse est aussi la leur. A A. et F., qui, depuis, sont devenus des amis.

Au risque de surprendre, et avant de m'en expliquer à la toute fin de ce travail, je dédie cette thèse de doctorat « au stylo de mon père ».

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	3
Table des matières.....	6
Préambule	13
Avertissements au lecteur	16
Prologue.....	18
Introduction.....	19
Première partie : Un projet professionnel d’envergure : de l’élaboration au sens conféré. Enjeux, moyens et effets.	22
Chapitre 1. Le cadre de la réflexion	22
Section 1 - Eléments de contexte	22
1 - 1 L’orientation.....	22
1 - 1.1 De l’orientation professionnelle à l’orientation scolaire.....	22
1 - 1.2 Vers l’orientation tout au long de la vie.....	25
1 - 2 Le parcours : entre balises et construction personnelle	29
1 - 2.1 Le choix du terme	29
1 - 2.2 Tracer sa voie professionnelle	30
1 - 2.3 Suivre un parcours de formation.....	31
1 - 3 Un projet singulier.....	32
1 - 3.1 Un projet à la confluence de l’opérateur et de l’empirique.....	32
1 - 3.2 Un tel projet est-il utopique ?.....	34
1 - 3.3 Faut-il pour autant analyser la reconversion en mode projet ?.....	36
1 - 4 Mobilité et transition	37
1 - 4.1 De la mobilité vers les mobilités.....	37
1 - 4.2 La transition comme voie cahoteuse d’accomplissement	44
Section 2 - Les reconversions professionnelles : présupposés et sens de ces parcours de rupture.....	48
2 - 1 Construction de notre objet scientifique	48
2 - 1.1 Un phénomène social décrit comme un “allant de soi”	48
2 - 1.2 Tentative de circonscription conceptuelle.....	53
2 - 2 Principales caractéristiques des reconversions	61
2 - 2.1 Typologie des personnes en reconversion	61
2 - 2.2 Facteurs d’abandon et de choix.....	64
2 - 2.3 Les types de métiers quittés et visés	67
2 - 2.4 Les incitations politiques vs la question des valeurs.....	68
2 - 3 Le cheminement : étapes, freins et recours.....	71
2 - 3.1 Les étapes du processus	72
2 - 3.2 Les freins : institutionnels et individuels	73
2 - 3.3 L’accompagnement : nature et pôles	77
2 - 4 La temporalité, les temporalités : entre crise et événement(s).....	87

2 - 5 Le double mouvement du sens et de la rupture	96
2 - 5.1 Le sens comme ligne de fuite.....	96
2 - 5.2 Entre rupture et continuité	100
Section 3 - Les métiers manuels : nature, apports et représentations	103
3 - 1 Ce qu'est le travail manuel	103
3 - 1.1 Main, outil, matière.....	103
3 - 1.2 Les autres sens et facultés mobilisés.....	106
3 - 1.3 Un apprentissage singulier.....	110
3 - 1.4 Entre solitude et rapport à l'autre.....	112
3 - 2 Ce qu'apporte le travail manuel.....	113
3 - 2.1 Confrontation au réel	114
3 - 2.2 Le sens au travail, le sens du métier	117
3 - 3 Ce que les métiers manuels véhiculent comme image : des représentations fluctuantes.....	121
3 - 3.1 <i>Fluctuat... nec mergitur</i>	121
3 - 3.2 Le renversement par un jeu d'opposition.....	125
3 - 3.3 Le cas des néo-artisans	128
3 - 3.4 L'idéalisation, contrepartie d'une représentation délétère	131
Section 4 - L'apprentissage : découvrir et se former à un métier manuel par l'alternance.	134
4 - 1 Remarques préliminaires	134
4 - 1.1 Les contours de l'apprentissage étudié	134
4 - 1.2 Les productions scientifiques sur l'apprentissage.....	135
4 - 2 Éléments historiques et représentations.....	135
4 - 2.1 Un monde en constante évolution.....	136
4 - 2.2 Positionnement par rapport au système scolaire	143
4 - 2.3 L'apprentissage, une réponse aux divers maux de la société.....	145
4 - 2.4 Un espace de transition	147
4 - 3 Questions vives de l'apprentissage	153
4 - 3.1 L'articulation théorie/pratique ou les pédagogies de l'alternance.....	154
4 - 3.2 Professionnalisation et insertion professionnelle	157
4 - 4 Devenir apprenti : la singularité du parcours en alternance en CFA	161
4 - 4.1 L'entrée en CFA	161
4 - 4.2 Les figures formatives de l'alternance	163
4 - 4.3 Le spectre des ruptures de contrat.....	183
4 - 5 Le cas des adultes-apprentis : un point aveugle de la formation.....	186
4 - 5.1 Des tergiversations relatives à la limite d'âge.....	187
4 - 5.2 Les mesures dérogatoires.....	189
4 - 5.3 Epiphénomène ou tendance de fonds ? Quelques chiffres.....	190
Chapitre 2. Enjeux transversaux, problématique et hypothèses.....	195
Section 1 - Le rapport au savoir	195
1 - 1 L'adulte, une figure insaisissable ?.....	195

1 - 2 Un apprenant comme les autres ?	197
1 - 3 Savoirs et rapport au savoir	198
1 - 3.1 Incidences sur le retour en formation.....	199
1 - 3.2 L'enjeu ultime de l'entreprise de formation : la subjectivation	201
Section 2 - Dynamique motivationnelle.....	204
2 - 1 La ou les motivations : retour sur un concept clé	204
2 - 2 Les raisons sous-jacentes à la reconversion.....	205
2 - 3 Les motivations en faveur de l'engagement en formation.....	208
Section 3 - De l'identité aux dynamiques identitaires.....	214
3 - 1 Dynamique(s) identitaire(s) et images de soi	214
3 - 2 Les différents endroits des dynamiques identitaires dans notre sujet	218
3 - 2.1 Le projet de reconversion : projet d'action ou projet de vie ?.....	218
3 - 2.2 La reconversion : une transition identitaire ?.....	219
3 - 2.3 Le rôle de l'engagement en formation dans la régulation des tensions identitaires	221
3 - 2.4 Dans la formation en alternance	223
3 - 2.5 L'identité de métier.....	226
Section 4 - Retour sur les éléments théoriques : consolidation de la problématique et émergence des hypothèses	229
4 - 1 Bilan du cadre posé	229
4 - 2 Construction de la problématique.....	229
4 - 3 Nos hypothèses.....	230
Chapitre 3. La méthodologie	233
Section 1 - Les entretiens semi-directifs : éléments de justification du choix et nature du support.....	233
1 - 1 Le choix des entretiens semi-directifs	233
1 - 1.1 Une modalité choisie parmi d'autres	233
1 - 1.2 Le choix de l'entretien individuel	234
1 - 1.3 La contractualisation et ses applications	235
1 - 2 Elaboration de la grille : le recours à la carte heuristique.....	237
1 - 2.1 Principe de fonctionnement et raisons de sa mobilisation	237
1 - 2.2 Conception de cet outil à des fins exploratoires.....	238
1 - 2.3 La carte heuristique comme outil d'analyse.....	243
Section 2 - Les adultes entendus : constitution du panel et ses caractéristiques	245
2 - 1 En quête de témoignages : une approche difficile du terrain.....	245
2 - 2 Mille signes pour un portrait	247
Chapitre 4. Premiers résultats	253
Section 1 - Les résultats de la grille itématique.....	253
1 - 1 Avant la reconversion.....	254
1 - 1.1 La vie professionnelle antérieure.....	254
1 - 1.2 Les sources d'insatisfaction du métier quitté.....	255
1 - 1.3 Emergence du projet de reconversion et premières démarches	256

1 - 1.4 Les raisons du choix de la formation en alternance/ en CFA.....	259
1 - 1.5 Freins, craintes et réticences	263
1 - 1.6 Nature des aides institutionnelles ou dispositifs mobilisés	265
1 - 2 La formation : entrée et déroulement.....	268
1 - 2.1 Au CFA.....	268
1 - 2.2 Trouver et convaincre un employeur	274
1 - 3 Bilan et retour d'expérience	277
1 - 3.1 Les efforts consentis	277
1 - 3.2 Les réactions de l'entourage : entre soutiens et résistances	281
1 - 3.3 L'adéquation entre attentes et réalisation : la question des gains éventuels.....	285
1 - 3.4 Poursuite de la formation.....	287
1 - 3.5 Finalement, quels conseils ?	290
1 - 4 Ce que nous apprend l'analyse itématique des données	291
1 - 4.1 Des éléments de confirmation et d'infirmité.....	291
1 - 4.2 Retour sur l'outil.....	296
Section 2 - Aller plus loin avec l'analyse transversale.....	299
2 - 1 Les moteurs de la réorientation	299
2 - 1.1 La perception du métier quitté	299
2 - 1.2 Avant la reconversion, des signes avant-coureurs aux premières tentatives.....	299
2 - 1.3 Des causes et des buts : de la difficile distinction.....	302
2 - 2 Les questions de temporalité(s)	304
2 - 2.1 Un processus qui s'inscrit dans le temps long	304
2 - 2.2 Le moment de la reconversion.....	306
2 - 3 Les métiers manuels : entre attraits et lucidité.....	309
2 - 3.1 Sur le plan concret	309
2 - 3.2 Sur le plan symbolique	311
2 - 4 L'adulte en formation	314
2 - 4.1 Un enfant en mal d'orientation ?	314
2 - 4.2 Un apprenant avide de connaissances et en quête de reconnaissance.....	318
2 - 4.3 Des apprentis comme les autres ?	320
2 - 4.4 De la capitalisation des acquis	321
2 - 4.5 Une détermination "indéboulonnable".....	323
2 - 5 Les questions identitaires : genre et images de soi	325
2 - 5.1 <i>Parce qu'on l'est</i> : être femme dans un univers masculin	325
2 - 5.2 Les images de soi.....	328
2 - 5.3 Quelques remarques de langage.....	332
Conclusion intermédiaire	337
Intermède : l'entretien off. Emergence du cas Agnès	339
Deuxième partie : Entrer dans le vif du sujet.....	344
Chapitre 1. Le détour par la formation	345

Chapitre 2. De nouveaux repères théoriques	350
Section 1 - Autour de l'approche biographique de Michel Legrand	352
1 - 1 Legrand ou la biographie comme « objet »	352
1 - 2 L'articulation des dimensions psychologiques et sociales.....	352
1 - 3 Récit de vie et histoire de vie.....	354
1 - 4 Récit de vie de recherche, de formation et d'intervention	356
1 - 4.1 Intention de la mise en œuvre et nature de la demande	356
1 - 4.2 Visées du chercheur, attentes du narrateur, effets obtenus	359
1 - 4.3 Le sujet, objet de sa narration et acteur de sa vie.....	362
1 - 5 Dimension clinique.....	365
1 - 5.1 Dans le rapport à l'objet : le travail d'élucidation.....	365
1 - 5.2 Dans le rapport au Sujet : l'écoute.....	367
1 - 5.3 Dans la relation.....	368
Section 2 - L'éclairage de la sociologie clinique : les GIR	372
Section 3 - La question de la scientificité de la démarche	377
Chapitre 3. Méthodologie : les entretiens biographiques.....	382
Section 1 - Le protocole biographique	382
1 - 1 L'arbre généalogique, socle socio-biographique	382
1 - 2 Le projet parental.....	383
1 - 2.1 « Qu'est-ce qu'on va faire de moi ? ».....	384
1 - 2.2 Appréhender le projet parental comme support.....	388
1 - 3 Les lignes de vie ou l'articulation des événements.....	390
1 - 4 L'analyse des matériaux	392
Section 2 - De la contractualisation : un pacte éthique	397
2 - 1 Pourquoi eux ? Le choix des autobiographes	397
2 - 2 Consignes et productions.....	398
2 - 2.1 Des consignes par support	399
2 - 2.2 L'utilisation des productions.....	400
Chapitre 4. Etudes de cas.....	404
Section 1 - Agnès	404
1 - 1 Recontextualisation	404
1 - 2 L'arbre généalogique.....	405
1 - 2.1 L'élaboration du support.....	405
1 - 2.2 Reconstruction d'une histoire familiale : quelques portraits.....	407
1 - 3 Le projet parental.....	414
1 - 4 Les lignes de vie	419
1 - 5 Hypothèses-interprétatives	420
1 - 5.1 Du voyage : déplacements géographique & sociologique	420
1 - 5.2 La vue, le regard et le souci d'y voir clair	422
1 - 5.3 Des liens avec la reconversion professionnelle.....	423

1 - 6 Retour sur le protocole	423
1 - 6.1 Des erreurs aux ajustements.....	424
1 - 6.2 L'émergence du "cas Agnès".....	425
Section 2 - Capucine	430
2 - 1 Recontextualisation	430
2 - 2 Arbre généalogique : la rencontre de deux mondes.....	430
2 - 3 Le projet parental : du paradoxe au détour, le cheminement complexe vers la réalisation de soi.....	435
2 - 4 Les lignes de vie	441
2 - 5 Hypothèses-interprétatives.	444
Section 3 - Yohan.....	446
3 - 1 Recontextualisation	446
3 - 2 L'arbre généalogique et ses deux versions.	446
3 - 3 Le projet parental : du commercial à l'arbre.....	456
3 - 4 Les lignes de vie : une étude en creux.	465
3 - 5 Hypothèses interprétatives.....	469
Section 4 - Fabien	471
4 - 1 Recontextualisation	471
4 - 2 Arbre généalogique : l'expression d'un doute.....	471
4 - 2.1 La souche maternelle	474
4 - 2.2 La souche paternelle	476
4 - 2.3 Le couple parental.....	477
4 - 3 Le projet parental : « <i>face à la famille, on adhère ou on va à l'encontre</i> ».....	481
4 - 3.1 Ce que donne à voir le dessin	483
4 - 3.2 La mise en relief des liens.....	486
4 - 4 Les lignes de vie	491
4 - 5 Hypothèses interprétatives.....	497
Chapitre 5. Analyse transversale	498
Section 1 - Retours sur le protocole biographique	498
1 - 1 Sur la prévalence de certains supports et leurs articulations.....	498
1 - 2 Le mot de la fin.....	499
1 - 3 Sur les choix des autobiographes.....	500
Section 2 - Quelques pistes à poursuivre	503
2 - 1 Le tiraillement comme symptôme	503
2 - 2 Ce qui fait nœud et entraîne le positionnement du sujet.....	504
2 - 3 La question de la place	506
2 - 4 Le concept d' « urgence biographique ».....	511
Conclusion intermédiaire. La pensée du multiple : « faites rhizome et pas racine ».....	513
Epilogue.....	515
Conclusion Générale.....	519
Bibliographie.....	523

PREAMBULE

Le choix du sujet

Il y a maintenant près de quinze ans, nous avons eu l'occasion d'accompagner une personne vers une reconversion professionnelle. Cet homme de 45 ans exerçait depuis quelques années, sans grande conviction, une fonction de formateur en français dans un CFA. Issu d'un milieu bourgeois, il n'avait pas trouvé sa place dans la société : farouchement opposé au système dont il était pourtant le fruit, il avait passé sa jeunesse à contrarier le déterminisme social. Après avoir vécu en communauté, fuyant les obligations, mais porté par des projets pédagogiques alternatifs, il avait fini par s'établir, construisant un foyer et accédant au salariat, malgré une grande précarité. A quarante ans passés, à la faveur d'un bouleversement familial, il remit aussi en question, comme cela est souvent le cas, sa carrière professionnelle : son métier, la façon dont il l'exerçait, mais aussi les faibles revenus qu'il lui procurait, ne le satisfaisaient plus. Son mal-être grandissait chaque jour un peu plus et il lui était de plus en plus pénible de se rendre sur son lieu de travail. Alors que nous envisagions ensemble des solutions pour le sortir de cette crise – pour ne pas dire de cette impasse –, il nous confia qu'en réalité, il aurait aimé être électricien. Cette confession était celle d'un enfant dont le désir n'avait pas pu être assouvi ; pire, d'un enfant contraint par un système qu'il n'avait pas choisi, dont il avait intériorisé les *habitus*, comme malgré lui, et contre lequel il n'avait lutté qu'en louvoyant. Aucun interdit n'avait pourtant été explicitement posé au sein de sa famille. Rétrospectivement, nous pensons même qu'un tel choix initial n'aurait pas posé de problème majeur. Cet homme ne s'était juste pas *autorisé* à formuler ce désir d'apprendre un métier manuel. A 45 ans, il reprit le chemin de la formation à l'AFPA. Aujourd'hui encore, il exerce le métier manuel pour lequel il s'est formé.

Cette histoire, personnelle à plus d'un titre, l'histoire de cet homme et celle qui nous lia à lui, contient en germe le sujet de notre thèse. Nous n'en prîmes curieusement conscience que récemment.

Le choix des références

En matière de références, nous avons fait le choix de puiser dans les registres les plus divers, n'imposant aucune barrière *a priori* à nos sources, à condition qu'une analyse de celles-ci serve le discours que nous portons. Nous avons pu constater en lisant des ouvrages autour de nos thèmes d'étude qu'à de rares exceptions, les mêmes auteurs, les mêmes œuvres incontournables, siègent en bonne place dans les bibliographies des ouvrages publiés comme

des travaux de recherche. Loin de nous l'idée d'éluder ces œuvres-clés mais nous avons le désir d'ouvrir le spectre de notre analyse à d'autres sources, sinon moins « nobles », du moins, peu conventionnelles, mais, à nos yeux, non moins pertinentes. C'est ainsi qu'on croisera la chanson enfantine, faisant le « grand écart » avec la métaphysique, marchant sur le fil ténu de la psychologie, voire de la psychanalyse, en grande conversation avec les pères de la sociologie mais aussi avec ceux, vivants, de la sociologie clinique, se plongeant dans les romans classiques ou contemporains, les arts ou encore la publicité ; nous ne répugnons à convoquer aucune référence dès lors qu'elle est à même d'apporter une idée, un argument, ou simplement une illustration à notre propos. Regarder *ailleurs*, vers d'autres disciplines mais aussi vers les choses du quotidien, parfois les plus simples, en somme convoquer le monde pour mieux le penser, furent notre aiguillon.

La nécessité du « je »

Nous n'ignorons pas la convention consistant à porter un propos académique en usant de la première personne du pluriel. Gage de modestie, mais aussi de distanciation face au sujet que nous traitons, cette convention sied pourtant mal, à nos yeux, à notre travail, à notre approche. A plusieurs reprises, nous aurons l'occasion de rendre compte d'expériences personnelles, voire d'affects, qui ont eu des implications sur notre façon d'embrasser notre sujet, de traiter notre matériau. Si tel n'est pas bien sûr le cœur de notre propos – nous y veillerons sans cesse –, ce travail est aussi la résultante d'un cheminement éminemment personnel. Permettez l'incursion d'un « je » toutes les fois où il nous a semblé nécessaire qu'il advienne, qu'il joue un rôle. Ne voyez, dans cette immixtion ponctuelle, aucun frein à l'honnêteté de notre propos, bien au contraire. C'est parce qu'il nous a semblé de notre devoir de ne pas nous cacher derrière un « nous » qui feint parfois une objectivité que, par ailleurs, nous ne revendiquons pas *a priori*, que « je » prendra sa place, que je prendrai ma place. Comme l'avait fait Devereux (1967 ; 2012) avant lui, Jacquet (2012) rappelle : « L'honnêteté intellectuelle du chercheur implique de rendre conscient le regard subjectif qu'il porte sur l'objet de sa recherche » (p. 36). L'approche biographique que nous mobilisons, en partie, pour mieux comprendre ce qui se joue dans les reconversions professionnelles des adultes met en lumière des parcours individuels. Tout au long de notre étude, nous n'aurons de cesse d'être vigilante quant à notre implication, aux biais qui pourraient être les nôtres sur des thèmes aussi personnels – singuliers – et, paradoxalement, aussi universels. Le danger ne nous apparaît pas tant dans la subjectivité que dans une objectivité illusoire et sans doute, ici, contre-productive. Parce que les trajectoires individuelles, les enjeux familiaux, les représentations sociales aussi sont au cœur de notre

étude, il nous est apparu plus pertinent d'assumer les échos que cette recherche provoquait en nous ; en les traitant frontalement et en osant faire une place au « je », nous espérons ne pas faillir à notre ambition scientifique.

AVERTISSEMENTS AU LECTEUR

Non, ce travail n'est pas "susceptible de heurter votre sensibilité", selon l'expression consacrée, même s'il a ébranlé la nôtre, à bien des égards. Il s'agit simplement ici d'explicitier des conventions d'écriture que nous avons adoptées et dont le lecteur doit être averti.

L'utilisation de la première personne du pluriel ne devait pas laisser croire que nous étions plusieurs. Aussi avons-nous opté pour un accord non conventionnel à la première personne du singulier, au féminin, permettant de lever toute ambiguïté relative à un « nous » pluriel. Par ailleurs, nous nous sommes heurtée au problème du genre et plus largement à la question de l'écriture inclusive. Devait-on écrire systématiquement un.e apprenti.e, comme cela est recommandé aujourd'hui ? Nous l'aurions fait bien volontiers si cela n'avait pas fortement alourdi la lecture de ce manuscrit. Nous avons été amusée, autant qu'admiration, de la démarche initiée par Bourgeois (2018), qui, s'inspirant d'une tradition en vigueur dans la littérature anglo-saxonne des sciences sociales, a opté pour un genre aléatoire. Pour autant, nous y avons renoncé, tant cela pouvait prêter, pour notre sujet, à confusion – mais peut-être est-ce un argument fallacieux ? Bien que soucieuse des considérations genrées, qui sont à l'œuvre dans notre thématique sans en constituer un enjeu majeur, nous avons privilégié l'usage systématique du masculin. Que le lecteur nous pardonne cette facilité et qu'il considère que tout apprenti est aussi potentiellement une apprentie. En revanche, nous avons féminisé certains mots quand cela s'y prêtait : une auteure, une docteure ou une formatrice trouveront ainsi leur place dans les lignes qui vont suivre.

A plusieurs reprises, nous utiliserons des expressions qui nécessitent l'usage de guillemets autres que ceux mobilisés pour citer les propos d'un auteur : que ces expressions soient des concepts, des locutions, des expressions imagées, ou des mots parfois plus familiers qui nécessitent quelques précautions d'usage. Pour cela, nous avons privilégié les guillemets dits "anglais", matérialisés par les signes suivants : " ... ". Ces mêmes signes typographiques sont mobilisés au sein des citations d'auteurs pour des concepts ou des citations, en incise. Nous espérons que cela n'engendrera pas de confusions. Les citations, elles, seront encadrées par les signes conventionnels : « ... ».

Enfin, sur le plan des références, nous avons tâché d'être le plus lisible possible, en optant pour nombre de conventions imposées par la norme APA. Cette dernière a fait l'objet d'un récent

remaniement, passant de la sixième à la septième version. Nous avons eu recours au logiciel bibliographique Zotero, paramétré selon cette dernière version. Mais, dans le corps du texte, il nous est arrivé d'alléger un peu le mode de référencement. Dans un paragraphe développant la pensée d'un auteur, par exemple, il nous a semblé judicieux, par moments, de ne plus indiquer la mention « p. 8 » mais seulement (8). Ces libertés que nous avons prises, parfois, avec la norme en vigueur, n'avaient d'autre finalité que de rendre plus "confortable" la lecture. Par ailleurs, les mentions *Ibid.* et *Idem*, qui ne sont pas attendues dans cette norme, ont néanmoins été utilisées, dans le même souci. Elles participent de deux intentions distinctes : *Ibid.* renvoyant au même ouvrage que la référence citée immédiatement au-dessus et *Idem* au même ouvrage ainsi qu'à la même page que la précédente référence. Ces immixtions pourront parfois paraître pénibles à la lecture, nous en sommes consciente et désolée. Elles rendent compte du souci qui fut le nôtre tout au long de ce travail : être le plus transparente possible dans la restitution de la pensée des auteurs que nous convoquons.

Enfin, certaines citations proposées en exergue des paragraphes renvoient à des ouvrages ou des auteurs qui nous sont chers, dont nous avons croisé les mots au fil des lectures-plaisir que nous avons pu effectuer durant ce travail – oui, nous avons lu autre chose que des ouvrages de sciences de l'éducation, nous le confessons bien volontiers ! Ces mots, ces idées, ont résonné singulièrement avec notre travail, sans pour autant avoir de rapport direct avec notre thématique, pas plus qu'avec les domaines convoqués. Pour ne pas alourdir notre bibliographie scientifique, certaines de ces références ne seront proposées qu'en notes de bas de page ou directement après la citation.

PROLOGUE

Le parcours et plus largement l'histoire de vie d'Agnès constituent le fil rouge de notre travail. C'est l'entrée d'Agnès dans le CFA dans lequel j'officialiais qui a suscité mon intérêt pour ce sujet. C'est l'accompagnement que nous lui avons proposé qui m'a questionnée sur l'opportunité d'intégrer les adultes en reconversion dans les classes de jeunes apprentis. C'est vers elle que je me suis tournée quand je suis entrée sur le terrain. C'est son histoire – et, rapidement la mienne – que je convoquerai pour mieux comprendre ce qui se trame dans une reconversion professionnelle. L'histoire d'Agnès a pris de l'épaisseur et de l'importance. Elle est devenue un cas clinique, sans que je sache encore aujourd'hui qui d'elle ou de moi cela concerne au premier chef. Cela me conduira à revoir la trajectoire de mon travail, à entreprendre une formation, à retourner sur le terrain pour approfondir, avec Agnès, les dimensions biographiques en jeu, tâcher de comprendre et de mettre au jour les déterminants de ses choix professionnels, avant d'élargir le protocole à ceux qui, par la suite, m'ont fait confiance. Aussi puis-je affirmer, rétrospectivement, que « tout commença avec Agnès ».

INTRODUCTION

Seul le sous-titre donne parfois une idée de l'enjeu théorique des livres. (Bourdieu, 2004, p. 133)

Qui n'a pas songé un jour à changer de métier, à se réinventer une vie professionnelle, voire à réinventer sa vie ? Combien ont essayé et combien y sont parvenus ? Malgré les obstacles auxquels elle se heurte et les remises en question qu'elle occasionne, la reconversion professionnelle semble bien être dans "l'air du temps". Enfant d'une époque où une carrière égrenait les années dans une linéarité, synonyme de stabilité tout à la fois que garante d'une ascension professionnelle et sociale, la reconversion se donne à voir comme l'héritière parfois imprévisible, souvent irrévocable, toujours indocile, de cette conception. Elle est dans l'air du temps, mais d'un temps qui n'est plus celui dont elle a hérité. Face aux pressions multiples, à la précarité grandissante, voire à l'incertitude, elle semble se dresser comme un rempart, colosse aux pieds d'argile. Symptôme d'un malaise social, elle se donne à voir comme le vecteur d'aspirations individuelles, à condition d'être souhaitée et choisie. Elle est ce qui rompt mais aussi ce qui propulse, ce dont s'emparent des individus pour changer le cours de leur vie.

Les individus que nous allons suivre tout au long de cette étude ont des parcours singuliers à plus d'un titre, mais tous ont en commun d'avoir entrepris, au milieu de leur vie professionnelle, une reconversion tout aussi singulière, marquée par le choix d'un type de métiers et le recours à un dispositif de formation inattendu. Marqués du sceau de l'improbabilité, leurs parcours semblent défier, sinon les lois de la raison, du moins celles du raisonnable : abandonner une expertise professionnelle, garante de stabilité, pour se former à un métier tout autre ; prendre le risque d'un déclassement, réel ou supposé, en se formant à un métier manuel ; intégrer pour ce faire une formation initiale, aux côtés de jeunes apprentis ; tout semble aller à l'encontre de l'opinion commune. C'est ce paradoxe que nous souhaitons soulever et approfondir.

Cette atypicité nous a tout d'abord intriguée, dans le cadre de notre propre pratique professionnelle : accompagner quelques-unes de ces personnes vers de tels changements a constitué une première gageure. Convaincue qu'il ne fallait pas voir dans ces parcours un simple renoncement, pas davantage qu'un caprice, nous avons cherché à comprendre les raisons de leurs choix, mais aussi ce que disaient ces choix sur les conceptions du travail et sur les valeurs qu'elles sous-tendent. C'est qu'une telle démarche est loin d'être anodine : non seulement elle implique l'individu, acteur de son projet, mais elle convoque aussi des instances publiques et mobilise des acteurs de la formation. En ce sens, elle relève d'un projet professionnel. Mais une reconversion a aussi, du moins peut-on le supposer, de nombreuses incidences sur l'individu

lui-même et, plus largement, sur de nombreuses sphères de son existence. A ce titre, la reconversion apparaît aussi comme un projet éminemment personnel, supposément à l'origine de transformations identitaires. L'un des enjeux de cette recherche va consister à comprendre si et, le cas échéant, comment les projets professionnel et identitaire s'articulent.

Chercher à comprendre ces parcours atypiques, c'est aussi essayer d'en restituer le sens, comme direction et comme signification ; c'est surtout tâcher de leur conférer une visibilité qu'ils n'ont pas et, à ce titre, s'inscrire dans la quête de Crawford (2010) quand il affirme : « Je veux rendre justice à certaines intuitions qui sont partagées par beaucoup de gens, mais qui n'ont pas suffisamment de légitimité publique » (p.11). Il y a dans notre quête une forme de militantisme qui se dit sur différents plans : la volonté de montrer que ces parcours ne sont pas dénués de sens, le désir de témoigner qu'ils portent leurs fruits, peut-être même le souhait de les voir se multiplier ; mais surtout l'ambition de les faire reconnaître.

Se reconvertir à un métier manuel par l'alternance articule des dimensions professionnelles et personnelles, des dynamiques sociales et individuelles, des territoires institutionnels et hétérodoxes. C'est cette complexité que nous tâcherons de mettre à l'épreuve durant cette étude. Tout en convoquant des champs disciplinaires multiples, que notre objet sous-tend, nous inscrirons notre recherche dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation. Ce sont avant tout des parcours de formation que nous allons étudier, des parcours de formation qui transforment la vie professionnelle, comme ils vont transformer, aussi, la vie des individus qui les construisent. Cette dimension transformative nous semble au cœur de tout projet éducatif. Elle est conjuguée aux savoirs qui, de nature différente, sont appelés à entrer en résonance dans ces parcours aussi riches qu'inattendus.

Quelles injonctions sociales sous-tendent de telles velléités ? De quelle nécessité individuelle la reconversion est-elle l'expression ? Dans quelle mesure, finalement, peut-on conférer une intelligibilité à ces parcours atypiques ?

Pour mener cette quête, nous sommes partie de l'histoire d'une reconversion, que nous avons accompagnée, histoire dont nous tirerons le fil narratif tout au long de ce travail. Les étapes de la reconstitution de ce parcours de formation, mais, plus largement, de ce parcours de vie, jalonnent la progression de notre réflexion et en constitueront la trame.

Une première partie sera consacrée au projet professionnel. Après avoir posé le contexte dans lequel se pense aujourd'hui le choix d'un métier, nous tâcherons de circonscrire les termes-clés de notre sujet et d'en montrer les enjeux dans leur articulation. La question du sens, en tension

dans le souci d'intelligibilité, constituera notre aiguillon pour penser les moyens mis en œuvre, évaluer la pertinence du dispositif choisi et finalement apprécier la qualité du parcours. C'est à l'aune d'un projet identitaire que nous tâcherons d'en circonscrire les effets. Il y apparaîtra que se reconverter, c'est choisir un métier plus conforme à ses désirs et à ses valeurs. Cette recherche de congruence passe par la lutte, par le renoncement parfois, mais revient souvent à chercher, se faisant, à s'affirmer.

L'intermède viendra semer le trouble dans notre étude, nous contraignant à une remise en question et nous invitant, à poursuivre une autre voie, dans une seconde partie. A la lumière de l'approche biographique, nous partirons alors à la rencontre du Sujet, par l'entremise de son récit, questionnant non plus seulement la réalisation de son parcours mais surtout ce qui se joue pour lui, dans cette réalisation. C'est ce voyage, celui des personnes en reconversion, mais aussi le nôtre, dont ce travail aspire à rendre compte...ou, devrait-on dire, à rendre *conte*.

PREMIERE PARTIE : UN PROJET PROFESSIONNEL D'ENVERGURE : DE L'ELABORATION AU SENS CONFERE. ENJEUX, MOYENS ET EFFETS.

Après avoir posé, dans le chapitre liminaire, le cadre dans lequel s'inscrit notre sujet, nous tâcherons d'évaluer, dans le second chapitre, les trois grands enjeux qu'il soulève ; à l'aune de ces éléments, nous formulerons notre problématique et les hypothèses qui serviront d'aiguillons à la construction de notre méthodologie, dont nous donnerons le détail dans un troisième volet. Le quatrième et dernier chapitre de cette première partie livrera de premiers résultats d'analyse.

Chapitre 1. Le cadre de la réflexion

La réflexion qui est la nôtre s'inscrit dans un contexte social et formatif singulier. Nous cheminerons donc pour commencer grâce à quatre balises que sont l'orientation, le parcours, le projet et la mobilité que rend possible la transition. Puis, nous approfondirons les caractéristiques autant que les dimensions multiples que recouvrent les trois mots clés de notre sujet que sont la reconversion professionnelle, les métiers manuels et l'apprentissage.

Section 1 - Eléments de contexte

1 - 1 L'orientation

1 - 1.1 De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire

L'orientation s'est longtemps donnée à voir comme le préalable à tout parcours professionnel. S'orienter, étymologiquement « trouver son orient » (Danvers, 2013), c'était apporter une réponse à la question sociale récurrente : « Que vas-tu faire dans la vie ? », où le verbe *faire*, dans sa vicariance, autorise de nombreux substituts : « exercer comme métier », « devenir » voire « accomplir ». Cette question exerce, sur les plus jeunes, une pression importante comme si se jouait, dans la réponse à apporter *hic et nunc*, la réalisation d'une vie, même sa réussite¹. Pourtant, à six, douze ou dix-huit ans, les réponses apportées varient, au gré des envies, des rencontres, des événements mais aussi à la faveur de principes de réalité, dont la prise de conscience peut, chez certains, être brutale. Plus souvent encore, c'est faute d'avoir une réponse

¹ Mais, comme le suggère Danvers (2013), réussir dans la vie, est-ce pour autant réussir sa vie ? Voir aussi, à ce sujet, l'essai sur le bonheur de Luc Ferry : Ferry L., (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?*, Paris : Grasset.

claire à cette question que le recours à des conseillers spécialisés apparaît, sinon nécessaire, du moins utile.

Cette vision de l'orientation dite professionnelle est porteuse de nombreux présupposés à commencer par l'idée d'une carrière linéaire. Les remises en question profondes de la trajectoire professionnelle ont longtemps été perçues comme des formes d'instabilité. Les parcours erratiques de certains jeunes étudiants, qui peinent à trouver leur voie sont, aujourd'hui encore, souvent qualifiés d'atermoiements. Les parents les plus compréhensifs affirment que leur enfant "se cherche" – sans se trouver ; les autres se désolent, critiquant un manque de – bonne – volonté. Pourtant, on parle aujourd'hui d'« errance professionnelle des trentenaires¹ », signe des temps qui changent et d'une nécessaire redéfinition des priorités et du sens au travail mais aussi d'une nouvelle considération de ce que l'on appelle encore l'orientation.

Un autre présupposé consistait à penser qu'un individu devait avoir une place déterminée dans la société. Une telle conception n'est pas nouvelle. La pérennité de la Cité platonicienne autant que son excellence (*aretè*) reposaient sur une condition : que chacun y soit à la bonne place (*La République*, II, 370c et II, 374b-c). Au début du XX^{ème} siècle, le modèle adéquationniste (Parsons, 1909²) cherchera, *mutatis mutandis*, cette même congruence : « the right man in the right place³ » (Danvers, 2013, p. 193). L'orientation est alors, avant tout, une réponse aux besoins de la société, mais elle fait aussi, par là, le jeu du déterminisme social (Bourdieu & Passeron, 1966), limitant la liberté des individus dans le choix de leur voie professionnelle. Quel sens a aujourd'hui une telle conception ?

Le développement de la scolarité obligatoire et l'essor des études supérieures ont permis, en France, le passage d'une orientation professionnelle précoce à une orientation scolaire : le diagnostic, posé comme un couperet, d'une orientation souvent synonyme d'entrée en filière professionnelle ou technique a longtemps été mal vécu tant par les jeunes que par leurs parents. Les orientations subies⁴ corrélaient mauvais résultats et entrée en CAP⁵, sans considération pour les appétences individuelles. Elles ont fait des générations de professionnels frustrés et meurtris

¹ Voir à ce sujet l'article de B. Azaïs paru dans le magazine *Slate.fr* le 15 avril 2022.

² Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin Co. cité par Soidet et al. (2018) et Danvers (2013).

³ « Mettre la personne qui convient à la place qu'il faut » (Danvers, 2013, 193).

⁴ Genrées et souvent caricaturales !

⁵ Le lecteur trouvera en annexe (A.1) une liste des sigles et acronymes qui seront utilisés dans cette étude.

par un diagnostic posé trop tôt et de façon péremptoire. Être orienté contrevient le plus souvent aux aspirations individuelles. Gaston Pineau, dans une préface « à haute teneur auto-référenciatrice » (Pineau, 2010, p. 11) rappelle à quel point le « diagnostic-pronostic » (p. 6) qu'il reçut à l'entrée dans l'âge adulte en matière d'orientation l'a confronté à un hiatus : « [...] le pronostic professionnel n'allait que très partiellement dans le sens de mon rêve existentiel » (*Idem*). De plus en plus de jeunes, orientés dès la troisième, semblent prendre aujourd'hui leur revanche sur le système scolaire en poursuivant, par l'alternance, leur cursus jusqu'aux niveaux¹ 6 voire 7. Ces parcours, encore largement minoritaires (Céreq, 2013; Lemistre, 2015), mettent toutefois en lumière des tensions sociales et économiques ; ils accèdent, en outre, la persistance d'une hiérarchisation scolaire et plus largement d'un système social (Soidet et al., 2018), à travers l'opposition entre métiers intellectuels et métiers manuels.

Dans leur note de synthèse, Soidet, Blanchard et Olry-Louis (2018) rappellent que « les racines de la “théorie vocationnelle” sont anciennes » (p. 17) et que cette dernière repose sur la notion d'appariement, largement mobilisée dès les années 1920. A cette même époque, est publié le décret du 26 septembre 1922 qui, dès l'introduction, fixe les prérogatives de l'orientation professionnelle comme « [l]'ensemble [des] opérations, destinées à diriger soit à la sortie de l'école, soit même pendant les dernières années de la scolarité, l'enfant vers la profession qui paraît le mieux lui convenir ». Pour appairer un individu à un métier, il convient de circonscrire « des caractéristiques personnelles et des exigences professionnelles » (Soidet et al., 2018, p. 17) ; le recours aux tests psychotechniques, d'abord plébiscité dans l'entre-deux-guerres est, par la suite, vivement critiqué dans les années 50, notamment par Antoine Léon², « précurseur de l'orientation éducative » pour reprendre les propos de Pierre Roche qui consacre un article à son parcours (Roche, 2019). Soidet, Blanchard et Olry-Louis (2018) recensent les points d'achoppement de cette vision de l'orientation fondée sur des tests, parmi lesquels figure « une conception statique de l'adaptation jeune-emploi alors que les jeunes et les emplois évolueront » (*Ibid.*, p.18). Cette critique résonne singulièrement aujourd'hui, alors que, plus que jamais, il apparaît que nous ignorons les métiers de demain (Taddei, 2019) . Néanmoins, les tests destinés à appairer individus et métiers ont eu leur heure de gloire dans les années 60 ;

¹ Conformément au cadre national des certifications professionnelles faisant l'objet du décret n°2019-4 du 8 janvier 2019 (<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037964754/>). Le niveau de certification 6 correspond à l'ancien niveau II soit à la maîtrise puis au master 1.

² Voir son ouvrage : Leon A. (1957), *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris : PUF, référencé dans Soidet et al. (2018).

l'exemple le plus connu est le modèle RIASEC¹ du test de Holland (1992). Destiné à définir un type de personnalité en adéquation avec un environnement de travail, ce modèle théorique a même été mobilisé par Pôle emploi (Soidet et al., 2018, p. 24). D'autres outils plus récents tiennent compte des critiques fixistes qui leur sont adressées et proposent un modèle holiste qui « s'intéresse aux différents contextes de vie de l'individu et à leurs interrelations » (Jacquin & Juhel, 2013, p. 3)². Cette vision de l'orientation convoque largement le paradigme de la construction de sa vie, inspiré du modèle de la « construction de soi » (Guichard, 2009) que l'auteur définit en ces termes :

Parler de construction de soi [...] c'est [...] mettre l'accent sur les facteurs et processus proprement « subjectifs » au sens large – c'est-à-dire : intra et interindividuels, collectifs et sociaux – de ces transformations de soi, de ces stagnations ou de ces déprises de soi qui adviennent tout au long de la vie. (*Ibid.*, p. 2)

L'orientation professionnelle, outre le fait qu'elle se pense aujourd'hui davantage comme un processus que comme le point de départ de l'insertion professionnelle, convoque des dimensions individuelles mais aussi sociales : l'individu opère ses choix dans un contexte socio-historique donné, en interrelation avec les autres. Il est surtout susceptible de le faire tout au long de la vie.

1 - 1.2 Vers l'orientation tout au long de la vie

1 - 1.2.1 Repenser l'orientation dans le contexte de la postmodernité

L'Orientation Tout au Long de la Vie (OTLV), qui se substitue aujourd'hui à l'orientation scolaire et professionnelle, est pourtant née dès l'après-guerre ; il fallait reclasser soldats et prisonniers et former une main d'œuvre pour reconstruire le pays (Soidet et al., 2018, p. 19). Les réflexions récentes sur les questions d'orientation s'ancrent, en effet, dans un contexte qualifié de « post-moderne » caractérisé, entre autres, par la globalisation de l'économie, le développement technologique et la hausse du chômage (Jacquin & Juhel, 2013). Le déploiement de la technologie de la connaissance (Taddei, 2019) et les injonctions répétées à la flexibilité (Sennett, 2000) placent les individus dans une logique d'incertitude, voire de rupture (Jacquin & Juhel, 2013), dans une société dépourvue de repères et devenue « liquide »

¹ Les lettres de l'acronyme RIASEC renvoient aux six types de personnalité du modèle : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel. Les modalités du test sont rappelées en annexe (A.2).

² C'est le cas de l'outil IMISc : Investigateur Multistades de l'Identité sociale (voir Zavalloni cité par Jacquet et Juhel, 2013, p.3 *sqq*) que les auteurs adaptent au conseil.

(Bauman, 2013). Pour y faire face, l'individu semble contraint de mettre en œuvre des « stratégies d'adaptation permanente » (Gonzalez et al., 2019, p. 38) qui lui font porter la lourde responsabilité de ses choix autant que de ses actes. Entre auto-orientation (Danvers, 2013) et « orientation active » (Presse et al., 2010), l'orientation professionnelle ne peut plus être pensée comme un projet *de* vie, *a fortiori* comme un projet *pour* la vie. Pourtant, si le choix du métier reste bien un choix de vie qui « retentit sur toute la vie d'un homme » (Gille, 1949, p. 2¹), il ne semble plus être le seul choix d'une vie. L'obsolescence du concept même de « carrière » (Jacquin & Juhel, 2013), *a fortiori* linéaire², oblige à repenser l'orientation professionnelle, non seulement comme choix de départ, mais aussi comme choix déterminant le reste de l'existence. L'orientation devient un véritable processus, riche de potentialités mais aussi, possiblement, semé d'embûches (Soidet et al., 2018).

1 - 1.2.2 Cadres institutionnels et principaux dispositifs

Sous ses aspects les plus contemporains, c'est dans un cadre européen que se construit ce nouveau paradigme : le processus de Lisbonne³ (2000) vise à promouvoir la compétitivité de l'Union européenne en matière d'économie de la connaissance. L'OTLV y est définie comme suit :

[...] un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et ces connaissances. (Soidet et al., 2018, p. 15)

Trente ans plus tôt, en France, la loi de 1971 sur la réforme de la formation professionnelle⁴, dite « loi Delors », inscrit, dans son article 3, la volonté du gouvernement de « provoquer des actions de formation professionnelle et de promotion sociale ». Si cette loi marque une étape-clé, elle se heurte toutefois à de nombreuses critiques, malgré les ajustements institutionnels et réglementaires dont elle a fait l'objet (Lichtenberger et Merle, 2001, p. 170). Parmi ces

¹ Cité par Soidet et al., 2018, p. 22.

² En anglais, « one life-one career » (Carless & Arnup, 2011).

³ Aussi appelé « stratégie de Lisbonne » ou « agenda de Lisbonne ».

⁴ Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Jacques Delors en est considéré comme l'inspirateur, alors qu'il est à cette époque secrétaire général du Premier ministre, Jacques Chaban-Delmas, délégué à la formation professionnelle et à la promotion sociale.

critiques, figurent l'opacité financière du système mais aussi sa complexité, voire son inefficacité. Si cette loi ouvre le dispositif de formation individuelle, le CIF (Congé Individuel de Formation) souffre deux critiques majeures : d'une part, il semble ne profiter qu'à un petit nombre de bénéficiaires, d'autre part, ces derniers peinent à faire reconnaître, par l'entreprise, les acquis de leur formation (*Ibid.*, p. 175). Cela fait dire aux auteurs qu'il « est le plus souvent construit sur un mode défensif » (*Idem*) : un tel dispositif ne servirait qu'à « se prémunir, par la formation, contre les menaces qui pèsent sur son emploi » (*Idem*).

Le cadre institutionnel le plus récent pour appréhender l'orientation et, plus largement, les choix professionnels, réside dans la Loi du 5 septembre 2018 dite « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », portée par la ministre du Travail de l'époque, Muriel Pénicaud¹. Parmi les mesures phares de cette loi, figure la création du CPF (Compte Professionnel de Formation) qui octroie aux actifs, sans intermédiaire et de façon confidentielle, la possibilité de se former selon leurs « aspirations professionnelles » (Ministère du Travail, 2018). Cette mesure est conjointe à une dimension d'accompagnement proposée gratuitement par l'entremise du CEP (Conseil en Evolution Professionnelle), introduit dès la loi du 5 mars 2014 et réorganisé par la loi de 2018 (Pagoni & Fischer, 2020). Dans les cas plus spécifiques de transitions, le CPF devient « CPF de transition » ou « Projet de Transition Professionnelle » (PTP, ex-CIF). Il permet au salarié de s'absenter de son poste de travail, sous conditions², pour suivre une formation de son choix, sans rapport nécessaire avec son activité salariée, tout en conservant une rémunération. Il s'adresse notamment à celles et ceux qui désirent opérer une reconversion professionnelle. De tels outils institutionnels rendent possibles, voire facilitent les dynamiques de transition ; en offrant des conditions de ressources à la fois législatives, financières et en matière d'accompagnement, ils rendent possible, sans nul doute, un enrichissement du spectre de l'orientation professionnelle.

¹ Ministre du Travail de 2017 à 2020, sous la mandature d'Edouard Philippe, alors Premier ministre.

² L'accord de l'employeur est requis et le salarié doit pouvoir justifier de deux ans de salariat et d'une année au moins dans l'entreprise à laquelle il adresse la demande.

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F14018>

Outre la VAE¹, un dernier dispositif est mobilisable au cours de la carrière professionnelle : le bilan de compétences². S'il est inscrit dans le Code du travail³ depuis 1991, il procède d'une dynamique quelque peu différente de celle des autres dispositifs. En premier lieu, il n'aurait pas d'équivalent dans les pays anglo-saxons (Ruffin-Beck & Lemoine, 2011, p. 269) ; par ailleurs, il relève du seul choix du bénéficiaire : c'est une démarche volontaire. Ni évaluation, ni épreuve de sélection (*Ibid.*, p. 270), il participe d'une logique de point d'étape, souvent à un moment clé de la vie professionnelle de l'individu. Il agit enfin sur deux pans : la connaissance de ses compétences et la connaissance de soi (*Ibid.*). A condition que le candidat se saisisse des résultats de son bilan, celui-ci peut constituer un tremplin vers une action de formation et, plus largement, contribue à définir ou redéfinir un projet professionnel. Ni le cadre institutionnel dans lequel il est réalisé, non plus que les acteurs qui le mettent en œuvre, n'interfèrent, *a priori*, sur la nature même de l'exercice. Le bilan de compétences est certes un travail accompagné, souvent par un psychologue du travail, mais tant sa démarche que sa réalisation – *a fortiori* ses résultats – restent à la libre appréciation du candidat.

Tous ces dispositifs attestent non seulement la prégnance des questions d'orientation de nos jours, mais aussi la remise en question progressive d'une conception fixiste, voire déterministe, que nous avons pu connaître jusqu'à la fin du XXème siècle. Si, comme le rappellent Presse, Cavaco et de Ketele (2010) : « L'idée de jadis d'une orientation exclusivement destinée à des élèves des collèges ne tient plus » (p. 7), il convient d'inscrire l'histoire même de l'orientation professionnelle dans une perspective plus large, comme « la résultante de plusieurs histoires qui interagissent » (Danvers, 2013, p. 194).

Les cadres institutionnels et législatifs successifs ont contribué, au cours du XXème siècle et jusque très récemment, à diversifier les publics concernés par les questions d'orientation et à nourrir, en retour, les espoirs de pouvoir se former tout au long de la vie. L'orientation, en ce

¹ Validation des Acquis de l'Expérience : dispositif de certification, proposé dès 2002 en substitut de la VAP (Validation des Acquis Professionnels) (Pasquier, 2009), a pour objectif de valoriser et d'évaluer le « capital expérientiel » (Presse et al., 2010, p. 8) en dispensant les candidats d'« apprendre ce qu'[ils] savent déjà » (*Ibid.*). Ce dispositif est, par définition, à exclure de notre cadre en raison du changement radical d'activité des adultes dont nous étudions le parcours.

² Decréau (2015) s'amuse que Marc, informaticien devenu vitrailliste, doive sa reconversion à ce type de dispositif : « Comment l'étincelle d'une vocation pouvait-elle jaillir d'un questionnaire tout prêt, à l'usage d'un préposé débordé ? » (p. 140).

³ Article L900-2 du Code du travail (Ruffin-Beck & Lemoine, 2011).

sens, n'est plus seulement un point de départ mais un processus. Celui-ci engage la responsabilité de l'individu dans son cheminement ; il s'entend par ailleurs dans un environnement, à plus d'un titre, sous tensions.

Si s'orienter est bien, étymologiquement, « trouver son orient », se réorienter est-il, pour autant, le symptôme d'une boussole dérégulée ? Le parcours des adultes en reconversion est-il si erratique ?

1 - 2 Le parcours : entre balises et construction personnelle

1 - 2.1 Le choix du terme

Le terme “parcours” file la métaphore du chemin, initiée avec les termes “orientation” et “boussole”. Il figurait initialement dans le titre de notre projet de thèse. Le tour qu'a pris ce travail au fil des mois nous a conduit à faire d'autres choix. Néanmoins, tout au long de cette étude, nous mobiliserons ce terme que nous avons préféré à celui de « trajectoire », partageant ainsi les réserves soulignées par Kaufmann (2009) : la trajectoire renvoie au « schéma linéaire fourni par la balistique » (Kaufmann, 2009, p. 192). Elle ne nous semble pas appartenir à celui qui la suit. Fruit du regard extérieur qu'un observateur porte sur un état de fait, elle semble laisser l'individu dépourvu de toute marge de manœuvre, voire de tout libre-arbitre¹. Plus encore, sa linéarité intrinsèque contrevient à la logique même de reconversion comme bifurcation, voire comme rupture. Enfin, elle ne nous paraît pas rendre justice à la construction de sens qui, selon notre hypothèse, se cache derrière les choix effectués par ces adultes. L'un des enjeux de ce travail va constituer précisément à interroger les voies suivies successivement au cours de la carrière professionnelle des individus pour mieux comprendre ce qu'elles disent de leurs prises de décision. L'adulte, dans sa démarche de reconversion n'est *a priori* pas propulsé de façon rectiligne à la façon de la pierre spinoziste, ignorant tout des causes qui la déterminent (Spinoza, 2010, sect. LVIII). Cette conception, déterministe, de la liberté – comme « libre nécessité » – et, partant des choix que nous pouvons faire dans la vie, n'aura de cesse de nous interroger tout au long de notre étude. Soucieuse de mettre au jour les raisons des choix de ces adultes, qui se saisissent de leur carrière et œuvrent comme bon leur semble, nous garderons toujours à l'esprit l'idée que quelque chose peut nous échapper, de l'ordre de

¹ Voir aussi sur cette question, les réflexions de Lainé (2008) : « vision déterministe des processus de déplacements » (p.159).

l'indicible ou de l'insu. Dans quelle mesure en effet les individus sont-ils libres de leurs choix professionnels ? N'y-a-t-il pas, derrière les stratégies qu'ils mettent en œuvre, consciemment et volontairement, quelque chose comme un fil rouge qui les amène, comme malgré eux, à opérer ces choix ?

1 - 2.2 Tracer sa voie professionnelle

Faisons, pour l'heure, l'hypothèse que les adultes exercent bien leur libre-arbitre dans la conduite de leurs actions. La notion de parcours semble, à ce titre, plus pertinente pour penser les itinéraires de ces adultes. Mais, afin que cette notion devienne concept, il convient d'en construire plus précisément le sens et d'en circonscrire les usages dans notre travail. Le parcours est en premier lieu l'occasion d'une traversée – de *per* : « par » ou « à travers » et *cursus* : « couru » – celle qui, en droit rural, autorise les paysans à faire paître leurs bêtes dans deux communes adjacentes. En cela, il relève d'une liberté offerte, dans la limite imposée par la loi, de choisir sa pâture. Les balises posées par cette loi constituent le chemin à parcourir et confèrent au terme son sens moderne de « déplacement déterminé d'un point à un autre, chemin correspondant » (Rey, 1995, p.1427) ; on retrouve cette dimension dans les parcours sportifs ou automobiles, notamment. En ce sens, il est proche du trajet. Les “sorties de route” peuvent en être dangereuses, souvent disqualifiantes.

Pourtant, parcourir, c'est aussi avancer, progresser dans son trajet et même parfois choisir de s'éloigner des balises à la découverte d'autres itinéraires, quitte parfois à faire un détour, à s'égarer, voire à être en butte à une impasse. De tels choix constituent toujours, semble-t-il, une prise de risque mais, de ces expériences, naissent inmanquablement des connaissances nouvelles. Prendre, au sein du parcours, les chemins de traverse, c'est oser faire un choix et tout à la fois renoncer à la voie tracée. C'est construire son propre parcours, poser soi-même de nouvelles balises pour ouvrir une voie nouvelle – comme c'est le cas en alpinisme. C'est, enfin, se singulariser en définissant, au fil des choix, un itinéraire à nul autre pareil. Le parcours apparaît donc sous un statut paradoxal : il est à la fois ce qui est préalablement construit, la plupart du temps par d'autres que moi, et un chemin que je construis, au décours de mes choix... d'orientation. Il est conjointement l'expérience que je fais et l'expérience que j'en tire. C'est un existant que je peux modifier pour le faire mien, parfois au prix de hautes luttes.

Dans le domaine militaire, l'expression *parcours du combattant* désigne une « suite d'épreuves difficiles » (*Ibid.*), avec laquelle l'individu est aux prises et qu'il tente de surmonter souvent seul, parfois accompagné d'adjuvants ou, mieux, de *passeurs*. Le parcours, que l'on se choisit

ou qui nous est imposé, est possiblement jalonné d'imprévus, voire d'obstacles qui contraignent parfois l'itinérant sinon à rebrousser chemin, du moins à s'adapter. Les étapes constitutives d'un parcours en sont autant de points de passage obligés. Elles sont l'occasion de dresser un bilan du chemin parcouru, des choix qui ont été opérés, et permettent de prendre le temps de se projeter sur ce qu'il reste à accomplir pour « trouver son Orient ». Se ré-orienter reviendrait donc, à un moment de son parcours – professionnel ou de vie –, à opérer un choix qui ne va pas nécessairement dans le sens des balises préalablement posées, que ces dernières l'aient été par la famille, la société ou – illusoirement, peut-être – par soi-même.

Qu'en est-il dans le domaine de la formation ?

1 - 2.3 Suivre un parcours de formation

Le terme *parcours* est très largement mobilisé dans les sciences humaines et sociales et notamment en sciences de l'éducation. Son corollaire étymologique, le *curriculum* – de *currere* : « courir » dont le participe passé donne *cursus*, paraît moins implanté en France où il s'est développé, à la faveur du courant de l'Education Nouvelle, pour le démarquer de la notion de programme (Demeuse et al., 2017, p. 9), jugée trop rébarbative. Pourtant, le curriculum peine à s'imposer comme substitut et finit par désigner la réflexion menée à propos du programme de formation (*Ibid.*).

Itinéraire de formation balisé, né d'intentions exogènes, le parcours de formation est ce que *suit* l'apprenant. Mais c'est aussi, rétrospectivement, le chemin que s'est *construit* l'individu au cours de sa scolarité et plus largement de sa formation et dont le *curriculum vitae* donne à voir les étapes. A l'heure de l'individualisation des parcours, une plus grande modularité est rendue possible : « Le concept de parcours induit une diversité des modalités d'accès, garantes de l'adaptation aux profils d'apprentissage et aux contraintes personnelles des apprenants » (Gonzalez et al., 2019, p. 40). Mais le parcours de formation, à l'image du *curriculum vitae*¹, engage en réalité beaucoup plus que la seule formation réalisée. Il « peut être envisagé dans une double transaction biographique et relationnelle » (Toczek, 2013, p. 197). S'il est aujourd'hui personnalisable, et presque “à la carte” – exigence institutionnelle ou demande des usagers ? – le parcours de formation construit l'individu au moins autant qu'il est construit par lui. Formidable lieu d'interactions et d'expérimentations, il contribue, au gré des rencontres, des choix individuels, parfois des opportunités offertes, à consolider, enrichir, développer une

¹ Qui donne à voir les données personnelles, les centres d'intérêt connexes aux formations reçues, les éventuelles implications dans des associations, etc.

identité à la fois singulière et pluridimensionnelle (Lahire, 1998). Ces dimensions sont, semble-t-il, accrues dans les parcours de formation en alternance : l'espace de formation multi-référentiel et « l'apprentissage par l'activité » rendent possibles une « co-construction sociale » du parcours de formation (Zeitler, 2006).

Le parcours des adultes sera donc à regarder sous le prisme de l'itinéraire qui fut le leur avant d'entrer en formation, mais aussi au sein du dispositif de formation qu'ils ont choisi pour se former à un nouveau métier. Le premier aspect nous invitera à interroger dans un premier temps les choix antérieurs et les éventuelles logiques de détermination de ceux-ci, qu'elles soient sociales, professionnelles ou familiales. Dans un second temps, le parcours tentera de rendre compte de la rupture avec l'ancien métier, de ses motivations, permettant de porter un regard critique sur l'ancienne activité professionnelle. Un autre aspect consistera à évaluer le dispositif de formation choisi, en l'occurrence l'alternance en CFA, pour se former au nouveau métier. Nous tâcherons d'apprécier l'incidence de ce parcours de formation sur la réussite du processus.

Préférée à la trajectoire, le parcours dit la façon dont les individus ont cheminé et continuent de choisir leur itinéraire. Le parcours de reconversion peut sembler erratique, se construisant chemin faisant. Il passe toutefois par un parcours de formation, individualisé certes, mais dont les balises peuvent servir de guide. Ce ne sont pas les seules. Jalonné de carrefours, impliquant des choix, souvent aussi une stratégie, le parcours de reconversion est sous-tendu par la dimension de projet.

1 - 3 Un projet singulier

Connoté positivement de nos jours, le projet (Boutinet, 2012) participe à la fois d'une logique d'anticipation, devenue injonctive, et d'une forme d'idéalisation. Son rapport au réel est à cet égard paradoxal. Dans l'anticipation, l'individu présuppose ce qui va advenir, l'élabore mentalement, soucieux d'un résultat fidèle à sa projection, inquiet de parer aux éventuels obstacles. Dans l'idéalisation se joue en revanche un rapport à la réalité d'une tout autre nature. Ces deux versants le font apparaître tantôt comme une visée stratégique, tantôt comme une utopie.

1 - 3.1 Un projet à la confluence de l'opérateur et de l'empirique

Dans la typologie élaborée par Boutinet (2012), le projet de reconversion, qui inclut un projet de formation, semble relever de deux niveaux : le niveau opératoire et le niveau empirique.

La dimension opératoire s'applique à l'ensemble du projet de reconversion, empruntant au projet ses caractéristiques générales, de l'élaboration à sa réalisation. Se reconvertir à un métier manuel ou technique va nécessiter le recours à une méthodologie de conduite de projet (*Ibid.*, p. 273 *sqq*) : de l'analyse de la situation jusqu'à son évaluation finale, en passant par la détermination de choix stratégiques, le recours à des moyens humains ou matériels spécifiques et la gestion des écarts éventuels entre le souhaité, le souhaitable et le réalisé. Mais, au sein de ce projet, un second se forme : le projet de formation. Pour réaliser ce projet de reconversion, il convient au candidat de se former et, là encore, il va devoir construire, seul ou accompagné, un plan de formation qui aura toutes les caractéristiques sus-citées.

Plus encore, en tant que porteur de projet, le candidat à la reconversion sera enjoint, explicitement ou implicitement, par des instances de natures différentes – famille, institutions, centre de formation, employeur,... – à verbaliser ce qu'il souhaite mettre en œuvre ; Boutinet parle de « projet explicité » (*Ibid.*, 281). Pour cela, il conviendra qu'il ait une idée précise des motifs qui le poussent à l'action et des buts visés, mais aussi une vision d'ensemble de la stratégie et des moyens à mobiliser autant que des effets à court et à long termes. Ce discours prendra sans doute des formes ou des accents différents en fonction des interlocuteurs. L'objectif poursuivi étant de « recevoir une légitimité, une reconnaissance sociale de la part de son environnement » (p. 283), qu'elle soit informelle, émanant des proches par exemple, ou formelle, c'est-à-dire institutionnelle.

La dimension empirique, quant à elle, concerne les situations de la vie quotidienne et plus spécifiquement, d'après la typologie de Boutinet, le projet lié aux âges de la vie. Elle a partie liée avec la reconversion comme projet vocationnel latéral. Celui-ci va consister à entreprendre une mobilité spécifique, ni ascendante ni descendante, dans son intention du moins, mais plutôt comme un « pas-de-côté ». De fait, tant dans ses moteurs que dans sa finalité, la reconversion professionnelle ne saurait être dissociée de la vie, non seulement telle qu'elle est vécue, mais aussi telle qu'elle est souhaitée. Entre les deux, un écart, dont le candidat doit être conscient dès la mise en route du projet, confère audit projet une « physionomie heurtée, accidentée » (Boutinet, 2012, p. 302). Si les écarts revêtent différents aspects, entre théorie et pratique, logiques individuelles et collectives, espace et temps, réussite et échec, il n'en reste pas moins que c'est dans cet « entre » que va se jouer la nature même du projet. Plus encore, cet écart, comme ce qui « ouvre » (Jullien, 2012), va constituer un espace de transformations du projet lui-même mais aussi, à travers lui, de l'individu lui-même. Il nous faudra définir les contours

autant que les enjeux de cet espace ; l'individu en projet engage son histoire autant que son être :

[...] tout acteur aux prises avec une situation à bousculer, à changer ou à réorganiser n'arrive pas les mains vides. Il vient avec son histoire personnelle et se trouve à un certain moment significatif de cette histoire ; il est porteur de demandes et d'attentes en lien avec cette histoire qui pourra l'amener à entreprendre aujourd'hui ce qu'il n'a pas eu envie de faire hier et qu'il ne voudra ou ne pourra plus faire demain. (Boutinet, 2012 p. 346)

Indirectement, le projet ne saurait se concevoir et partant se comprendre, voire se donner à comprendre, déconnecté de l'histoire individuelle non plus que du moment choisi pour le mettre en œuvre. Outre la détermination des motifs, toute la gageure consistera à inscrire le projet dans une histoire et une temporalité singulières, afin de « mettre au jour l'implicite de tout ce qui n'a pas été dit et qui, par-delà les motifs, relève des mobiles et désirs, souvent à l'insu des acteurs » (Boutinet, 2012, p. 293). Derrière ce projet stratégique se cache une forme d'idéalisation : celle d'une liberté offerte de quitter son ancien métier et de rompre une trajectoire jusqu'ici linéaire ; celle aussi qui consiste à se rêver dans un domaine professionnel tout autre. Pour autant, faut-il voir dans ce projet une utopie ?

1 - 3.2 Un tel projet est-il utopique ?

Si, à maints égards, nous avons défendu l'importance de l'utopie¹ – comme « lieu de nulle part » tout autant que « lieu du bonheur »² – sur les plans politique, pédagogique voire existentiel (Godin, 2000) et, ce malgré les lourdes déconvenues qu'a connu le concept au cours de l'Histoire, nous estimons qu'une telle idéalisation n'est pas à l'œuvre dans le projet dont sont porteurs les adultes en reconversion.

L'utopie ne se construit en effet qu'en réaction à une réalité qui n'apporte pas satisfaction. Si l'hypothèse d'une telle situation, à l'origine de la prise de décision de la reconversion, peut apparaître comme la plus probable – bien qu'elle soit à interroger –, elle ne justifie probablement pas la construction fictive d'une idéalité sans rapport avec ladite situation.

¹ Nos deux mémoires de maîtrise et de DEA de philosophie portaient respectivement sur la place de l'individu dans les utopies politiques modernes et sur la figure des pédagogues dans les utopies éducatives de Rousseau, Pestalozzi et Montessori, tous deux sous la direction d'Alain Renaut.

² Selon la double étymologie que l'on prête à ce terme : de *u-topos* : « lieu de nulle part » ou *eu-topos* : « lieu du bonheur ».

L'utopie est en effet le tout autre, le diamétralement opposé, condition de possibilité de l'émergence de la perfection, sur le papier du moins. L'utopie est aussi une construction systémique, holiste et cohérente qui ne laisse aucune place aux velléités individuelles, sinon en les circonscrivant dans un cadre rigide. Elle ne souffre aucune fantaisie, aucun pas de côté et s'effondre à la moindre revendication individuelle. Si les utopies sont, la plupart du temps, dépourvues de prison, c'est que les citoyens y sont dociles. Les utopistes misent sur le bonheur de chacun et de tous pour rendre la paix dans la cité. Mais la conception du bonheur y est unique et fondamentalement totalitaire. Les seules libertés individuelles résident dans les choix qui sont proposés par le système, tel qu'il est pensé par l'utopiste. Montrer qu'un autre monde est possible n'a finalement d'autre finalité que de critiquer le monde existant. L'utopie est un *contre*. Si elle dépeint un univers – en apparence – idéal, ce n'est que pour mieux dénoncer injustices et manquements des sociétés contemporaines, voire leur paradoxale barbarie.

Considérer les projets de reconversion comme des projets utopiques reviendrait donc à estimer, d'une part, que la vie telle qu'elle est vécue – et pas seulement l'activité professionnelle exercée – n'est pas satisfaisante ; d'autre part, qu'il conviendrait d'en prendre le contre-pied pour la rendre heureuse – et quel en serait le contre-pied ? L'absence d'activité professionnelle ? Enfin, et surtout, cela condamnerait ledit projet à ne jamais voir le jour, tout du moins pas tel qu'il a été pensé. Si nombre d'utopies, plus tardives que celle proposée par Thomas More (1516), ont essayé de passer l'étape critique de la réalisation, il semble qu'aucune d'elles, sur le long terme du moins, n'y soit parvenue¹. En cause, l'individu dont les libertés ne sont que trop limitées dans ces systèmes. Et même les quelques utopies qui ont eu à cœur de construire leur système précisément sur les particularités individuelles – pensons à Charles Fourier et à sa théorie de l'attraction passionnée qu'il met à l'épreuve du système dans *Le Nouveau monde industriel et sociétaire* (1829) – ont achoppé sur ces questions. Catégoriser les individus en fonction de leur supposée nature revient encore à tuer les libertés individuelles ; or l'utopie ne souffre ni le hors-cadre ni le contretemps. Elaborer un projet tel qu'une reconversion s'inscrit bien sûr, lui aussi, dans un cadre – aussi complexe que changeant : un cadre législatif, un cadre pédagogique et plus généralement dans un cadre social. Mais les contours mouvants de ces cadres et l'attention portée, tant aux possibles qu'aux aspirations individuelles, rendent envisageable l'exception, ce que ne tolère pas l'utopie, par essence trop systémique.

¹ Le Familistère de Guise peut, dans une certaine mesure, en constituer une exception, bien que le système se soit effondré à la mort de son initiateur, Godin.

A un âge où certains profitent enfin d'une vie établie et font fructifier leurs acquis, les candidats à la reconversion semblent mettre en péril un édifice patiemment construit. En ce sens, ils incarnent précisément ce contre quoi l'utopie s'érige : le *dés*-ordre voire l'*an*-archie comme absence d'ordre. Les personnes en reconversion sont – perçues comme – sources de désordre. Leurs ruptures de parcours désorientent souvent les proches et déstabilisent un système qui aurait pu, ou aurait dû, bénéficier de la force d'inertie et du labeur des jeunes années, même si la linéarité des carrières ne se pense plus aujourd'hui comme hier. Pourtant, il existe bien des aspects communs entre le projet de reconversion et le projet utopique : tous deux s'élaborent d'abord virtuellement, comme un champ des possibles, rompent, au moins partiellement, avec la réalité vécue, et visent enfin un ailleurs meilleur. Mais le projet s'inscrit dans une temporalité singulière, incarnée : les candidats à la reconversion semblent avoir le sens des réalités et une idée précise des objectifs visés et des moyens pour y parvenir.

Les reconversions en tant que projet relèvent davantage de ce que Boutinet nomme les « anticipations opératoires » (Boutinet, 2012, p. 68) que ne parviennent pas totalement à épuiser les concepts de but, d'objectif ou de plan, pris isolément. « A travers le projet, [...] il s'agit de faire advenir pour soi un avenir désiré » (*Ibid.*). Pourtant, si, avec l'auteur, nous considérons la « connotation de globalité » (*Ibid.*) du projet qui conduit à l'apprécier à la lumière d'une histoire¹ et dans une temporalité longue et source de transformations, nous estimons, contrairement à lui, qu'il n'est pas « toujours à reprendre ». Le projet de reconversion semble avoir cela de suffisamment concret qu'il parvient, au fil de son élaboration, parfois tortueuse, à adopter le caractère rationnel voire déterminé du plan.

1 - 3.3 Faut-il pour autant analyser la reconversion en mode projet ?

Certes, inscrire le projet de formation, lui-même supporté par le projet de reconversion, dans une dynamique de projet permettra d'en proposer une évaluation à la lumière de quatre des critères proposés par Boutinet (2012) : efficacité, efficience, cohérence et pertinence. Mais, ce projet de changement est en réalité double : c'est un projet d'abandon et un projet d'adhésion. Affirmer que l'abandon est premier chronologiquement, voire ontologiquement, est sans doute vrai. Sur le plan existentiel, en revanche, rien n'est moins sûr. L'abandon de l'ancien métier ne pourrait-il pas être, du point de vue du sujet, la conséquence de l'adhésion à un nouveau métier ? Cette considération sème le trouble dans l'approche logique du projet.

¹ Dans sa dimension existentielle.

« Sept paramètres essentiels », définissant chacun un aspect du projet, sont proposés par Boutinet (2012) pour permettre à un « agent extérieur » (p. 289) d'analyser celui-là : il convient, en effet, de distinguer la situation problème, les acteurs engagés, les visées et les buts explicités, les motifs invoqués, les stratégies et les moyens mis en œuvre, les résultats obtenus à court et long terme et, enfin, les « effets secondaires non voulus » (*Ibid.*). Nous nous attarderons peu ou prou sur ces critères pour reconstituer les parcours des adultes en reconversion. Pourtant, nous n'analyserons pas les reconversions à la seule lumière de l'analyse de projet. Peut-être par méfiance pour le caractère systématique d'une telle approche, qui nous paraît contradictoire avec la notion même de parcours, telle que nous l'avons posée plus haut ? Peut-être aussi pour nous laisser la possibilité de nous faire surprendre par le regard du sujet sur son parcours et ce qu'il dit de lui, en dehors de la dimension du projet.

Projet de changement, fait d'abandon et d'adhésion, la reconversion est du ressort d'une logique d'anticipation. Comme tout projet, elle relève aussi d'une forme d'idéalisation mais qui n'a rien à voir, *a priori*, avec un projet fou, irréaliste, en somme utopique. Pour autant, ces parcours individuels nous semblent plus complexes qu'il n'y paraît et nous refusons de poser sur eux le regard "froid" d'une analyse de projet. En visant la réalisation d'un objectif professionnel, aussi décalé par rapport à leur parcours antérieur, les adultes vont, en réalité, se confronter à un autre projet : ils vont opérer une mobilité singulière à la faveur d'une transition.

1 - 4 Mobilité et transition

Mobilité et transition opèrent en articulation. La première, en qualité de déplacement, implique la seconde, qui, par le changement qu'elle permet, induit la mobilité.

1 - 4.1 De la mobilité vers les mobilités

Pour commencer, il convient de poser que la mobilité est d'abord la capacité à se mouvoir. En tant que telle, elle admet, par effet de contraste, des connotations plutôt positives. Le défaut de mobilité constitue, en effet, une entrave. L'absence de mobilité physique est considérée comme une "invalidité", souvent rédhibitoire dans le domaine professionnel.

Pourtant, la mobilité n'a pas que des avantages. Elle peut constituer un frein à l'insertion sociale¹ et à l'évolution professionnelle. Elle génère des souffrances psychiques et familiales² mais aussi des inégalités professionnelles (Dupray & Recotillet, 2009). Désirée par ceux qui en sont privés, critiquée par ceux qui se la voient imposée, la mobilité constitue un enjeu majeur de nos sociétés post-modernes (Mègemont, 1998). Associée à l'accélération (Rosa, 2010) et à la flexibilité (Sennett, 2000), elle est aujourd'hui « un véritable outil de management » (Bertaux-Wiame, 2006, p. 51). Pire, un instrument de pouvoir (Mègemont, 1998).

Nous distinguerons, dans les lignes qui suivent, la mobilité sociale de la mobilité professionnelle et tâcherons de situer les reconversions professionnelles et leurs grands enjeux dans cette configuration.

1 - 4.1.1 Mobilité sociale, contre-mobilité et déclassement

On attribue à Sorokin (1927) le concept de « mobilité sociale », définie comme « phénomène de déplacement d'individus dans l'espace social » (dans Merllié & Prévot, 1997, p. 15). Ce concept recouvre trois cas de mobilité : l'intergénérationnelle, l'intragénérationnelle et la mobilité collective. Une telle division ne fait pourtant pas consensus³. En outre, selon la nomenclature socioprofessionnelle utilisée, les appréciations de la mobilité divergent : « plus les catégories sont fines et plus la société semble mobile. » (Collège de France, 2020). Le critère retenu pour étudier la mobilité sociale est celui des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)⁴ des parents et des enfants. Des outils de mesures statistiques, les tables de mobilités, en mesurent les flux comme leurs évolutions.

¹ Bertaux-Wiame (2006) parle de « déterritorialisation de la vie sociale » (p. 57).

² Dans son étude sur les cadres bancaires, Bertaux-Wiame (2006) montre comment la clause de mobilité inscrite dans leur contrat de travail entraîne, chez certains, le sacrifice de l'idée de conjugalité. Mais pensons aussi, plus simplement, au chauffeur routier qui souffre de ne pas voir quotidiennement sa famille.

³ Comment situer en effet parmi elles la mobilité géographique qui peut être sociale ? *Quid*, par ailleurs, de la mobilité liée aux unions matrimoniales ? Quelle place, enfin, faire à l'activité professionnelle des femmes qui a longtemps été en « dents de scie » ? Sur cette dernière question, Bertaux (1974) est très critique.

⁴ Créée officiellement pour le recensement en 1954, la codification des Catégories Socio-Professionnelles (CSP) reste inchangée jusqu'en 1982, date à laquelle elle connaît une profonde refonte. La nomenclature actuelle des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS 2003, puis 2020) constitue « un ensemble de catégories statistiques qui, chacune, regroupe des professions correspondant à un même milieu social. » (Insee). Elle prend en compte les statuts des travailleurs, la nature et la taille des structures employeuses, le niveau de qualification et le secteur d'activité. La dernière version comporte 4 niveaux d'agrégation autour de 6 groupes professionnels et 29 catégories socioprofessionnelles pour quelque 311 rubriques de professions décrites. Cette codification Insee est différente de celle proposée par la Darès et est amenée à connaître une harmonisation à l'échelle européenne. Source : <https://www.insee.fr/fr/information/6208292>.

La mobilité sociale est un rapport « entre une origine et une position » (Merllié & Prévot, 1997, p. 106). Nous pourrions ajouter entre une origine *supposée* – les enfants répondent pour leurs parents (Bertaux, 1974) – et une position *perçue* – qui dépend de notre sens social (Merllié et Prévot (1997). Charlot (1995) invite à distinguer les versants objectif et subjectif de la position. La notion de position renvoie à celle de place, occupée et éventuellement assumée, et de posture, adoptée par rapport à cette place. « La place objective, celle que l'on peut décrire de l'extérieur, peut être revendiquée, acceptée, refusée, ressentie comme insupportable » (p. 22). Mais on ne saurait ignorer l'importance de la place que l'on occupe « dans sa tête » et qui renvoie à une « position imaginaire »¹. Aussi Charlot invite-t-il à penser la position sociale aussi en regard du sens qui lui est conféré par l'individu.

Schématiquement représentée de façon verticale, elle évalue la promotion et l'éventuel déclassement d'un individu par rapport à son origine sociale. On dit alors que la mobilité est « ascendante » ou « descendante ». Renvoyant souvent à une progression sociale, elle est « souvent comprise comme ascendante » (Merllié & Prévot, 1997, p. 18) mais, faut-il le rappeler, c'est « une verticalité à deux directions » (*Idem*). L'immobilité sociale (Razafindranovona, 2017) est quant à elle qualifiée de « reproduction sociale »².

On constate que limiter la mobilité sociale à la seule échelle intergénérationnelle ne donne pas à voir la dynamique à l'échelle du parcours de vie d'un individu. Pour ce faire, il conviendrait de mobiliser une approche longitudinale, diachronique, fondée non plus sur des questionnaires mais sur des entretiens. Une historicisation de la mobilité sociale qualifiée de « biographique » est appelée de ses vœux par Bertaux (1974) qui critique l'approche usuelle et en souligne les lacunes. A la lumière d'un phénomène, mis au jour en Suisse par Roger Girod³, Bertaux reprend l'enquête statistique française de mobilité sociale (Insee, 1970) et découvre que la moitié des cas dits « de mobilité sociale ascendante » relève en réalité d'une contre-mobilité.

Qu'est-ce que la contre-mobilité ? Un « retour au bercail » écrit Bertaux, reprenant Girod. Cette notion renvoie au mouvement de retour qu'opère un individu vers sa catégorie sociale d'origine après un détour, souvent contraint mais transitoire, par une autre catégorie, jugée inférieure. C'est le cas d'un individu qui, à son entrée sur le marché du travail ou au cours de sa carrière,

¹ Cela fait écho au roman familial chez Freud.

² Sans que l'expression ne renvoie à un déterminisme social tel que l'a décrit Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1966).

³ Girod, R., (1971). *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*, Genève : Droz.

se voit contraint, par les tensions du marché du travail, d'accepter un emploi subalterne pour lequel il est surqualifié, dans l'attente de promotions internes. A l'échelle intragénérationnelle, un tel parcours pourra donner l'illusion d'une mobilité sociale ascendante ; pourtant, en comparant son statut à celui de son milieu d'origine, on constatera que, par la mobilité professionnelle, ledit individu n'a fait que rattraper un différentiel initial. Cette analyse met donc en regard la mobilité intra et intergénérationnelle. Bien que les contre-mobilités soient le plus souvent ascendantes, « on peut imaginer des mouvements de contre-mobilité descendante » (Bertaux, 1974, p. 329, note n°1). Quel en serait le profil ? Un individu, issu d'un milieu modeste, promu par le système scolaire, ou grâce à lui, et susceptible de briguer des postes relevant de PCS élevées, qui opérerait un retour vers son milieu d'origine à la faveur d'un choix de métier moins valorisé socialement ? Dans ce cas, il serait probablement erroné de parler de "déclassement".

Pourtant, le déclassement constitue bien une réalité sociale. Défini « à travers le prisme de la mobilité sociale entre les générations » (Peugny, 2008, p. 50), le déclassement est marqué par les difficultés qu'ont les jeunes générations de « maintenir la position sociale de leurs parents » (*Ibid.*). Il relève d'un décalage réel ou perçu entre deux positions sociales ou une position et une origine. Si l'auteur affirme que le déclassement a toujours existé, il constate qu'« il devient un risque marqué pour les générations plus jeunes » (*Ibid.*) et concernent garçons et filles « de toutes les origines sociales » (*Ibid.*). Le déclassement des jeunes à l'embauche est une réalité depuis la crise des années 90 (Dupray & Recotillet, 2009, p. 32) ; pour pallier ces situations, sont mises en place des mobilités dites « de rattrapage » (Peugny, 2008) : une ascension reposant sur une mobilité interne – sur proposition de l'entreprise – mais aussi externe – à l'initiative de l'individu, devenu stratège et téméraire – plus rapide que pour les anciennes générations, compenserait le déclassement à l'embauche¹. Mais, sans nier cette réalité, il faut lui apporter quelques nuances et la distinguer, d'abord, du *sentiment* de déclassement. Des entretiens complémentaires (Duru-Bellat & Kieffer, 2006) réalisés auprès de certains enquêtés de la FQP (Formation et Qualification Professionnelle, 2003) montrent que les individus interrogés tiennent compte de nombreux critères pour apprécier leur trajectoire et qu'il paraît nécessaire, comme le suggérait Charlot (1995, ci-dessus) de distinguer les deux faces objectives et subjectives de la mobilité. En 2017, l'enquête menée par Razafindranovona pour l'Insee met en relation la mobilité sociale (entre le père et le fils) et la mobilité ressentie (par le fils). Or un

¹ Lui-même potentiellement lié à l'inflation des diplômes.

sentiment de déclassement émerge alors même que père et fils appartiennent à la même CSP (30%¹) ou que le fils connaît une ascension sociale (8%) (Razafindranovona, 2017). La mobilité *ressentie* par l'enfant provoque des écarts parfois surprenants avec la mobilité objective. Autre nuance à apporter au déclassement : la *peur* du déclassement (Maurin, 2009). Elle semble dominer les franges les plus élevées de la société. L'économiste appelle à distinguer le déclassement, « fait que l'on peut mesurer statistiquement et qui touche d'abord les populations fragiles » (p. 6), de la peur de ce dernier. Deux chiffres sont donnés : 0,16 % de la population vivait dans la rue en 2007² mais 60% des Français s'estimaient menacés de cette exclusion sociale (en 2008). En cause, la récession que connaît la France à cette période. S'il y a bien une « réalité du déclassement » (*Ibid.*, p. 7), dont les conséquences sont, de fait, très pénibles sur les plans économiques et psychologiques, il semble qu'elle épargne « l'immense majorité des Français » (*Idem*). Pourtant la peur est là et touche, paradoxalement, les secteurs d'activité dont les statuts sont les plus protégés : « Plus les murailles qui protègent les statuts sont hautes, plus la chute risque d'être mortelle – peu importe qu'elle soit improbable. » (*Ibid.*, 8). Plus encore, les membres des classes sociales moyennes et supérieures qui, de fait, ont le plus à perdre dans l'histoire, craignent pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs enfants, à leur entrée sur le marché du travail. En effet, ces derniers remettent en jeu des acquis qui ne sont plus protégés par l'hérédité comme ils l'étaient naguère (*Idem*). Si l'on craint le chômage pour ses enfants, la peur de la relégation à des postes d'exécutants semble plus prégnante encore (p. 69). Cela entraîne une pression scolaire importante, le diplôme étant perçu comme le meilleur moyen d'éviter cette situation (p. 73).

1 - 4.1.2 La mobilité professionnelle

Articulée à la mobilité sociale, la mobilité professionnelle en est l'un des facteurs. Elle relève de ce que l'Insee décrit par ces mots : « l'étude des parcours individuels comme succession d'états caractérisés par les indicateurs d'activité (emploi, chômage, activité) ou de professions (catégories socioprofessionnelles) » (Collège de France, 2020, p. 5), autrement dit « l'étude des trajectoires intragénérationnelles » (*Ibid.*). Par opposition à la mobilité sociale, elle est souvent qualifiée d' "horizontale" voire de "latérale" (Boutinet, 2012) ; pourtant, dès lors qu'elle entraîne une promotion sociale, elle pourra devenir verticale. La mobilité professionnelle comporte de nombreuses dimensions qui permettent d'en affiner les contours. Le cadre dans

¹ 30% des fils qui appartiennent à la même PCS que leurs pères disent éprouver un sentiment de déclassement.

² D'après une enquête Insee, citée p. 6.

lequel elle s'effectue en conditionne les modalités. Selon en effet qu'elle est externe ou interne à l'entreprise, la prise de risque n'est pas la même. Dupray et Recotillet (2009) estiment, à ce titre, que la mobilité externe est plus risquée que la mobilité interne ; en outre, ses coûts financiers et psychologiques pour l'individu sont plus importants. (*Ibid.*, p. 33). Selon que la mobilité professionnelle est souhaitée par le seul salarié, proposée par l'employeur ou imposée par lui, l'appréciation de la démarche par le salarié peut être différente. Dupray et Recotillet (2009) relèvent que les initiatives individuelles en la matière sont les plus salutaires :

[...] une mobilité dont l'initiative est individuelle laisse présumer que la mobilité professionnelle a été anticipée, que les conditions du changement sont en partie maîtrisées augurant une amélioration de la situation de l'individu. (*Ibid.*, p. 34).¹

Parmi toutes les formes que peut prendre la mobilité professionnelle, la plus radicale d'entre elles réside dans le changement de métier, dans la reconversion professionnelle.

1 - 4.1.3 La reconversion : une mobilité professionnelle, facteur de mobilité sociale ?

Comment situer les reconversions professionnelles au sein de ce concept de mobilité ? Les reconversions professionnelles constituent bien une forme de mobilité professionnelle, un déplacement latéral. Participent-elles pour autant à une mobilité sociale ? Sur le plan intragénérationnel, tout dépendra de la classification PCS des deux professions successives. Sur le plan intergénérationnel, seuls des entretiens approfondis, voire biographiques, permettraient de l'approcher. Mais même ceux-ci seraient-ils pertinents ? Il faudrait pour cela comparer les situations des deux générations à des moments du parcours du parent et de l'enfant comparables. Et selon quels critères ? L'âge ? Les phases du parcours ? Les années qui les séparent de la retraite ?² Enfin, la promotion sociale des pères³ au cours de leur carrière est-elle de même nature que celle que leurs enfants peuvent connaître aujourd'hui ? A ce titre, ne doit-on pas envisager que le milieu social d'origine soit évalué à l'aune de générations antérieures ? Une phrase de Merllié et Prévot (1997) retiendra toute notre attention : « [...] l'hérédité socioprofessionnelle est plus grande du grand-père-paternel au petit-fils » (p.

¹ Toutefois, il convient de rapporter l'étonnement du COE (2009) relativement à la mobilité contrainte : 71% des salariés contraints à la mobilité déclarent en effet être satisfaits du changement. (*Ibid.*, p. 59).

² Deux freins majeurs : le recul continu de l'âge de la retraite et la disparition des premiers intéressés.

³ Enfants des Trente Glorieuses, jeunes adultes du "plein emploi".

82)¹. L'incidence de la mobilité professionnelle sur la mobilité sociale, entendue comme intergénérationnelle, est difficile à apprécier pour des questions d'échelles. Il conviendrait pour l'évaluer de recourir à une étude longitudinale de la mobilité sociale intragénérationnelle. Faute de quoi, l'incidence testée produirait un artefact – effet de rattrapage ou contre-mobilité.

Que sait-on des mobilités liées aux reconversions ? Boutinet (2012) estime que la mobilité professionnelle est aujourd'hui de plus en plus limitée (p. 92). En cause, les caractéristiques de la « société postindustrielle de crise » (p. 92) qui condamnent les travailleurs à « s'accrocher » à leur poste. Cet immobilisme, contraint par un marché du travail saturé, auquel s'ajoute la peur de la perte d'emploi, entraîne des maux bien identifiés : « sclérose, routine, absence de motivation, fuite vers la vie hors travail » (p. 93). Seule échappatoire selon l'auteur : la création d'entreprise, « ultime solution désespérée de forcer le destin de l'immobilisme » (93). Cette dynamique participerait d'une mobilité cognitive, permettant de « casser des façons habituelles de percevoir. » (280). Cela participerait d'une culture anglo-saxonne des mobilités² (Dupray & Recotillet, 2009). Le diagnostic n'est pas partagé par Arnoux-Nicolas (2016) qui indique en préambule de son étude que le rythme des mobilités professionnelles s'est accru entre 1996 et 2001 passant d'une mobilité tous les cinq ans à une mobilité tous les quatre ans (paragr. 10). Elle articule en outre cette mobilité au sens du travail et propose le concept de « mobilité signifiante ».

Pour Dupray et Recotillet, la mobilité professionnelle est à analyser à la lumière du cycle de vie. Se fondant sur l'enquête FQP (2003), les auteurs mobilisent deux variables : l'âge et l'ancienneté. Ils estiment qu'« il est rationnel de réaliser des mobilités externes avant 40 ans, après quoi progresser par mobilités internes constitue la stratégie la moins risquée et la plus efficace au regard de l'espérance des gains » (p. 48). Les chiffres analysés par le COE (2009) attestent que les mobilités – entendues ici comme changement de « catégorie socioprofessionnelle » [*sic*³] – sont plus fréquentes chez les jeunes et les touchent majoritairement. Ainsi 32% des hommes âgés de 30 à 34 ans ont changé de groupe socioprofessionnel contre 17% des 45-49 ans et 13% des 50-54 ans. Et le rapport de conclure : « Au-delà de 40 ans [...] les salariés ne cherchent plus, *sauf exception*, à changer

¹ Sinthon (2018) soulève le problème de l'indicateur d'origine sociale et suggère la mobilisation de la profession du grand-père, tout en constatant « le recours routinier à la profession du père » (p. 148).

² Fondée sur « l'attachement au concept de self-made-man » (Sinthon, 2018, p. 151).

³ Preuve que les anciennes nomenclatures ont la vie dure !

volontairement de profession » (COE, p. 38 ; nous soulignons). La récente étude de la Darès (2018) confirme cette tendance.

Dupray et Recotillet notent également que les mobilités « défensives et d'ajustement », en regard des positions de l'employeur, sont plus prégnantes que les « mobilités stratégiques et anticipatrices », à l'initiative des individus. Ces dernières participeraient davantage à une amélioration individuelle (2009, p. 34). Plus largement, la perception individuelle de la mobilité a une incidence sur sa réalisation (Arnoux-Nicolas et al., 2016). Par ailleurs, la mobilité professionnelle liée aux reconversions aboutit majoritairement à une ascension sociale :

[...] parmi les personnes qui ont changé de métier, la mobilité est deux fois plus souvent ascendante que descendante : quatre sur dix appartiennent à un groupe social plus élevé que cinq ans plus tôt alors que deux sur dix voient leur position dégradée. (Darès, 2018, p. 9).

A la lumière de ces éléments, on mesure à quel point nos candidats à la reconversion professionnelle font figure d'exception : par leur âge au moment du changement de métier, mais aussi par les conséquences supposées sur leur mobilité sociale, à l'échelle de leur parcours.

1 - 4.2 La transition comme voie cahoteuse d'accomplissement

C'est au sein du transitoire que l'homme s'accomplit ou jamais (Simone de Beauvoir¹)

1 - 4.2.1 Un espace-temps porteur de paradoxes

La transition² est le déplacement à travers un espace mais surtout son dépassement. (Balleux & Perez-Roux, 2013). Temporalité jusqu'alors « tantôt appréciée, tantôt marginalisée » (Boutinet, 2014), elle devient, avec la post-modernité, une façon « très actuelle de vivre le temps » (*Ibid.*).

La notion émerge dans le champ de la formation au début des années 80 à partir du travail sur l'insertion des jeunes (Mazade & Hinault, 2014). Depuis les classes dites « de transition »³, la notion a connu trois transformations majeures (Boutinet, 2014) : une intensification de son usage, un déplacement de la classe d'âge concernée⁴ – de la jeunesse à l'âge adulte – et une

¹ Beauvoir de, S. (1947). *Pour une morale de l'ambiguïté*, Paris : Gallimard, cité dans Boutinet, 2014, § 3.

² Du latin *trans-ire* : « aller à travers/ au-delà ».

³ Symptôme d'un échec scolaire, selon Boutinet (2014).

⁴ Boutinet (2014) parle d'« émigration » du concept dans le champ des parcours professionnels adultes.

progression favorable de sa connotation. Aujourd'hui, la transition est devenue « valorisante pour structurer un parcours professionnel » (§ 2). Dans un contexte de « chaos vocationnel » (Riverin-Simard, 1996), elle apparaît comme une « réponse valorisée culturellement » (Boutinet, 2014, §5) qui structure l'espace et le temps du parcours. Elle articule ces deux dimensions.

Volontiers décrite comme un « entre-deux » (Mazade & Hinault, 2014; Mègemont, 1998) ou encore un « état intermédiaire » (Boutinet et al., 2007, p. 49), la transition constitue, du point de vue de la psychologie de l'orientation, ce que Masdonati (dans Olry-Louis et al. 2017, p. 13) nomme un « moment clé ». Passagère, elle n'en est pas moins fondamentale autant que normale dans « l'empan de vie de tout individu » (Dupuy, 1998, p. 47), à l'instar de la crise (Erikson, 2011), à laquelle elle n'est pas tout à fait étrangère. Vecteur de changement, elle s'en distingue par son caractère processuel et interne (Dupuy, 1998, p. 51). Elle intervient dans l'espace-temps « intercalé entre deux changements : un changement en amont [...] effectif, un changement en aval escompté à plus ou moins brève échéance qui reste à aménager » (Boutinet et al., 2007, p. 49).

Elle est rendue insaisissable par ses nombreuses contradictions. « Charnière » (Balleux & Perez-Roux, 2013), la transition est ce qui rend possible le passage d'un changement à un autre, sans pour autant constituer un « vide de l'existence » (*Ibid.*, p. 110). Elle s'inscrit dans une temporalité présentiste, un « présent à durée délimitée », tout en refusant le « présent éphémère » (Boutinet, 2014, §15 *sqq*). Elle est tout à la fois continuité et rupture (*Ibid.*), prolonge le passé et ouvre le futur (Mazade & Hinault, 2014, p. 4). Ce statut ambigu fait d'elle le révélateur des temporalités postmodernes, tout en les contestant (Boutinet, 2014, §18). C'est probablement cet aspect paradoxal qui rend les transitions, notamment quand il s'agit de reconversions, si « complexes à vivre » (Olry-Louis et al., 2017, p. 24).

1 - 4.2.2 Vivre une transition professionnelle

Outre le fait qu'elle engage la responsabilité du sujet¹ (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 106), la transition a des impacts psychologiques et socioculturels importants (Dupuy, 1998; Masdonati, 2017). Elle oblige à articuler temps personnel et espace social (Mègemont, 1998, p. 109) et engage trois niveaux de transaction (Boutinet, 2014) : avec soi, avec autrui, et avec l'environnement.

¹ *A fortiori* dans une approche « active » des conduites de transition professionnelle (Dupuy, 1998, p. 46).

S'il existe différentes façons de vivre une transition professionnelle – sereine ou dramatique (Boutinet et al., 2007, p. 48) –, c'est une expérience toujours exigeante et coûteuse (*Idem*). Elle implique en effet un double processus d'engagement et de désengagement et, partant, mêle désir et peur, abandon et reconstruction (Mègemont, 1998, p. 96), voire confronte au deuil (Danvers dans Boutinet et al., 2007, p. 63). Plus encore, elle peut réactiver des contradictions et conflits majeurs de l'existence (Mègemont, 1998, pp. 108-109) et, une fois achevée, garde les « traces » relatives aux anciens cadres de référence (Dupuy, 1998, p. 47) avec lesquels – ou lesquelles – l'individu doit composer. C'est même là l'une des particularités des transitions adultes (Olry-Louis *et al.*, 2017) : elles s'appuient sur l'expérience antérieure et la capitalisent, nourries par ailleurs, des richesses et autres repères fraîchement acquis. N'est-ce pas précisément ce qui fait de la transition une « source d'apprentissage » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.109) ?

Certes, il faut sans doute distinguer, sur les plans temporels et existentiels, les transitions *objectives* des transitions *vécues* (*Ibid.*), celles qui sont *anticipées* – souhaitées ou non – de celles qui sont *imposées* (Boutinet, 2020, p. 58), voire en leur sein, les différentes phases qui les composent ; mais quelque forme qu'elles prennent, elles restent une occasion rare « d'accomplir les détours réflexifs, aujourd'hui indispensables à la construction de sens » (Mègemont, 1998, p. 96). voire, pourrait-on ajouter, à la (re)construction de soi.

Même si elle comporte une incertitude quant à son issue (Mazade & Hinault, 2014, p. 4), la transition constitue une incomparable expérience : comme ce que l'on vit et ce dont on tire des enseignements.

En tant qu'elle participe d'une forme de mobilité professionnelle, dite « latérale », la reconversion dessine une seconde voie, aussi inattendue qu'imprévisible. Elle constitue un espace de transition dont on peut supposer qu'il est aussi un espace de transformations. Les reconversions à des métiers manuels semblent mettre en jeu aussi, pour les candidats, la mobilité sociale, au moins à l'échelle intragénérationnelle. A ce titre, il est possible que la transition n'en soit que plus déroutante autant qu'éprouvante. D'autant qu'elle va s'exercer dans un cadre formatif, lui-même qualifié d'espace de transition. En outre, le facteur de l'âge des aspirants n'est *a priori* pas propice à de tels bouleversements, même si, *a contrario*, il est possible que l'adulte tire profit de ses expériences antérieures. Souhaité et anticipé, ce type de reconversion constitue néanmoins la

transition la plus « porteuse d'émancipation [...] dans la mesure où elle va donner l'occasion à l'adulte de se réaliser en visant un objectif qui lui semble essentiel. » (Boutinet, 2014, § 21).

Section 2 - Les reconversions professionnelles : présupposés et sens de ces parcours de rupture

Si l'expression "reconversion professionnelle" semble familière à tous, elle ne constitue pas, en soi, un objet scientifique. Volontiers étudiée par les sociologues et par les psychologues de l'orientation, elle semble un peu délaissée par les spécialistes de la "chose éducative". L'expression ne figure d'ailleurs pas dans le Thésaurus européen des systèmes éducatifs (TESE). Et pour cause : elle ne relève pas tant de l'éducation que de la formation. Elle ne concerne pas tant les jeunes que leurs aînés. Ces derniers opèrent, en l'entreprenant, une réorientation de leur parcours et, se faisant, continuent de le construire. Véritable projet professionnel, elle est mue par lui autant qu'elle le réalise. En tant que transition professionnelle, enfin, elle rend possible mais aussi constitue une forme de mobilité.

Mais il convient d'aller plus loin. La reconversion professionnelle semble aujourd'hui avoir le vent en poupe. Or cet intérêt dit quelque chose de la société et de son rapport au travail comme aux valeurs ; mais, à l'inverse, le regard que porte la société sur la reconversion peut lui valoir quelques raccourcis, voire des simplifications, dont il faudra se méfier. Par la construction de notre objet scientifique, nous tâcherons de circonscrire plus finement celui-ci. Dégager ses principales caractéristiques nous permettra de mieux en cerner les enjeux, à la fois pour les individus qui s'y livrent mais aussi pour la société.

2 - 1 Construction de notre objet scientifique

2 - 1.1 Un phénomène social décrit comme un "allant de soi"

2 - 1.1.1 Porté par les médias

On ne compte plus les articles que les magazines de société consacrent depuis quelques années aux reconversions professionnelles (Chevallier, 2017). Du simple recensement d'un phénomène marginal à l'exhortation au changement (le fameux « tout plaquer »), le discours médiatique semble s'étonner de ces parcours tout en les mettant à la portée de tous. La reconversion professionnelle s'en trouve banalisée (Denave, 2015) sans pour autant être balisée. Porteur d'espoirs, véhiculant l'image de tous les possibles, le message s'impose, un peu simpliste : « Vous n'êtes pas heureux dans l'exercice de votre métier, changez-en ! ». La reconversion apparaît comme la solution à tous les maux liés au travail. Toutes choses égales par ailleurs, elle promet une libération comparable à celle du divorce face à une situation de crise conjugale. De fait, elle lui est d'ailleurs souvent assortie dans les récits que lui consacrent

lesdits magazines. Elle apparaît comme une échappatoire et garantit un tournant salutaire, avec, comme ligne de mire, le bonheur auquel, à n'en pas douter, nous avons tous droit. Pourtant, rien n'est moins simple qu'une reconversion.

Face à l'évidence annoncée que s'offrent à nous plusieurs vies professionnelles (Denave, 2015), il convient d'opposer les réalités du monde du travail. Les reconversions occupent le devant de la scène professionnelle depuis les années 80. Le Gros (2020) rappelle ainsi que cette forme de transition professionnelle n'est pas nouvelle. Le congé de conversion, créé en 1985¹, permet aux travailleurs confrontés à un licenciement économique d'entamer une action de formation en vue de leur reclassement. La France connaît alors un ralentissement de sa croissance, et poursuit sa désindustrialisation, en même temps qu'elle internationalise ses échanges. Les reconversions sont alors essentiellement contraintes et collectives, associées au secteur industriel (*Ibid.*).

Il apparaît que les reconversions professionnelles sont aujourd'hui plus volontiers affichées « comme un projet individuel et volontaire » (Le Gros, 2020, p.120). Cette vision, affirme l'auteure, est institutionnalisée par la loi Avenir Professionnel (2018) : « La reconversion y est présentée comme un acte choisi » visant « à anticiper les transformations futures de son propre emploi et à améliorer son employabilité » (Le Gros, 2020, p. 120). Une telle conception renvoie l'individu à la construction de son parcours professionnel et n'est pas sans poser de problèmes. Le premier d'entre eux consiste à opérer un transfert, apparent, de responsabilité. Alors que les reconversions subies, causées par les affres économiques, dédouanaient en quelque sorte l'individu de toute responsabilité dans la rupture professionnelle, il en va tout autrement aujourd'hui. L'individu qui fait le choix d'une reconversion semble pleinement responsable de cette rupture et doit, comme tel, en assumer les conséquences. Encore faut-il conférer audit individu « les moyens permettant d'assumer une telle responsabilité » (Stéphanus & Vero, 2022, p. 4). Par ailleurs, si effectivement, le candidat opère ce type de virage, brutal voire radical, c'est aussi semble-t-il en réaction à un système : quel que soit le motif invoqué, et nous aurons l'occasion d'y revenir, c'est toujours et d'abord *contre* quelque chose – et quelque chose qui ne « con-vient » plus – que s'élabore un tel projet. Si l'on peut supposer, pour l'instant, que le choix du nouveau métier appartient en propre à l'individu, en revanche, ce contre quoi il se dresse est un existant, dont il ne saurait être tenu pour – seul – responsable. Renvoyer la

¹ Loi n°85-832 du 5 août 1985 relative aux congés de conversion, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000511953/>

responsabilité de ce projet, et même de sa mise en œuvre, au seul individu¹, semble pour le moins détourner le principe – une entourloupe ? N'est-ce pas face aux injonctions institutionnelles et plus largement sociales que l'individu réagit ? Plus de flexibilité, moins de moyens, plus de strates, moins de sens, plus de traces administratives mais aussi moins de traces personnelles : tout semble enjoindre l'individu à repenser sa vie et son devenir professionnels. Les médias portent au pinacle les parcours atypiques de ceux qui se sont libérés de ces entraves, qui ont refusé ces injonctions, qui ont, en somme, résisté au marasme auquel leur situation semblait les promettre. Ils les érigent en modèles. Et des modèles à suivre sous peine de ne pas “survivre”. Pourtant, le nombre de ces cas de reconversion est marginal. Chevallier (2017) estime qu'ils sont en réalité impossibles à chiffrer. Cassely (2017) parle, quant à lui, d'un « épiphénomène ». Il faut dire que l'une comme l'autre considèrent des reconversions spécifiques : la première ciblant les cadres insérés depuis au moins dix ans et changeant de métier et de secteur, le second, s'intéressant aux sortants des grandes écoles qui s'établissent, finalement rapidement, dans l'artisanat. Le Gros (2020) fait d'ailleurs remarquer que la sphère médiatique accorde une importance accrue aux reconversions menées par les cadres et plus généralement par les plus diplômés, alors même qu'elles seraient plus fréquentes chez les travailleurs les moins diplômés (p. 120). Bien que cette tendance soit infirmée dans un récent rapport du Céreq (Stéphanus & Vero, 2022), on comprend aisément ce que le caractère quelque peu subversif de la reconversion radicale des cadres peut avoir de “tentant” sur le plan journalistique. Nonobstant cet effet de loupe, il reste que l'intérêt que les médias accordent à ces parcours atypiques atteste bien leur existence et peut-être leur déploiement. Déploiement largement encouragé par les politiques publiques.

2 - 1.1.2 Encouragé par les politiques

Impossible de ne pas évoquer, comme nous le ferons tout au long de notre travail, les effets de la loi Avenir Professionnel (2018) et plus largement des politiques publiques sur le déploiement des reconversions. Morel (2022), pour l'Institut Montaigne, rappelle qu'il en va d'une nécessité économique, sociale et morale de donner à chacun la possibilité d'évoluer professionnellement (p.7). Mobilité(s) et transitions, nous l'avons vu, sont au cœur de la réflexion politique et sociale menée depuis quelques années. L'enjeu majeur de la récente loi réside, selon le rapport de l'Institut Montaigne, dans la résistance au sein de l'économie mondiale : il en va de la

¹ Un récent sondage (Baromètre, 2022) indique que « 80% de actifs pensent que c'est à chacun d'être responsable de son parcours de formation professionnelle continue ». Ce chiffre a bondi de 15% en deux ans.

compétitivité de certains secteurs et plus largement d'un pays sur la scène internationale (*Idem*). Indépendamment des enjeux de sortie de crise épidémique, arrivée plus tard, le politique aspire, par cette loi, à promouvoir les compétences sur les métiers en tension mais aussi sur les métiers dits « d'avenir ». Les mutations numérique et écologique exigent en effet des compétences nouvelles dont les salariés de demain devront se prévaloir. Chacun est invité, en somme, à “monter en compétences” pour faire face aux mutations sociales et économiques déjà à l'œuvre. A ce titre, la reconversion apparaît comme une option. Mais la logique adéquationniste (voir *supra*) refait volontiers surface pour aiguiller les mobilités professionnelles de sorte qu'il n'est pas toujours possible de se réorienter vers un tout autre domaine (Négroni & Mazade, 2019, p. 89). Certains métiers étant voués à disparaître, il convient d'anticiper cette obsolescence. Face à des métiers en tension, qui peinent à recruter, il faut susciter des vocations nouvelles. Dans une logique prospectiviste enfin, il paraît nécessaire d'envisager aujourd'hui les formations aux métiers de demain. Dans tous les cas, l'individu est comme sommé de dresser le bilan de ses compétences et, si nécessaire, de pallier ses manques. Il est aussi prié de répondre aux demandes sociales et économiques. Tout concourt à mettre en œuvre une mobilité professionnelle. Denave écrivait en 2015 qu'une mobilité sur six concernait une reconversion professionnelle (Denave, 2015, p. 9). Depuis lors, les incitations publiques se sont démultipliées.

Stéphanus et Véro (2022) estiment que les réformes du droit et des politiques du travail sont « le théâtre d'appels à la reconversion professionnelle ». Les auteures rappellent qu'à la loi Avenir se sont ajoutés le PIC (Plan d'Investissement des Compétences) et, plus récemment, le Plan de relance. De nombreux dispositifs ont été mis en œuvre ou confortés par la récente loi (CPF, CEP, PTP, etc.). Les dispositifs les plus récents (Pro-A) connaissent une notoriété croissante (Baromètre, 2022), même s'ils semblent mieux maîtrisés par les plus jeunes, et globalement plus connus des plus diplômés. Les recenser nous paraît ici superflu pour deux raisons : d'abord parce que ces dispositifs, pour la plupart, n'étaient pas encore effectifs quand nos candidats ont opéré leur reconversion ; d'autre part, parce que notre intérêt s'est porté sur la mobilisation du seul dispositif de l'alternance.

Force est de constater que tout, *a priori*, est mis en œuvre pour encourager – à défaut de faciliter ? – les reconversions professionnelles, fussent-elles “radicales”. « Saisir l'enjeu des reconversions professionnelles est, rappelle Morel (2022), une priorité nationale en matière de politiques publiques, d'emploi et de formation » (p. 8). Se met en œuvre, à travers cette loi, une

« politique volontariste¹ des reconversions professionnelles » (Morel, 2022). Elle implique de donner à voir autrement l'évolution du marché : non plus comme un risque mais « comme des opportunités à saisir » (*Ibid.*, p. 9). Faire contre mauvaise fortune bon cœur ? Doit émerger « une véritable culture de l'évolution professionnelle » (*Idem*), déjà à l'œuvre, semble-t-il, chez les plus jeunes, qui, selon l'auteur, auraient intégré les contraintes de mobilités et tiré une valeur positive de ces dernières.

Comme les médias, mais sans doute pour des raisons ou des intérêts différents, les politiques aspirent à « donner à voir » les reconversions réalisées, en tirer les enseignements, schématiser les trajectoires et encourager les prises d'initiative, indique l'Institut Montaigne par la voix de Morel (p. 19). Bien sûr, on ne peut que se réjouir de cette liberté offerte aux salariés de choisir, quels que soient leur âge ou leur niveau de diplôme, leur avenir professionnel. Mais ne soyons pas dupes. Elle répond d'abord à des injonctions socio-économiques. Elle tend ensuite à renvoyer toute la responsabilité du processus au seul individu. Cette liberté s'acquiert enfin de haute lutte : le processus de reconversion est long, complexe et souvent réservé de droit ou de fait à une poignée d'individus.

Pourtant, à la faveur de la crise sanitaire mondiale, les demandes ont, semble-t-il, connu une hausse importante.

2 - 1.1.3 Accentué par la crise sanitaire

S'il paraît un peu tôt pour tirer les grands enseignements de la crise sanitaire de 2019, des tendances émergent : la sphère professionnelle a été « bousculée » (Centre info-CSA, 2022). Télétravail, chômage partiel, mise à l'arrêt de certains secteurs quand d'autres ont dû fournir des efforts hors du commun, dont les conséquences sont encore palpables quelques mois plus tard, ont créé des effets de rupture importants. Plus encore, toutes ces modalités semblent avoir rebattu les cartes d'une hiérarchisation des activités professionnelles : entre les activités « non-essentiels », le plus souvent « télétravaillables » et les « premières lignes », trop occupées pour savourer cette revalorisation sociale, la société semblait rejouer l'opposition cols bleus/cols blancs (voir *infra*). Comme toute période de crise, celle-ci a donné, à nombres d'individus, matière à réfléchir. Réfléchir à son métier, à sa pratique et ses conditions mais aussi à son utilité sociale et, plus largement, à son avenir. Réfléchir aussi aux valeurs engagées, aux valeurs perdues, voire à l'absence de sens, et à la nécessité d'en recouvrer, par son emploi et pour soi.

¹ Notons que cette notion de « politique volontariste » sera au cœur de notre section sur l'apprentissage (voir *infra*).

Il existerait bien un « effet crise sanitaire » (Morel, 2022). Une enquête BVA (Le Gall & Louise, 2021) montre que 20% des actifs ont commencé à se questionner sur un possible changement professionnel à la suite du Covid. Par changement professionnel, il faut entendre ici, indistinctement, changement d'entreprise, de secteur, voire de métier. En réalité, la crise sanitaire marque, pour certains, une accélération des tendances (Morel, 2022, p. 7), pour d'autres elle constitue un déclencheur (Centre info-CSA, 2022). Nous dirons, nous, modestement, mais dans un vocabulaire que l'on fait nôtre depuis quelques mois, qu'elle "inaugure" voire, dans certains cas, qu'elle précipite une « mise au travail » avec tout ce que cela suppose en matière de bouleversements identitaires, de hiérarchie des valeurs, de sens et de place aussi. Pourtant, cette étude ne saurait en apprécier les avancées : nos "cas de reconversion" remontent à une période antérieure et même si certains entretiens ont eu lieu pendant le premier confinement, parfois même grâce à lui, nous ne serons pas en mesure de statuer sur les effets de la crise sanitaire sur les parcours qui nous ont été donnés à étudier.

Médias et politiques tendent à présenter aujourd'hui la reconversion professionnelle comme un allant de soi. Leur positionnement est d'autant plus ambigu qu'il vise à démocratiser, voire à banaliser ces phénomènes tout en montant en épingle les cas de reconversions réussies. Mais pour une réussite, combien d'échecs ? Combien de candidats ont dû renoncer à leur projet ? Trop onéreux ou trop risqué, le projet est abandonné. Mal informé, peu accompagné, le candidat doit abandonner. Mais quelques-uns résistent et s'engagent corps et biens dans ce processus.

2 - 1.2 Tentative de circonscription conceptuelle

Avant de préciser la nature et les enjeux des reconversions professionnelles que nous étudions, il convient de circonscrire l'objet. Comme telle la reconversion professionnelle n'est ni une notion, ni un concept. L'expression est aux prises d'une multitude de termes qui constituent un véritable champ sémantique. Face à cette diversité, il paraît nécessaire non seulement de faire des choix mais aussi de motiver ces derniers afin de préciser ce que nous entendrons par « reconversion professionnelle ».

2 - 1.2.1 De la diversité terminologique et des choix opérés

Mobilité professionnelle, transition, réorientation, rupture, bifurcation sont autant de termes qui constituent le champ sémantique de la reconversion professionnelle. Si tous renvoient peu ou prou au même phénomène, ils donnent à voir la reconversion professionnelle sous des prismes différents. Ce sera là notre "angle d'attaque". Il nous semble pertinent, pour ne pas dire

nécessaire, de distinguer la reconversion professionnelle comme entité, d'une part, et comme processus, d'autre part.

Comme entité, la reconversion professionnelle est l'une des formes que peut prendre la mobilité professionnelle dont nous avons vu plus haut qu'elle recouvre un large spectre. Il s'agit d'une mobilité que nous avons qualifiée de "latérale" par opposition à la – très attendue – mobilité verticale qui augure une progression dans l'échelle sociale. La reconversion professionnelle en est une « déclinaison particulière » (Denave, 2015, p. 4). En raison de ce déplacement latéral, la reconversion professionnelle constitue également une rupture. A l'échelle d'une trajectoire professionnelle, elle marque en effet un changement radical d'activité et plus largement inaugure, dans une certaine mesure, une nouvelle socialisation. Le terme « rupture » est d'ailleurs choisi par la sociologue (*Ibid.*) pour désigner, au départ au moins, le phénomène qu'elle étudie. Denave estime en effet que le mot « reconversion » « agrège des phénomènes trop hétérogènes » (p. 4). La rupture atteste une forme de radicalité, voire d'irréversibilité (Grossetti, 2009) qui semblent seoir à l'idée que l'on se fait, de l'extérieur, de ce changement de profession. Mais si rupture il y a, il ne s'agit pas d'une simple cassure ou d'une discontinuité. La reconversion professionnelle rompt certes la linéarité d'une carrière professionnelle mais à la faveur d'une bifurcation. Le parcours professionnel, et plus largement individuel, ne s'arrête pas à ce point de rupture mais se poursuit. La reconversion professionnelle apparaît dès lors comme un nœud ferroviaire : elle est **le lieu d'un choix et le moment d'un changement de voie**. Comme entité, elle constitue une étape forte du parcours. D'autant plus forte que tout retour en arrière semble inenvisageable, à de multiples égards. En cela, on dira qu'elle *fait* événement. Mais la reconversion professionnelle se vit aussi sur un temps long.

Comme processus, la reconversion professionnelle relève d'une transition. En tant que telle, elle occupe un espace-temps spécifique, situé dans un entre-deux : il y a ainsi, comme dans toute transition, un avant et un après. Mais ces aspects ne peuvent s'apprécier qu'au terme du processus et à la faveur du regard rétrospectif que l'individu pose sur ses choix puis sur ses actes. Certes, elle s'accompagne sur le moment de changements notables d'environnements (de travail et/ou de formation, de relations), d'habitudes (de transport, de lieux d'exercice, de gestes professionnels) mais la temporalité même de cette transition rend imperceptibles son commencement comme son achèvement. La reconversion professionnelle, comme processus, semble inchoative. Il paraît difficile à l'individu de circonscrire « le premier jour du reste de sa

vie ¹» ; il serait sans doute vain d'essayer de le faire. Mais cette transition est malgré tout ponctuée d'étapes, jalonnée d'événements qui, pour la plupart, peuvent être datés et situés les uns par rapport aux autres.

Cet espace de transition est singulier à plus d'un titre. Il implique de multiples changements, voire des transformations identitaires, dont le sujet n'est pas nécessairement conscient sur le moment. En outre, se joue une dimension supplémentaire : celle du retour en formation. 65% des actifs (+ 8 pts) estiment que la reconversion professionnelle passe par une formation spécifique. Le chiffre monte à 83% pour ceux qui sont actuellement en reconversion (Baromètre, 2022, p. 10). La reconversion professionnelle est donc une transition « pleine », si l'on peut dire. Elle constitue une ré-orientation² en acte et marque un re-nouveau en train de s'accomplir. Ce sont ces dimensions qui nous font définitivement adopter le terme « reconversion » plutôt que « rupture » ou « bifurcation », dont elle relève pourtant, à certains égards.

La re-conversion est porteuse de re-nouveau. Bien sûr la « conversion » connote déjà le changement. Mais le terme renvoie aujourd'hui davantage au registre de la religion, domaine qui n'emploie que rarement le mot « reconversion », à moins d'un retour à une foi perdue puis recouvrée. Le préfixe itératif *re-* dénote une « seconde chance » (Levené & Négroni, 2010) qui sied bien au changement de voie professionnelle. Les chercheuses estiment que la reconversion place l'individu « en situation de deuxième insertion » (*Ibid.*, p. 8). De même que l'on parle d'une ré-orientation parce qu'une première orientation a déjà été prise. Sans doute ces considérations lexicales et sémantiques sont-elles discutables. Nonobstant l'usage, qui semble abonder dans ce sens, il faut sans doute déceler dans ce choix terminologique les projections que nous mettons nous-même dans ce terme et peut-être la formulation sous-jacente, et pour l'instant encore maladroite, d'une hypothèse. Reste que les reconversions professionnelles sont multiples et nécessitent d'être caractérisées pour finir de circonscrire notre objet.

2 - 1.2.2 Qualifier ces reconversions professionnelles

Toutes les reconversions professionnelles ne relèvent pas de la même dynamique et, partant, n'ont pas les mêmes enjeux. S'il s'agit toujours d'un changement d'ordre professionnel, il

¹ Pour paraphraser le titre de cette chanson d'Etienne Daho (1998), inspiré de l'expression anglo-saxonne « Today is the first day of the rest of your life », signifiant que l'on repart d'un nouveau pied.

² Même si certains auteurs estiment que la ré-orientation revêt un « caractère davantage imposé, contraint et moins abouti » que les reconversions (Berton, 2013 cité par Masdonati *et al.*, 2019).

convient de le qualifier pour le spécifier et mieux comprendre ce qui s’y joue. Notre but n’est pas ici de proposer une typologie des reconversions : d’une part, de tels travaux existent en nombre¹ ; d’autre part, nous cherchons à circonscrire un phénomène particulier. Aussi insisterons-nous, dans un premier temps, sur les trois critères suivants : volontaire, choisi et radical.

a) Des reconversions volontaires

Le XX^{ème} siècle a confronté les individus aux reconversions à de multiples occasions : qu’il s’agisse des soldats revenus du front après-guerre ou des ouvriers des usines minières ou textiles tombées en désuétude, nombre sont ceux qui ont été contraints d’envisager, au cours de leur carrière, un changement professionnel. Ces reconversions collectives participaient d’une logique de nécessité, pour ne pas dire de survie. Elles étaient contraintes par le milieu économique – et les choix politiques, aussi ! Elles étaient massives, subventionnées mais aussi, le plus souvent, imposées en termes d’orientation. Il s’agissait de pourvoir des postes dont l’économie, le “pays”, avaient besoin². Les individus ont donc subi non seulement la perte de leur emploi mais également leur réorientation.

Les reconversions professionnelles que nous souhaitons mettre en lumière relèvent, elles, de ce que Négroni (2007) a appelé les « reconversions professionnelles volontaires » (RPV). Ces dernières relèvent d’une décision individuelle : « Nous considérons que l’individu est en position de reconversion quand il décide de réorienter sa vie professionnelle, soit spontanément, soit à la suite d’un licenciement économique qu’il a anticipé » (Négroni, 2005, p. 313). La sociologue distingue dans cette configuration deux cas de figure qui méritent notre attention. Le caractère volontaire porte sur la réorientation et non l’abandon de l’ancien métier. Elle réunit donc ceux qui mettent un terme à leur activité professionnelle première et ceux qui se verraient imposer un licenciement économique. En termes de moteurs, la logique n’est pas la même. Si le licenciement économique s’impose à moi, il constitue l’élément moteur de mon changement d’orientation. Disons qu’il agirait comme un prétexte pour m’obliger à réfléchir à la suite que je souhaite donner à mon parcours professionnel. Je saisis une occasion qui surgit et s’impose à moi pour me tourner vers autre chose. En revanche, *quid* du moteur des reconversions

¹ Voir à ce sujet l’état de l’art proposé par Masdonati et al. (2019) qui recense nombre de ces approches typologiques.

² Notons qu’elles sont encore encouragées en ce sens...

spontanées ? Comment émerge l'idée de quitter un emploi, un métier, un secteur expressément en vue d'une reconversion ? Qu'en est-il des chances de réussite ?

Boutinet (2012) rappelle combien ce genre de projet, voulu et anticipé, a plus de chances d'aboutir qu'une reconversion menée sous la contrainte. Subies, les reconversions ne permettent pas à l'individu, faute de temps ou de possibilité, de s'approprier un projet professionnel propre (Levené & Négroni, 2010, p. 6) . Les reconversions forcées, subies, sont très intéressantes à bien des égards : dans leur mise en œuvre comme dans leur aboutissement, mais aussi dans la manière dont l'individu va pouvoir faire sien un projet, au départ, non voulu. Pourtant, nous focaliserons sur des reconversions *déclarées comme* volontaires, si possible dont le processus semble engagé spontanément. Peut-être nous faudra-t-il être vigilante quant à ces déclarations et prendre la mesure de contraintes, voire de déterminations, qui n'apparaissent pas comme telles aux candidats.

Depuis la loi Avenir professionnel (2018), il y a une forme de dédramatisation de la démission, celle-ci donnant droit, sous condition, à des aides financières (Baujard, 2022). Toutefois, les adultes que nous avons rencontrés ont pris des risques tout autres. Ils ont bien souvent agi "sans filet". Bien sûr, certains d'entre eux ont été confrontés à des licenciements économiques ou des fins de contrat, propices à la réflexion, mais ce n'est pas le cas de tous. Qu'elle soit spontanée ou provoquée par un aléa professionnel, la RPV implique des choix. Ce sont eux que nous souhaitons également interroger.

b) Des reconversions choisies

La question du choix résonne très fortement pour nous. Sans doute est-ce pour cela que nous y insisterons autant. Le choix engage. Il engage l'individu mais aussi son humanité. Il fonde sa liberté (Sartre, 1996). Il demande du temps, pour certains plus que pour d'autres. Mais il est aussi source d'angoisse(s)¹ : il ouvre sur l'inconnu, est souvent irréversible et, à ce titre, constitue une prise de risque ; en outre, il ne donne pas toujours à voir, en pleine conscience, ses déterminants. Pire, il se cache parfois derrière "un coup de tête" ou des raisons fallacieuses, dupant même l'individu concerné.

Les reconversions professionnelles convoquent le choix à de multiples reprises. C'est d'abord le choix de quitter son ancien métier quand les contraintes extérieures ne l'imposent pas. C'est aussi le choix du nouveau métier, d'un métier inconnu ou, dans le meilleur des cas, non pratiqué

¹ Voir sur cette thématique S. Kierkegaard.

comme tel. Et le plus souvent, c'est aussi le choix d'une formation à ce nouveau métier, voire le choix d'un dispositif de formation. C'est également la projection vers un choix de vie nouvelle que, par définition, on ne saurait appréhender tant qu'elle n'a pas été vécue. C'est enfin le choix d'un moment, d'une période de la vie plus propice, aux yeux de l'individu, pour mettre en œuvre ce projet. Ce dernier oscille entre deux considérations : « le maintenant ou jamais » qui marque l'urgence de la prise de décision, son caractère inéluctable et « le moment opportun » qui paraît réunir toutes les conditions nécessaires au bon déroulement des faits, le fameux *kairos* sur lequel nous reviendrons.

Choisies, les reconversions participent d'une intentionnalité (Chevallier, 2017). L'une des gageures de notre travail va consister à essayer de mettre au jour les raisons de ces choix, sous deux aspects : les causes (le *pourquoi*) et les objectifs (le *pour quoi*). Cette question est d'autant plus prégnante que les reconversions étudiées portent en elles une forme de radicalité.

c) Des reconversions radicales

Un dernier qualificatif nous paraît important pour délimiter notre objet : celui de « radical ». Le terme a été employé au sujet de la rupture et de la bifurcation. Il est également mobilisé par Le Gros (2020) au sujet des reconversions qu'elle étudie. La radicalité, c'est le tout autre. C'est le grand écart, la violence de la rupture, sa soudaineté aussi, son caractère apparemment imprévisible (Grossetti, 2009) qui focaliseront notre attention. Autrement dit, il s'agira de comprendre « comment l'improbable devient pensable » (Le Gros, 2020, p. 120). Cette radicalité porte donc sur la nature de l'écart entre métier quitté et métier choisi, mais aussi sur les changements qui s'opéreront à la suite de ces choix : des changements d'ordre individuel mais aussi social. Comme Denave (2015), nous poserons comme condition du changement radical le changement de métier et de secteur professionnel. L'originalité de notre prisme résidera dans l'attention que nous porterons sur une radicalité singulière : celle qui consiste à opérer un revirement vers un métier dit « manuel », avec tout ce que cela engage en termes de représentations et de valeurs.

2 - 1.2.3 Proposition de définition, critères et positionnement

A la lumière de ces premiers éléments, nous proposons d'appeler « reconversion professionnelle » un changement radical de métier et de domaine professionnel, présenté comme volontaire et intentionnel, à la suite d'une rupture anticipée ou subie, en direction d'un

métier expressément choisi mais jamais pratiqué comme tel¹ et supposant pour cela un retour en formation.

Mais notre définition ne circonscrit pas encore totalement notre objet. S’y ajoutent des critères qui viennent préciser ce dont il sera question. Denave (2015) pose aux ruptures professionnelles qu’elle étudie trois conditions : la première est celle du changement *radical* de métier et de domaine professionnel, condition que fait sienne également Négroni (2007). Nous la partageons. Ce critère distingue la rupture de la mobilité professionnelle, qui peut se jouer à l’intérieur d’une même entreprise ou dans un même secteur. La seconde condition réside dans le changement *effectif* : la sociologue exclut de ce fait de son corpus les personnes en cours de reconversion au motif que « [t]oute rupture non avérée reste incertaine » (*Ibid.*, p. 6). Nous émettons sur cette condition des réserves et considérons que dès lors que la dynamique de formation relative à la reconversion est engagée, quelle qu’en soit l’issue, le processus est amorcé et mérite toute notre attention. En effet, le premier métier est abandonné et le projet a mûri au point que l’individu s’engage dans une formation vers le nouveau métier. La gageure pour l’individu consistera à “transformer l’essai”, à aller au bout du processus et à s’installer dans le nouveau métier, finalement à s’insérer professionnellement. Mais le risque d’échec est important, *a fortiori* parce qu’il s’agit d’un changement radical. Nous prendrons soin, autant que possible, de connaître l’issue du parcours mais notre intérêt se portera aussi sur cette résolution singulière, intervenant à un moment clé de l’histoire de l’individu. C’est aussi cela que nous interrogerons. Peu importe, finalement, l’issue du processus. Nous ne ferons donc pas de l’effectivité de la reconversion une condition *sine qua non*. En revanche, nous poserons comme déterminante l’effectivité de la rupture professionnelle. La troisième condition posée par Denave consiste dans une ancienneté minimale du candidat dans le métier initial, excluant de ce fait, les activités professionnelles exercées de façon temporaire. Un ancrage professionnel, une expérience significative et une première socialisation professionnelle constituent à nos yeux également un critère important. Ils confèrent du sens à la rupture, la dramatisent aussi. Négroni (2007) précise quant à elle une durée minimale dans l’ancien emploi qu’elle fixe à quatre ans. Nous pencherons, pour d’autres raisons, non pas tant sur une durée d’installation dans l’ancien métier que sur l’âge du candidat que nous fixerons à trente ans, estimant que les carrières des titulaires des bac +5 sont déjà bien amorcées à cet âge. Une autre raison de ce critère est liée au dispositif de formation qui sera mobilisé : l’apprentissage n’est accessible, sans dérogation, que

¹ Nous serons amenée à compléter cette définition à la lumière des éléments qui suivent.

jusqu'à 29 ans révolus (voir *infra*). Notre intérêt portera sur les candidats qui *a priori* ne sont pas attendus sur ce dispositif. Plus largement, nous privilégierons le mitan de la vie professionnelle (vers la quarantaine) et parlerons de ce fait de reconversions *tardives*.

Ces dernières années, d'autres études¹ ont éclairé les reconversions sous des prismes singuliers, posant des critères spécifiques : Chevallier (2017) interroge expressément les reconversions des cadres au mitan de leur vie professionnelle. Le Gros (2020) évalue celles d'individus sortant d'une grande école de management. Jourdain (2014) focalise sur les reconversions dans l'artisanat d'art. Cassely (2017) consacre un essai à ceux qu'il baptise les « néo-artisans », ces jeunes gens issus des grandes écoles qui se forment, rapidement après une première expérience professionnelle décevante, aux métiers de l'artisanat et ouvrent des commerces urbains. Les travaux de Ciobanu-Gout (2018) interrogent les reconversions sous le prisme de la figure de l'artisan-entrepreneur. La thèse de Solti (2019) porte, quant à elle, sur les reconversions des militaires rendus à une forme d'anonymisation après des faits d'armes notables. Ces deux derniers travaux ont en commun de travailler leur matériau à partir de la biographisation. Sous un autre prisme méthodologique, la thèse de Reille-Baudrin (2011) porte sur l'étude de l'espace de transition à l'aune de la clinique de l'activité. Nombre de travaux de collègues doctorants ou jeunes docteurs en Belgique ou en Suisse, croisés aux décours de colloques, portent également sur les reconversions professionnelles : Valérie Moinet (à Louvain-la-Neuve) interroge les reconversions vers les métiers de l'enseignement en primaire, Aurélie Dirickx (à Genève, 2021) questionne l'espace de transformation de soi et de transformation du travail qu'elles constituent. Les prismes ne manquent pas. Si l'on devait les catégoriser, nous dirions que ces récents travaux focalisent pour certains sur le milieu scolaire et/ou professionnel d'origine, pour d'autres sur le métier ou la corporation visés ; plus rarement, ils évaluent les deux pans. Deux autres se penchent sur l'espace de transition que constitue la reconversion, dont notre collègue de Genève évalue l'effet transformatif (Dirickx, 2022).

Comment se positionne notre recherche par rapport à ces travaux ? Nous faisons le choix d'interroger des personnes à différents moments de la reconversion : en début de parcours, en cours, ou au terme de celui-ci². Outre le fait qu'elles partagent « une même catégorie de situation » comme l'écrit Denave (2015), en l'occurrence, une « trajectoire professionnelle

¹ Ce recensement ne saurait être exhaustif, d'autant que les disciplines questionnant les reconversions sont très diverses et parfois même transversales.

² Nous verrons dans la constitution du panel qu'il s'agit davantage d'une question d'opportunité que d'une position de principe.

“rompue” » (*Idem*), nous pensons pertinent pour notre recherche d’ajouter des critères supplémentaires. Les adultes concernés auront trois caractéristiques communes : tous seront âgés de plus de trente ans, ils se tourneront expressément vers des métiers manuels, dont il faudra définir les contours et les spécificités ; tous enfin mobiliseront un dispositif singulier pour mener à bien ces reconversions : ils entreront dans un centre de formation pour apprentis. C’est donc par l’alternance qu’ils se formeront en vue de leur reconversion.

Pour délimiter les contours de notre objet de recherche et compléter notre proposition de définition, nous dirons que nous interrogeons les reconversions professionnelles menées par des adultes au mitan de leur vie professionnelle, bifurcations faisant suite à une rupture effective de leur carrière professionnelle, que la raison soit structurelle ou individuelle. Elles portent sur des choix de métiers spécifiques, qualifiés de “manuels” et nécessitent le recours à une formation mobilisant un dispositif en alternance.

Pour l’heure, il s’agit de mieux comprendre les mécanismes de la reconversion et d’en dégager les principales caractéristiques.

2 - 2 Principales caractéristiques des reconversions

Afin de mieux comprendre ce qui se joue dans les reconversions, nous porterons notre regard sur les individus qui se lancent dans ce processus. Que sait-on d’eux ? Qu’est-ce qui les pousse à changer de métier puis à choisir tel ou tel nouveau métier ? Quelles étapes franchissent-ils ? A quels freins se heurtent-ils ? Et surtout, pourquoi mènent-ils une reconversion à ce moment-là ?

2 - 2.1 Typologie des personnes en reconversion

Pour tenter de dresser le portrait des personnes en reconversion, nous aurons recours à deux sources principales : d’une part des études qualitatives menées dans le cadre de travaux de recherche, souvent universitaires, la plupart du temps issus de la sociologie¹, dont les matériaux sont le fruit d’entretiens ; d’autre part, des résultats d’enquêtes sondagières, réalisées par questionnaires. La force des premières réside dans les interactions et les analyses qui sont proposées. Les secondes ont le double avantage d’apporter des données chiffrées à plus grande échelle (plus d’un millier de personnes) mais aussi de donner à voir le phénomène à une période

¹ D’influence constructiviste, parfois empreints d’approches biographiques (Bertaux).

très récente (entre 2021 et 2022). Produits selon des approches et dans des contextes législatifs différents, leurs résultats divergent. Permettront-ils de dresser un portrait-type ?

Par ailleurs, il ne sera pas toujours aisé de distinguer les individus qui *aspirent à faire* une reconversion, qui ont leurs représentations et leurs idéaux, de ceux qui sont *en train de vivre* une reconversion ou l'ont achevée. Nous tâcherons d'être le plus précise possible pour éviter toute confusion.

Ceci étant posé, voyons ce que nous apprennent les différentes études. Nous avons dégagé quatre critères : l'âge, le sexe, le niveau d'étude en lien avec la PCS et le statut.

2 - 2.1.1 L'âge

Toutes les études montrent que la mobilité décroît avec l'âge : « L'avancée dans le cycle de vie et dans la carrière professionnelle rend moins probables les changements de métier » (Denave, 2015, p. 11). Les reconversions sont estimées « plus problématiques » à mesure que l'âge avance (Boutinet, 2020). Plusieurs raisons à cela : la reconversion professionnelle constitue une prise de risques que les plus jeunes, célibataires et sans enfants, peuvent plus facilement s'autoriser. En outre, l'accès à certains dispositifs de formation sont limités par des critères d'âge, même si ces critères tendent à disparaître (Denave, 2015). Enfin, le coût –financier mais pas seulement – d'une réorientation augmente passablement avec l'âge du prétendant. Denave évoque la « perte des avantages financiers et humains liés à l'ancienneté » mais aussi « le prix du lancement professionnel au regard du temps restant » (p. 12). Nous pourrions ajouter la balance précaire entre le bénéfice espéré d'un nouveau et le risque potentiellement élevé de l'échec. Autant de paramètres qui peuvent expliquer une frilosité croissante avec l'âge. Ajoutons que plus l'adulte est installé dans ses fonctions professionnelles, plus il peut lui paraître difficile de les quitter : « il perd de sa souplesse d'adaptation » (Boutinet, 2020, p. 63). Les reconversions seraient davantage à la portée des plus jeunes. De fait, ils sont trois fois plus nombreux à les entreprendre que leurs aînés : 35% chez les 18-34 ans contre 11% chez les 50 ans et plus ; seuls 18% des 39-45 ans préparent une reconversion professionnelle (Baromètre, 2022)¹.

2 - 2.1.2 Le genre

¹ Pour apprécier ces chiffres hors des proportions qu'ils représentent par tranche d'âge, il conviendrait de les mettre en rapport avec l'échantillonnage de ce sondage, à la faveur de quoi, il apparaît qu'en termes de nombres de personnes, l'écart se resserre (environ 180 jeunes de moins de 35 ans contre 110 pour la tranche supérieure et quelque 50 pour les actifs de plus de 50 ans).

Quant au genre, des divergences s'opèrent entre nos deux sources : alors que Denave observe que les ruptures professionnelles « concernent davantage les hommes » (2015, p. 13), les chiffres les plus récents montrent une légère supériorité de la gent féminine : 23% des femmes sont en cours de reconversion contre 20% des hommes (Baromètre, 2022). Une tendance à la hausse qui peut s'expliquer par les conditions de travail des femmes : plus de précarité, moins de postes à responsabilités – donc moins à perdre – et un souci plus grand, peut-être, de pouvoir concilier vie personnelle et vie professionnelle sont sans doute à l'origine de cette progression. Si la progression est intéressante, l'écart d'un genre à l'autre n'est toutefois pas très significatif.

2 - 2.1.3 Le niveau d'études

Plus le niveau de diplômes est élevé, moins les reconversions sont nombreuses. Le statut professionnel et l'intérêt supposé de l'activité professionnelle accessibles depuis les hauts niveaux de diplômes dissuaderaient les individus de tout changement radical. C'est tout l'intérêt d'ailleurs des études menées ces dernières années par Chevallier (2017) sur les cadres ou encore par Cassely (2017) et Le Gros (2020) sur les sortants des grandes écoles : tous mettent en exergue des profils qui sont à la marge des statistiques. Mais ces tendances sont à nuancer sous plusieurs aspects. D'abord, il semblerait que les plus diplômés aient plus de chances de mener à bien leur reconversion que les autres. Mieux dotés (scolairement, financièrement et socialement), ils disposeraient de davantage de ressources.

C'est sans doute sur ce critère qu'il faut distinguer ceux qui aspirent à la reconversion et ceux qui la réalisent effectivement. Les plus bas niveaux de qualification sont les plus nombreux à y aspirer : leurs conditions de travail dégradées, la précarité de leur contrat sont autant de facteurs qui pourraient les y inciter. Le Céreq (Stéphanus & Véro, 2022) estime que 33% des salariés *souhaitent* changer de métier ; parmi eux, les employés peu qualifiés sont majoritaires (39%) quand les cadres et professions intermédiaires ne constituent que 29%. Les chiffres des reconversions effectives sont tout autres : les ouvriers ne représentent que 12% des reconversions en train de se faire quand 21% des cadres réalisent une reconversion (Baromètre, 2022). La proactivité, condition supposée de la réussite de ce type de parcours, serait en effet supérieure chez les plus diplômés (*Idem*) et favoriserait le passage à l'acte. Les plus demandeurs de changement (ouvriers et employés peu qualifiés) sont aussi ceux qui, statistiquement, « tirent le moins de bénéfices d'un parcours de reconversion » (Stéphanus & Véro). Plus encore, les salariés les plus exposés aux conditions difficiles sont ceux qui se reconvertissent le moins, à la faveur d'un « phénomène de préférence adaptative » (*Ibid.*, p. 3). Les plus nombreux à

réaliser une reconversion restent les demandeurs d'emploi : 38% des chômeurs interrogés déclarent être en cours de reconversion (Baromètre, 2022). Notons que le niveau d'études de ces chômeurs ne nous est pas communiqué.

2 - 2.1.4 Le statut professionnel

Bien que corrélé, dans une certaine mesure au niveau d'études, le statut professionnel constitue un autre paramètre : Denave rappelle que les salariés, et notamment les salariés du privé, sont les plus susceptibles d'opérer une reconversion au détriment des indépendants et des fonctionnaires. Bon nombre d'entre eux, d'ailleurs, souhaitent, une fois leur reconversion achevée, monter leur entreprise : 29% de ceux qui sont en cours de reconversion affirment cet objectif en premier ou second choix, dont près de 50% parmi les CSP+ (BVA, 2021). Jourdain (2014), focalisant sur les reconversions aux métiers d'art, montre que les candidats sont pour 67% des cadres, professions intellectuelles supérieures ou intermédiaires et pour 57% des femmes.

Globalement, on estime qu'1/5^{ème} des actifs est en train de préparer une reconversion ; ils seraient 47% si l'on ajoute à ces derniers ceux qui l'envisagent (Baromètre, 2022, p. 68). Il faut cependant noter que le désir de changement de secteur connaît une baisse importante (-8 pts) et ne concerne que 28% des souhaits de reconversion alors même que le souhait d'apprendre un métier connaît, lui, une légère hausse (+3 pts) (Le Gall & Louise, 2021).

Ceux qui sont le plus à même de réaliser une reconversion sont donc, sans distinction majeure de genre, plutôt jeunes, plutôt diplômés et salariés des professions intermédiaires. En somme, ceux qui ont sans doute le moins à perdre à entreprendre ces changements radicaux. La nature du métier visé mais aussi la distinction entre souhait et mise en œuvre effective semblent constituer des variables. Le critère d'âge qui est le nôtre (plus de trente ans) constitue un facteur limitant.

2 - 2.2 Facteurs d'abandon et de choix

2 - 2.2.1 Vers l'abandon de l'ancien métier : une dynamique multifactorielle

La reconversion ou le souhait de reconversion est d'abord une réaction *contre*. A l'origine des reconversions se trouve donc « une insatisfaction commune devant la situation professionnelle » (Céreq, 2022) mais les sources de cette insatisfaction peuvent être nombreuses.

L'enquête BVA (2021) montre que l'ennui et la lassitude, constituent les facteurs principaux des reconversions *envisagées* (44%). S'ajoutent le manque de sens et une pression trop importante. Un cocktail détonnant à l'origine de « l'usure professionnelle » dont parle Denave (p. 55). Ces éléments sont plus largement partagés par les classes supérieures. Les problèmes de santé ou les contraintes familiales citées par plus de 20% des interviewés pèsent essentiellement sur les classes inférieures. Seuls 3% des personnes interrogées perçoivent la reconversion professionnelle comme une issue après un incident professionnel de type licenciement ou restructuration. (BVA, 2021).

Ces données diffèrent légèrement concernant les personnes qui sont en cours de reconversion. La différence la plus notable réside dans l'incident professionnel qui bondit à la troisième place derrière les contraintes familiales et l'ennui. A ce titre, il semble constituer un accélérateur du passage à l'acte (Négroni, 2007). La sociologue recense également les facteurs liés au salaire, aux horaires de travail, mais aussi l'ambiance, la pression, l'instabilité, la dégradation du climat relationnel, un désaccord sur les choix de l'entreprise, la routine ou encore la flexibilité¹. (*Ibid.*). Sont également citées la non-reconnaissance, l'absence de promotion et l'absence de perspective. Les facteurs sont multiples et tiennent selon toute vraisemblance à une « insatisfaction plurielle » (Négroni, 2007, p. 103), conduisant à une souffrance.

Mais rien n'indique que ces facteurs soient des raisons suffisantes pour passer à l'action et tout remettre en question. Ils invitent simplement à réfléchir, à envisager des possibles. On peut néanmoins supposer que le changement constitue une réponse à une situation qui ne convient plus.

Stéphanus et Véro (2022) précisent plus finement que les logiques à l'origine des reconversions ne sont pas les mêmes selon les CSP d'appartenance. La non-durabilité des emplois et des conditions de travail contraignantes constituent les principaux moteurs des ouvriers et des employés peu qualifiés. Les auteures parlent d'une « position défensive » (p. 2). S'ajoutent, pour les plus qualifiés de cette catégorie, des difficultés à concilier vie professionnelle et vie personnelle. Les classes les plus élevées optent davantage pour une « reconversion préventive » : les cadres et professions intermédiaires anticiperaient un risque – réel ou supposé² – de perte d'emploi mais convoquent également le décalage entre leurs aspirations individuelles et le travail lui-même, comme motif de leur reconversion. La question du sens

¹ Mais routine et flexibilité ne sont-elles pas les deux facettes d'un même phénomène ?

² Voir *supra*, la peur du déclassement (Maurin, 2009).

semble prégnante. Les cadres en rupture intentionnelle dans l'étude de Chevallier (2017) déclarent ne plus trouver de « sens dans la réalisation de leur activité professionnelle et sont convaincus que la solution passe par un changement » (§8) ; l'auteure conclut que ce n'est pas tant par envie que par besoin, voire nécessité, que s'opère ce changement. On ne saurait, pour ces raisons, abonder dans le sens de Morel (2002) qui affirme que la question des reconversions est indifférente au statut des individus (p. 22)¹. Non seulement les conditions de réussite mais également les facteurs dépendraient, en effet, de la PCS (Stéphanus & Véro) : plus que jamais la question des déterminismes sociaux semble se poser². Derrière ces postures, se cachent des réalités professionnelles différentes mais aussi des habitus culturels et des moyens différents.

2 - 2.2.2 Vers le choix du nouveau métier : l'articulation à la question du sens

Les aspirations diffèrent là encore très légèrement entre ceux qui envisagent et ceux qui réalisent leur reconversion. Les premiers visent un confort de vie supérieur lié à un gain de liberté et un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. Ce moteur est légèrement supérieur au second : avoir une meilleure rémunération. La question du sens, pourtant en jeu dans la décision de quitter l'ancien métier, n'occupe ici que la troisième position. Ils ne sont que 7% à déclarer en premier vouloir transposer leur passion en métier. Parmi eux, les CSP+ représentent 34%. (BVA, 2021). La question du sens est le premier motif invoqué par ceux qui sont en cours de reconversion : 24% des répondants la mobilisent en premier choix. Viennent ensuite la question de la rémunération, puis celle du gain de liberté. Notons que d'après ces chiffres, les individus ne dissocient pas le sens trouvé au travail de la rémunération et n'excluent pas de gagner sur les deux fronts. Toutefois, l'étude relativise ces chiffres : le moteur lié à une meilleure rémunération est en hausse de 12 pts par rapport à l'année précédente quand celui relatif au sens chute de 11 pts. Là encore, une approche plus fine permet de distinguer des tendances majoritaires chez certaines franges de la population. La question du sens au travail semble dominante dans les classes supérieures (Chevallier, 2017). Soulignons enfin une dernière dimension : l'un des moteurs du choix du nouveau métier peut aussi résider dans l'idée que l'on se fait du métier visé. Ce sont alors des représentations, pour partie erronées, sortes d'images d'Epinal ou de mirages, selon les métiers, qui peuvent susciter ce que nous appellerons plus loin, avec Schlanger (2020) des « vocations ». Or le delta entre envies et réalité, comme le souligne Denave (2017) peut créer des désastres sur les plans psychologique

¹ Même si l'auteur relativise ses propos et s'interroge sur l'équité et l'universalité du système d'accompagnement.

² Nombre d'études adoptent d'ailleurs un cadre théorique bourdieusien.

(désillusion et retour désenchanté à la case départ) et humain. On peut se demander si les reconversions à des métiers manuels ne participent pas de cette dimension illusoire.

2 - 2.3 Les types de métiers quittés et visés

Un rapide tour d’horizon des métiers délaissés et des métiers recherchés nous mènera à dégager des paramètres plus structurels.

2 - 2.3.1 Les métiers ou secteurs quittés

Selon le sondage BVA, les secteurs délaissés sont ceux du commerce, des transports, de l’hébergement et de la restauration. Le secteur de l’information et de la communication n’est pas en reste. Ce sont des métiers dont les contraintes sont fortes, voire très fortes, en termes d’horaires et/ou de charge de travail, et qui ne permettent que difficilement une conciliation avec une vie familiale. Les études récentes sur les reconversions des cadres pointent l’abandon des métiers du tertiaire : la banque, le digital, le marketing, la gestion (Le Gros, 2022) ; s’y ajoutent le transport, l’industrie pharmaceutique, l’informatique et la publicité (Chevallier, 2017). Les intitulés de poste de ces derniers commencent par « responsable », « conseiller » ou « directeur ». Un hasard ?

Sur un plan plus structurel, Denave (2017) fait de la précarité des contrats de travail un élément décomplexant. La sociologue estime également que « les métiers qu’on quitte le plus sont aussi les métiers plus accessibles (et inversement) » (*Ibid.*, nbp. 1, p. 14). Enfin, le changement d’activité concernerait moins « les détenteurs de métiers aux compétences spécifiques » (Denave, p. 14). L’auteure cite la coiffure comme exemple. Nous aurons l’occasion de discuter longuement un contre-exemple¹.

2 - 2.3.2 Quid des types de métiers souhaités ?

L’enquête BVA (2021) classe parmi les premiers ceux relatifs au service à la personne (18%) puis ceux de l’hôtellerie, de la restauration, du tourisme et de l’animation (13%) enfin les métiers de l’immobilier (9%)². On constate que deux d’entre eux sont à la fois quittés et recherchés (hébergement, restauration) ; mais d’une part, un même secteur d’activité n’exclut pas des pratiques différentes : ouvrir un gîte en Gironde n’est pas tout à fait la même chose que

¹ Qui n’aura pas d’autre valeur que celle-là, d’ailleurs : constituer un contre-exemple. Voir l’étude de cas consacrée à Agnès.

² L’enquête précise que l’effectif des répondants à ce classement est relativement faible (74 répondants sur 266).

d'être veilleur de nuit dans un hôtel parisien. D'autre part, on peut supposer que ces choix participent d'une vision idéalisée du métier visé : en choisissant la restauration, les individus n'ont peut-être pas conscience des horaires, des contraintes et de la pression que représente ce secteur, par ailleurs singulièrement mal rémunéré¹.

Est notable, aussi, le fait que ces métiers visés ne coïncident pas totalement avec les formations professionnelles les plus demandées. Selon le Baromètre (2022), ces dernières portent essentiellement sur les langues étrangères, l'informatique et la gestion. 65% des personnes en cours de ou envisageant une reconversion déclarent toutefois avoir suivi, suivre ou vouloir suivre une formation spécifique. Un chiffre qui monte à plus de 80% pour les seules personnes en cours de reconversion.

En dehors des métiers de bouche, les métiers manuels ne font pas partie du classement des métiers visés. A titre de comparaison, Négroni (2007) restitue les parcours de 32 femmes et 28 hommes. Parmi eux, seuls quatre profils s'approchent d'un métier manuel dans le cadre de leur reconversion, dont certains sont déjà issus de cette branche et n'opèrent donc pas une reconversion radicale.

2 - 2.4 Les incitations politiques vs la question des valeurs

2 - 2.4.1 Valorisation des métiers en tension et des métiers d'avenir

Sur un plan plus général, les reconversions vers les métiers en tension et les métiers d'avenir sont encouragées par les politiques publiques. Il n'est pas certain que ces deux catégories attirent les mêmes personnes. Les premiers sont soit très contraignants soit peu qualifiés, parfois les deux ! Les seconds sont souvent qualifiés voire très qualifiés. Par ailleurs, le Céreq note assez justement que les pouvoirs publics entretiennent une forme d'ambivalence : la récente loi semble faire plus de place aux libertés individuelles dans le choix du parcours professionnel (rappelons que l'intitulé de la loi est le suivant : « pour la *liberté de choisir son avenir professionnel* »), tout en orientant les reconversions vers des métiers ou des secteurs bien définis, répondant aux besoins des entreprises (Stéphanus & Vero, 2022). Les chiffres ne trompent pas en la matière : seuls 11% des personnes en cours de reconversion s'orientent vers

¹ Une très récente revalorisation des salaires vient d'être proposée par un accord de branche dans ce secteur qui peine à recruter au point que la saison estivale qui s'annonce semble compromise pour nombre d'établissements en déficit de personnel (avril 2022).

un secteur d'avenir, un chiffre tout de même en hausse (BVA, 2021). L'étude ne précise pas, en revanche, que profil d'individu ce choix concerne.

2 - 2.4.2 Les valeurs invoquées par les candidats

Face aux incitations politiques, les individus semblent faire valoir d'autres motifs. Subsumant les insatisfactions et les désirs, ce sont les valeurs qui semblent engagées dans les reconversions. Les valeurs sociales comme les valeurs individuelles. Chevallier (2017) voit dans les reconversions des cadres envisageant des « ruptures intentionnelles de carrière », occasionnant une mobilité descendante, le signal d'un « malaise ». Celui-ci aurait sa source dans un « système individuel de valeurs » qui ne coïnciderait plus avec l'activité professionnelle réalisée au quotidien. Plus largement, il dit aussi quelque chose du rapport au travail, dont l'étymologie ne cesse de se rappeler à quelques-uns, mais aussi du rapport au fruit de son travail, qu'il s'agisse du bien produit ou de la rémunération obtenue en échange de cette production. Approfondir la valeur du travail nous éloignerait sans doute trop de notre propos. En revanche, les valeurs comme ensemble de principes moraux qui prévalent à nos choix et constituent des marqueurs de sens semblent bien au cœur de notre réflexion. Communes au sein d'une société mais également hiérarchisées selon l'importance que chacun leur accorde, les valeurs peuvent être à l'origine de l'abandon de l'ancien métier comme du choix du nouveau. Ainsi, la volonté de faire un métier plus proche de ses valeurs constitue le premier moteur pour plus de 86% des personnes interrogées dans le cadre du récent Baromètre de la formation professionnelle (2022), un chiffre comparable à celui de 2021. Il est possible que la crise du Covid ne soit pas étrangère à ces données. De telles crises peuvent également réengager la vocation.

2 - 2.4.3 Le cas singulier de la vocation

Soudain je perçois ce que je souhaite, ce que je suis et ce que je dois faire. (Schlanger, 2020, p. 83)

La vocation semble étymologiquement remettre en question le choix. Elle constitue un appel – de *vocare* : « appeler » – presque une injonction. Longtemps étrangère à l'individu, d'origine divine, la vocation moderne est tout autre : elle vient de l'intérieur, est immanente à l'individu et non transcendante. Quoi qu'il en soit, il semble que je n'aie pas d'autre choix que celui de lui répondre. « [...] l'homme voué n'agit pas par l'effet d'un choix. Profondément, il n'a pas le choix. Sans se nier lui-même, il lui est impossible de se conduire autrement » (Schlanger, 2020, p. 93). Il en va d'une nécessité, presque vitale, faute de quoi s'amoncelleront regrets, amertume et surtout « perte de soi ». Mais la vocation exige du temps, de la persévérance et du travail (*Idem*) et, à ce titre, va plutôt de pair avec la jeunesse, estime l'essayiste : « Il lui faut de préférence la

saison qui promet l'avenir » (*Ibid.*, 84). La vocation tardive, prévient-elle, n'est pas de tout repos : « [...] pour qui s'éveille trop tard à soi-même et prend conscience de sa vocation dans un cours de vie déjà engagé et déjà avancé, il faudra un effort énorme pour se dégager et changer de direction » (85). Au pire, elle est condamnée à n'être que du ressort du *hobby* de l'amateur.

Difficilement conciliable avec les contingences contemporaines, la vocation se heurte à un principe de réalité : il faut bien manger, rappelle l'auteure. Erigée comme « injonction éthique individuelle par excellence », la vocation se collette avec les réalités sociales avec lesquelles l'individu est aux prises. Qu'elle soit intellectuelle ou manuelle ne change pas grand-chose à l'affaire. Schlanger rappelle d'ailleurs que, dans les pays anglo-saxons, la formation par l'alternance est appelée « formation *vocationnelle* ». Fondamentalement optimiste, la vocation « transforme sans problème le désir personnel en activité, statut et gagne-pain. » (266) ; encore faut-il pouvoir trouver des débouchés. A l'instar de l'utopie dont il a déjà été question dans ces lignes, la vocation contemporaine s'immisce dans des interstices et joue, ou se joue, d'un décalage entre rêve et réalité, entre désir et contingences, décalage « porteur et fécond » (269) qui agit comme « un pouvoir d'incitation » (*Idem*).

Faut-il voir dans le choix d'un nouveau métier une dimension vocationnelle ? Le caractère radical du choix pourrait le laisser penser. Faute de pouvoir rendre compte de ce choix, il serait commode de l'attribuer à cet appel, un appel intérieur, un appel du lointain, rémanent, qui réémerge à la faveur d'un événement. L'histoire serait belle. Elle nous plairait. « Une décision d'adulte, un rêve d'enfance » slame Grand Corps malade (2020) dans *Chemins de traverse*¹. Mais si, dans les récits de reconversion, la phrase « c'est toujours ce que j'ai voulu faire » semble récurrente, les choses sont en réalité plus complexes. Elles incitent à la vigilance.

Jourdain (2014) voit dans l'argument vocationnel une forme de justification *a posteriori* (p. 28). Les reconvertis installés dans leur nouveau métier recourent volontiers « au registre vocationnel pour rendre compte de leur engagement dans un métier d'art » (*Idem*). Mais l'auteure note des divergences entre ceux qui sont en cours de reconversion et ceux qui l'ont achevée. Elle alerte sur les risques d'une reconstruction de sens à la faveur d'une mise en récit de l'expérience achevée et réussie. La reconversion se pare alors du statut de l'évidence :

La mise en discours d'un "retour au naturel" rend évidente la reconversion tandis que la première orientation professionnelle tend à être interprétée comme une erreur de parcours. L'insatisfaction

¹ Berthollet, J., Berthollet C. & Grand Corps Malade, (2020). *Chemins de traverse*, paroles de Fabien Marsaud, musique de Q. Mosimann, T. Leteurre, © Anouche productions, QMP publishing, 2020.

ressentie lors de l'exercice de la précédente profession est alors conçue *a posteriori* comme l'expression de la répression d'une vocation spécifique pour l'artisanat d'art. (Jourdain, 2014, p. 28).

Par le discours vocationnel, les reconvertis confèreraient une « cohérence *a posteriori* à leur trajectoire biographique ». La reconversion, donnée à voir rétrospectivement comme une évidence, conforte sur le sens donné au parcours. On trouve ce discours de vocation contrée dans l'étude menée par Négroni (2007) : « L'énonciation de la vocation contrée est le premier acte de la démarche de reconversion professionnelle volontaire » (p. 76), mais la sociologue note elle aussi que ce discours relève du performatif et qu'il se renforce à mesure de l'engagement dans la reconversion (*Idem*). Elle semble justifier autant qu'elle légitime le processus.

Sans doute la dimension vocationnelle est-elle plus prégnante pour certains métiers que pour d'autres. On peut tout du moins supposer qu'elle dépende de ce qu'engage le reconverti en termes d'identité(s) mais aussi de représentations dans sa reconversion comme dans son nouveau métier. Le changement radical de métier et de secteur professionnel a probablement tendance à augmenter la charge signifiante engagée : plus l'écart est important, plus les justifications personnelles – à soi-même comme aux autres – semblent nécessaires. La vocation, à ce titre, est commode. Pourtant, elle porte d'autres messages.

La vocation contrée, qu'elle soit déclarative ou effective, est un indicateur d'une orientation première qui n'était pas satisfaisante ; pire, d'une orientation contrainte sur laquelle pesaient des injonctions parentales – incorporées par l'individu ou explicitées par les parents : des injonctions à suivre telle ou telle voie mais aussi des interdictions à prendre d'autres voies. Conjointes à ces dernières, et souvent articulées à elles, les représentations et les attentes sociales sont également en jeu. Les métiers manuels seront vraisemblablement au cœur de ces transactions. Enfin, cette dimension nous invite à la prudence quant au discours qui sera véhiculé par les reconvertis. Les effets de leurre risquent de nous mettre sur de fausses pistes et bien que le discours subjectif soit intéressant comme tel, témoin de la véracité plus que de la vérité, il nous faudra tâcher de distinguer ce qui relève de la vocation contrariée et ce qui participe d'une reconstruction idéale du parcours.

Négroni (2007) fait de la vocation contrée la première étape des reconversions professionnelles volontaires.

2 - 3 Le cheminement : étapes, freins et recours

2 - 3.1 Les étapes du processus

La reconversion comme processus s'inscrit dans un temps long, jalonné d'étapes successives.

Négroni (2007) distingue ainsi cinq étapes dans le processus de reconversion professionnelle volontaire : la vocation contrée, le désengagement, la latence, la bifurcation et le réengagement (*Ibid.*, p. 13). Si, selon l'auteure, « [t]outes les personnes engagées dans une telle reconversion volontaire passent par ce processus (...) » (*Idem*), elle rappelle qu'une telle dynamique engage l'individu, mais dépend aussi d'un contexte socio-économique et implique un « travail de subjectivation en relation avec autrui » (*Ibid.*). Si l'individu est premier, il n'est pas le seul acteur de ce processus : « La reconversion professionnelle volontaire est à la fois individuelle et sociale » (*Ibid.*, p. 13). Denave (2015) insiste également pour inscrire la reconversion professionnelle dans une dynamique sociale ; elle réaffirme ainsi que les structures sociales jouent un rôle dans le processus : « L'essentiel est de montrer que la situation particulière étudiée [...] est régie par des logiques sociales » (*Ibid.*, p. 288). Forces internes et externes se combinent dans la dynamique :

La reconversion n'est pas le fruit d'une volonté personnelle qui donnerait à l'individu la force de s'arracher aux pesanteurs sociales et de reprendre en main sa vie professionnelle, mais le produit de la combinaison de forces internes et de forces externes. (*Ibid.*, p. 37)

La sociologue construit également un modèle, initialement conçu en cinq étapes¹, puis redistribué en trois phases, mais souligne qu'il s'agit davantage d'un « continuum de façons d'agir, de l'absence de maîtrise de son futur jusqu'à la mise en œuvre d'un projet » (*Ibid.*, p. 36). Les trois phases sont les suivantes : la prise de décision de quitter son emploi est la première étape. Elle est suivie par ce que l'auteure nomme le « désengagement affectif » (*Ibid.*) puis viennent l'entrée et le maintien dans le nouveau métier. Denave comme Négroni soulignent conjointement à quel point ces étapes du processus sont perméables. Négroni précise en effet que si les différentes étapes sont chronologiques, elles ne sont pas linéaires et qu'il existe, entre elles, des chevauchements et/ou des temporalités différentes (Négroni, 2007, p. 234). Denave insiste davantage sur le caractère idiosyncrasique du processus : le modèle établi n'exclut pas, en effet, la singularité des logiques individuelles (Denave, 2015, p. 38).

Jourdain estime que, plus que d'étapes, la reconversion est constituée de « phases plus ou moins concomitantes » (22) qu'elle articule à des positionnements identitaires. Ainsi, la crise

¹ L'auteure précise en effet que cinq phases figurent initialement dans sa thèse (Denave, 2015, p. 37).

identitaire initie-t-elle le premier mouvement. Elle constitue le symptôme d'une « déception des aspirations professionnelles ». C'est une phase mâtinée de souffrance liée à la frustration et plus largement au « désajustement » (23). Douleur et angoisses liées au désengagement sont palpables (24) mais elles semblent s'articuler à une phase plus euphorisante, celle de l'art du choix, véritable phase de reconquête d'une identité nouvelle, plus satisfaisante. Là encore, le découpage n'est pas net. On peut supposer que la phase de désengagement ne cesse pas à l'entrée en formation. Un processus de négociation identitaire s'amorce qui prendra plusieurs mois : il consistera à faire le deuil d'une première socialisation professionnelle. C'est une phase de renoncement qui s'avère d'autant plus coûteuse que les perspectives réelles ne sont pas connues et que le choix paraît irréversible. A l'instar des grenouilles de la fable de La Fontaine¹, les reconvertis pourraient être avertis des implications du changement ; ainsi serait dit du métier ce qu'il est dit du souverain : « De celui-ci contentez-vous, / de peur d'en rencontrer un pire ».

Dans la perspective qui est la nôtre, la formation – son engagement comme sa réalisation – constituera une étape primordiale dans le processus de reconversion : nous interrogerons l'éventuelle valeur ajoutée de l'alternance sur la reconversion. Aussi focaliserons-nous sur trois moments articulés autour de la formation, estimée centrale : ce qui précède l'entrée en formation, où nous distinguerons les phases d'abandon de l'ancien métier et le choix du nouveau métier ; puis la formation elle-même, son engagement et sa réalisation ; enfin l'issue de la formation et le bilan qui est dégagé notamment en termes d'insertion professionnelle.

Toutefois, ce découpage chronologique verra sans doute se superposer à lui un séquençage d'un autre type, de l'ordre du signifiant. Tout d'abord, la place, en termes de temps, et d'enjeux, accordée à telle ou telle étape constituera sans doute une variable d'appréciation. D'autre part, les parcours individuels, reconstruits à la faveur des entretiens, accentueront probablement certains aspects au détriment des autres. L'objet de notre recherche, précisons-le dès à présent, n'aura pas pour finalité de construire un modèle mais au contraire de montrer les régularités autant que les diversités de ces parcours. L'enjeu consistera à évaluer les apports éventuels de l'alternance pour mener à bien ces derniers. Même choisie et volontaire, la reconversion professionnelle se heurte malgré tout à des freins.

2 - 3.2 Les freins : institutionnels et individuels

¹ La Fontaine (de) J., (1668). *Fables*, « Les Grenouilles qui demandent un roi », III, 4.

Dans les faits, les démarches réalisées pour se reconvertir sont longues et contraignantes. Selon Morel (2022), les freins à la reconversion sont « encore trop nombreux » (p. 11). Ils émanent, selon l'auteur de ce rapport, « de l'ensemble du processus d'évolution professionnelle » (*Idem*). Parmi eux, Morel recense la « difficulté d'accès à l'information sur les dispositifs mobilisables », la frilosité des acteurs économiques à envisager des « mutations professionnelles efficaces » ou encore l'importance prégnante du diplôme et de la formation initiale, pour ne citer qu'eux. Freins institutionnels et freins individuels s'entrelacent.

2 - 3.2.1 Frein institutionnel majeur : les dispositifs nombreux et peu, ou mal, connus

Les dispositifs proposés à la faveur de loi Avenir professionnel (2018) ou à sa suite, sont nombreux. Ils viennent s'ajouter à ceux qui existaient déjà, créant une effervescence dans laquelle le candidat peine à se retrouver. Tous les dispositifs proposés ne sont pas expressément dirigés vers la reconversion mais, plus largement, vers la mobilité professionnelle. Ce qui nous intéresse ici n'est pas tant le recensement de ces dispositifs que la façon dont les individus peuvent s'en emparer et, d'abord, en avoir connaissance.

50% des personnes interrogées dans le cadre du Baromètre de la formation professionnelle (2022) déclarent se sentir bien informées sur la formation professionnelle, un chiffre en hausse de 5 pts sur un an. Pourtant, ce sentiment décroît à mesure que l'adulte avance en âge : les 50-64 ans se sentent plus démunis que les 18-24 ans. Une coupure nette est notée autour de 35 ans. Selon le sondage BVA (2021), 16% des répondants renonçant à suivre une formation professionnelle expliquent ce choix par l'insuffisance d'information à leur disposition. Plus les personnes sont diplômées, moins elles se déclarent informées des différents dispositifs s'offrant à elles. Le CPF, qui succède au DIF, est néanmoins connu de 92% des personnes interrogées (Baromètre, 2022). La notoriété de ce dispositif tient sans doute à des facteurs connexes : les informations diffusées dans les médias, mais aussi l'obligation de l'employeur d'informer les salariés, dans le cadre de l'entretien professionnel, de l'existence de ce compte et des possibilités assorties. Qu'il s'agisse du CPF et des modalités de son utilisation, des lieux d'information, ou encore des modalités de financement, les chiffres relatifs au sentiment d'information sont, malgré tout, en hausse.

Quatre dispositifs visent plus précisément les reconversions professionnelles : l'apprentissage, le contrat de professionnalisation, le CPF Transition Professionnelle (PTP, voir encadré ci-dessous) et enfin Pro-A. Deux d'entre eux préexistaient à la loi Avenir Professionnel. Leur connaissance est très inégale : l'apprentissage est désormais connu de 91% des répondants

quand le dispositif Pro-A (sous-titré explicitement : « reconversion ou promotion par l’alternance ») n’est connu que de 38% des répondants. Entre les deux, le CPF Transition Professionnelle est cité par 57% des personnes interrogées. Leur point commun, là encore, est d’être mieux connu d’année en année. Deux tiers des actifs envisageant une reconversion savent qu’ils peuvent se former en parallèle de leur travail (BVA, 2021) et les trois quarts se déclarent prêts à le faire.

Notons toutefois que connaître l’existence d’un dispositif n’implique pas que l’on puisse s’en saisir et le mobiliser. L’accès à l’information pratique se fait, le plus souvent, de manière autonome (80% des actifs estimant que c’est à chacun d’être responsable de son parcours de formation continue, selon le Baromètre, 2022). Les sources d’information principales restent les moteurs de recherche sur le net, l’employeur et les sites Internet spécialisés. On notera que les interlocuteurs sont finalement peu nombreux. Impossible de ne pas y voir le corollaire du sentiment d’être pleinement responsable de son parcours, sans que l’on ne parvienne à déterminer s’il faut y voir un rapport de causalité.

Quid de la mise en pratique ? 91% des personnes en cours de reconversion ou l’ayant terminée déclarent que le PTP (voir encadré ci-contre) est efficace.

Le PTP : la panacée des futurs reconvertis ?

Permet une continuité de financement des formations de reconversion avec congé associé

Pour les salariés désireux de changer de métier ou de profession

Réservé aux formations certifiantes, éligibles au CPF, en lien avec le projet de reconversion

Conditions : ancienneté (24 mois dont 12 dans l’entreprise) sauf pour BOETH et salariés licenciés pour motif économique ou inaptitude + dérogations diverses

Démarches : demande adressée à l’employeur (entre 60 et 120 jours avant le début de la formation, en fonction de la durée de la formation)

Refus de l’employeur : si les conditions ne sont pas remplies ; report possible jusqu’à 9 mois si les absences sont préjudiciables à l’entreprise ou en cas d’effectifs simultanément absents

Rémunération : maintenue en totalité ou partiellement en fonction des revenus, versée par l’employeur, nécessite l’accord préalable de la Commission paritaire interprofessionnelle régionale (CPIR) aussi appelée Associations Transition pro (ATpro), contactée par le demandeur. Prise en charge supplémentaire de certains frais afférents à la formation (transports, hébergement, restauration)

Contrat de travail suspendu mais pas rompu, réintégration de l’entreprise sur poste (identique ou comparable) mais sans obligation de prendre en compte la qualification acquise.

Sans condition de diplôme

Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F14018>

Nombreux, soumis à des conditions parfois strictes, lourds à mettre en place, les dispositifs ne semblent pas toujours faciliter la mise en œuvre de la reconversion en direction d’un changement radical de métier. La procédure est administrativement complexe et nécessite une

anticipation importante. Toutefois, sur le papier, la sécurité (financière, sociale) des salariés qui se lancent dans ces dynamiques est plus assurée qu'elle ne l'était il y a encore quelques années.

En se saisissant expressément de l'alternance pour se reconvertir, les adultes de notre étude ont sans doute fait un choix de circonstance dont il faudra déterminer s'il est fait par défaut, par conviction ou par nécessité. La méconnaissance des dispositifs accessibles ou l'impossibilité de pouvoir répondre aux conditions imposées peuvent constituer des variables.

2 - 3.2.2 Freins individuels majeurs : le temps et l'argent

Se reconvertir, c'est souvent prendre un risque. Stéphanus et Véro (2022) le rappellent : « Changer de métier ne garantit pas de réaliser une reconversion, encore moins de retrouver un emploi » (1). Le risque est donc double : ne pas aller au bout du processus de reconversion et ne pas trouver à s'insérer dans le nouveau métier. L'insertion professionnelle suppose que la reconversion soit achevée. Cette zone d'incertitude est sans doute un facteur à prendre en compte dans la frilosité des aspirants. Mais ce qui est en jeu est d'ordre essentiellement financier. Ce n'est donc pas tant l'insertion qui questionne les futurs reconvertis que l'incertitude liée à la possibilité de pourvoir à leurs besoins. L'enjeu est d'autant plus important qu'à l'âge adulte, on est en droit de supposer l'existence de charges lourdes, qu'elles soient familiales et/ou financières. L'enquête BVA (2021) pointe comme frein principal pour 38% des répondants le souci de préserver la sécurité financière. Si les dispositifs évoqués plus haut permettent aujourd'hui d'envisager une reconversion professionnelle dans des conditions de salaire plutôt confortables, et de garantir un retour à l'emploi précédemment occupé, ces éléments de rassurance sont relativement nouveaux. En outre, les chômeurs ne bénéficient pas des mêmes conditions, bien que des aides puissent leur être octroyées (financement de la formation, aide au retour à l'emploi, etc.). En outre, il semblerait que le manque à gagner occasionné par le changement de secteur d'activité et de métier soit important. Decréau (2015) rapporte des différentiels faramineux entre les deux activités professionnelles successives¹ qui auraient de quoi dissuader sinon les personnes en reconversion elles-mêmes, du moins leur entourage proche, devant faire face à une perte de revenus conséquente.

L'autre frein majeur réside dans le temps nécessaire pour se reconvertir. Les formations, *a fortiori* diplômantes, s'inscrivent dans un temps long : de plusieurs mois à plusieurs années. Les aspirants à des reconversions à des métiers manuels estiment ces formations d'autant plus

¹ Un garagiste spécialisé dans les motos et directeur de marketing serait ainsi passé de quelque douze mille euros mensuels à une rémunération quasi nulle durant plusieurs mois après son installation. (Decréau, 2015).

nécessaires qu'ils ne bénéficient d'aucune connaissance dans les domaines visés. Ils misent en outre sur le diplôme, fût-il de niveau 3¹, pour donner du crédit à leur reconversion. Mais l'aspect temporel ne se limite pas au seul temps de la formation. Avant lui, le temps de maturation du projet est important pour ne pas dire nécessaire. Il correspond peu ou prou au temps de « latence » que Négroni (2007) situe schématiquement entre le désengagement de l'ancien métier et l'entrée dans un dispositif de formation. 29% des personnes songeant à la reconversion déclarent avoir besoin de mûrir leur réflexion (BVA, 2021). Face à ce constat, deux remarques : comment trouver le temps de la maturation quand l'individu est happé par la frénésie professionnelle ? Prendre le temps c'est, par ailleurs, risquer de ne plus en avoir devant soi pour accomplir un tel bouleversement. Se dessine là une aporie qui semble favoriser l'inertie.

Ces deux aspects constituent, à n'en pas douter, deux freins importants. Carré (2005) reprenant une enquête européenne² sur les bénéfices personnels et sociaux de la formation tout au long de la vie (citée par Carré, 2005) confirme que ces deux indicateurs sont des sources de blocage pour les bénéficiaires : ce sont des facteurs de risque à évaluer et qui peuvent dissuader. Ils se superposent, en outre, au frein institutionnel que nous avons identifié. Pourtant, un tel coût peut paradoxalement constituer une source de motivation. Bourgeois (2009) fait ainsi remarquer que, relativement à l'engagement en formation, plus le coût de la formation³ est élevé, plus le consentement du sujet est effectif, dans l'engagement et dans la persistance. Une telle logique est-elle transposable au processus de reconversion ? Nous en faisons l'hypothèse.

Face à ces difficultés, Morel (2022) suggère qu'émerge « une véritable culture de l'évolution professionnelle » qui dédramatiserait les procédures autant que les enjeux. Parmi les autres leviers mobilisables pour pallier ces difficultés, l'accompagnement occupe une place prépondérante.

2 - 3.3 L'accompagnement : nature et pôles

[...] dans tous les milieux et en tout domaine il n'est question que d'accompagner. (Le Bouëdec et al., 2001, p. 11-12).

2 - 3.3.1 Accompagner l'autre

¹ Soit souvent bien inférieur à leur niveau de diplôme déjà acquis en formation initiale. Voir en annexe (A.3) la nomenclature des diplômes.

² Enquête Eurobaromètre pour le CEDEFOP, 2003, citée p.100.

³ Bourgeois parle ici de quelque chose qui nous coûte, sur les plans financier mais aussi psychologique et plus largement ce qui demande un investissement important.

Ac-com-pagner, c'est rendre possible un mouvement *vers* un espace de convivialité (« manger le pain ») et *avec* l'autre. A l'origine de l'accompagnement, se trouve la formation d'une relation qui apparaît comme une réponse à un manque. L'accompagnement suppose l'existence chez l'autre d'une faiblesse, voire d'une incapacité à faire seul, de façon autonome et constitue une aide extérieure palliant le manque. Pourtant, cette aide, pour être efficiente, ne saurait se substituer à la réalisation individuelle. L'accompagnant est l'adjuvant, non le personnage principal. En tant que tel, il doit, sur le plan éthique, reconnaître à l'accompagné le statut de « sujet autonome, responsable et projectif » (Beauvais, 2004, p. 106) : c'est là tout son paradoxe. Par ailleurs, il n'a jamais été autant question d'accompagnement que dans la société post-moderne où tout pousse l'individu à se prendre en charge, « à être soi-même et à en assumer toute la responsabilité » (Beauvais, 2004, p. 111). Trois principes éthiques doivent selon Beauvais guider cette relation à travers ces contradictions. Le principe de responsabilité est au cœur de la démarche d'accompagnement, en tant qu'elle est une relation intersubjective. L'accompagné et l'accompagnant sont tous deux responsables des choix et des actes qu'ils posent, le premier en vue de la réussite de son projet, le second relativement à l'aide qu'il peut apporter. Le cadre de l'accompagnement est de ce point de vue essentiel : l'accompagné doit pouvoir s'en saisir comme il l'entend et l'accompagnant veiller à ce que cela soit possible. Le principe de retenue, second principe, incombe au seul accompagnant : s'il sait, de ce savoir qui fonde sa légitimité et pourrait lui conférer une toute-puissance, il se doit de laisser l'autre « se deviner », « s'inventer » et « se projeter », en se plaçant à « une juste distance » (p.108) ; mieux, à une « distance "a-justée", c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel, du chemin qui se construit et du projet qui se dessine » (p.109). Enfin, Beauvais fait du doute le troisième principe éthique : celui de l'accompagnant face à l'aléatoire et l'incertain, espaces du libre-arbitre de l'accompagné ; il est aussi celui que l'accompagnant instille chez l'accompagné et qui permet à ce dernier, au terme d'une phase de désordre, de poser son choix et/ou son acte. En d'autres termes, l'accompagnement n'est pas « faire à la place de », pas même « faire avec ». Alors qu'il semble combler un vide, il crée en réalité cette vacance nécessaire à la pleine réalisation du projet de l'autre. A peine balise-t-il les possibles. Accompagner une reconversion est-ce finalement autre chose ?

Accompagner ce type de reconversion, c'est tour à tour et, parfois sans distinction, accompagner un projet, un retour en formation et une transition. Cette dernière est même double : c'est, d'une part, la transition que constitue la reconversion et, d'autre part, la transition

propre au dispositif de formation choisi, l'alternance. Aussi n'est-il pas commode d'interroger le type d'accompagnement relevant spécifiquement du processus de reconversion. Les pôles de l'accompagnement peuvent en revanche faire l'objet d'une analyse plus fine. On distinguera ainsi l'accompagnement institutionnel de l'accompagnement par les proches.

2 - 3.3.2 L'accompagnement institutionnel

Rien ne semble se faire aujourd'hui sur le plan institutionnel sans promesse d'accompagnement. Les reconversions ne font pas exception. Pourtant, dans les faits, il apparaît compliqué de comprendre la nature ou d'identifier les acteurs de cet accompagnement. Pendant longtemps, le rôle principal en la matière était campé par Pôle emploi. La réorientation professionnelle, la réinsertion, le financement des formations professionnelles des demandeurs d'emploi étaient l'apanage de ses services. Conseillers, mais aussi psychologues de l'orientation, y proposaient des bilans de compétences et faisaient bénéficier les demandeurs d'emploi de fonds de formation. Aujourd'hui, le Conseil en Evolution Professionnelle (CEP, voir encadré ci-contre) renouvelle cette offre d'accompagnement (Baujard, 2022).

Le CEP en quelques mots

Prestation gratuite et confidentielle à destination de tous les actifs et des jeunes sans qualification.

Dispositif complexe (entretien, conseil et accompagnement) structuré en deux niveaux selon les demandes : un **accueil individualisé** (analyse de la situation, identification des acteurs pour mieux connaître l'environnement professionnel et les démarches) et un **accompagnement individualisé** permettant de clarifier la demande et d'approfondir les informations mais aussi d'aider à la mise en œuvre du projet.

Le CEP n'est pas limité dans le temps.

Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32457>

Des acteurs du monde de la formation et de l'insertion proposent, en fonction du statut du candidat, une structure de référence : pour les demandeurs d'emploi, Pôle emploi reste le référent principal ; les jeunes de moins de 26 ans sont orientés vers les missions locales, les salariés de droit privé vers des structures, souvent privées, initialement spécialisées dans le bilan de compétences, « opérateurs » mandatés par France Compétences pour réaliser cet accompagnement ; quant aux cadres et chefs d'entreprise, l'APEC constitue l'interlocuteur de référence. Les personnes en situation de handicap sont, elles, invitées à solliciter des structures spécialisées comme Cap emploi. Mais si toutes ces structures sont adaptées au profil initial des candidats, rien n'atteste qu'elles sauront accompagner ces derniers vers une autre voie. Les CEP de l'APEC connaîtront-ils les

démarches à réaliser pour effectuer un CAP charpenterie en alternance ? Seront-ils, plus largement, à même d'entendre la demande formulée ?

Que peut-on attendre d'un dispositif d'accompagnement institutionnel ? Tout d'abord qu'il soit simple à mobiliser : facile à identifier, à localiser, à saisir. Ensuite qu'il soit un lieu d'écoute, de recueil de la parole de l'autre mais aussi d'échanges, voire de controverse, dans ce que cette dernière peut avoir de constructif. Cet espace serait propice à la formulation d'un projet, à l'analyse des conditions de possibilité, comme de réalisation, aux enjeux aussi, professionnels et personnels. Enfin, qu'il soit un levier éventuel d'action : grâce aux informations relatives aux démarches, par un soutien financier ou encore une bonne lisibilité des dispositifs de formation offerts.

Mais ces reconversions, rappelons-le, relèvent d'une catégorie particulière de transition, voulue et anticipée (Boutinet, 2007) qui, comme telle, n'exige pas d'être accompagnée : « Voulue, la transition envisagée s'apparente à un événement désiré, gage de réalisation de soi ; elle peut se vivre sans risque et donc sans recours à un tiers » (*Ibid.*, p. 47). Plus encore, dès lors que les adultes arrivent avec un projet déjà bien construit, quelle place peuvent-ils laisser à un tiers, susceptible de les influencer ? Stahl (2001) le rappelle : « Il n'y a pas de situation d'accompagnement sans volonté consciente, culturelle ou inconsciente d'influencer l'autre. » (Stahl, 2001, p. 108) au point que cela engage « la liberté de l'accompagné dans cette démarche » (p. 116). Si accompagner, comme l'affirme l'auteur, c'est avoir un « projet sur l'autre » (p. 108), n'assisterait-on pas à une collision – contre-productive ? – de deux projets ? Allons plus loin et posons avec Du Crest (2001) d'une part que « la dynamique de l'accompagnement dépend en grande partie de la demande de l'accompagné » (*Ibid.*, p. 91) et, d'autre part, qu'elle « se traduit par l'importance donnée à la parole de l'accompagné » (*Idem*) considérée par l'auteur, comme prioritaire. Ne peut-on pas formuler l'hypothèse que la seule demande susceptible d'être accompagnée, dans ces reconversions, réside d'abord et avant tout dans l'écoute. L'écoute de la parole de l'accompagné, de son projet, de ses craintes éventuelles apparaîtrait, aux yeux de l'accompagné, comme un gage de reconnaissance. Elle amorce une « relation qui sera pour finir de l'ordre de l'accompagnement » (Stahl, 2001, pp. 114-115). Le dialogue et l'interlocution constitutifs de cette relation permettront de fixer un cap et des moyens. De « faire route avec ».

Cela suffit-il pour autant à lever les freins sus-cités ? Rien n'est moins sûr. Plus encore, que se passe-t-il si cette écoute institutionnelle fait défaut ? On peut supposer que la demande

d'accompagnement se tourne vers les proches. Mais est-elle du même ordre ? Ces derniers disposent-ils des mêmes moyens ?

2 - 3.3.3 Les deux versants de l'accompagnement des proches

a) Le soutien, les soutiens

Nombreux sont les auteurs qui soulignent l'importance déterminante des *autres* dans toutes les étapes qui jalonnent la transition professionnelle (Goudron-Monfrais, 2001, Charlier *et al.*, 2005, Négroni, 2005 et 2007 ou encore Denave, 2015). Cette immixtion de l'altérité dans le processus décisionnel, mais aussi dans la réalisation de la reconversion, s'explique par le fait que, en plus d'être sociale ou parce qu'elle l'est, la dynamique de reconversion est fondamentalement interindividuelle : elle engage la vie d'individus pris dans des vies familiales toujours déjà établies – même si l'occasion de la reconversion intervient souvent à un moment d'ébranlement de celle-ci. On verra plus loin qu'elle implique aussi souvent un groupe en formation.

Parmi ces autres, les proches occupent une place prépondérante. Ils partagent notre quotidien et voient le retentissement de nos choix sur leurs vies. Par ailleurs, dès lors qu'ils comptent pour nous, sur le plan affectif notamment, nous les sollicitons davantage et plus volontiers que d'autres pour bénéficier de leur aide (sur le plan matériel) et faisons plus de cas de leur avis (sur le plan cognitif). Parents, conjoints, enfants constituent un premier cercle de proches. Le cercle amical, dans certains cas le cercle professionnel, peuvent également être sollicités. Ces autres ont en commun de nous connaître (plus ou moins), de nous apprécier (du moins doit-on le supposer), de *vouloir* ce qu'il y a de mieux pour nous (espérons-le) et de nous aider à y parvenir. A ce titre, leur accompagnement relève *a priori* davantage d'un soutien ou d'une promesse de soutien.

On peut supposer que ledit soutien prend des formes différentes selon le degré d'avancement du projet et qu'il se modifie à mesure que le projet se réalise. Les besoins ne sont donc pas les mêmes au stade de l'élaboration et à celui de la réalisation. Ecouter et entendre le mal-être éventuel dans le poste occupé constituent à nos yeux une première étape déterminante. Accueillir, voire élaborer le projet avec le sujet, mais surtout le mettre à la discussion permettent l'immixtion de l'altérité dans la sphère individuelle : ils constituent des lieux d'émergence des doutes, d'expression des craintes mais aussi de projection à long terme. L'autre me contrarie, me pousse dans mes retranchements, m'éclaire aussi, d'un mot parfois. L'aide financière et

logistique – ou leur promesse – lève certains freins énoncés ci-dessus. Enfin, les manifestations de soutien, les encouragements confèrent une force psychologique au sujet. Les divergences avec l'accompagnement institutionnel tel qu'il se donne à voir ne sont pas si importantes. Pourtant quelque chose change : le niveau d'implication n'est pas le même. Sans doute est-ce dû au fait que ces autres comptent pour nous (et que nous comptons pour eux). La mise en discussion de ce projet participe, grâce à ces proches, d'un enjeu supérieur : ce n'est pas seulement le projet que je construis mais, ce faisant, c'est bien moi que je re-construis à la faveur des échanges avec ceux que l'on nommera avec Cernoux (2006), les « autrui significatifs¹ ».

b) L'influence des « autrui significatifs »

Introduite par Berger et Kellner (1988)² « pour désigner les acteurs principaux de la construction de la vision du monde et de l'identité d'ego » (Céroux, 2006, p. 123), la notion d'« autrui significatif » déborde la sphère d'influence des proches. Parce que nous sommes ce qu'autrui nous donne à être ou à advenir, notre ego se construit face à et avec lui. Mead (1963), rappelle Gourdon-Monfrais (2001), affirme que « la construction de soi naît des échanges inter-individuels, de l'expérience de la réciprocité et de la parité » (Gourdon-Monfrais, 2001, p. 150). Cette construction qui s'effectue d'abord par imitation ou absorption, puis par individuation, ne saurait mettre à l'écart les autres, les proches, à commencer par les parents pour les enfants. Ces enfants, une fois adultes, portent encore les stigmates des désirs, des projections ou des freins des parents, parfois des grands-parents. Le milieu familial conditionne beaucoup la façon qu'ont les sujets d'aborder la vie professionnelle (Gaulejac, 2016) et, partant, leur reconversion.

Charlier et al. (2005) montrent à quel point les autres significatifs participent de la genèse des tensions identitaires qui habitent l'individu selon Higgins (2000, dans Charlier *et al.*, pp. 24-25) : parmi les deux points de vue sur le Soi, Higgins cite en effet « le point de vue d'une autre personne qui compte aux yeux du sujet et qu'on appelle pour cette raison un *autre significatif*. » (p. 25)

Si, selon Berger (cité par Céroux, 2006, p. 124), le conjoint est « l'autrui par excellence », il apparaît qu'il a un rôle prépondérant à jouer dans la dynamique de reconversion. Il aurait une

¹ Nous faisons le choix de ne pas accorder « autrui », contrairement à ce que fait Négroni (2005) : autrui n'est pas l'autre, ni un autre mais cet Autre qui me fait face et me bouleverse. (Levinas, 1991).

² Berger, P.L & Kellner, H., (1988). « Le mariage et la construction de la réalité », *Dialogue*, 4^{ème} trimestre.

influence sur les stratégies mises en œuvre par le sujet pour réduire ses tensions identitaires (Charlier et al., 2005). Véritable moteur, il peut toutefois aussi constituer un frein. L'incidence de cet autrui significatif sur la reconversion est majeure. Cela dit, il est possible pour le sujet de faire fi de l'absence de soutien du conjoint, si celui-ci va à l'encontre de son désir, et de prendre alors appui sur d'autres personnes, relais du conjoint (*Ibid.*, p. 30)

Les parents comptent parmi ceux que Négroni (2005) nomme les « déclencheurs » de la reconversion. Soutiens logistiques, soutiens moraux, accompagnateurs mais aussi freins potentiels, parce qu'ils portent en eux les germes d'une époque révolue, les parents, quand ils sont encore présents, sont souvent sollicités pour donner leur avis, ou s'engager à aider. L'aide apportée, notamment aux femmes, dans la gestion du quotidien, est importante. Négroni (2005) mentionne « l'investissement des mères pour soulager leurs filles des travaux ménagers comme la garde des enfants, la charge des courses, la préparation de plats prêts pour la semaine » (*Ibid.*, p. 327). Les parents peuvent en ce sens constituer de véritables relais, à condition, qu'ils cautionnent la démarche de reconversion.

Les enfants peuvent aussi jouer un rôle : parce que « la famille dans son ensemble est mise à contribution dans les reconversions professionnelles volontaires » (Négroni, 2005), les enfants participent de cet investissement dans la mesure où ils ont à supporter la désorganisation éventuelle générée par le retour en formation. A la fois admiratifs de la démarche du parent et frustrés par l'accaparement de la mère par son nouveau projet (*Ibid.*), ils ont un rôle à jouer dans ce processus. Ils constituent, en effet, l'un des moteurs du parent en reconversion. Ils portent avec lui ce projet.

Toutefois, il est intéressant de noter que les liens de parenté ne sont pas nécessaires pour que se joue la relation à un autrui significatif. Négroni cite aussi les collègues de travail comme soutien de la démarche. Cette sorte d'appui ne concerne *a priori* pas notre étude : les adultes concernés ont rompu avec leur cadre de travail ; les collègues liés à l'ancienne activité professionnelle n'entrent donc supposément pas en ligne de compte, à moins qu'ils n'appartiennent aussi à la sphère amicale. Villers (1996) constate, à la lumière des récits de vie en formation que, parmi les moments décisifs de l'histoire des individus, se trouve parfois une rencontre avec une personne avec qui a pu se nouer une relation telle que leur être s'en est trouvé transformé (Villers, 1996, p. 111). La rencontre de ce que Négroni appelle des « passeurs », en reprenant la dénomination de Schwartz (1997, cité par Négroni, 2005, p. 324), peut favoriser la reconversion : « La bifurcation se concrétise [alors] par l'entremise d'une personne appartenant à l'univers du travail dans lequel on veut s'insérer » (*Idem*). Insistant sur l'importance d'un

soutien, la sociologue affirme, qu'à l'inverse, l'absence de soutien, voire la désapprobation, peuvent freiner l'investissement du sujet (*Ibid.*, p. 325).

Comment réagissent les adultes mus par le désir de se reconvertir face à une tentative de dissuasion ou une absence de soutien de la part de ses proches ? Charlier *et al.* (2005) montrent que l'incidence du défaut de soutien de la part du conjoint dépend de la place qui est accordée à celui-ci. Si le conjoint occupe ce que les auteurs nomment une « place centrale » (*Ibid.*, p. 25) au sein du projet de vie du sujet, alors l'incidence de son manque de soutien pourra avoir deux effets contraires : soit le sujet en formation renonce à celle-ci pour préserver l'équilibre de sa relation, soit il maintiendra son projet et cherchera des soutiens à l'extérieur de sa relation. Si, au contraire, le conjoint occupe une « position marginale » (*Ibid.*, p. 34), l'absence de soutien ne constituera pas un frein notable et, là encore, les soutiens seront à chercher à l'extérieur de la relation conjugale. Négroni (2005) note que de la réaction de l'entourage dépendra la tournure de la reconversion (*Ibid.*, p. 328) ; le manque de soutien, voire la réaction négative de l'entourage, accroissent les doutes et le sujet se voit alors contraint de réévaluer ses projets à la lumière des arguments qui sont apportés : « Les questionnements initiaux réapparaissent sous forme de calcul en termes de pertes et de gains » (*Idem*). Mais il arrive que, contre toute attente, la réaction négative de l'entourage galvanise le projet du sujet : « Réussir sa réorientation devient alors un défi » (*Idem*).

Tous les auteurs en revanche s'accordent à dire que les soutiens constitueront une force notable pour le sujet. Véritable « activateur » (Négroni, 2005, p. 328), l'entourage, par son soutien, légitime le projet qui semble ainsi avoir « passé un test de confrontation avec le réel » (*Ibid.*).

Sans ce soutien, le sujet motivé trouvera d'autres appuis, concrets, comme les amis, les collègues, etc., mais pourra également, par défaut, s'attacher le soutien de groupes plus abstraits : ce qu'Anderson (1991, cité par Charlier *et al.*, 2005, p. 42) nomme des *imagined communities*. Charlier *et al.* citent l'exemple de la jeunesse (*Ibid.*), à laquelle sont associées des représentations singulières, et qui peut constituer un groupe d'appartenance du sujet en formation, partant, une forme de soutien.

A la lumière de ces éléments, nous proposons de distinguer l'accompagnement du soutien. Nous privilégierons le terme « accompagnement » pour désigner les dispositifs et conseils mis à la disposition des personnes dans un cadre institutionnel. De plus en plus individualisé, cet accompagnement constitue une ressource en termes d'informations. Il est un lieu d'écoute mais aussi d'échanges autour d'un projet individuel en germe ou plus avancé. Il peut également,

quand la demande est formulée, apporter des réponses financières, nécessaires à la mise en œuvre du projet. Les proches, quant à eux, apportent un soutien, lui aussi fondé sur l'écoute et le dialogue, voire la controverse. Mais ce qui me lie à eux est d'un tout autre ordre. Les incidences de mes choix sur leurs vies sont nombreuses. Ils sont les témoins des tensions identitaires qui sont les miennes et participent à leur mise en mots autant qu'à leurs éventuelles résolutions. Accompagnement et soutiens non seulement lèvent en partie les freins à la reconversion, mais constituent également des accélérateurs du processus. Pourtant, il semble que leur défaut ne constitue pas, pour autant, un obstacle majeur à la réalisation du projet. De quelles ressources dispose l'individu confronté à ce manque ? Des dispositions personnelles suffisent-elles à mener à bien le projet de reconversion ? Et, si tel est le cas, n'est-ce pas là une source patente d'inégalité ?

c) L'auto-accompagnement ?

L'accompagnement, nous l'avons vu, introduit le tiers. Pourtant, quels recours l'individu a-t-il quand ce tiers, personnifié ou symbolique, tangible ou immatériel, fait défaut ? Sans empiéter sur la question des motivations qui articulera les grands pans théoriques de notre objet, il convient de s'interroger sur la capacité qu'a l'individu de mener à bien, et sans soutien avéré, un projet tel qu'une reconversion professionnelle. Nous l'avons vu, les soutiens prennent des formes différentes et parfois ténues : une formule, un mot clé, une rencontre fortuite peuvent constituer des accompagnements parfois plus précieux que les conseils de professionnels de l'emploi et plus déterminants que certains soutiens personnels. Pourquoi ? Parce qu'ils agissent comme les catalyseurs d'un passage à l'acte. Peut-être même jouent-ils dans certains cas le rôle de désinhibiteurs. Même si le sujet n'est pas le seul déterminant de ses actes, on est en droit de supposer qu'il en est le moteur principal, *a fortiori* parce que les reconversions sont choisies et volontaires. A ce titre, l'agentivité de l'individu, définie dans le cadre de la théorie socio-cognitive de Bandura comme « capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004) semble déterminante. Si nul autre que moi ne peut mener ce projet à bien *pour moi*, j'ai tout intérêt à trouver *en moi* les ressources nécessaires pour l'accomplir. L'hypothèse d'un auto-accompagnement peut sembler "farfelue", voire présomptueuse, tout autant que de remettre en question la nécessité d'un accompagnement. Il faut dire qu'il flotte dans l'air une tendance à renvoyer à l'individu la responsabilité totale de ses actes et de ses choix¹, au nom d'un principe de liberté : il faut "assumer", voire s'assumer.

¹ Bourgeois (2009) suggère qu'il relèverait de ce « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 1999).

Néanmoins, ce « pouvoir d’agir », condition supposée autant que moyen d’émancipation (Bacqué & Biewener, 2015) a partie liée avec une ressource intéressante : le sentiment d’efficacité personnelle ou auto-efficacité dont Bandura donne la définition suivante :

L’auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d’efficacité forment le fondement de l’agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu’ils peuvent produire les résultats qu’ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Bandura, 1997, cité dans Carré, 2004).

L’auto-efficacité prend sa source dans quatre facteurs, comme le rappelle Bourgeois (Bourgeois, 2009) : les expériences antérieures de réussite ou d’échec, la persuasion verbale – où l’on retrouve le rôle de l’autrui significatif dans les propos qu’il a pu tenir par le passé¹ –, les « expériences vicariantes », qui mettent en jeu la comparaison sociale et, enfin, les états physiologiques et émotionnels des individus. Le rôle prédominant, tenu par le premier facteur, est conforme, selon Bourgeois, au sens commun : « un parcours antérieur de réussite dans un certain type de tâche augmentera *a priori* le sentiment d’efficacité personnelle du sujet confronté à une nouvelle tâche du même type, alors qu’un parcours d’échec produira l’effet inverse. » (*Ibid.*, p. 249). Plus encore, comme le rappelle Carré (2004), analysant le concept de Bandura : « (...) nous rechercherons [les tâches et les situations] que nous estimons à la hauteur de nos capacités telles que nous nous les représentons via notre sentiment d’efficacité personnelle dans le contexte considéré » (p.43). Le sentiment d’auto-efficacité agirait donc comme un catalyseur, influençant certaines des représentations des sujets, et les autoriserait – plus légitimement ? – à entreprendre une action, ici une reconversion nécessitant un retour en formation. Toutefois, Bourgeois (2009) en appelle à un autre concept, qui constitue une variable de poids dans le facteur lié aux expériences antérieures : la « mémoire autobiographique » (Vanlede et al., 2006). Celle-ci teinte, si l’on peut dire, le souvenir et conditionne le sentiment d’auto-efficacité relatif aux expériences passées. Si le souvenir d’échec est diffus, alors le sentiment d’auto-efficacité s’en trouvera amoindri ; si, en revanche, le souvenir d’échec est lié à un événement ou des circonstances particulières, alors il aura une incidence positive sur le sentiment d’auto-efficacité.

Dans le cadre qui nous occupe, les adultes s’apprêtent à entreprendre quelque chose d’inédit. La convocation de ce type de mémoire pourrait donc paraître illusoire. Pourtant, à plus d’un

¹ Où cet autre est souvent une figure tutélaire : parent, enseignant, *manager* (Carré, 2004).

titre, la reconversion participe bien d'un vécu : elle engage la question identitaire, sur laquelle nous reviendrons, comme l'a engagée l'entrée dans le monde du travail. Elle a partie liée aux motifs d'entrée, d'engagement et de persistance en formation, comme ce fut le cas en amont de l'entrée sur le marché du travail. Plus largement, elle relève d'un projet, certes singulier, mais dont l'armature n'est probablement pas si différente de n'importe quel autre projet "entrepreneurial" de ce type (fonder une famille, acquérir un bien immobilier, etc.). Aussi peut-on supposer que cette mémoire biographique peut être activée dans la mise en œuvre de la reconversion. Avec cette idée qu'un échec en la matière n'est pas rédhibitoire mais peut, au contraire, galvaniser l'individu qui, la maturité aidant, a tiré des enseignements de ces tentatives avortées.

Reste qu'exclure de la réalisation de ce projet toute forme d'altérité nous pose problème. D'abord parce que les incidences sur le cadre familial, notamment, sont nombreuses. Faire fi des autres nous paraît aussi illusoire que dangereux – pour soi-même et pour les autres. Ensuite parce que cela enferme l'individu dans un système monadique, dont l'élément, « sans portes ni fenêtres » ne connaîtrait le changement qu'à la faveur d'un « principe interne », immanent (Leibniz, 1987, paragr. 11). Enfin, parce qu'une telle configuration générerait une inégalité foncière, laissant aux marges de telles réalisations ceux qui ne sont pas pourvus, dotés, des ressources nécessaires.

Evaluer la nature et les pôles de l'accompagnement dans le processus de reconversion, c'est prendre acte de la nécessaire présence d'autrui dans l'élaboration et la réalisation du projet. Que cet accompagnement soit effectif ou seulement proposé, qu'il soit efficient ou inopérant, il est ce qui met du tiers dans le projet et qui, comme tel, le fait progresser. Cette altérité est d'autant plus nécessaire qu'elle intervient dans un espace de transition aux multiples temporalités.

2 - 4 La temporalité, les temporalités : entre crise et événement(s)

Parce que la reconversion est un processus long, qui s'inscrit à un moment singulier de la vie de ces adultes, elle est en prise avec la question complexe de la temporalité. Définie comme « le caractère de ce qui est dans le temps » (Le Robert), la temporalité renvoie à un « temps vécu, conçu comme une succession » (*Idem*). Face à de telles ruptures de parcours professionnel, questionner la temporalité de la reconversion, c'est tour à tour interroger des aspects synchroniques et diachroniques. Le nœud que constitue la reconversion a tous les aspects d'une crise. Mais celle-ci intervient à un moment de l'existence de l'individu qui est susceptible de faire sens pour lui au regard du parcours déjà accompli. Peut-être même avait-il

fait l'objet de prodromes. Cette double dynamique focalise sur le « pourquoi maintenant ? » et questionne le rapport à l'événement.

2 - 4.1.1 La reconversion, crise de l'âge adulte ?

(...) *tout paraissait bien installé, et pourtant se produit un "basculement"* (Bidart, 2006, p. 32)

Etymologiquement la crise est l'action de choisir, de décider : « c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic » (Morin, 2012, p. 135). Souvent associée au nœud de la tragédie antique¹, elle est à la fois ce qui sème le trouble et ce qui permet de repenser l'existant pour dessiner les contours d'une issue. La crise perturbe un état de fait linéaire, complexe et stable (un système) qu'elle fait voler en éclats, ou simplement fissure ; elle inaugure une phase objective d'aléatoire, et subjective d'incertitude, de doute. En cela, elle questionne. Moment charnière, elle est le lieu du retour sur soi, de la ré-flexion, fût-elle coûteuse. Elle est « un révélateur » (*Ibid.*, p.151). Mais la crise contient aussi en germe sa propre réponse : non seulement elle montre les carences passées mais elle favorise « un déblocage des activités intellectuelles » (147) et « crée des conditions nouvelles pour l'action » (149), même si son issue est incertaine. Elle est alors « un effecteur » (151). Risque (de régression) et chance (de progression) (150), elle « met en marche » (152).

En tant que bifurcation, la reconversion relève de la crise : elle ouvre « un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont, elles aussi, au départ imprévues – même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives – au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation » (Bidart, 2006, p. 32). Mais il convient sans doute ici de nuancer l'imprévisibilité de la survenue de la crise dans le cas de reconversions voulues et choisies. Boutinet (2020) dénie par exemple le concept de crise à ce type de transition. Seules les transitions imposées relèveraient, selon lui, de crises. Pourtant, de telles reconversions constituent bien, dans les faits, « un bouleversement du cours attendu » (Bidart, 2006, p. 33) qui surprend. L'effet de surprise est d'autant plus grand que la crise, constitutivement, ne comporte pas de signes avant-coureurs (Giust-Desprairies, 2016) : ce n'est que dans la reconstruction narrative que des éléments font sens, *a posteriori*. Plus encore, Bidart (2006) suggère que ces mêmes éléments seraient restés « invisibles dans le cours tranquille des choses » (p. 34). Non seulement la crise a besoin d'être explicitée, dans l'après-coup, mais c'est par elle que prennent sens les éléments déclencheurs.

¹ Nœud sis entre la *theoria* et la *catharsis*

Elle est la résultante d'une conjonction de facteurs qui, à un moment singulier de l'existence, font sens pour l'individu. Or les reconversions que nous nous proposons d'étudier sont menées par des adultes "au mitan de leur vie professionnelle". Si cette expression a un caractère un peu mythique entre « force de l'âge » et « démon de midi » (Boutinet, 2020, p.59), elle dit bien quelque chose du rapport qu'entretient l'adulte avec les grands pans de sa vie. Plus psychologique qu'arithmétique (*Idem*), le mitan désigne ce « lieu d'une auto-réévaluation » : « [les personnes] examinent leurs réalisations et les valeurs qui fondent ces réalisations, le sens que prennent présentement ces dernières par rapport aux attentes initiales qu'elles avaient suscitées » (60) ; c'est le temps d'un bilan intermédiaire : récapitulation, doute, voire angoisse, par rapport à « ce qui n'a pas été fait » (*Idem*). C'est aussi l'intermédialité des deux âges de la vie que constituent d'un côté la jeunesse qui s'étire, de l'autre, la vieillesse qui approche. L'expression « crise de l'âge adulte » (Deschavanne & Tavoillot, 2008; Tavoillot, 2013) a ceci de très ambivalent qu'elle désigne à la fois ce moment critique vécu par l'adulte, autant que la discussion autour de la notion même d' "âge adulte" (Van de Velde, 2015). A la faveur de cette crise, l'adulte prend conscience d'une forme d'urgence à vivre ou, tout du moins, à ne plus perdre de temps (Boutinet, 2020). En ce sens, la crise est aussi porteuse de promesses : par son advenir, elle annonce aussi sa propre fin. Certes, elle préfigure la fin d'un paradigme (Kuhn, 1983) et, à ce titre, exige lucidité et courage ; elle « signifie qu'on se trouve devant l'obligation de renouveler les outils » (*Ibid.*, p. 113). Force contraignante, elle oblige une remise en question, souvent radicale, mais elle se donne les moyens de sortir de son propre état. S'ajoute une autre dimension, interpersonnelle : le souci de transmettre aux générations montantes, voire de laisser une trace significative, faute de quoi l'adulte se sentira inutile ; ce qu'Erikson a appelé la phase de générativité (Erikson, 2011).

Tous ces constituants nous permettent de mettre à distance l'idée que la reconversion radicale au mitan de la vie professionnelle relèverait de la "lubie". Ce qui fait crise chez l'individu qui se reconvertit relève probablement d'une conjonction de facteurs individuels et sociaux qui, articulés, rendent possible l'avènement d'une reconfiguration et partant, d'un nouveau paradigme qui "fait système". De même que nous excluons *a priori* l'idée de caprice ou d'idée folle, surgit de nulle part, nous restons vigilante à l'inscription du processus dans une forme de déterminisme. Il n'y a, *a priori*, aucune raison de penser qu'un déterminisme quelconque est à l'œuvre dans la reconversion. Il existe bien des déterminants – sociaux, politiques et économiques et plus largement conjuncturels – susceptibles de rendre compte *a posteriori* de cette dynamique. Sans doute des déterminants idiosyncrasiques sont-ils aussi agissants.

Boutinet (2020) considère par exemple que « [l]es problèmes non résolus à l'adolescence chez certains adultes pourront brusquement refaire surface, conférant à l'itinéraire de vie une impression de caractère foncièrement cyclique » (p.61). Peut-être faudrait-il convoquer cet existant, cette histoire et la façon dont elle est rapportée pour éclairer certains pans de cette crise. Pour l'heure, posons que la reconversion semble être autant le point de départ de la crise que le moyen de la vivre, et partant, d'en sortir, en se renouvelant. Comme telle, elle vient questionner le "choix" du moment.

2 - 4.1.2 Le moment choisi et l'épineuse question de l'événement

Articuler la question du moment choisi et celle de l'événement paraît, au premier abord, éminemment paradoxal. Se placer du côté du choix du moment, c'est interroger la pertinence et l'opportunité d'une résolution individuelle comme capacité à se mettre en acte. Le choix est projectif. L'altérité y est d'abord intérieure : elle réside dans le débat intérieur, fût-il influencé par les éléments extérieurs. L'événement, au contraire, est d'abord extériorité. Il n'appartient pas en propre à l'individu, qui le subit avant que de le vivre. C'est un fait mais qui n'est pourtant pas réductible à cela. En effet, tout fait n'est pas un événement. Si le fait est « voyant, bruyant », pour reprendre les propos de Claude Romano (Romano, 2010, p. 33), l'événement, lui, est « silencieux, insensible » : « il ne se déclare comme tel qu'après coup, quand il est depuis longtemps installé » (*Idem*). Il s'inscrit, pour cette raison, dans une « temporalité paradoxale » : il n'est en quelque sorte présent que dans le passé. Non seulement, l'événement ne fait pas nécessairement sens pour l'individu mais il ne prend son sens, logiquement, que dans l'après-coup. Il est pour l'individu ce que l'individu dit de lui – et souvent à la faveur d'autres événements. Pourtant, c'est possiblement dans cette articulation que se donne à penser le moment choisi pour vivre cette reconversion. Mais, une fois encore, nous sommes confrontée à une difficulté aspectuelle.

a) L'événement charnière et l'événement déclencheur

L'événement "se niche" en effet à deux endroits. A l'échelle du « parcours de vie », la reconversion est ce qui *fait événement*. Fait marquant, aux incidences nombreuses, la reconversion rompt la linéarité du parcours et confère un sens nouveau à celui-ci. Mais, en tant que processus, la reconversion déroule un cheminement qui est initié par un « fait-déclencheur » (Prestini-Christophe, 2007). Alors que selon Négroni (2007) le déclencheur est à la fois l'indicateur de la fin de la période de latence, et ce qui initie le passage à l'action, Prestini-Christophe situe le fait-déclencheur « en amont du processus » (*Ibid.*, p. 170) : « c'est

l'événement qui amène à vivre l'ensemble du processus » (*Idem*) En ce sens, la reconversion *naît de l'événement*.

Dans tous les cas, doit être entendu ce qui fait événement *pour l'individu*. Par ailleurs, qu'il s'agisse de la reconversion elle-même ou de ce qui la provoque, les deux dimensions se disent et s'analysent toujours *dans l'après-coup*. Mais on peut aller plus loin et supposer que l'événement au sein du parcours de vie et l'événement qui initie le processus de reconversion ne sont pas de même nature. Alors que le second déclenche un processus et vient *précipiter*¹ le cours de la vie, le premier constitue une articulation entre deux moments de l'existence. Aussi, proposerons-nous de distinguer l'"événement-charnière" que constitue la reconversion à l'échelle du parcours de vie de l'"événement déclencheur" comme ce qui, supposément, initie le processus : « un détonateur, inaugurant le bouleversement »² (Giust-Desprairies, 2016, p. 111). Mais cette distinction, aussi opérante puisse-t-elle être pour analyser notre objet, n'épuise pas, loin s'en faut, les difficultés relatives à la notion de *turning point* (Abbott, 2009; Hughes, 1950), mobilisée dans l'étude des parcours de vie.

Parmi elles, l'argument de régression auquel se heurte le *turning point* : pris dans sa durée, il faut bien qu'il ait un commencement ; mais le commencement a aussi le sien, etc. (Abbott, 2009, p. 200). L'autre difficulté réside dans la manière dont le concept bute sur le « modèle du choix » (*Idem*) : la narrativité du premier contredit le pas-à-pas du second. Se rejoue sur une autre scène l'opposition entre l'événement et l'action. La dimension factuelle de l'événement l'oppose *a priori* à la catégorie de l'action, selon la dichotomie opérée par la philosophie analytique et reprise par Ricœur (1996). Je suis, dans l'action, partie prenante de ce qui se joue là où le fait, lui, m'est étranger, m'est extérieur : il vient d'ailleurs et me "tombe" dessus, pourrait-on dire, quand l'action engage le choix, la liberté, mais se heurte aussi à l'illusion de la liberté de choix – tant philosophique que sociologique –, d'ailleurs. Pour "incarner" l'événement, sans doute convient-il de replacer l'événement dans une *situation*.

C'est en ce qu'il s'inscrit dans une continuité, non seulement biographique mais aussi sociale, que l'événement nous apparaît comme un fait marquant et dont le surgissement fait rupture. Dewey affirmait ainsi qu'il n'y a pas d'événements isolés (Dewey, 1993). Par la relation qu'il

¹ Au sens de la précipitation chimique comme réaction d'un gaz qui s'opacifie et donc se solidifie au contact d'un liquide. L'expérience type en la matière réside dans l'introduction de gaz carbonique dans de l'eau de chaux. L'expérience est intéressante à plus d'un titre : non seulement, elle confirme la nature de l'élément introduit (le précipité prouve que le gaz introduit est bien du dioxyde de carbone), mais elle introduit du tiers par la formation d'un nouveau composé, en l'occurrence du carbonate de calcium.

² On retrouve ici la dimension de la crise.

entretient, d'une part avec les autres événements de la biographie et, d'autre part avec la biographie prise dans sa totalité, l'événement donne sens à cette histoire : il est *éclairant*. Cet événement *in situ* n'est cependant saisissable qu'à travers la narration que je fais de la manière dont je me suis emparé de celui-ci et dont il a fini par faire sens *pour moi*. Dans la rencontre qu'il a provoquée. A ce titre, une autre distinction nous semble essentielle, celle qui oppose, selon Prestini-Christophe (2007) la « face objective » et la « face subjective », bien qu'à nos yeux cette appellation contribue à réifier ce dont il s'agit. Or l'événement n'est intéressant ici que dans l'effet qu'il exerce sur moi et dans la manière dont je peux me saisir de cet effet pour changer le cours des choses. En distinguant événement *en soi* et événement *pour soi*, nous opérons une différence notable non pas dans la nature de l'événement mais dans son effet. On retrouve cette même dichotomie chez Legrand : *l'événement passif* est sans commune mesure avec *l'événement actif* que je fais mien, que je m'approprie, notamment en lui conférant un sens, fût-ce *a posteriori* (Legrand, 2000, p. 91) A ce titre, l'événement qui serait à l'origine de la reconversion n'a de *remarquable* que le sens que je lui confère. Aussi doit-on envisager que l'événement-déclencheur ne soit pas un « événement-catastrophe » au sens où l'entend Legrand (1993)¹ ni même un événement marquant. Peut-être est-ce là davantage le lieu de la reconversion comme entité. On ne peut pas non plus exclure le fait que l'événement ne soit pas un fait, *a fortiori* un fait daté. Ce qui, rétrospectivement, *fait* événement pour l'individu relève davantage d'une prise de conscience à la faveur d'une conjonction de micro-phénomènes² qui, finalement, vient faire *nœud*. Peut-être est-ce dans cette prise de conscience, cet *insight*, que se manifeste le « choc émotionnel » à l'origine de l'événement (Lévy, 2012).

C'est que l'événement déclencheur est aussi, dans la narration, l'élément perturbateur qui rompt la linéarité du fil narratif en même temps qu'il en constitue une étape clé : c'est lui qui fait l'histoire, qui fait qu'il y a une histoire, le nœud de l'action. Mais cette histoire, celle de la reconversion comme processus, prend corps dans une autre histoire où la reconversion comme entité s'inscrit, elle-même, comme un événement-charnière à l'échelle du parcours de vie. On assiste ainsi à une mise en abîme : une histoire dans l'histoire. La question du moment «choisi» se pose dès lors davantage pour la seconde. Mais le risque est grand, se faisant, de nous mettre

¹ Legrand (1993) définit l'événement catastrophe comme la conjonction de trois dimensions : quelque chose qui vient faire effraction, qui opère une rupture dans une trajectoire et qui « se présente sous le visage phénoménal du désastre ou du malheur » (Niewiadomski, 2006, p. 51). Si les deux premières conditions semblent remplies, la troisième, en revanche, ne fait pas sens dans notre étude.

² Et l'on retrouve dans cette dimension du phénomène, non seulement l'extériorité de l'événement mais aussi son surgissement. Niewiadomski (2006) insiste sur l'importance de ces « micro-événements », se référant à la théorie du chaos et soulignant la portée de « l'extraordinaire ordinaire du quotidien » (Niewiadomski, 2006, p. 50).

en quête de l'événement déclencheur de l'événement-charnière et de finir dans l'aporie d'un principe de régression. Pour contourner ce danger, il convient de se garder de ne voir dans l'événement qu'un principe de causalité.

Ce qui est intéressant n'est pas tant ce qui arrive¹ mais la raison pour laquelle *à ce moment* je me saisis de ce qui arrive. Nous opérons ce faisant un léger déplacement : dans la chaîne des causalités, nous introduisons la dimension temporelle.

b) Le moment opportun : *kairos*

Qu'est-ce qui fait que l'événement opère en moi pour m'offrir le passage de « là où je suis » à « là où je veux aller de là où je suis » (Prestini-Christophe, 2007, p. 167) ? L'événement déclencheur peut, selon les cas, être conçu « comme une opportunité de mettre en œuvre un projet précédemment défini, comme une opportunité de quitter une situation professionnelle ou comme un événement face auquel il va falloir rebondir en définissant un nouveau projet professionnel » (Chevallier, 2017, §50). Dans tous les cas, il constitue bien une « marque mettant en rapport intérieur et extérieur » (Prestini-Christophe, p. 167) ; par ailleurs, il est ce qui lance la quête du protagoniste ou plus exactement ce qui fait que le protagoniste se lance dans sa quête. S'il lui permet de s'orienter (*Idem*), il constitue au départ une « puissance d'arrachement » (p.168) en même temps qu'une béance : « ouvrant brusquement une fenêtre sur ce qui était masqué, ignoré derrière l'harmonie, la stabilité et la régularité apparentes et rassurantes de notre univers » (Lévy, 2012, p. 55). Mais s'il est efficient c'est parce que, alors qu'il arrive, l'individu s'en empare à un moment précis de son existence où l'événement fait sens pour lui et où l'individu est apte à s'en saisir et à le transformer. C'est que l'événement n'est pas par lui-même significatif, pas plus qu'il n'entraîne de lui-même un changement chez celui qui le vit (Lévy, 2012, p. 58). L'événement est « indissociable du moment et du lieu de son occurrence comme de ceux qui en font l'expérience » (*Idem*). Il fait *résonnance*.

Ce « moment opportun » ou *kairos* se distingue du temps daté de l'histoire – *khronos* – : soit qu'il se répète périodiquement, comme « moment propice à un type d'action dans la vie des hommes » (Balibar et al., 2013, p. 4), soit qu'il survienne de manière imprévisible². Sa singularité vient de son ancrage spatial : « un point critique de coupure et d'ouverture » (*Idem*).

¹ Rapprochant ici l'événement de l'accident (*accidit*).

² Il conviendrait d'ajouter le troisième concept du temps dans la philosophie antique, *aïon* dont les sens sont multiples. Parmi eux, l'on retiendra « éternité » et « génération ».

Le moment opportun fait corps avec une histoire singulière autant que sociale : « un foyer exemplaire où on a des chances d’approcher au plus près [l’]articulation [du privé et du social] » (Leclerc-Olive, 1997, p.16) ; il naît de cette rencontre. Introduisant du discontinu dans du continu, c’est une entaille, le lieu « où un trait peut pénétrer de manière fatale et décider du destin » (Balibar et al., 2013, p. 4). Mais c’est aussi, dans le vocabulaire technique¹, l’endroit d’un tissage « qui permet l’entrelacs entre chaîne et trame » (*Idem*). C’est dans cette articulation, entre ce qui rompt et ce qui noue, que se situe, dans un espace temporel autant que dans un temps spatial, la singularité du moment opportun, comme une occasion à saisir parce qu’elle « dit l’à-propos » (*Idem*). Mais cette singularité dit aussi la rareté d’une telle conjoncture et l’urgence qu’il y a à s’en saisir comme « le moment où jamais ». C’est là que l’événement rencontre le biographique, dans ce qu’il vient “taper” à un moment précis de l’existence, que l’individu doit saisir sous peine de devoir renoncer au changement et, partant, au début d’une nouvelle histoire.

c) L’événement *biographique*.

[...] un événement biographique signifiant est un événement dans le monde que la personne concourt à produire ou non, et qui change sa vie ou, ce qui revient au même, qui la change. (Leclerc-Olive, 1997, p.45)

En effet, « [...] l’événement s’immisce dans tous les espaces de la biographie (Levené & Négroni, 2010, p. 8) et agit comme une « clé[...] de compréhension du parcours de la personne ». Permettez que, pour illustrer cette question, nous opérions un court détour par un genre assez peu académique : la publicité. En 1999, Xavier Giannoli signe pour Volkswagen une publicité intitulée « Galerie d’artiste ». Guillaume Gallienne, depuis sociétaire de la Comédie-Française, y incarne un galeriste qui présente à un acheteur potentiel – et pour le moins perplexe – les tableaux d’un artiste aux toiles gigantesques et lugubres. Des « croûtes » comme diraient les personnages de la pièce *Art* de Yasmina Reza (1994). A mesure que l’acheteur potentiel avance dans les salles, le galeriste commente, à la faveur des toiles exposées, les différentes étapes de la vie de l’artiste : son « village natal » – on voit une croûte sombre ; « sa mère », une grande croûte très sombre, et « bien évidemment son autoportrait » – une très grande croûte très sombre. Mais, bientôt, le visiteur est attiré par une série d’œuvres au fond de la galerie, aux couleurs lumineuses et gaies ; le galeriste, un peu dépourvu, affirme alors : « là, tout ce qu’on sait, c’est qu’il a changé de voiture ». Et le sigle Volkswagen d’apparaître. Elliptique mais redoutablement efficace. Cette articulation entre un état de l’être qui dépasse l’individu lui-

¹ Le terme porte alors un accent circonflexe: *kâiros*.

même – dans l’acte de sublimation que représente la création artistique – et un événement singulier, fût-il aussi anecdotique que l’achat d’une voiture, nous semble très intéressant. Non seulement « l’événement ne fait sens que par la façon dont il est reçu et ressenti » (Lévy, 2012, p. 56) mais son incidence témoigne de quelque chose qui le dépasse. Loin de n’être que cette seule incursion du dehors sur une ligne de vie, il serait en réalité « bien plutôt l’aboutissement d’un long processus enraciné dans un passé méconnu et non assumé » (*Idem*). On retrouve cette idée de quelque chose qui vient faire *nœud* dans l’histoire de l’individu. Dans les « événements-paris » qu’évoque Leclerc-Olive (1997) et dont relèvent *a priori* les reconversions professionnelles, nul blocage ou impossibilité à dire. D’ailleurs, à la différence de la sociologue, nous ne cherchons pas à faire émerger des événements marquants de la vie des individus mais, d’une part, à identifier et à comprendre la nature du déclencheur de la reconversion comme processus et, d’autre part, à apprécier dans quelle mesure la reconversion fait événement dans la biographie. Dans tous les cas, l’événement majeur est toujours déjà là : il constitue même l’un des objets centraux de notre enquête. Dans tous les cas, l’enquête passe par le dire de l’événement (biographique) : Leclerc-Olive explique comment l’adjectif « biographique » agit, dans cette expression, comme une factorisation mathématique. Le biographique porte sur le dire et sur l’événement, dans une double appropriation. A ce titre, cette approche exige un travail d’élaboration. Dire l’événement ne peut se faire que par le recours au récit. Or tous deux ne relèvent pas de la même temporalité. En outre, dire l’événement ne revient pas à nommer ce qui est arrivé mais à inscrire ledit événement dans une architecture d’ensemble et à montrer comment il a été agissant pour la personne ; autrement dit à l’interpréter. Or cette interprétation oblige en quelque sorte l’événement à devenir autre que ce qu’il n’est. Elle lui confère un sens qu’il n’avait pas quand il s’est produit. Elle l’intègre dans une histoire dans laquelle il n’avait ni place, ni rôle et l’y assigne. Elle porte enfin sur lui un regard susceptible de le transformer, alors même qu’il reste – “de l’extérieur”, pourrait-on dire – ce qu’il est.

Cette « mise en sens » se n’effectue pas seul (Niewiadomski, 2006, p. 51) : c’est dans l’adresse du récit au narrataire, comme à soi-même, que le narrateur en construit le sens. Par ailleurs, « l’appréhender comme un signifiant porteur de sens, prendre la mesure de ses potentialités créatrices, requiert [...] bien plus qu’un effort intellectuel » (Lévy, 2012, p. 58). Objet complexe, « à l’articulation du biographique et du relationnel, du temporel et du structurel, du singulier et du monde, du syntaxique et du sémantique » (Leclerc-Olive, 1997, p. 17), l’événement biographique est « un lieu de convivialité pluridisciplinaire obligée » (*Idem*).

La reconversion comme processus et comme entité relève sous ses deux aspects de l'événement. Mais y sont associées deux temporalités distinctes. L'événement déclencheur correspond à ce « moment décisif » « où le sujet bascule de façon irréversible dans un avenir imprévisible » (Lévy, 2010, p. 114). Comme lui, la décision ouvre les possibles autant qu'elle introduit de la discontinuité dans le cours des choses (*Idem*). C'est peut-être dans cet espace – de type décisionnel – qu'événement et action s'articulent. La reconversion serait ainsi un tournant de l'existence que je choisis de prendre ; « vivre une reconversion volontaire, c'est nécessairement décider », rappellent Baudouin et Dirickx (2021). Mû par un événement que rétroactivement je mobilise pour donner sens à ma décision et, partant, à mon action¹, je légitime de ce fait le point de départ, conférant ainsi une forme de déterminisme à ce qui pourrait relever du hasard (Niewiadomski, 2006) ...ou inversement ! C'est que l'événement se nourrit aussi d'un terreau qui lui préexiste, un « foyer d'intentionnalité » (J.-M. Baudouin & Dirickx, 2021) qu'un « événement inaugural » va révéler (*Idem*). On est ici dans le régime de la crise. D'un autre côté, la reconversion, qui fait événement à l'échelle d'un parcours, relève d'une temporalité longue que de multiples péripéties vont venir nourrir.

2 - 5 Le double mouvement du sens et de la rupture

A l'intersection des caractéristiques que nous avons dégagées, saillissent deux enjeux majeurs. La question du sens, qui pourrait constituer le motif ultime – final et principiel – de la démarche de reconversion, crée un effet de continuité là où la rupture, elle, interrompt une linéarité. Ces deux enjeux, aussi opposés qu'ils paraissent, semblent pourtant s'articuler.

2 - 5.1 Le sens comme ligne de fuite

Le mot « sens » est « contagieux, commode et peu opérationnel » (Bergier & Bourdon, 2009, p. 19). Pourtant, sa polysémie² fonde aussi sa richesse. Lalande opère une triple division du mot *sens* : comme faculté de percevoir, comme direction et comme signification (Lalande, 1988).

De fait, il nous semble que les trois acceptions ont partie liée avec la reconversion et convergent à la manière d'une ligne de fuite. En tant que projet, la reconversion relève de la faculté de percevoir : elle constitue une vision à moyen terme des transformations souhaitées, espérées. L'orientation choisie renvoie à la direction singulière que confère l'individu à son parcours professionnel. Enfin, le sens comme signification est engagé à plusieurs égards : comme entité,

¹ Même si du temps peut s'écouler entre ma décision et mon passage à l'acte.

² Voir à ce sujet le déploiement que propose Vermersch et la distinction qu'il opère entre « sens linguistique » et « sens expérientiel » (Vermersch, 2008, p. 33).

la reconversion fait sens pour l'individu à ce moment précis de son parcours ; le motif d'abandon de l'ancien métier est le plus souvent lié à une perte de sens de l'activité, quand le métier manuel choisi convoque le sens comme finalité, comme quelque chose qui a du sens pour l'individu.

La question du sens peut être convoquée à travers trois expressions que Charlot (1995) distingue autant qu'il les articule : « avoir du sens » qui se dit dans la mise en relation d'éléments pris dans un ensemble, « faire sens » qui se dit du point de vue d'un individu dans une mise en rapport subjective au monde, et « être signifiant » qui produit de l'intelligibilité sur et « éclaire quelque chose dans le monde » (p. 64). Plus largement, il est ce qui est communicable et peut être compris : « [...] le sens est produit par une mise en relation, l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec le monde ou les autres » (*Idem*). Reprenant la théorie de l'activité de Léontiev (1975), Charlot écrit : « le sens de l'activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat. » (Charlot, 1997, p. 64). Le sens de l'activité naît d'une *intentionnalité*. C'est elle qui confère au sens la propriété d'une ligne de fuite. En esthétique, la ligne de fuite est un ensemble de traits qui convergent pour donner sens à l'image, en faisant saillir ce que *veut* montrer l'artiste ; de plus, ce sont ces lignes qui structurent l'image, lui fournissent son "ossature". Le sens participe de cette logique dans la reconversion. Si la question du sens est particulièrement convoquée, dans ce type de reconversion, c'est précisément en raison de son caractère improbable – « en dehors de la norme sociale¹ » (Chevallier, 2021b) – autant qu'abrupt – en apparence, du moins.

a) Le sens perdu et le sens recouvré : le rapport entretenu à l'activité

La perte de sens liée à l'activité première constitue un poncif dans les motifs de reconversion. La question du sens est engagée dans le rapport que l'individu entretient à son métier ou à son emploi. Celui-ci n'est pas dénué de sens dans l'absolu mais ne fait plus sens *pour lui*. Sans doute cela a-t-il à voir avec les images de soi qui évoluent au gré des rencontres, des événements et, plus largement, de la maturité avançant et qui finissent par perdre de leur congruence, nous y reviendrons. Arnoux (2016) fait l'hypothèse d'une influence réciproque entre sens du travail et mobilité professionnelle et parle de « remaniements psychiques induits par les mobilités professionnelles » (p. 2) : c'est ce qu'elle nomme la « mobilité signifiante ». Elle montre ainsi :

¹ Chevallier rappelle que la norme sociale attend aujourd'hui une progression de carrière linéaire, ascensionnelle, valorisante et promettant l'employabilité (Chevallier, 2021b).

[...] que le sens du travail agit comme un “filtre” dynamique et protecteur [...] qui conditionne la manière dont l’individu envisage sa situation de travail et prend des décisions en matière professionnelle comme celle par exemple de quitter son emploi. (Arnoux, 2016, p. 4)

L’auteure pose le sens du travail dans un « rôle de médiateur » entre « certains facteurs d’insatisfaction professionnelle » et les intentions de quitter son emploi (*Ibid.*, p. 3). Cette crise du sens semble avoir connu un regain à la faveur de la pandémie (2019), notamment chez les cadres (Chevallier, 2021) ; la chercheuse rappelle que le sens du travail convoque la question des valeurs de l’individu, elles-mêmes susceptibles d’évoluer tout au long de l’existence. Ainsi, « il ne paraît pas étonnant qu’une situation de travail se trouve tout à coup dénuée de sens après un évènement particulier » (*Ibid.*, p. 29). Et l’auteure de rappeler les incidences qu’a eues, pour les salariés de la finance¹, la crise de 2008. Plus étonnant, elle relaie également les prises de conscience d’individus qui *a priori* considéraient leur situation de travail comme « porteuse de sens ». Cet événement majeur, associé à ce que l’on nomme un « souvenir flash »², a aussi été l’occasion, à plus grande échelle, de réfléchir aux représentations sociales des métiers et à leur utilité réelle : il apparaît aujourd’hui « incontournable de repenser la valorisation des métiers en fonction de leur caractère indispensable au quotidien et à la continuité des activités, et non plus en fonction d’un statut social sans grande signification ». (Chevallier, 2021, p.31). Les conséquences de cet événement sur les conceptions du travail, mais aussi sur la hiérarchie des valeurs, n’ont pas fini d’être évaluées.

Dans son analyse des reconversions aux métiers de l’artisanat d’art, Arnoux-Nicolas (2019) montre, en outre, que les reconvertis investissent cette question du sens dans le métier retrouvé. Dans le cas dont elle livre le récit, le sens du travail surgit dans le choix que fait l’individu du vocable mobilisé pour décrire son activité, « en référence à l’histoire et au savoir-faire d’un métier » (*Ibid.*, p. 119). Le sens recouvré n’est toutefois pas immédiat. Il exige du temps, le « temps formatif » (*Ibid.*, p. 124), notamment. A ce titre, le sens s’élabore. Il participe d’une

¹ Un épisode nous revient en tête qui nous avait marquée alors : celui de la reconversion aussi brutale qu’étonnante de cet homme, en poste à New York dans un cabinet international d’avocats fiscalistes lors des attaques du World Trade Center en 2001, devenu “saltimbanque” : François-Xavier Demaison. Plus de vingt se sont écoulés depuis les faits et nous réalisons que cette question était déjà à l’œuvre chez nous...

² Le souvenir flash est un souvenir « détaillé et vivace » des circonstances dans lesquelles un individu prend connaissance d’un événement majeur sur les plans individuel et social (Lecouvey et al., 2020). Deux facteurs favorisent son élaboration : d’une part l’effet que produit sur l’individu la prise de connaissance de cet événement et, d’autre part, ce que les auteurs nomment les « ruminations mentales » que nourrissent les interactions sociales et la médiatisation autour dudit événement.

construction, voire d'une reconfiguration, à la faveur des valeurs engagées et de l'investissement individuel, mais aussi de la pression ressentie.

Le sens a donc partie liée ici à l'activité pratiquée, à l'emploi occupé, au métier exercé mais aussi aux valeurs associées à ces domaines professionnels. Pourtant, il semble que cette dimension ne soit pas la seule à être significative.

b) Le sens que l'on confère à sa démarche

Chaque activité, chaque engagement, chaque relation, chaque choix de notre vie est sous-tendu par le sens que nous lui donnons (Vermersch, 2008, p. 36)

Le sens n'est peut-être pas tant lié au métier recherché qu'à la fabrique de son propre parcours (Chevallier, 2017). Cette idée est patente aussi chez Le Gros (2022) qui propose de voir, chez les cadres dont elle étudie le parcours, la reconversion professionnelle « comme une forme d'activation de la disposition à l'esprit d'entreprise à travers "l'entreprise de soi" » (*Ibid.*, p. 135). Le sens ne serait donc pas tant dans l'activité visée que dans le rapport immanent que l'on entretient avec le projet même. En recueillant le récit de vie d'un ancien directeur financier devenu ébéniste d'art, Arnoux-Nicolas (2019) montre que c'est l'expérience de la reconversion et du retour en formation qui confère du sens à la nouvelle activité. Pourtant, on ne peut s'empêcher de supposer que les métiers manuels convoquent la question du sens (voir *infra*) et celle des valeurs qui lui est associée. Les reconversions vers de tels métiers ne sauraient faire fi de cette dimension.

Derrière cette question du sens de la démarche pour moi se cache aussi le regard que les autres portent sur elle. La reconnaissance est sans doute cruciale : elle légitime le projet autant que l'individu qui en est porteur. Gourdon-Monfrais en fait le véritable moteur de la quête de ceux qui entrent en formation (Gourdon-Monfrais, 2001) autant qu'une condition de réussite.

Reste que mettre en mots le sens que l'on confère à son action, autant que le sens dont on auréole son activité, n'est pas chose aisée. Cela tient d'abord à la polysémie du terme. Mais cela exige aussi, de la part de l'individu, une posture singulière et notamment une prise de hauteur ou de recul qui, en l'état des choses, n'est pas toujours possible. Le sens – de la démarche – n'apparaît que dans l'après-coup et c'est comme tel qu'il confère rétrospectivement une linéarité¹, voire une évidence, au processus. Ces éléments, pour le chercheur, s'apparentent à un piège. Denave (2015) estime que le risque est lié à l'entretien qui « peut forcer la linéarité »

¹ D'autant plus paradoxale qu'elle s'inscrit précisément dans le cadre d'une rupture de parcours.

du parcours de l'individu¹ : interrogé sur ses expériences passées « à partir de représentations et pratiques actuelles » (p. 169), il construit le sens² ; aussi la sociologue préconise-t-elle une méthode – grille d'entretien – qui « évite [...] de coller à la chronologie des événements pour ne pas survaloriser la continuité individuelle » (p. 170, nbp. 1). Mais ne peut-on pas envisager de se laisser duper ? Est-ce que ce travail de reconstruction individuelle du sens ne dit pas déjà beaucoup de la négociation identitaire qui s'opère chez la personne ? Reste que cette linéarité reconstruite vient se heurter à ce qui, dans cette même démarche, fait rupture.

2 - 5.2 Entre rupture et continuité

Nous l'avons vu, la bifurcation constitue bien, de l'extérieur au moins, une rupture importante dans le parcours professionnel, voire dans le parcours de vie. Pourtant, quand Denave (2015) questionne ce qui fait rupture dans le parcours des personnes en reconversion, elle se heurte à une fin de non-recevoir. Le terme « rupture » est, à leurs yeux, au mieux connoté négativement, au pire réfuté au motif que le changement est perçu comme un « fil continu » ou un « retour à soi » (p. 166). L'effet de continuité rassure, donne sens au processus : « [les individus] spéculent l'existence d'un moi cohérent qui guiderait leurs actions » (*Idem*). En revanche, la rupture émerge quand, à la bifurcation professionnelle, sont associées d'autres ruptures (maritales ou géographiques). Ainsi, souligne la sociologue, le terme « rupture » est-il, selon les cas, « refusé au nom de la fidélité à soi-même ou au contraire brandi comme la preuve d'une progression individuelle » (p. 168). On perçoit là, de nouveau, les tensions qui s'exercent chez l'individu qui doit composer dans et avec cet espace transformatif.

Mais l'effet de continuité opère à la faveur d'un autre phénomène : les adultes réalisant cette reconversion n'arrivent pas vierges de tout savoir ni de toute expérience. Ils bénéficient d'un construit toujours-déjà-là qu'ils vont pouvoir mobiliser de différentes manières dans le processus de changement. Il semble qu'il n'y ait pas d'effet page blanche... juste un changement de stylo. L'enjeu ici va consister à voir ce que les adultes transposent dans leur reconversion de leur "vie d'avant" ou, pour le dire autrement, d'interroger le parcours de reconversion à la lumière de la capitalisation des compétences³. Certes les métiers quittés et visés sont *a priori*

¹ Forcer ce trait n'est-ce pas aussi le fausser ?

² Nous pourrions convoquer ici la distinction qu'opère Vermersch entre sens comme réflexion et comme reflètement (Vermersch, 2008)

³ Cette dimension est au cœur des disputes autour des particularités de l'andragogie. Voir à ce sujet la partie consacrée à l'adulte en formation (*supra*).

diamétralement opposés mais des compétences transversales, voire des méta-compétences¹ ou encore des compétences douces², peuvent être remobilisées d'abord dans la formation puis, plus largement, au cours de la reconversion. Le Gros (2020) évoque ainsi des « dispositions intériorisées » qui seraient « réactivées dans le contexte de la reconversion » et qui participeraient d'une « cohérence sociologique entre l'avant et l'après » (p. 123). Parmi ces « traces dispositionnelles » (p. 122), l'auteur met en avant des atouts hérités de la formation initiale : à l'instar de ce que rapportent Decréau (2015), ou encore Cassely (2017), l'approche du nouveau métier ne se fait pas sans lien avec la formation initiale, en l'occurrence des études supérieures souvent prestigieuses. Mais la capitalisation dépasse le seul niveau des études : elle touche plus largement, montre Le Gros (2020), le capital social (p. 130), certaines croyances, notamment relatives à la consécration par le diplôme (132) ou encore des manières d'agir (134) et, pourrait-on ajouter, des manières de penser le monde professionnel. Et l'auteure de cette étude de conclure : « Les types de reconversion et les manières de se reconvertir portent la marque de certaines socialisations passées » (136). La capitalisation opèrerait comme un pont et faciliterait la transition. Pourtant, cette posture n'est pas toujours aisée à tenir.

Dans la recherche que Leconte (2002) mène auprès d'anciens mineurs devenus maçons, surgit pour désigner ces reconvertis, l'expression de « débutants anciens ». Elle n'est pas l'œuvre du chercheur mais a émergé des entretiens menés. Elle sert à désigner cette population singulière d'anciens mineurs, *aux yeux des autres*, i.e. ces maçons confirmés aux trajectoires plus linéaires. Non seulement l'âge de ces néo-maçons a de quoi surprendre – « un cas d'espèce dans le bâtiment » (Leconte, 2002, p. 75), mais surtout, leur identité professionnelle première, singulière³, semble leur être chevillée au corps, au point de les poursuivre : « futur maçon, certes, mais d'abord et encore ancien mineur » (*Ibid.*, p. 71). Matus (2019), réinvestissant l'expression trouvée dans le corpus de Leconte (2002), montre en outre toute la gageure de ces « débutants anciens » qui opèrent une reconversion avec le sentiment de devoir « recommencer à zéro » (Matus, 2019, p. 121). Mais l'auteure axe sa recherche sur des chômeurs qui reprennent le chemin de la formation ou accèdent « à un emploi sans expérience, ni formation préalable dans un nouveau métier. » (*Idem*). Dans l'un comme dans l'autre cas, la « catégorie de situation » (Bertaux, 2016) n'est pas identique à celle que nous étudions. La rupture avec

¹ A commencer par la réflexivité sur les compétences acquises.

² Traduction française des *soft skills*.

³ Il faut ici considérer un territoire singulier, un bassin d'emploi qui ne l'est pas moins et une profession à l'arrêt, contraignant les anciens mineurs à envisager une suite de parcours tout autre.

l'ancien métier y est le plus souvent contrainte, le choix du nouveau métier n'incombe pas toujours à l'individu et tous ces adultes sont issus d'une cohorte inscrite à Pôle emploi. Pourtant, nos adultes ne seront-ils pas, à l'instar de ces mineurs (Leconte, 2002) ou de ces chômeurs (Matus, 2019), confrontés à une « épreuve » similaire, empreinte d'incertitude (p. 134) ? Kaddouri (2012), dans un contexte plus proche du nôtre, évoque le sentiment qui accompagne les transitions de ces professionnels redevenus apprenants à la faveur de leur entrée en formation : celui d'être des « nouveaux nés » (p. 210). Frustrés de ne pouvoir mobiliser leurs acquis antérieurs, et finalement niés dans leur identité professionnelle antérieure, ces adultes refusent les savoirs théoriques émanant de la formation. Cette « position de débutant », *a fortiori* au milieu de jeunes gens, ne risque-t-elle pas de renvoyer la *reconversion* à « un retour en arrière » (p. 145) plutôt qu'à un renouveau, comme nous le suggérons plus haut ? Et n'est-ce pas là qu'il convient de voir une rupture ? Et si tel est le cas, comment lui conférer un sens, du sens ?

Malgré un contexte qui semble les rendre aussi propices qu'accessibles, les reconversions professionnelles n'en restent pas moins des moments charnières dans les parcours. Volontaires et choisies, elles ont *a priori* plus de chances d'être menées à bien. Radicales et tardives elles se heurtent toutefois à des difficultés qui pourraient compromettre leur réalisation. Parcourir les étapes de ce processus nécessite de lever des freins institutionnels comme individuels et de pouvoir compter sur un accompagnement multidimensionnel, loin d'être systématique. Situation de crise, la reconversion fait événement pour l'individu ; son déclenchement procéderait d'une catalyse qui vient faire sens dans la vie du sujet à un moment singulier de son histoire. Rupture et continuité s'articulent à l'horizon de ce sens, conféré par l'individu tant au métier qu'au parcours lui-même.

Les reconversions aux métiers manuels engagent en outre des représentations qu'il convient d'approfondir pour saisir ce qui se joue dans ces parcours atypiques.

Section 3 - Les métiers manuels : nature, apports et représentations

*Le carter moteur est fêlé. Il est temps de le démonter et de mettre les mains dans le cambouis.
(Crawford, 2016, p. 16)*

Les reconversions professionnelles que nous nous proposons d'étudier relèvent de métiers manuels ou techniques : c'est l'une de leur singularité. Pour comprendre ce qui se joue dans ces reconversions singulières, que nous avons qualifiées de *radicales*, eu égard au saut qualitatif des métiers envisagés, il nous appartient de donner à voir la nature, les valeurs, les enjeux et finalement les représentations de ce que l'on nomme le "travail manuel".

3 - 1 Ce qu'est le travail manuel

Il serait pour le moins tautologique mais aussi réducteur de définir le travail manuel comme le travail de la main. Pourtant, c'est sous cet angle que nous allons commencer de circonscrire cette étude. D'autres sens, mais aussi des facultés cognitives, sont en réalité mobilisés qui participent d'un apprentissage singulier dont la principale qualité – mais non la seule – consiste dans la lenteur. A contre-courant de la vitesse et de l'optimisation recherchées aujourd'hui (Aubert, 2009), le travailleur manuel opère souvent dans la solitude de son atelier ; pourtant, il n'a pas moins sa « place dans la cité » (Arnoux-Nicolas, 2019, p. 122) et son savoir ne se construit pas seul.

3 - 1.1 Main, outil, matière

...et parfois on dirait qu'elle pense (Focillon, 1934, p. 104)

En écrivant un court essai, publié à la suite de la *Vie des formes*, et intitulé « L'Éloge de la main », Henri Focillon (1934), historien de l'art, déclare, dans la formule liminaire, remplir, à cet égard, un « devoir d'amitié ». Dès les premières lignes, l'auteur porte un regard énamouré sur ses propres mains, non pas tant pour leur beauté intrinsèque, que pour l'activité à laquelle elles se livrent sur le papier en écrivant ses lignes. C'est que « la main est action : elle prend, elle crée, et parfois on dirait qu'elle pense » (pp.103-104). Cet organe, pourtant « muet et aveugle » (104), il le définit comme l'« un des plus originaux, un des plus différenciés » (104) ; « fière servante » (105), la main accomplit ce que l'homme lui dicte mais, en réalité, elle « a fait l'homme » (107) et lui a permis d'appréhender le monde autrement : « La possession du monde exige une sorte de flair tactile » (108) ; rien d'étonnant à ce que l'auteur définisse l'artisan comme un « survivant acharné des âges de la main » (115).

Pourtant, la main n'est pas l'apanage du seul travailleur manuel. Focillon en est l'exemple même : c'est un intellectuel qui, par les mains, couche sa pensée. Les mains, même encore

aujourd'hui alors qu'elles tiennent de moins en moins le stylo mais s'activent sur un clavier, offrent à la pensée leur lieu de concrétisation : « Dès qu'il veut manifester ses pensées, le travailleur intellectuel doit se servir de ses mains et acquérir des talents manuels tout comme un autre ouvrier » (Arendt, 1988, p. 135). Intellectuels, artistes (Decréau, 2018), mais aussi musiciens, mobilisent leurs mains tout autant que le font le tapissier, le boucher ou le mécanicien. C'est le *topos* de la « main intelligente »¹ dont les mouvements affectent notre façon de penser (Sennett, 2009, p. 206). Zarca (1988) parle ainsi d'une « civilisation de la main » (p. 253). Plus encore, elle a, chez tous ceux-là, les mêmes finalités : elle donne à voir leur savoir-faire et participe de la création du produit fini issu du travail – l'œuvre. Parfois même, elle soigne, voire guérit. En cela, la main a une dimension utilitaire qui la rapproche de l'outil.

S'il est convenu de voir dans l'outil le prolongement de la main – et plus largement du bras (Sigaut, 2012), celui-ci n'agit toutefois pas de la même façon qu'elle. Même exercée, précise l'auteur, ma main ne visse pas, ne martèle que sans force, elle ne peint ni ne scie. Cette différence avec l'outil est « la raison d'être » de celui-ci : « des outils qui ne permettraient de rien faire d'autre que ce que nous pouvons faire sans eux ne serviraient à rien, et donc n'existeraient pas » (Sigaut, p. 17). L'outil prolonge, précise le geste de la main, voire en décuple la force, sans pour autant se substituer à elle : « L'outil le plus raffiné reste au service de la main qu'il ne peut ni guider ni remplacer » (Arendt, 1988, p. 200). Il constitue un rapport médié entre la main et la matière, entre l'homme et le monde. Pourtant, et ce n'est pas le moindre de ses paradoxes, l'outil est toujours déjà œuvre de l'homme (Arendt, 1988, p. 170), fruit de son travail manuel, né de son imagination, par imitation de la nature et/ou pour répondre à un besoin.

Mais loin de se cantonner à une simple dimension utilitaire, l'outil a une forte dimension affective : Jacquet (2012, p. 155) parle d'un « attachement » à l'outil. Le cuisinier constitue son trousseau² comme la future mariée prépare le sien, pour le restant de ses jours. Le peintre³ se refuse à prêter ses pinceaux comme nous nous refusons à prêter notre stylo plume. Bien sûr, cela tient à la maniabilité de l'outil, au soin qui lui est apporté et, plus largement, à la peur de

¹ Sennett (2010) renvoie à ce sujet à l'ouvrage de Charles Bell intitulé *The Hand* (1833)

² On l'appelle aussi « mallette ».

³ En bâtiment.

la détérioration de cet outil de travail¹. Mais, en réalité, cela va bien au-delà. Non seulement l'artisan considère que son outil relève de son « intégrité physique » (Lochmann, 2019, p. 39) mais, en outre, l'outil, tout comme l'œuvre, constitue lui-même un savoir-faire. De fait, il s'inscrit dans une histoire : celle du travailleur manuel qui le manie² mais aussi celle de ses familles génétique, professionnelle voire phylogénétique. Car, si l'outil ne se prête pas au *quidam*, il se transmet. Bourgeois (2018) rapporte en note cette anecdote d'un homme, menuisier-charpentier, qui découvre avec émotion une panoplie d'outils ayant appartenu à ses grands et arrière-grand-pères, des outils marqués aux initiales de ses aïeux et « son sentiment aigu d'inscription *personnelle* dans cette filiation intergénérationnelle qui le relie à ses ancêtres menuisiers » (note 1, p. 209).

En outre, l'outil est porteur d'une dimension culturelle : non seulement il fait l'objet d'une connaissance (Jacquet, 2012) mais il témoigne de l'état de nos connaissances à une époque donnée. Les musées dits « de société »³ en gardent la trace. Rappelant la suppression des cours de techno dans les années 90 aux Etats-Unis, Crawford déplore la disparition des outils hors du champ éducatif : une telle disparition, estime-t-il, est « le premier pas sur la voie de l'ignorance totale du monde d'artefacts que nous habitons » (Crawford, 2016, p. 7). Une telle disposition non seulement altère notre rapport au monde mais nous rend plus passifs et, partant, plus dépendants (p. 8). Prolongement de l'outil, la machine ne se substitue pas, dans le travail artisanal, à l'homme. Elle allège le poids de la tâche, facilite celle-ci. Produit de la *technè*, elle est aussi, au même titre que l'outil, l'œuvre de l'homme. Morris⁴ (1890) ne s'y est pas trompé qui dans *Nouvelles de nulle part*, et alors même qu'il critique l'asservissement de l'homme et la dénaturation du travail par le capitalisme, ne supprime pas les machines de son utopie. Il en fait des relais pour les tâches subalternes, libérant ainsi les hommes, devenus aptes à se livrer à d'autres activités, plus créatives. Outils et machines-outils sont les instruments permettant à l'homme d'agir sur le monde, et de le transformer.

Souvent confondu avec l'outil en raison de sa dimension matérielle (Sigaut, 2012, p. 100), le matériau a aussi une place prépondérante dans nombre de métiers manuels. Ce n'est pas tant le matériau en lui-même que le rapport que le travailleur manuel entretient avec lui, sans que cela

¹ Il y a sans doute une forme de fétichisme de l'outil.

² Voir à ce sujet le travail photographique d'Auguste Sander et les toiles de Luigi Toffoli autour de la condition du travailleur manuel, ouvrier chez le premier, artisan chez le second, représenté avec ses outils.

³ On parle aussi d'« écomusées ». La Fédération des écomusées et des musées de société a été fondée en 1989.

⁴ A l'origine du mouvement *Arts and Crafts*.

ne soit lié intrinsèquement au produit fini. Pierre Maclouf (Jacquet, 2012, p. 12) fait même de la mise en relation d'un outil et d'un matériau la définition de l'acte artisanal. Certes, il y a dans le travail manuel un rapport productif à la matière (Lochmann, 2019) : le travailleur transforme la matière brute et agit sur elle avec une forme de violence (Arendt, 1988) au point d'en devenir « seigneur et maître » (*Ibid.*) ; mais c'est de ce rapport entretenu avec la matière qu'émerge et se construit une « conscience matérielle » (Sennett, 2009, p. 166). De cette relation, faite de respect (« un respect obscur » pour Lochmann, p. 85) naît souvent la passion pour le faire. L'exemple du bois est à cet égard assez parlant. Qu'il s'agisse de la menuiserie, de l'ébénisterie ou de la charpenterie, les métiers du bois convoquent toujours le matériau avec singularité. Les essences, ses modes de résistances, ses propriétés multiples, ses odeurs et même son bruit, le son qu'il produit, sont appris, recensés, examinés, scrutés avec la même émotion. C'est la concrétude de la matière mais c'est tellement plus que cela. L'artisan du bois coupe son matériau avec le respect et la déférence du chirurgien pour le corps qu'il incise. Il faut dire que le bois, comme le corps du patient, est « vivant » : « même abattu, coupé, cloué, chargé, le bois travaille » (Lochmann, 2019, p. 29)¹. Pour cette raison, il nécessite d'être « compris pour être bien travaillé » (*Ibid.*, p. 22). S'il y a une « éthique artisanale » (*Ibid.*, 13), elle ressortit aussi au rapport entretenu avec la matière. Lochmann évoque même une forme d'« animisme » (p. 85). Des propos identiques peuvent se lire à propos du métal ou des textiles : Jacquet a successivement rédigé trois ouvrages consacrés à ces matériaux², brossant ainsi un large éventail de métiers manuels.

Si la main, l'outil et la matière sont en dialogue constant, s'appréhendant l'un l'autre pour mieux appréhender le monde, d'autres sens, mais aussi des facultés cognitives, sont largement convoqués dans le travail manuel.

3 - 1.2 Les autres sens et facultés mobilisés

[...] quand la tête et les mains sont dissociées, c'est la tête qui souffre. (Sennett, 2010, p. 64)

Selon Jacquet (2012), les métiers manuels convoquent et mobilisent les cinq sens. Crawford (2010) parle de « discipline de la perception » (p. 29). Rappelons d'ailleurs que l'éventuelle hiérarchie des sens est d'abord culturelle. D'autres sens sont convoqués et jugés supérieurs au

¹ On pourrait ajouter, même «malade». La loupe est une « excroissance ligneuse qui se forme sur le tronc ou les branches de certains arbres » (Cntrl) ; produite par un *trauma* (piqûre d'insecte, blessure ou végétation parasite), elle crée un ensemble de nodosités dans les veines du bois. Comme telle, la loupe est prisée des ébénistes, notamment, dans la marqueterie, pour les effets qu'elle produit.

² Le Bois (2015), le Métal (2018) et les Textiles (2020), par Hugues Jacquet (dir.) aux Éditions Actes Sud

savoir lui-même, notamment en Extrême-Orient¹. Les métiers dits “manuels” ne se limitent donc pas au seul sens tactile. Il en va, en réalité, d’une interrelation de différents sens – une synesthésie² – mais aussi des organes afférents. Main, œil et cerveau sont ainsi en dialogue dans l’action de scier (Lochmann, 2019, p. 47) sans que cette relation ne soit l’apanage d’un de ces organes en particulier (*Ibid.*, 99). C’est cette interrelation qui nous conduit à la mise en lumière des facultés cognitives à l’œuvre dans la fabrication.

Avec un tantinet de provocation, Decréau (2018) interroge : « Le travailleur manuel pense-t-il ? » (p. 33). Sa question tient son fondement des représentations du travail manuel par opposition à celles du travail intellectuel. Cette dichotomie, historiquement ancrée mais fluctuante, nous le verrons, associe au travail manuel trois caractéristiques : routinier, il ne convoquerait pas la réflexion ; pratique, il ne nécessiterait aucune connaissance théorique ; physiquement éprouvant, il rendrait le travailleur inapte à la pensée. Près d’un siècle et demi après *Germinal*³, un témoignage contemporain confirme cette vision. Joseph Ponthus, dans *A la ligne. Feuilletts d’usine* (2019) raconte, dans ce qui s’apparente à un journal de bord⁴, son quotidien de travailleur précaire dans des usines agroalimentaires de Bretagne. Cet ancien éducateur spécialisé, contraint à la mobilité géographique, n’a trouvé d’autre emploi que celui-là. Il enchaîne les missions d’intérim sur les chaînes de production ; des tâches qui, si elles demandent une période d’adaptation, ne requièrent pas de compétences intellectuelles particulières. L’auteur y décrit son quotidien au contact du poisson, de la viande, dans des abattoirs insalubres, des univers sonores parfois à la limite du supportable et des horaires décalés qui le coupent de toute vie sociale. L’abattement en fin de journée, la fatigue physique et l’absence de gratification pèsent sur son esprit et l’empêchent de penser. On assiste au fil des pages à une forme de déshumanisation⁵. Ce regard intellectuel sur ce type de travail manuel est

¹ C’est le cas de la saveur en Chine comme le précise Decréau (2018, p.29). Voir à ce sujet les ouvrages de François Jullien, philosophe et sinologue passionné.

² Le mot n’est pas à prendre ici dans son acception médicale, mais dans son sens stylistique, comme procédé poétique.

³ Zola, E. (1885). *Germinal*, t. 13 des Rougon-Macquart.

⁴ Le livre est classé dans la catégorie « roman ». Pourtant, son phrasé, sans ponctuation, s’apparente à un poème en prose.

⁵ Il n’est pas rare d’entendre des témoignages qui vont à l’encontre des propos de Ponthus. Un ami philosophe nous expliquait combien le travail saisonnier dans une usine de papeterie, travail qui n’exigeait aucune compétence technique particulière, travail en outre répétitif, au contact de l’univers bruyant des machines, lui était profitable : il estimait, en effet, que le caractère routinier de sa tâche, l’automatisation de ses gestes, lui offraient la possibilité de développer sa pensée, de « mâcher » les concepts philosophiques. Que ce travail était en somme du temps disponible pour déployer ses facultés cognitives. Hormis le bruit, il faut reconnaître qu’entre les sardines et les carcasses de bovins d’un côté et le papier de l’autre, les conditions de travail ne sont sans doute pas comparables.

sans concession et contraste avec un ouvrage paru la même année, celui de Lochmann (2019)¹. Dans *La vie solide*, le ton est tout autre. Le métier aussi. Certes, nous avons toujours affaire à un travail manuel mais « l'éthique du faire » développée par l'auteur, construite à la faveur de la charpenterie, donne à voir la construction d'un savoir conjointement à un savoir-faire. Un matériau noble, un métier de construction, symboliquement et historiquement valorisant, un apprentissage long et toujours en élaboration, un travail de conception et de réalisation, en extérieur, en constituent les principales différences. Et elles sont de taille ! Cette dernière approche, liée directement à la nature du travail manuel, plaide en faveur d'une reconnaissance de l'intelligence requise dans et pour ce type de métier. « Que faut-il entendre par "intelligence" ? Rien de plus que ce qu'en dit l'étymologie : le latin *intellegere*, communément traduit par "comprendre", signifie au sens premier : "choisir par l'esprit entre (*inter*)". » (Decréau, 2015, p. 68). S'il repose sur des pratiques physiques et des compétences techniques, le travail manuel de type artisanal mobilise en effet de multiples facultés intellectuelles et/ou cognitives.

Sennett (2010) interroge « le lien intime entre la tête et la main » (p. 20) et estime que « tout bon artisan poursuit un dialogue entre pratiques concrètes et réflexion » (*Idem*). A condition toutefois qu'il soit associé au projet de conception. Dépossédé de celui-ci, l'homme devient un simple exécutant. Cet aspect dialogique – comme échange et réciprocité – se trouve déjà sous la plume de Focillon (1934) : « L'esprit fait la main et la main fait l'esprit ». (p. 128). Il se déplace un peu sous celle de Sigaut (2012) : « L'intelligence suppose l'outil aussi nécessairement que l'outil suppose l'intelligence » (p. 19). Pour Lochmann (2019), la charpente est un lieu d'invention (p. 14). A chaque configuration, convient un matériau spécifique, une taille particulière, un assemblage *ad hoc*. Arnoux-Nicolas (2019), dans des entretiens menés auprès d'un ancien analyste financier passé par l'école Boule pour devenir ébéniste d'art, montre que le travail manuel « requiert le jugement et des décisions humaines pour résoudre des problèmes » (p. 120). On retrouve cette dimension critique du jugement chez Crawford à propos du diagnostic mécanique : à la technique s'ajoute simultanément le délibératif (p. 33) ; à ce titre, la posture du chirurgien est analogue à celle du mécanicien². La « richesse cognitive »

Ajoutons, en outre, que cet emploi n'était que saisonnier. D'autres activités intellectuelles occupaient le reste de son année.

¹ Tous deux participèrent à l'émission *Répliques* d'Alain Finkielkraut sur France Culture (« Travaux manuels », 25/05/2019). <https://www.franceculture.fr/emissions/repliques/travaux-manuels>

² L'analogie de Crawford est reprise à Mike Rose dans *The Mind at Work* (Rose M., (2005). *The Mind at Work : Valuing the Intelligence of the American Worker*, New York: Penguin Books.)

(p. 28) du travail manuel ne fait pour lui aucun doute. Cet « acte d'intelligence » (Jacquet, 2012, p. 173) qu'est l'artisanat convoque en outre les « forces de l'imagination » (Sennett, 2010, p. 21). Le processus même de fabrication reconnaît la primauté – aspectuelle et temporelle – du penser sur le faire (Arendt, 1961, p. 289) et plus largement de l'image sur l'objet. Dans ce processus, sont aussi convoquées des facultés comme la mémorisation, le raisonnement et l'attention. (Decréau, 2018). Les métiers manuels supposent un rapport à l'objet qui conditionne ces facultés.

Dans l'un des premiers dialogues socratiques, *l'Ion*, Platon met en scène un personnage éponyme, rhapsode¹ de son état, qui prétend connaître, à la faveur d'un prix prestigieux qu'il vient de recevoir, la poésie, autrement dit l'art du poète. Or, interrogé par Socrate sur l'objet même de son art, Ion se révèle incapable d'en déterminer la nature : il ne dispose pas de la connaissance de l'objet, dont il prétend pourtant être un spécialiste, et doit confesser son ignorance. C'est que son art n'en est pas un, car l'art est d'abord la connaissance de l'objet sur lequel il porte : « [...] celui qui ne possèdera pas un art sera incapable de bien connaître ce qui est dit ou fait par cet art » (Platon, 2008, col. 538b). Ainsi, le poète, inspiré par les dieux, s'oppose-t-il à l'artisan : seul le bon cocher connaît l'art du cocher, n'en déplaise au poète qui évoque la manière de conduire les chevaux dans ses récits (Goarzin, 2020). C'est donc la connaissance de l'objet de son art qui fait le bon artisan et cette connaissance repose avant tout sur une science (*épistémè*). Or celui qui possède cette connaissance sait aussi produire l'objet de celle-ci. L'artisan conjugue donc *épistémè* et *technè*. Cette connaissance, il la doit à la fréquentation régulière de l'objet de son art, à une « confrontation régulière au réel » (Crawford, 2010, p. 193). C'est ce qui distingue fondamentalement, affirme Crawford, le rédacteur de manuel technique et le technicien. Le premier sait *que*, quand le second sait *comment* (*Ibid.*, p203). Ce rapport privilégié à l'objet de son art, au matériau qu'il façonne, est un acte de connaissance qui prend en compte une pluralité d'opérations cognitives. Ces dernières participent d'une « culture du métier » (Jourdain, 2014, p. 26), d'une « culture matérielle » (Sennett, p. 18) ou encore d'une « culture technique » (Decréau, p. 73). Comprendre le fonctionnement de l'objet permet, en effet, d'être « face à l'objet en situation d'aliénation » (*Idem*). Crawford (2010), chantre de l'indépendance – *self-reliance* – voit poindre dans cette maîtrise théorique sur l'objet, ou le matériau qui le constitue, une nouvelle anthropologie : connaître le matériau permet à l'individu de se plier, « dans son champ d'action, aux propriétés

¹ Récitant des œuvres poétiques d'Homère.

des objets » (p. 78-79). Le savoir-faire de l'artisan naît de – et continue de se nourrir de – savoirs mais aussi d'une intuition – véritable « conquête intellectuelle » pour Lochmann (2019, p. 101) – et de pratique. Il s'apprend.

3 - 1.3 Un apprentissage singulier

On reconnaît un métier à sa gestuelle. [...] on peut reconnaître dans les gestes un langage.

(Zarca, 1988, p. 253)

Quand il fait le choix d'entrer en CAP de charpenterie après ses études de philosophie et une expérience professionnelle, Lochmann (2019) pense en avoir fini avec « la littérature et le papier » et se dit à lui-même : « A moi les gros bastaings ! » (p. 31). Pourtant, apprendre un métier manuel ne se limite pas à l'apprentissage des seuls gestes professionnels : un métier, « c'est un langage et des mots » (*Idem*). Apprendre les essences de bois, le nom des outils, celui des actions, pénétrer un jargon, souvent imagé, parfois ancestral, sont autant de connaissances qui s'ajoutent à l'acquisition du geste. Mais ces gestes qui mettent en relation l'homme et la matière, participent d'une mise en relation de l'homme « avec la culture dont il est le produit. » (Zarca, 1988, p. 253). Des gestes techniques et des gestes expressifs qui forment une même matrice qui se transmet plus qu'une « procédure formelle » (*Ibid.*, p. 254). Le temps de l'apprentissage d'un métier manuel est un temps long, ponctué d'étapes (Jacquet, 2012). Dix mille heures seraient ainsi nécessaires pour apprendre un métier de l'artisanat rappelle Lochmann, soit l'équivalent du temps nécessaire pour apprendre la médecine ou la musique (Lochmann, p. 102). C'est aussi le temps qu'il faudrait aux Compagnons pour suivre leur apprentissage et réaliser leur Tour de France (*Idem*). Zarca (1988) rappelle d'ailleurs que dans « l'idéologie compagnonnique », le jeune aspirant continue de se former durant son Tour de France : cette démarche initiatique permet à l'impétrant de cheminer « du manuel à l'intellectuel » (p. 253). Le diplôme ne fait pas le maçon, le charpentier ou le carreleur. C'est la pratique régulière (Lochmann, p. 51), l'entraînement (p. 35), dans l'atelier du centre de formation mais aussi hors de lui (Bourgeois, 2018), et finalement la répétition (Sennett, Lochmann) qui assureront à l'impétrant sinon la maîtrise, du moins l'acquisition d'une routine. Faire et refaire les mêmes gestes jusqu'à les intérioriser, jusqu'à prendre plaisir à leur réalisation, participent de cette lente qualification : « On y intériorise des gestes, une langue, des méthodes, des exigences et cela prend du temps » (Lochmann, 2019, p. 13). Jourdain (2014) partage cette analyse et fait remarquer que toutes les formations artisanales exigent une

formation « de quelques mois à plusieurs années » (p. 26). C'est sans compter le fait qu'un tel apprentissage est en réalité « toujours en construction » (Jacquet, 2012, p. 63).

Mais cet apprentissage du geste – tant du point de vue du maître que de celui de l'apprenti – n'est pas toujours aisé. Il y a, en effet, une difficulté à “dire le geste” : « un geste n'est pas le résultat à obtenir, mais un ensemble complexe de postures, de mouvements, de rythmes et de forces exercées, qui s'accommode mal de la linéarité du langage écrit ou oral. » (Lochmann, 2019, p. 123). Les savoir-faire sont si intériorisés, si incorporés, qu'il n'est pas évident d'en faire le descriptif. Les Encyclopédistes, et notamment ceux à l'origine du projet pharaonique que sont Diderot et d'Alembert, soucieux de traiter à parts égales arts libéraux et arts mécaniques, ont achoppé sur cette difficulté. Pas plus que le geste technique, la machine-outil ne livrait ses secrets. Si la finalité était accessible, il manquait la description du fonctionnement (Decréau, 2018, p. 32). Pour accéder à ce savoir, Diderot dut même se faire apprenti avant de renoncer à la possible description langagière, au profit du recours à l'image et aux schémas. Les planches, représentant à elles seules onze volumes de cette œuvre majeure, constituent la limite de ce partage des connaissances pratiques, leur point d'achoppement. Des savoirs difficilement transmissibles par le langage – soit qu'ils n'aient pas été verbalisés, soit qu'ils soient trop incorporés pour en rendre compte – sont ce que l'on nomme les « savoirs tacites¹ » (Lochmann, p. 123). Cette dimension tacite de la connaissance des savoir-faire pratiques, Crawford (2010) l'attribue au fait que ces derniers ne sont ni entièrement formalisables, ni réductibles à des règles (*Ibid.*, p. 189). Sennett (2010), à qui cette dimension n'a pas échappé², rappelle la devise des ateliers d'artisans : « montre, ne dis pas » (p. 248). Ce qui est en jeu ici relève de la transmission : si le savoir-faire ne peut se décrire, comment le transmettre ? L'imitation (*mimesis*) du maître, de celui qui maîtrise ce savoir, en est-elle la seule voie d'accès ? C'en est une, à n'en pas douter, mais d'autres chemins sont accessibles : la connaissance des propriétés des matériaux, les essais et tentatives, les échecs aussi, pour ne pas parler des blessures, l'expérience en somme, celle que l'on acquiert en allant, celle dont on tire des leçons aussi, accompagnent l'apprentissage du geste par itération. C'est par l'appropriation de cet ensemble que commence de se construire le sujet dans son rapport à l'objet. Mais cela va plus loin : par les gestes du métier, ces « concepts manuels », le travailleur manuel initie « un dialogue authentique avec le monde » (Zarca, 1988, p. 253). Se succédant et se complétant,

¹ L'expression serait de Michel Polanyi

² Voir à ce sujet les trois recettes de poulet désossé proposées dans son livre : dire le faire est un art. (Sennett, 2010, p. 245 *sqq*)

ces éléments finissent par constituer une « bibliothèque mentale » (Crawford, p. 33) qui n'est pas seulement théorique. Il y a, dans le savoir-faire, une mémoire de type procédural qui témoigne de l'incorporation du geste. L'écrivain ne saurait plus dire comment il a appris à tenir son stylo ni même expliquer clairement la façon dont il accomplit ce geste. Stigmate de son apprentissage et de sa pratique répétée, la « bosse de l'écriture », ce petit cal sur le majeur ou l'annulaire selon, précisément, qu'il tient son stylo de telle ou telle manière, est là pour témoigner du faire. Chaque fois qu'il prend son stylo en main, celui-ci se loge, à moins d'une blessure, avec précision et subtilité, dans cet « instrument des instruments » (Jacquet, p.156) qu'est la main¹. Et le travail du geste, en corrélation avec la pensée, peut commencer. Et l'œuvre peut émerger. Ce travail solitaire, mené par l'écrivain dans son cabinet, est analogue à celui du travailleur manuel dans son atelier. Pourtant, l'autre n'est jamais loin.

3 - 1.4 Entre solitude et rapport à l'autre

Arendt (1961) alertait face au danger du travail en équipe : nuisible au travail artisanal, une telle modalité de travail constituait, selon elle, les prémices de la division du travail (p. 216). Or la division du travail n'était autre que la dépossession de l'artisan de la totalité du processus de fabrication, garante de son intégrité comme *homo faber*. Si, dans la lignée des propos tenus par Socrate dans son dialogue avec Ion, elle estime que l'on ne peut connaître que ce que l'on fait (*Ibid.*, p. 367), seule la maîtrise de la totalité du processus de fabrication – et de sa finalité – assure à l'artisan la connaissance de son objet. Cette indépendance revendiquée par Crawford (2010) dans son travail ne doit cependant pas être confondue avec une forme de solipsisme². Au contraire, ce qu'il nomme « individualité sociable » (p. 239) s'acquiert au contact des autres. Le jeune mécanicien estime en effet que la coopération et, plus largement, les relations avec autrui, améliorent le travail (p. 216). Sennett prône à ce titre une « éthique de la coopération » (Sennett, 2014)³. Une telle dimension est à l'œuvre dans le faire lui-même : un diagnostic peut nécessiter l'avis d'un autre que soi, qui témoigne, par sa propre expérience, d'un regard singulier venant enrichir le premier. Mais elle participe, plus largement, d'une inscription du faire lui-même dans une histoire : le travailleur manuel nourrit sa pratique d'un recours à la

¹ « [...] le bon outil est celui qui, prolongeant la main dans la plus parfaite continuité se fait oublier du travailleur » (Lochmann, 2019, p. 38).

² Dont il affirme qu'elle est en jeu dans la notion d'autonomie.

³ Voir aussi, à ce sujet, Crawford (2019).

« mémoire collective de la profession » (p. 33). S'inscrire dans cette histoire est même le gage de la construction de soi comme sujet, de ce que Bourgeois (2018) nomme la *subjectivation* :

Dans un métier, [...], trouver sa propre voie comme sujet suppose au préalable que l'on maîtrise les savoirs et les techniques constitués par la communauté professionnelle tout au long de son histoire, pour pouvoir progressivement les utiliser par soi-même de façon personnelle, les critiquer, les modifier, les faire évoluer ; pour pouvoir aussi trouver sa place parmi ses contemporains qui partagent ces savoirs et techniques, mais également dans une filiation intergénérationnelle qui nous relie à nos prédécesseurs. Et cette maîtrise des savoirs et des techniques qui fondent le métier en question ne peut pratiquement pas être assurée par l'individu seul livré lui-même. (Bourgeois, 2018, p. 209)

Loin d'être un « point de rebroussement sur la courbe du progrès vers des modèles traditionnalistes, conservateurs et vieillissants » (Lochmann, 2019, p. 14), le travail manuel fait aussi co-exister des savoir-faire anciens et des méthodes modernes (*Ibid.*, p. 133). Si l'artisan est seul dans son atelier¹ comme l'explique Arnoux-Nicolas (2019), il n'en est pas moins « en lien avec une communauté d'autres artisans » (p. 121). Le voyage, et précisément le Tour de France, a aussi cette vocation d'élargir l'horizon des Compagnons et de mutualiser les connaissances : « apprendre, congnoistre, veoir, et savoir les uns des autres » précise l'ordonnance de Charles VI² (dans Lochmann, p. 142). Par ailleurs, par la vente – directe ou indirecte – du produit de son travail, il est également en lien avec la société en général³ et occupe, à ce titre, une « place dans la cité à double titre » (Arnoux-Nicolas, p. 122). Le travail manuel a ceci de singulier qu'il est toujours déjà une *adresse* à l'autre, devenu dépositaire de son œuvre ; il est aussi, dans le même temps, un *positionnement* par rapport à un savoir et un savoir-faire à la fois ancien et toujours en construction. Enfin, parce que « faire, c'est être acteur » (Jacquet, 2012, p. 176), il y a, dans l'accomplissement de son travail, non seulement une forme d'accomplissement de soi mais aussi un mode de construction de son rapport à l'autre (*Idem*), voire de son rapport au monde. L'accomplissement n'est pas le seul apport du travail manuel.

3 - 2 Ce qu'apporte le travail manuel

¹ Lochmann (2019) précise toutefois qu'en charpenterie, dont le gros de la réalisation se fait sur un chantier, le travail en équipe est indispensable. (p. 112)

² Ordonnance de 1420 relative aux cordonniers.

³ Fût-ce de façon virtuelle, par le biais des réseaux sociaux de type *Instagram*, très mobilisés aujourd'hui par les professionnels pour donner à voir leurs créations et plus largement leur travail.

3 - 2.1 Confrontation au réel

3 - 2.1.1 Concrétude

« La recherche du concret rassure » affirme Cassely (2017, p. 87) au sujet de ceux qu'il appelle les « néo-artisans ». Anciens pourvoyeurs et « manipulateurs d'abstractions », souvent absconses, les jeunes reconvertis aux métiers de l'artisanat déclarent avoir « besoin de disposer d'une image mentale claire de [leur] contribution dans la chaîne de valeur » (p. 87-88). Il faut dire que les métiers réputés intellectuels sont aujourd'hui de plus en plus dépourvus de la maîtrise de la chaîne du travail. Les activités morcelées ne sont plus l'apanage des ouvriers des chaînes de production. Au point que les cadres des entreprises ignorent souvent les raisons autant que l'incidence de leurs contributions. Dépossédés des éléments cognitifs qui faisaient jusqu'alors l'apanage du travail dit « intellectuel », les cols blancs sont en souffrance (Graeber, 2018; Sennett, 2000). Cette expérience, Crawford (2012) l'a vécue et plaide, à l'inverse, pour l'acquisition d'un « savoir réel sur les choses réelles » (p. 41). Le concret ne ment pas : il est toujours déjà confrontation au monde. Le « verdict du fil à plomb » dont il parle (p. 181) est sans concession. Si ça ne « biche » pas en charpente (Lochmann, p. 89), c'est que les coupes ne sont pas bonnes. Ce « jugement infaillible de la réalité » (Crawford, p. 22) est aussi ce qui fait progresser l'artisan non seulement vers la belle ouvrage, mais aussi le « bien faire »¹ (Lochmann, p. 166). Par la production d'une œuvre, le travailleur manuel s'investit dans l'ensemble du processus de production (Jourdain, 2014) : en cela il acquiert une forme d'indépendance.

3 - 2.1.2 Indépendance

Dans *Mon oncle* (1958) et plus encore dans *Playtime* (1967), Jacques Tati dénonce, avec ironie, le renversement progressif du pouvoir entre l'homme et l'objet. Devenu automatisé, l'objet semble prendre vie sans l'intervention humaine et contraint l'homme à s'adapter aux actions intempestives de celui-là. Pour Crawford (2019), il y va d'un devoir moral de s'assurer de l'indépendance humaine vis-à-vis des objets (p. 13). Cela passe, nous l'avons vu, par une connaissance pratique de leur fonctionnement. L'auteur tire de cette approche, de ces rapports entre l'homme et l'objet, une éthique « de l'entretien et de la réparation » (p. 13). Ladite éthique assure au travailleur manuel un rapport à l'objet mêlant supériorité gnoséologique de l'homme

¹ La belle ouvrage est ici le résultat du travail, l'œuvre, pour reprendre les termes d'Arendt ; le « bien faire » est le processus même de fabrication, fait d'amour du métier et d'attention porté au matériau, de savoirs et de savoir-faire. Pensons aussi au « chef d'œuvre » des Compagnons.

et humilité de ce dernier face aux “manifestations” de l’objet. Certes, l’indépendance telle que l’entend et la promeut Crawford est un gage de l’humaine condition ; mais elle est, aussi, ce qui assure un rapport sain aux choses que nous produisons. Elle conjugue en somme un “*esprit d’investigation*” et le “désir de prendre les choses en *main*” (Crawford, 2019, p. 68, nous soulignons).

A cette indépendance existentielle, fondée sur le rapport que l’homme entretient à l’objet, il convient d’en ajouter une autre : celle du statut. L’artisan, dont il est question dans nombre d’ouvrages que nous avons cités, est un indépendant. Il est propriétaire de sa force de travail, de ses outils autant que du produit qu’il crée. La finalité de l’exercice de son travail réside le plus souvent à mettre, sur le marché des biens de consommation, un objet de sa production. De l’*homo faber* décrit par Arendt (1961), au néo-artisan de Cassely (2017), tous fabriquent un produit de consommation destiné à faire l’objet d’une tractation. Quelque chose qui *in fine* échappe à celui que le fait mais en constitue une monnaie d’échange. Jacquet (2012), Jourdain (2014) et Arnoux-Nicolas (2019) évoquent en outre tous trois un artisan d’un genre particulier : l’artisan d’art. Au statut, s’ajoute ici une dimension supplémentaire : un aspect *a priori* plus « prestigieux » (Jourdain, 2014, p. 23) et une recherche accrue de l’esthétique, qui passe par la créativité. Reconnu comme un groupe professionnel à part entière, par la Chambre des Métiers et de l’artisanat¹, l’artisanat d’art confère au travailleur manuel une “aura” que d’autres branches n’ont probablement pas. Pour autant, hormis cette indépendance statutaire, dont ne bénéficieront pas les salariés d’entreprises, le rapport à la réalisation ne semble pas changer fondamentalement de nature. Nous retrouverons, en effet, les mêmes qualificatifs mais aussi les mêmes enjeux pour appréhender le travail du charpentier et celui du céramiste d’art. Les conditions d’emploi sont certes différentes mais le rapport immanent du travailleur manuel à sa production semble relever des mêmes caractéristiques : « la volonté de faire bien, pour soi, puis pour les autres et de se réaliser au travers de cet acte. » (Jacquet, 2012, p. 170). Plus encore, même si l’objet produit n’est pas directement vendu comme tel, ni même vendu par celui qui l’a réalisé, même si le fruit du travail manuel n’est pas toujours un produit mais peut consister en un service (comme c’est le cas dans la réparation mécanique), il se joue un rapport analogue du travailleur manuel à l’objet – au sens large – de son travail. Cette indépendance statutaire constituera, certes, une dimension à prendre en compte dans le positionnement social des différents travailleurs manuels, pour évaluer leur ascension ou déclassement éventuels, pour

¹ Le décret n° 2017-861 du 9 mai 2017 en fixe les prérogatives.

mieux apprécier les représentations sociales qui y sont associées ; mais elle n'ôte ni n'ajoute, en revanche, rien au rapport à la réalisation. La créativité que l'on pourrait croire l'apanage des seuls artisans d'art, par exemple, n'en est pas moins présente dans la mécanique auto ou la charpenterie : face à un problème rencontré, elle représente même un levier précieux, apte à le surmonter. Elle fonde, plus largement, « l'autonomie professionnelle » (Maclouf dans Jacquet, 2012, p. 13) du travailleur manuel. En ce sens, on peut supposer que l'indépendance par rapport à l'objet est première ; l'indépendance statutaire de l'artisan ne fait qu'ajouter une dimension sociale à la dimension existentielle. Mais tout s'est déjà joué avant elle. Dans la réalisation même du travail manuel. Voire dans la trace qu'il laisse.

3 - 2.1.3 Trace

Une fois de plus, nous ferons une analogie entre le métier d'écrivain et le métier artisanal : il y a chez tous deux, dans le rapport à l'œuvre produite, l'idée d'un accomplissement de soi – comme processus tout autant que comme finalité – mais aussi celle de *trace*. Expression de soi, la trace est aussi ce qui nous dépasse parce qu'elle est ce qui nous survit. Le livre comme la réalisation d'une charpente sont en outre signés¹. Mais, à la différence du nom de l'auteur, visible sur la couverture², la signature du charpentier est souvent apposée à des hauteurs ou des endroits difficilement accessibles et donc peu visibles. Adressée à la postérité, elle témoigne « du plaisir pris à l'ouvrage » (Lochmann, p. 172)³. Certes la trace par excellence est ce qui m'échappe dès lors que je la laisse. Elle est *de* moi mais elle n'est plus moi, ni même *à* moi. Elle me place dans un rapport d'externalité par rapport à ce que je fais, qui me prolonge ou prolonge mon travail, et me survit. Conçue dans le rapport immanent que j'entretiens avec la réalisation en train de se faire, elle me dépasse. Au point que le travailleur en arrive, dans une ultime preuve d'humilité, à « s'oublier derrière son ouvrage » (Lochmann, p. 91). Parfois fugace, destinée à être consommée dans l'immédiateté, la trace parvient toutefois à se prolonger dans le plaisir procuré à celui qui la consomme. L'exemple typique est celui du pain et plus largement celui des denrées alimentaires. En somme, quel que soit son aspect, la trace est une

¹ On parle de la « marque de tâcheron » pour les tailleurs de pierre par exemple. A l'origine destinée à comptabiliser le nombre de pierres taillées pour calculer le salaire du tailleur, elle est devenue au fil du temps, la trace de l'identité professionnelle de l'homme de métier.

² Bien qu'il ne révèle pas toujours son *identité*.

³ Le « bouquet final », signature plus symbolique, marque quant à lui l'achèvement du chantier : cela consiste à poser une branche fleurie au sommet de l'ouvrage. Par essence éphémère, cette signature est la marque d'un travail d'équipe (Lochmann, p. 172).

preuve, le résultat visible, tangible, direct, de l'action des mains (Arnoux-Nicolas, p. 127). Plus encore, elle confère à l'objet produit l'une de ses valeurs clé : sa durabilité.

3 - 2.1.4 Durabilité

S'il est un produit du travail manuel destiné à durer, c'est la charpente. Sa qualité se juge, entre autres, à « sa capacité à durer dix, trente, cent ans » (Lochmann, 2019, p. 137). Mais la durabilité ne concerne pas seulement le fruit du travail. Les compétences techniques elles-mêmes, en ce qu'elles s'inscrivent dans un savoir-faire souvent ancestral, participent de cette durabilité (102). Compétences et œuvre produite s'inscrivent ainsi dans l'histoire en train de se faire. En ce sens, elles participent d'une rémanence. La mémoire des gestes techniques, même si elle nécessite, nous l'avons vu, un entraînement, une pratique, réguliers¹, survit au temps qui passe. Cette survivance est aussi celle de l'œuvre comme produit du travail bien fait : « le bon travail, c'est celui qui dure dans le temps » (137). On ne peut imaginer une réparation de fortune sur une moto sans voir se dégrader l'appréciation que le mécanicien aura de son action. La réparation est à la fois un retour à la "vie" de l'objet mais aussi quelque chose qui prolonge celle-ci. Inscrire non seulement son action, mais aussi le produit de celle-ci, dans une temporalité longue procure au travailleur manuel, tant dans son rapport à l'objet que dans celui à son activité, un sentiment profond, porteur de sens, valorisant.

De cette confrontation au réel naît en effet ce qui confère du sens à l'action menée : une gratification.

3 - 2.2 Le sens au travail, le sens du métier

3 - 2.2.1 Valeurs et finalités du travail manuel

Le travail manuel relève de deux valeurs fondamentales : le beau et l'utile. C'est la conjonction de ces deux valeurs qui confère au travail manuel, réalisé dans les conditions que nous avons circonscrites, sa spécificité. La beauté est relative au produit fini mais ne se limite pas à lui. C'est la beauté des gestes, celle des techniques, la beauté de la persistance de l'objet produit, aussi. Elle est immanente à lui et le transcende pour qualifier le savoir-faire lui-même. Qu'il soit artisanat d'excellence ou simple réparation mécanique, le travail manuel a à voir avec l'esthétique : celle du vrombissement d'un moteur (Crawford), celle d'une essence ligneuse

¹ Lochmann (2019) affirme qu'après un mois de vacances, on ne sait plus scier.

(Bourgeois, 2018 ; Lochmann, 2019), celle enfin plus large du travail “bien fait”. C’est une esthétique du faire et une esthétique du fait.

L’utile conditionne aussi la production artisanale. Mais c’est peut-être dans cette valeur que la distinction entre artisanat et artisanat d’art va se mesurer. Si la production d’une œuvre est toujours utile en ce sens que le travail aboutit à une réalisation qui émane de et dépasse son créateur, l’artisanat d’art n’a pas, de son côté, vocation à produire quelque chose d’utile¹. Sa valeur d’usage est le plus souvent déconnectée de sa valeur marchande. Cette dernière est liée aux heures de travail réalisées pour produire l’objet, aux matériaux mobilisés et à de nombreux autres paramètres (comme le renom de la signature, par exemple). Dans les métiers de l’artisanat, il y a, en revanche, une corrélation entre valeur d’usage et valeur marchande. C’est en tant qu’elle est utile que l’œuvre produite acquiert de la valeur. Son utilité est intrinsèquement liée à la façon dont elle est produite et conditionne sa finalité. Esthétique et utilité sont indissociables. Un escalier peut être beau mais s’il n’est pas fonctionnel, il perd son utilité première : il n’est pas bien *ouvré*. Ne plus conformer l’objet produit à des « normes humaines d’utilité et de beauté » (Arendt, p. 205) ou s’écarter trop brutalement de ces normes, revient à dénaturer le travail manuel. Plus encore, un tel abandon menace l’intégrité du travailleur manuel en dissociant moyens et fins de son action. Cette conjonction du beau et de l’utile engage donc hautement le travailleur manuel. Il en va de sa responsabilité d’œuvrer à la réaliser.

3 - 2.2.2 Engagement et responsabilité

Le travail manuel est engagement. Parce qu’il est maître de toutes les étapes de la réalisation, le travailleur manuel engage ses compétences, à la fois théoriques et pratiques, dans son ouvrage. Un choix des matériaux inadapté, une négligence quant à leur qualité, une temporalité non respectée ou encore des outils inappropriés sont autant d’erreurs – voire de fautes² – qui engagent la qualité de sa production. Même si la créativité participe de toutes ces étapes, même si un outil *a priori* inapproprié peut rendre d’infinis services dans les faits, il n’en reste pas moins que le travailleur manuel est responsable du résultat. La fin justifie en ce sens les moyens (Arendt, 1961) mais elle engage, au plus haut point, et tout au long du processus, le savoir-faire de l’artisan et sa personne. Dans son rapport au matériau, dans l’attention portée à l’objet en

¹ Remarquons toutefois que, dans l’Art nouveau, l’objet tire son esthétique de sa fonction : ce courant prône « la beauté de la fonction », cette dernière a donc le primat sur l’esthétique pure.

² Au sens moral.

train de se faire (Crawford, 2019), dans l'intention, comme effort et comme visée, qui dirige son action, dans le souci du « bien faire » enfin, le travailleur manuel (s') est engagé. L'engagement se construit dans l'interstice entre ses aspirations et la réalisation de l'objet produit, dont il est et se sent responsable (Arnoux-Nicolas, 2019, p. 127). C'est cette dimension holiste qui semble échapper à l'ouvrier, héritier de la figure de l'*animal laborans* et qui constitue la prérogative de l'artisan. L'*homo faber*, lui, est à la fois maître de la nature et maître de soi et de ses actes (Arendt, p. 196). L'artisan « se sent d'autant plus auteur d'un ouvrage qu'il a la main sur sa qualité » (Lochmann, p.162). De cet engagement découlent aussi les éventuelles satisfactions ou gratifications : « Le travailleur qui le sens du métier [...] s'engage dans le travail en soi et pour soi ; les satisfactions du travail accompli sont sa propre récompense » (Mills, 1970¹ ; cité dans Sennett, 2010, p. 42).

3 - 2.2.3 Gratification et épanouissement

[...] l'apprentissage d'un métier artisanal et sa pratique régulière au fil des ans m'ont donné une sorte de boussole pour agir, dans la vie professionnelle comme personnelle. (Lochmann, 2019, p. 196)

Dans *Souvenirs de la maison des morts* de Dostoïevski ², le narrateur, Alexandre Petrovitch Goriantchikov, homme instruit, condamné au bagne pour avoir assassiné son épouse, est contraint aux travaux forcés. L'inanité de cette activité – son inutilité autant que son absurdité – constitue à ses yeux le pire des châtements, une façon de « réduire un homme à néant » (p. 26). Comprendre le sens de son action passe par la maîtrise de toutes les étapes d'un processus : en fixer le but comme les moyens, concevoir puis réaliser, évaluer enfin, c'est-à-dire passer l'épreuve de la confrontation au réel. La maîtrise, relative, parfois collaborative, de la totalité de ces étapes participe grandement au sens conféré à l'activité, en général, et à l'activité manuelle, en particulier. Le manque de sens au travail est dénoncé dans nombre d'essais contemporains (Sennett, 2000 ; Graebers, 2018 ; pour ne citer qu'eux). Tangible dans les métiers du tertiaire, il oppose aussi le travail de l'ouvrier aux réalisations de l'artisan. L'ouvrier sur la chaîne de production – l'*animal laborans* d'Arendt (1961) – est comme dépossédé du sens de son travail : il ne dispose pas d'une vision complète de son action. A l'inverse, les compétences mises en œuvre dans le travail artisanal et leurs conséquences sont, non seulement

¹ Mills, C.W. (1970). *Les cols blancs. Essai sur les classes moyennes américaines*, Paris : Seuil, p 254sq.

² Dostoïevski, F. (1886), *Souvenirs de la maison des morts*, trad. M. Neyroud, Paris : Plon, p. 26, cité dans (Graeber, 2018, p. 46)

tangibles, mais aussi directement perceptibles par le travailleur (Crawford, p. 20), même lorsqu'il n'est pas seul. Au sein de l'atelier, le chaudronnier peut travailler une pièce unique, partie d'un tout, qui comme telle n'a pas spécialement de valeur. Mais en s'ajustant, par l'assemblage, à un ouvrage collectif qui mobilise une équipe, cette pièce confère un sens au travail de l'ouvrier.

Le « bien faire » constitue également une source de gratification, immanente au travail lui-même. La réalisation comme le résultat obtenu, dont les qualités esthétiques (même s'il s'agit de charpente) sont poursuivies, visées, nourrissent le travailleur : c'est la « fierté devant l'objet réalisé de ses mains » (Jacquet, p. 126). Être fier de son travail et de sa réalisation contribue à la fierté de soi (Lochmann, p. 94), « récompense intime du travail bien fait » (Jacquet, p. 126). Elle résulte de « l'exécution intégrale d'une tâche susceptible d'être anticipée intellectuellement dans son ensemble et contemplée comme un tout une fois achevée » (Crawford, p. 179).

Cette gratification (Cassely, p. 108), qualifiée même de « gratification émotionnelle » (Sennett, 2010, p. 33) prend, sous la plume d'autres auteurs, le nom d'« épanouissement professionnel » (Jacquet, p. 121) ou de « fierté de soi » – et de son travail (Lochmann, p. 95). Le geste du travail manuel est l'endroit de l'expression des émotions du travailleur : le forgeron, écrit Zarca (1988), exprime « sa gaïté, sa tristesse, sa fatigue du moment dans la force et le rythme de ses coups de marteau sur l'enclume » (p. 253). La gratification participe de et rend possible une forme de dignité du travailleur manuel. La recherche du « bien faire » peut toutefois mener à un excès.

3 - 2.2.4 L'obsession de la perfection

Le « bien faire » réside dans le souci – comme soin et comme inquiétude¹ – de réaliser un objet conforme à l'idée, par définition, préconçue. De cette adéquation entre l'idée et l'objet naîtra le sentiment de maîtrise, à la fois relatif aux capacités – voire aux capabilités – et à la “domination” de la matière. On retrouve ici la figure de l'artisan démiurge. Pourtant, la matière et, par extension, le produit fini, ne trompent pas. Leur verdict est sans appel. Si les échecs sont formateurs et rappellent à l'artisan la nécessité d'une forme d'humilité (Crawford, 2012), notamment face aux exigences du matériau, mais aussi en regard de l'objet à réparer, il y a, dans la volonté de bien faire, une « obsession de la perfection » (Sennett, p. 22) qui semble guider le travail artisanal mais qui peut aussi « déformer le travail lui-même » (*Ibid.*). Cette ambition se heurte en effet à des impondérables qui ponctuent toutes les étapes de la fabrication

¹ *Cura et in-quietudine*

ou de la réparation. Aux contraintes temporelles, s'ajoutent un moteur qui "ne parle pas", un matériau qui résiste, un assemblage qui ne "biche" pas : le travailleur manuel est dans l'obligation d'accepter son lot d'imprécisions. « Apprendre à faire la distinction entre l'aspiration au travail bien réalisé et l'acceptation des inévitables imprécisions est l'une des grandes dimensions de l'apprentissage d'un métier » (Lochmann, p. 92). D'autant que chaque métier a son propre niveau de précision, comme le rappelle Lochmann : les échelles de grandeur ne sont pas les mêmes pour les luthiers que pour les maçons (*Ibid.*, p. 93). La honte du travail mal réalisé pèse sur le travailleur proportionnellement à son niveau d'engagement personnel mais pas seulement. Un « toit voilé », un escalier qui ne "tourne" pas bien, un enduit qui se fissure, une verrière mal équilibrée sont autant de malfaçons aux conséquences dommageables à court ou à long terme. Il existe, pourtant, dans ces métiers, une « marge d'imprécision tolérable » (*Ibid.*, p. 95) que le savoir-faire, l'expérience acquise, permettent de maîtriser. Elle participe d'une compréhension des « contraintes de la matière » elle-même (*Idem*) et nécessite d'« apprendre à renoncer au fantasme de perfection » (*Idem*). L'excellence du savoir-faire se niche entre le souci de bien faire – comme intention – et l'inévitable renoncement à la perfection – comme réalisation.

Les apports du travail manuel sont multiples. Outre le fait qu'il contribue à produire de l'utile et du beau, le « métier forme l'homme » (Crawford, p. 90) au moins autant qu'il est formé par lui. En outre, « [...] c'est la croyance dans leur propre travail et leur implication dans ses matériaux » (Sennett, p. 200) qui permettraient aux artisans de faire face à et de surmonter l'image délétère qui a – trop – longtemps accompagné leur activité.

3 - 3 Ce que les métiers manuels véhiculent comme image : des représentations fluctuantes.

3 - 3.1 *Fluctuat... nec mergitur*¹

Tantôt auréolés, tantôt méprisés, les métiers manuels sont le jouet de représentations sociales tenaces qu'il convient de démêler. Pour autant, nous ne reprendrons pas ici le déroulé chronologique non plus que thématique de l'histoire de ces représentations : d'autres que nous l'ont fait avec brio (Arendt, 1961 ; Decréau, 2018). Rappelons simplement que cette distinction entre manuel et intellectuel ne se pense en ces termes que depuis peu en regard de celle qui

¹ Locution latine signifiant à propos d'un navire : « il est battu par les flots mais ne sombre pas ». C'est la devise de la ville de Paris.

opposa les membres de la *vita contemplativa* à ceux de la *vita activa*¹. Arendt (1961) rappelle qu'à la seule époque moderne, plusieurs dichotomies se sont succédé – travail productif/improductif, qualifié/non qualifié – tissant des relations toujours plus étroites entre l'*animal laborans* et l'*homo faber*, tous deux relevant de la *vita activa*, relations sans doute délétères pour le second ; celui-ci perdit sa suprématie une fois dépossédé de son œuvre, contraint de travailler non plus dans l'isolement de son atelier mais au milieu des autres, morcelant ses tâches et se voyant progressivement supplanté par les machines voire, plus récemment, l'informatique². A l'image de l'œuvre d'art qui perd son *aura* à l'ère de la reproductibilité technique, comme le montre Benjamin (Benjamin, 1935), l'*homo faber*, par ces transformations, perdrait la quintessence de son travail, voire son identité professionnelle.

3 - 3.1.1 Une classification arbitraire ? Le boucher et le chirurgien³

La distinction des métiers en termes de manuels ou d'intellectuels relève plus d'une construction sociale que d'une réalité psychologique. (Kunégel, 2012, p. 9)

Bien que les Encyclopédistes aient largement contribué à la revalorisation des métiers manuels, au nom de leur utilité sociale (Decréau, 2018), les représentations européenocentrées restent clivantes encore aujourd'hui. Pour donner à voir sinon l'inanité au moins la persistance de ce clivage, il convient de s'interroger sur la classification des métiers manuels et sa pertinence.

Si le travail manuel se limitait au seul travail des mains alors le boucher et le chirurgien⁴ relèveraient tous deux de la même catégorie. Pourtant, de toute évidence, les représentations sociales de ces deux métiers sont loin d'être équivalentes. Certes, des différences importantes permettent de distinguer ces deux métiers : le nombre d'années d'études – donc le bagage théorique nécessaire à la maîtrise, l'intervention sur le vivant ou sur un corps inanimé, la finalité même de cette intervention – réparation ou ingestion – constituent autant de points de divergence⁵. Les points de convergence existent, par ailleurs, bel et bien : les gestes techniques,

¹ A l'instar d'Arendt, nous garderons les mentions latines, ne serait-ce que pour lever toute ambiguïté avec ce que l'on nomme aujourd'hui "vie active", expression que l'on pourrait retrouver dans les pages qui suivent.

² Voir à ce sujet l'analyse que fait Sennett de l'usage de la CAO (Conception Assistée par Ordinateur) qui remplace le dessin manuel (Sennett, 2010, p. 58 *sqq*).

³ Historiquement, c'est au barbier que le chirurgien est associé.

⁴ L'image usuelle consiste à comparer le barbier et le chirurgien. Cette comparaison se fonde sur la proximité historique des deux métiers. Mais quelques expériences personnelles nous permettent de penser que notre choix n'en est pas moins juste, du point de vue de la *praxis*.

⁵ Mais l'enjeu n'est-il pas toujours la santé : celle du patient et celle du consommateur ?

les équipements (blouse, charlotte et gants), les outils contendants, l'intervention sur le corps, la force physique conjugée au travail de précision, la nécessaire connaissance de la morphologie, les règles cruciales d'hygiène, etc. Pourtant, comme le rappelle Decréau, « le chirurgien, “manuel” pendant des siècles, trône aujourd'hui parmi les “intellectuels” » (2018, p. 22), contrairement au boucher. Reprenant les critères formulés par le sociologue Claude Grignon¹, Decréau montre les points d'achoppement concernant précisément le métier de chirurgien. Les moyens physiologiques mobilisés (les mains et leur prolongement outillé), la nature du résultat obtenu (matérielle plutôt que symbolique) et l'objet même du travail (extérieur et matériel plutôt que constitué de représentations), tout semble reléguer la chirurgie dans la catégorie des métiers manuels. Qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui chirurgien, mais aussi dentiste et kinésithérapeute, qui tous trois travaillent de leurs mains – ne dit-on pas des deux premiers qu'ils *opèrent*, de *opera* : « l'œuvre » ? – appartiennent à une catégorie sociale plus élevée, bénéficient d'une *aura* plus importante et finalement relèvent des métiers intellectuels ?

3 - 3.1.2 Le « degré d'intellectualité » se compte en pièces

De toute évidence, c'est un critère pécuniaire qui va opérer la différenciation progressive, critère éminemment social qui tient sans doute, en partie, au nombre d'années d'études supérieures nécessaires pour exercer cesdits métiers. C'est ce même critère qui contribue à accroître le capital économique et, partant, la position sociale :

Le degré d'intellectualité *socialement reconnu* à une profession semble être directement fonction de la position qu'elle occupe dans la hiérarchie sociale. [...] On pourrait probablement montrer qu'une profession cesse d'être *perçue comme manuelle* dès lors que ceux qui l'exercent parviennent à occuper une position sociale plus élevée. (Grignon, *Ibid.*, p. 47, cité dans Decréau, 2018, p. 25 ; nous soulignons).

On peut dès lors s'interroger sur la pertinence de cette dichotomie dans la mesure où le seul critère qui vaille *a priori*, celui du travail des mains, n'est pas opérationnel pour distinguer les métiers manuels des métiers intellectuels. *A fortiori* à la lumière de ce que nous avons déjà montré, à savoir la mobilisation des nombreuses capacités intellectuelles nécessaires à l'exercice d'un métier manuel. Pourtant, force est de constater que ce dernier est toujours perçu sous le signe de l'incomplétude : il lui manquerait des outils intellectuels ou, plus largement, un bagage universitaire et un salaire valorisant ; plus encore, le travail manuel ne semble

¹ Grignon, C., (1971). *L'Ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris : Éditions Minuit, p. 45-46, cité dans Decréau, 2018, p. 22.

s’apprécier qu’à l’aune des critères du travail intellectuel au point d’en constituer le miroir inversé. D’où sa relégation progressive au statut de pis-aller. C’est *faute de* pouvoir entreprendre des études longues – par défaut d’intérêt, de résultats scolaires convaincants ou de moyens économiques – que famille et système scolaire ont longtemps, dans un intérêt apparemment commun, suggéré aux jeunes une orientation vers la voie professionnelle : « “manuel” signifie inapte à suivre la voie générale. » (Decréau, p. 12).

3 - 3.1.3 Les tentatives de revalorisation

Les campagnes successives de revalorisation du travail manuel en France constituent ce qu’en journalisme l’on appelle un “marronnier” (Decréau, p. 44). Au cours du XX^{ème} siècle, les pouvoirs en place, sans nul doute intéressés, ont régulièrement tenté de sensibiliser aux métiers manuels, en vain : depuis le Front populaire, avec Jean Zay, jusqu’aux récentes campagnes en faveur de l’apprentissage, dès 2010, quels que soient les arguments et ceux qui les avancent, le message peine à passer. Les tentatives furent pourtant nombreuses. Le gouvernement de Vichy rend l’éducation manuelle obligatoire ; à la Libération, le Plan Langevin -Wallon (1947) aspire, au nom d’une plus grande équité, à la « reconnaissance de l’égale dignité de toutes les tâches sociales » (*in* Décréau, p. 44) ; à la fin des années 70¹, Giscard d’Estaing prend des mesures visant à donner la priorité au travail manuel. Mais rien ne semble y faire. Les mentalités, historiquement et socialement enracinées, peinent à se renouveler : « la dévalorisation du travail manuel ne date pas d’hier ; au fil des millénaires, elle s’est puissamment ancrée dans nos représentations » (Decréau, p. 48). L’évolution du système scolaire et des objectifs fixés par l’Instruction publique puis par l’Education nationale n’ont pas facilité le renouvellement. Même les récentes mesures en faveur du travail manuel n’ont pas fait, loin s’en faut, l’unanimité Décréau (2018) : instrument au service du pouvoir, pour certains (Charlot, 1985²), souci des classes supérieures de maintenir un certain ordre social pour d’autres (Bourdieu & Passeron, 1966), les mesures ne sont pas bien accueillies. De fait, fussent-elles sincères autant qu’utiles, ces mesures émanaient d’une élite intellectuelle, peu crédible ou légitime en la matière³. La

¹ La fameuse campagne promotionnelle clame : « Maintenant, priorité au travail manuel » (Decréau, p. 44).

² Charlot, B. & Figeat, M., (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris : Minerve, cité dans Décréau, 2018.

³ Imaginons, *mutatis mutandis*, un pouvoir politique aux mains des bouchers qui voudrait convaincre la population des bienfaits du véganisme : la population se demanderait d’une part si le pouvoir ne souhaite pas, par là, s’arroger le seul bénéfice de la viande, d’autre part s’il ne souhaite pas affaiblir la population en la condamnant à la seule consommation de végétaux.

défiance des classes populaires, comme celle des classes supérieures, n'ont probablement fait que renforcer les rapports de classe en jeu et conforter les visions des uns et des autres.

Aux Etats-Unis, la loi Smith-Hughes (1917) semble s'être heurtée aux mêmes travers, renforçant deux visions opposées du travail manuel : l'activité récréative pour les classes supérieures et l'efficacité des arts industriels pour les classes populaires, préparées à la chaîne de montage. Ce faisant, elle aurait accentué les divergences entre penser et faire, entre intellectuel et manuel (Crawford, pp. 38-40).

Ainsi la société entretient une vision négative de l' « éthos artisanal », jugé chronophage et mono-tâche (Crawford, p. 28). Decréau estime, finalement, que « la distinction entre manuel et intellectuel » repose probablement sur une « question de rapport au monde » (2018, p. 42) : quand certains auraient besoin de se confronter au réel, d'autres seraient plus à l'aise dans l'univers des symboles. Mais pourquoi devrions-nous avoir à *choisir* ? Louis XIV n'était-il pas fêru de serrurerie ? Victor Hugo¹ ne travaillait-il pas le bois ?

Le critère de l'utilité, voire de l'utilité sociale, a longtemps prévalu pour déterminer la valeur d'un métier. Cette même utilité, appréciée à l'aune des besoins, semble plus que jamais galvaudée : les besoins ne sont plus immanents aux individus mais sont artificiellement créés pour générer, à leur tour, une demande (Graeber, 2018). Or cette demande concerne des biens de consommation ou des services ; à l'exception des plombiers et des électriciens (*Ibid.*, p. 295), dont le travail est reconnu comme *utile* – dans l'urgence de la réparation – les métiers de l'artisanat, eux, ne génèrent pas de demande et, partant, ne sont pas ou peu reconnus. Même si, d'après Graeber, « il ne saurait y avoir de mesure objective de la valeur sociale » (p. 14), force est de constater qu'aujourd'hui, et depuis un siècle, la valeur sociale d'un métier, mais aussi sa reconnaissance financière, semblent inversement proportionnelles à son utilité réelle comme capacité à bénéficier aux autres (16). Si on peut déplorer cet état de fait, cet « asservissement » (23), ne faut-il pas, d'un autre côté, s'en réjouir ? Ne peut-on pas imaginer qu'un désenchantement progressif, mais qui semble inéluctable, des salariés de métiers dits « intellectuels » conduise, comme par contrepois, à une revalorisation des métiers de l'artisanat ?

3 - 3.2 Le renversement par un jeu d'opposition

¹ Focillon rappelle en effet que le romancier, poète et homme politique fabriquait meubles et cadres à Guernesey (Focillon, 1943, p. 123). Il semblerait, après vérification, que Hugo concevait bien des meubles mais les faisait réaliser par un menuisier.

Peut-on imaginer plus démoralisant qu'une vie où l'on se réveille cinq jours sur sept pour aller accomplir une tâche dont on estime secrètement qu'elle n'a aucune raison d'être, qu'elle n'est qu'un gaspillage de temps et de ressources, voire qu'elle est nuisible ? (Graeber, 2018, p. 10).

3 - 3.2.1 L'autre vision des métiers dits « intellectuels » : les Jalc

Constatant une nouvelle forme de misère sociale, Graeber (2018) a tâché de circonscrire les caractéristiques de ce qu'il nomme en anglais *Bullshit job*, traduit par « job à la con » (Jalc¹). En en construisant progressivement les termes, il finit par produire la définition suivante :

[U]ne forme d'emploi rémunéré si totalement inutile, superflue ou néfaste que même le salarié ne parvient pas à justifier son existence, bien qu'il se sente obligé, pour honorer les termes de son contrat, de faire croire qu'il n'en est rien. (Graeber, 2018, p. 37).

Plusieurs commentaires s'imposent. Non seulement la rémunération de ces emplois semble disproportionnée à l'effort fourni mais leur utilité est également remise en question. Plus encore, le système place le salarié en position indélicate : complice, il sait l'inanité de son travail mais fait croire que ce n'est pas le cas ; victime d'un système qui le dépasse mais tenu par un contrat, il subit une organisation qui le rémunère et a besoin de cette rémunération pour honorer ses crédits à la consommation. L'auteur dresse une typologie des Jalc : « larbins », « porte-flingue », « rafistoleurs », « cocheurs de case » et « petits chefs », lesquels sont divisés en deux sous-catégories, les donneurs d'ordre et ceux qui créent les tâches ingrates en les supervisant – sans compter les formes composites ! Tous sont plus ou moins inutiles et/ou nuisibles. L'auteur admet qu'il existe des échelles de valeurs pour les Jalc mais, globalement, ces derniers concernent les « cols blancs salariés ». Quant aux cols bleus, ils ne sont pas épargnés par ce que Cassely prédit comme la « bullshitisation de l'économie » (Cassely, 2013). Graeber évoque pour ces cols bleus « payés à l'heure » (Graeber, 2018, p. 44) les « jobs de merde² » (Jdm). Dans un propos à peine caricatural, l'auteur distingue ainsi les emplois inutiles mais très rémunérateurs de ceux qui sont « indiscutablement bénéfiques à la société » (*Ibid.*, p. 43) mais ne bénéficient pas d'un salaire décent non plus que d'une quelconque reconnaissance³. Pour autant, peu de salariés des Jalc, affirme-t-il, quitteraient leur confort pour un Jdm. Sauf à dire

¹ Nous adopterons dans les lignes qui suivent cet acronyme afin d'éviter la répétition de termes grossiers.

² L'expression s'inspire d'un livre écrit par deux journalistes français, eux-mêmes précaires, Brygo J. & Cyran O. (2016). *Boulots de merde ! Du cireur au trader, enquête sur l'utilité et la nuisance sociales des métiers*, Paris : La Découverte.

³ L'auteur précise toutefois que tous les métiers utiles et productifs ne sont pas nécessairement des Jdm. L'inverse en revanche reste assez vrai...

que la « souffrance au travail ¹ » ne soit plus supportable et qu'elle conduise à envisager, avant qu'il ne soit trop tard, un changement radical.

3 - 3.2.2 De l'atelier au bureau : la souffrance migre

De fait, la souffrance au travail semble progressivement changer de camp. Longtemps imputable aux métiers associant précarité statutaire et rudesse des conditions d'exercice, la souffrance au travail n'est plus l'apanage des métiers manuels. « La représentation du malheur au travail a migré de l'atelier au bureau » écrit Decréau (2018, p. 15). Les troubles psychologiques ne cessent de se développer. En moins de vingt ans, les salariés sont passés de l'épuisement professionnel dû à un surinvestissement (*burn out*) à un syndrome d'ennui profond (*bore out*). Aujourd'hui, les syndromes professionnels atteignent les valeurs mêmes du travail. Le *brown-out*² (Baumann, 2018) ou « démission intérieure » serait le dernier sursaut du salarié avant l'implosion. Sentiment d'inutilité, tâches absconses, mécompréhension de son propre rôle dans l'entreprise sont autant de signes avant-coureurs de ce syndrome. Pire, les entreprises elles-mêmes favoriseraient l'absence de réflexion des salariés pour gagner en efficacité : c'est ce que Spicer et Alvesson ont appelé « The Stupidity Paradox ³ ». Un pari managérial encourageant à court terme, dont les conséquences, à long terme, sur le salarié et finalement l'entreprise tout entière, sont désastreuses. Engagés pour leur profil brillant, les salariés sont pourtant invités à ne plus poser de questions mais à agir, à ne pas chercher à comprendre mais à apporter des solutions. Tout, *in fine*, leur échappe. Ils deviennent des exécutants d'une chaîne dont ils ignorent le principe et les fins. Des ouvriers d'usine, en somme. Parmi les maux de ces cols blancs désabusés, Graeber liste l'ennui (p. 174), l'angoisse et du stress aux effets néfastes sur la santé (p. 178) et altérant même l'estime de soi (p. 207). A la souffrance psychique (p. 109) s'ajoute une « violence spirituelle » (p. 113 ; p. 207) :

Ce n'est pas seulement une agression de votre ego ; cela ébranle les fondations mêmes de votre sentiment de soi. Un être humain privé de la faculté d'avoir un impact significatif sur le monde cesse d'exister. (Graeber, 2018, p. 134).

¹ L'expression est devenue tellement courante que l'on ne sait plus à qui l'attribuer. On ne peut que penser aux travaux de Christophe Dejours (Dejours, 2006).

² L'expression renvoie au domaine de la mécanique et désigne une diminution de l'intensité électrique des appareils destinée à éviter la surchauffe. Les cols blancs, ces êtres pensants, seraient-ils devenus des machines ?

³ Alvesson M. & Spicer A. (2016). *The Stupidity Paradox : The Power and Pitfalls of Functional Stupidity at Work*, Londres: Profile Books Ltd.

La remise en question des salariés n'est sans doute pas étrangère à cette « taylorisation des cols blancs » (Decréau, p. 112). Le retour au travail *productif*, « véritable fondement de toute prospérité » (Crawford, p. 16) et à la « richesse intrinsèque du travail manuel » (*Ibid.*, p. 36) pourraient bien trouver là une revalorisation.

Si les tentatives de revalorisation du travail manuel, opérées par intérêt par les pouvoirs politiques occidentaux, semblent avoir échoué, il est tout à fait possible que nous assistions à un renversement des tendances dans les années à venir. Une lame de fond, émanant directement des publics en butte à ce que l'on pourrait appeler la “tertia-taylorisation”, va-t-elle prochainement opérer un renversement des tendances ? Pourrait-on, au nom du sens, et des valeurs recouvrées du travail, voir resurgir sur le devant de la scène socioéconomique, des métiers manuels oubliés ou injustement méprisés¹. Et, si tel est le cas, sous quelles modalités ?

3 - 3.3 Le cas des néo-artisans

Crawford (2010) et Lochmann (2019) ont en commun d'avoir fait des études longues et brillantes² avant de se tourner vers l'exercice d'un métier manuel. Pourtant leurs motivations sont un peu différentes. Lochmann estime y être venu pour gagner sa vie (« J'avais simplement besoin d'un gagne-pain » p. 13), Crawford raconte, lui, combien il a été éprouvé par l'inanité de son emploi « intellectuel » : « J'étais constamment fatigué et, sincèrement, je ne voyais pas très bien pourquoi j'étais payé : quels bien tangibles, quels services utiles mon travail fournissait-il à qui que ce soit ? » (Crawford, p. 11). Tous deux ont touché de près la matière avant d'entamer leurs études : le père du premier était maçon (Lochmann, p. 63), le second était déjà passionné de motos et avait aussi travaillé comme électricien (Crawford, p. 11). De leurs études, ils ont probablement tiré des compétences littéraires (tout comme Ponthus) dont la qualité de leurs écrits témoigne³. Ils apportent aussi un regard (d') intellectuel sur leur métier manuel. En somme, ils semblent avoir *capitalisé* des acquis (de type intellectuels⁴) qu'ils mettent à profit pour valoriser leur activité (manuelle). Le cas des néo-artisans sur lequel s'est

¹ Voir à ce sujet l'article du linguiste Alain Bentolia qui avertit du danger de mépriser les métiers manuels (Tribune du 26/09/2016, publiée dans *Le Monde*).

² Crawford est docteur en philosophie politique ; il a ensuite travaillé « comme directeur d'une fondation à Washington, un think tank, comme on dit » (Crawford, p. 11).

³ Lochmann parle d'une « enquête résolument subjective » et d'un « récit d'apprentissage » (2019, p. 16)

⁴ Culture humaniste, qualités d'écriture, finesse de l'argumentation, logique de construction, etc.,.

penché Cassely (2017), à travers un travail journalistique approfondi, présente des similitudes avec le parcours des auteurs sus-cités.

Les néo-artisans sont des personnes jeunes, très diplômées, urbaines qui se tournent vers un métier manuel quelques années seulement après en avoir terminé de leurs études. Du contact avec le monde du travail salarié, ils n'ont tiré que déceptions et désillusions. Soucieux de « réaliser quelque chose de concret » (Cassely, 2017, p.12), ils relativisent la supériorité des professions intellectuelles supérieures sans pour autant céder au « fétichisme des métiers manuels » (p. 88). Si les formations suivies concernent principalement pour l'heure les CAP pâtisserie, cuisine et ébénisterie et quelques formations courtes des métiers de bouche (p. 32), ces reconversions concernent potentiellement tous les secteurs de l'artisanat (p. 35) : des activités de fabrication et de transformation de la matière aux services, en passant par les activités de production et de vente au détail dans l'alimentaire ou encore le bâtiment.

Quant à l'ampleur du phénomène, elle semble pour l'instant difficile à apprécier au point que l'auteur s'interroge : épiphénomène monté en épingle par les *mass média*, effet de mode consécutif aux récentes émissions télévisées ou « réel phénomène de société » ? (p. 34). De fait, la visibilité médiatique semble quelque peu fausser l'ampleur du phénomène : les candidats à ces reconversions sont difficilement discernables dans les statistiques (p. 39) alors même que journaux, magazines et émissions radiophoniques mettent en lumière leurs parcours. Cassely estime toutefois que si la vague émergeant de ce courant se poursuivait ainsi, ces néo-artisans pourraient bien constituer une catégorie à part entière d'ici peu.

Leur spécificité se joue sur plusieurs paramètres. Hormis les études supérieures longues et souvent sélectives qu'ils ont accomplies, ces nouveaux artisans restent attachés à la ville. On est donc loin des vœux communautaires un peu caricaturaux des mouvements alternatifs *hippies* de l'élevage de chèvres dans le Larzac. Attachés à la ville, ces candidats à la reconversion le sont aussi aux outils numériques et à une certaine conception de la stratégie marketing qu'ils ont pu mettre en pratique au cours de leurs études ou au sein de leurs premiers emplois. On n'assiste donc pas à une rupture nette des *habitus* de ces anciens cadres junior. Certes le salaire n'est pas souvent en rapport avec leurs prétentions au sortir des grandes écoles, mais ils n'aspirent pas non plus à vivre d'amour, de farine et d'eau fraîche. Ils développent des plans de financement, font des projections comptables, et, finalement, construisent leur projet avec les outils des cadres d'entreprises tertiaires. Les différences sont pourtant notables : leur « gagne-pain » est concret, fruit du travail de leurs mains et le contact humain avec la clientèle constitue un élément important de leur activité de production – qui participe de la gratification de leur

travail (p. 108). Enfin, ils bénéficient d'une visibilité sur la totalité de la chaîne de production, ce qui confère un sens à ce qu'ils entreprennent au quotidien. Ils travaillent dur, ont souvent des horaires élastiques, plus ou moins compatibles avec une vie de famille, *a fortiori* quand ils doivent gérer la communication de leur entreprise, en plus des temps de création et des contraintes comptables. Mais cette mainmise sur l'ensemble de l'activité leur octroie la certitude de savoir pourquoi – et pour quoi – ils travaillent. En capitalisant leurs acquis « intellectuels » et en les mettant au service d'une activité manuelle, ils réalisent une synthèse nouvelle et concrétisent une figure originale de l'artisanat. Cette « nouvelle élite, à la fois conceptuelle et manuelle, cognitive et matérielle, dans son rapport au travail » (p. 14) opère, malgré elle, une transformation majeure dans la société, sinon renversant, du moins brouillant les codes sociaux (p. 142). Ils participent à la revalorisation des métiers manuels¹ – on est loin de l'image du « plombier accroupi sous l'évier, la raie des fesses à l'air² » (Crawford, 2010, p. 28), mais leur profil atypique contribue à reclasser, voire à surclasser, des secteurs jusqu'alors dévalorisés (Cassely, p. 153). Decréau (2018) estime, qu'en réhabilitant le faire, ils « pulvérisent les catégorisations binaires éculées » (p. 119). Mais cette nouvelle catégorie émergente ne constitue-t-elle pas une nouvelle forme de « distinction » (Bourdieu, 1979) ? Pire, elle aurait une incidence sur les deux catégories adjacentes (Cassely, 2017). D'une part, elle démystifie le parcours des jeunes cadres, sûrs de leur réussite ; d'autre part, elle transforme assez radicalement l'artisanat. Aguerris aux enjeux de société, plus sensibles aux modes, anticipant les demandes voire créant des besoins, mais aussi bénéficiant d'appuis financiers³, de réseaux voire d'entre-gens, les néo-artisans jouent en quelque sorte sur les deux tableaux. Ainsi, « ils dévalorisent l'ancienne élite, tout en risquant de laisser de côté ceux qui s'engagent dans les voies artisanales et commerciales selon la manière ancienne, c'est-à-dire sans être au préalable bardés d'expériences professionnelles et de prestigieux diplômes de l'enseignement supérieur » (p. 163). Cassely note d'ailleurs qu'ils font des employeurs redoutables, renâclant notamment à embaucher des apprentis qu'ils ne jugent pas suffisamment ambitieux ou dégourdis. On pourrait ainsi imaginer l'annonce émise par ce type d'employeur : *Cherche*

¹ Decréau parle de « glamourisation » (Decréau, 2018, p. 118).

² Crawford rappelle non sans malice qu'« il est très probable que ce plombier aux mains graisseuses accroupi sous l'évier vous facture quatre-vingt dollars de l'heure » (p. 28), ce qui devrait faire réfléchir les parents sur leurs représentations.

³ Ne serait-ce que parce qu'ils sont plus crédibles auprès des organismes de financement et y apportent plus de gages de réussite.

apprenti boulanger de moins de 30 ans, Bac S, HEC ou Essec, 3 ans d'expérience chez Total ou Vivendi, pour contrat de deux ans en alternance dans boulangerie "hype" du Marais.

Si intéressante que soit cette "niche", elle ne constitue toutefois pas notre "cœur de cible"¹. Les critères qui ont prévalu au choix des candidats à la reconversion ne portaient ni sur la formation initiale, ni sur l'indépendance statutaire visée, encore moins sur la territorialité (urbain/rural). En revanche, plus âgés que les néo-artisans, ils bénéficient d'une expérience professionnelle plus longue. Ils sont, de ce fait, plus en proie à une lassitude ou à une usure professionnelle qu'il conviendra d'analyser pour appréhender leurs motivations. Savent-ils pour autant qu'ils se préparent à un métier difficile ?

3 - 3.4 L'idéalisation, contrepartie d'une représentation délétère

Les représentations péjoratives du travail artisanal ne semblent pas peser sur l'artisan. Selon Jacquet (2012), l'artisan ne se nourrit pas du regard extérieur (p.120). Affairé sur son ouvrage, il semble peu touché par l'image que lui renvoie la société. D'autant que si les tâches peuvent être sous-considérées, le travail accompli, lui, n'est pas méprisé. (Sigaut, 2012, p.163). Pour autant, et malgré toute la beauté du travail artisanal, il ne faudrait pas tomber dans le dithyrambe. Si la créativité peut constituer un remède contre l'ennui, le travail manuel n'est pourtant pas une panacée ; il engendre d'autres maux.

D'abord, il comporte des **risques** : Lochmann rappelle que la charpenterie est une activité dangereuse, ses conditions de réalisation sont souvent périlleuses (Lochmann, 2019, p. 56). Aux accidents s'ajoutent les maladies professionnelles de tous ordres : troubles musculo-squelettiques (TMS) et maladies respiratoires rappellent à quel point « (...) le métier s'inscrit dans le corps » (Zarca, 1988, p. 254)². Ces risques professionnels sont donc d'un tout ordre que les risques psycho-sociaux évoqués pour les salariés des métiers dits "intellectuels", mais ils n'en demeurent pas moins présents et handicapants, voire mortels.

Les conditions de travail, loin des meurtrissures de l'*open space* (Des Isnards & Zuber, 2009), n'ont rien d'idyllique : poussières diverses, bruits, odeurs de colle ou de vernis, huiles de moteur, voire cambouis, mais aussi charges lourdes, contorsions physiques, postures intenable font le quotidien de ces hommes et ces femmes. Crawford déclare d'ailleurs se méfier du « halo

¹ Pour reprendre un vocabulaire issu du marketing...

² Comme en écho, Décreau (2015) écrit à propos de celles et ceux qui avaient commencé le métier en faisant travailler leurs seuls muscles : « Peu à peu, le métier leur était entré dans le corps » (p. 45)

de mysticisme qui s'attache souvent aux éloges du savoir-faire artisanal » (p. 11). Le « travail dans la joie » – *work-pleasure* – de Morris (1890) n'est pas sans rappeler l'enthousiasme des Sept Nains dans *Blanche-Neige* : il y a quelque chose sinon d'enfantin, du moins d'utopique dans une telle vision du travail manuel. A l'opposé, Zarca (1988) rappelle la « “virilité” du geste du charpentier qui affronte, dans de larges espaces et parfois par temps rude, une matière qui résiste à son corps tout entier » (p. 254).

Loin de nous aussi l'idée d'imposer le travail manuel comme condition universelle de la réalisation de soi. La figure de « l'homme complet de la Renaissance¹ », qui, tel Leonard de Vinci, passe de l'essai sur la peinture à la construction d'une catapulte, de l'architecture à la stratégie militaire, est séduisante mais, d'abord, elle relève probablement du génie et reste rare ; ensuite, l'état des connaissances actuelles ne permettrait sans doute pas aujourd'hui de maîtriser tant de domaines aussi différents. Enfin, la tendance contemporaine est à la spécialisation plus qu'à l'hétérogénéité des savoirs et savoir-faire. Il est, de fait, des individus que n'intéresse pas le travail des mains, des hommes et des femmes qui se réalisent autrement et pleinement et qu'un marteau ou une truelle encombreraient plus qu'ils ne les épanouiraient. Ce contre quoi nous luttons en revanche, en écrivant ces lignes, réside dans deux idées : la première est qu'il faille nécessairement *choisir* entre une carrière dans les domaines manuel ou intellectuel, comme deux exclusifs ; et qu'au nom de cet impératif, des parents imposent une filière universitaire à leurs enfants sous prétexte qu'ils en ont les moyens (pécuniaires et/ou intellectuels), sans prêter attention à leurs désirs, leurs besoins ou leurs aptitudes. La seconde, réside dans les préjugés qui ont accompagné et accompagnent encore les métiers manuels, à commencer par leur prétendue vacuité intellectuelle ou, pire encore peut-être, à cantonner cesdits métiers à une « intelligence pratique »², c'est-à-dire « une intelligence pas vraiment intelligente, en somme, ou pas vraiment consciente » (Sigaut, 2012, p. 24).

Limiter le travail manuel au seul usage de la main revient à en méconnaître la nature. La main n'agit pas seule : elle interagit avec l'outil sur la matière. Ce faisant, elle contribue à réaliser ce que la pensée a conçu. Cette coordination suppose la mobilisation de multiples facultés : le savoir-faire relève ainsi de la technè autant que de l'epistémè. Fruit d'un apprentissage singulier, réalisé dans les confins de l'atelier, le travail manuel ne cesse pourtant de s'enrichir

¹ Pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage que E-M. Ganne consacre à Thomas More (Ganne, E-M., (2002). *Thomas More, l'homme complet de la Renaissance*, Montrouge : Nouvelle Cité)

² Par opposition à une « intelligence intellectuelle »

de l'altérité (maître, communauté de pairs, clients, etc.,). En confrontant au réel, il assure la permanence d'une trace et confère du sens à l'activité en l'adossant à des valeurs. Pourtant, ses représentations souffrent encore d'une image péjorative, malgré des tentatives de revalorisations et une migration contemporaine de la souffrance au travail de l'atelier au bureau. Sans doute faut-il se garder de porter un regard condescendant sur les métiers manuels, sans pour autant céder à une forme d'idéalisation, tant leurs conditions d'exercice peuvent parfois être pénibles.

Ce que nous cherchons à comprendre repose précisément sur ce paradoxe-ci : pourquoi des hommes et des femmes assis, *a priori*, dans de confortables positions sociales, acquises par la force des études et/ou de leur expérience professionnelle, vont-ils, au mitan de leur vie, à la rencontre de ces métiers peu reconnus socialement et à la réalisation difficile ? Ce premier paradoxe se double d'un second : pourquoi prennent-ils la voie de l'alternance en CFA alors qu'ils ne sont pas attendus dans le dispositif ?

Section 4 - L'apprentissage : découvrir et se former à un métier manuel par l'alternance.

4 - 1 Remarques préliminaires

Avant d'aborder le cœur du sujet, quelques remarques préliminaires s'imposent afin de circonscrire la thématique de cette section.

4 - 1.1 Les contours de l'apprentissage étudié

La formation professionnelle dont il sera question ici se limite à celle qui s'inscrit dans le cadre de CFA (Centre de Formation pour Apprentis ou par l'Apprentissage). S'il s'agit bien d'une formation initiale, elle ne doit pas être confondue avec ce qui peut se pratiquer dans les lycées professionnels (LP), *a fortiori* quand il s'agit simplement de stages professionnels menés dans le cadre de la scolarité. Le CFA est un monde à part et c'est précisément cet univers, par définition et historiquement tourné vers le monde de l'entreprise, que choisissent les adultes de notre étude. Nous n'aborderons pas non plus les autres centres de formation professionnelle que sont l'AFPA ou le Greta – non plus que d'autres dispositifs, aussi variés qu'éphémères – sinon comme alternative offerte aux adultes en reconversion. Pour d'autres raisons, il ne sera pas non plus question ici des formations proposées dans le cadre du Ministère de l'agriculture.

Par "apprentissage", nous entendrons deux choses, liées mais distinctes : la première, au sens large, désigne ce dispositif¹ de formation professionnelle initiale proposé en alternance (en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation), la seconde, dans un sens plus restrictif, concerne le contrat d'apprentissage à proprement parler.

L'apprentissage dont il sera question se limitera à ce qui se pratique en France. Il nous arrivera, en guise d'étayage ou de comparaison, d'évoquer l'apprentissage dans les pays étrangers, mais l'essentiel de notre travail consistera à prendre la mesure de la spécificité française, tant du point de vue socio-historique que législatif.

Nous nous focaliserons sur les trois premiers niveaux de qualification (du CAP/BEP au BTS en passant par le Bac pro et le BP) et ce pour deux raisons principales : d'abord parce que ce sont les diplômes préparés par ceux qui se tournent vers des métiers manuels ; un CAP suffit en effet à être embauché dans une entreprise du BTP. Ensuite, parce que ce niveau de qualification avait

¹ Voir à ce sujet Albero (2010) et Boudjaoui et Leclercq (2014). On trouve le terme aussi chez Moreau (2003 ; 2013), Cohen-Scali (2000) ou encore chez Chaix (2000).

de quoi contraster avec le niveau d'études des candidats à la reconversion qui nous occupent. Là encore, comme pour le choix des métiers manuels¹, c'est ce paradoxe qu'il nous a semblé intéressant d'interroger.

4 - 1.2 Les productions scientifiques sur l'apprentissage

Force est de constater qu'actuellement, l'intérêt pour l'apprentissage comme dispositif de formation s'est légèrement déplacé, investissant plus volontiers les formations du supérieur. Les publications récentes concernant l'apprentissage français focalisent sur les dispositifs mis en place à l'université et dans les écoles d'ingénieurs, dans les niveaux les plus élevés. Les questions relatives à l'apprentissage dans les premiers niveaux de qualification semblent délaissées, à l'exception du récent ouvrage collectif que Maillard et Moreau (2019) ont consacré au Bac pro, à l'occasion du trentenaire du diplôme. Des recherches sont également menées par Masdonati et al. (2019) mais elles ne concernent pas le contexte français. Faut-il en déduire que tout a déjà été dit ?

Les productions scientifiques autour des premiers niveaux de qualification sont le plus souvent le résultat d'enquêtes institutionnelles chiffrées et commandées (Darès, Céreq) ; quelques autres sont l'œuvre de personnes qui sont ou ont été *impliquées* dans ce type d'enseignement professionnel – en tant qu'apprenant mais surtout comme formateur et accompagnateur² – et en sont, aujourd'hui encore, souvent les laudateurs. Nous ne dérogerons pas à cette tendance. Cet aspect de notre travail s'inspire en effet très largement de notre propre expérience de l'apprentissage en CFA, à divers postes. Il y a dans ce dispositif de formation, dans le contact qui se noue avec les jeunes apprentis, quelque chose de l'ordre de l'attachement mais aussi de la conviction. Sans doute est-ce lié à l'émerveillement devant ces sujets qui adviennent sous nos yeux.

4 - 2 Éléments historiques et représentations

L'apprentissage a une histoire riche, faite de rebondissements, de coups d'accélération et, à l'inverse, de ralentissements. Ce caractère mouvant, en perpétuelle construction/déconstruction, doit beaucoup aux fluctuations législatives et politiques. S'y ajoute une appréciation, elle aussi, vagabonde. La valeur sociale des métiers manuels, et celle des filières en apprentissage, ont probablement partie liée. Les campagnes de revalorisation des

¹ Des métiers difficiles et peu reconnus vers lesquels se reconvertissent des cadres du tertiaire.

² Geay, Denoyel, Zaouani-Denoux, Bourgeois, à des titres différents, en sont quelques exemples.

métiers manuels ont immanquablement une incidence sur la manière de concevoir les filières qui mènent à ces métiers. Loin de nous l'ambition de retracer l'histoire de l'apprentissage. En revanche, nous avons souhaité, autant que faire se peut, rendre compte d'un mouvement d'ensemble, au caractère pendulaire. Nourrie de préoccupations sociales, économiques, éducatives et politiques, l'alternance joue un rôle majeur dans le domaine de la formation professionnelle.

4 - 2.1 Un monde en constante évolution

Une attention particulière sera portée dans ces lignes aux grandes étapes qui ont jalonné l'institutionnalisation de l'alternance.

4 - 2.1.1 De la formation "sur le tas" au CAP

L'apprentissage est le produit d'une histoire faite « de choix et de paris théoriques sur les conditions de la performance éducative et de la transférabilité des savoirs » (Teboul & Ledogar, 2020, p. 239). Si l'apprentissage entretient historiquement un lien avec les corporations de métiers d'antan, le fil qui les relie n'en est pas moins ténu (Moreau, 2003). Au Moyen-âge et alors que les écoles professionnelles étaient très peu représentées, les familles d'apprentis achetaient le savoir professionnel ; placé sous l'égide d'un maître, qui exerçait alors l'autorité paternelle et patronale (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 5), le jeune apprenti n'accédait au savoir-faire qu'au terme d'un long processus dont les étapes, du « hors-le-métier » aux travaux de production, en passant par la réalisation de tâches subalternes, ne s'accomplissaient qu'à la faveur du vol « avec ses yeux » (Moreau, 2003, p. 22) des gestes professionnels : « la rétention du savoir professionnel demeurait [...] un principe de base de l'apprentissage » (*Idem*).

La Révolution abolit, puis relance, les communautés de métiers. Les contrats d'allouage, développés au XVIIème siècle, « sorte d'apprentissage parallèle » (Moreau, 2003), sont ainsi ménagés. Mais ils relèvent davantage du salariat de fait que de la formation professionnelle : « l'alloué ne peut pas transmettre son savoir-faire » (*Ibid.*, p. 21). Toutefois, un siècle plus tard, la distinction progressive entre lieu de production et lieu d'apprentissage des techniques fait émerger une réflexion sur la formation en alternance et sur l'articulation de ces deux temps (Teboul & Ledogar, 2020, p. 240). La naissance du salariat moderne aura toutefois raison, pour un temps, de l'apprentissage. Celui-ci ne doit sa survivance qu'au maintien du compagnonnage, dans certains corps de métiers, notamment ceux de l'artisanat, malgré les crises qui frappent ses sociétés au XVIIIème (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013). Hors de cet espace, le

statut d'apprenti disparaît progressivement au profit de celui de jeune travailleur, peu qualifié mais dont le travail pallie l'absence de main d'œuvre. Au milieu du XIX^{ème} siècle, une première loi (Loi du 4 mars 1851) tente de contraindre les maîtres à former les jeunes sous leur responsabilité mais celle-ci s'avère rapidement inefficace : les apprentis ne représentent alors qu'un quart des effectifs des jeunes actifs de moins de 16 ans (Moreau, 2003). En cause, le coût du travail mais aussi la charge financière qui pèse sur les familles d'apprentis. Dans le même temps, se déploie une industrialisation qui entraîne la transformation du monde ouvrier, sur les plans quantitatif et qualitatif (*Ibid.*) Au début du XX^{ème} siècle, et après une première crise de l'apprentissage (Buisson, 1911), le constat est sans appel : 90% des jeunes de moins de 18 ans, travaillant dans l'industrie ou le commerce, n'ont pas reçu de formation professionnelle « hors de l'atelier ou de l'usine » (Moreau, 2003, p. 25).

Cantonnée jusqu'alors au domaine privé, la relation maître/ apprenti s'en extrait à la faveur d'une mesure législative de poids : la création d'un diplôme pour les apprentis. Véritable « figure de proue de la formation des ouvriers et des employés » (Moreau, 2003, p. 26), le CAP (Certificat d'Aptitude professionnelle) voit le jour en 1919¹, instaurant progressivement un schème, nouveau mais durable, de la formation à l'emploi en passant par le diplôme.

4 - 2.1.2 Deux moments d'institutionnalisation : la loi Astier (1919) et la loi Guichard² (1971)

Socle de l'apprentissage contemporain, la loi Astier, promulguée le 25 juillet 1919, est le fruit d'un militantisme qui semble nourrir toute l'histoire de l'apprentissage. Elle rend **l'enseignement professionnel obligatoire et gratuit** pour tous les jeunes gens, garçons et filles, employés dans le commerce ou l'industrie, avec ou sans contrat d'apprentissage. Ces dispositions sont étendues au secteur de l'artisanat en 1925 et la taxe d'apprentissage, finançant le dispositif, sanctionne les entreprises réfractaires. Dans l'entre-deux-guerres, l'apprentissage devient « une formation professionnelle méthodique et complète » (Moreau, 2003, p. 27) : outre **l'obligation de suivre des cours professionnels** à des fins diplômantes, elle contraint la **signature d'un contrat d'apprentissage**. Le cadre législatif semble posé. En réalité, les contournements sont pléthore et il suffit aux employeurs de ne pas déclarer d'apprentis pour passer entre les mailles du filet. Par ailleurs, la loi Astier ne fait pas l'unanimité dans tous les

¹ Le premier diplôme est en réalité le CCP : Certificat de Capacité Professionnelle, créé en 1911. C'est d'ailleurs cette date qui servira de référence pour le centenaire du CAP.

² Alors ministre de l'Éducation nationale.

secteurs : si les secteurs de la métallurgie¹ et des industries textiles sont prompts à l'adopter, l'artisanat et le bâtiment – marqués par le compagnonnage – se montrent plus réticents. Enfin, l'alternance école-entreprise relève davantage d'un compromis que d'un réel « outil pédagogique » (Combes, 1984, p. 12). En instaurant un **quota d'apprentis par entreprise**, la loi Walter-Paulin (1937) n'aura pas non plus le retentissement attendu : une fois encore, seule la branche métallurgie s'engagera en ce sens. Les « cours Astier » ne touchent finalement qu'une infime partie des jeunes travailleurs (12%). Echec ou demi-échec, « la première moitié du XXème siècle n'aura pas été l'âge d'or de l'apprentissage » (Moreau, 2003, p. 28).

Il faut attendre les années 60 pour assister à une nouvelle forme d'institutionnalisation de l'apprentissage à travers la **création, par convention, des CFA (16 mai 1961)**. L'enseignement théorique de ce qu'on appelait alors les “cours Astier” est confié à l'Education nationale. Leur généralisation se fait à la faveur de la loi Guichard (16 juillet 1971), qui offre « à l'apprentissage un premier palier de réhabilitation » (Moreau, 2003, p. 32). Cette loi institutionnalise la formation professionnelle (Combes, 1986) : de nombreuses mesures sont prises en direction des apprentis et des entreprises qui posent véritablement les bases du contrat d'apprentissage tel que nous le connaissons encore aujourd'hui. Mais tandis que l'apprentissage se structure, les effectifs ne croissent que sur une courte durée, stagnent puis diminuent à nouveau au début des années 80. En cause, la prédominance du seul CAP (et de quelques mentions complémentaires) au sein du système de formation par l'apprentissage, alors même que la formation professionnelle en lycée connaît un essor de la diplomation (création des BTS en 1962, des DUT en 1966, des BEP en 1967 puis du baccalauréat professionnel en 1985). Plus encore, la formation alternée n'est plus l'apanage des seuls CFA : rattachés au ministère du Travail, les CEF (Contrat Emploi-Formation) créés en 1975 sont les premiers d'une longue liste de dispositifs en direction de l'insertion ou de la qualification professionnelles. Moreau (2003) souligne néanmoins que, contre toute attente, la multiplication des dispositifs alternants ne nuit pas à l'apprentissage, voire lui profite : d'une part, « l'entreprise formatrice » voit sa légitimité confortée, d'autre part, l'apprentissage se voit délesté des populations, plus fragiles scolairement, qui lui étaient jusque-là assignées (p. 38).

4 - 2.1.3 La loi Séguin (1987), un nouvel essor

¹ L'UIMM est aujourd'hui encore un fervent défenseur de l'apprentissage.

Promulguée le 23 juillet 1987, dans un contexte économique constitué de chômage juvénile, de déréglementation du marché et de désindustrialisation (Moreau, 2003), la loi Séguin permet à l'apprentissage de « gagne[r] en verticalité » (p. 35) en autorisant la préparation des diplômes de niveau supérieur à celui du CAP. Seuls les bac généraux et technologiques sont exclus de la hiérarchie des diplômes préparés par l'apprentissage. Un premier relèvement de l'âge limite de l'entrée en apprentissage, de 20 à 25 ans, encourage les jeunes sans diplôme et sans emploi à recourir à ce dispositif. La possibilité de faire se succéder plusieurs contrats d'apprentissage favorise la poursuite d'études et, partant, la qualification et les possibilités d'insertion. Le dialogue avec le monde professionnel est renoué mais les effectifs apprentis peinent encore à croître durablement ce qui fait dire à Moreau que « la “révolution de 1987” n'a séduit ni les jeunes, ni les entreprises » (p. 40). L'« effet dopant » viendra de la loi quinquennale sur l'emploi de 1993 qui augmente les aides financières¹ aux entreprises employant des apprentis (p. 41). S'il « revient de loin », « l'apprentissage en entreprise s'impose [dans les années 2000] comme une figure à part entière de la formation professionnelle initiale » (Moreau, p. 41), au point de faire « de l'ombre au lycée professionnel » (*Idem*).

Allant de crises successives (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) en politiques volontaristes mais souvent contrariées (Brochier et al., 2019), sur fond de réalité sociale et économique en mutation, l'apprentissage a fait l'objet de moult discussions quant à son financement, son public de prédilection, les contenus et les lieux des formations (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) et même sa vocation. Entre la diplomation, la qualification et l'insertion, les axes de défense de l'apprentissage ont varié au gré d'un positionnement par rapport à l'école et des besoins sociétaux. Pourtant, des pans de son histoire continuent de s'écrire à l'aube du XXIème siècle.

4 - 2.1.4 L'apprentissage au tournant du XXIème siècle

Hormis le système de financement de l'apprentissage, qui octroie davantage de prérogatives aux Régions depuis la loi de décentralisation (1983), le mouvement d'ensemble de ce début de siècle tend « vers une institutionnalisation de la relation écoles-entreprises » et une « logique de professionnalisation des acteurs » de l'alternance (Teboul & Ledogar, 2020, p. 243). La loi relative à la formation professionnelle de 2004 voit l'émergence du contrat de

¹ En 1995, triplement du montant de l'indemnité compensatrice au maître d'apprentissage, extension et hausse du crédit d'impôts, instauration d'une aide forfaitaire de l'Etat (Lefresne, F., citée dans Moreau (2003) p. 41, nbp. 69).

professionnalisation au détriment des contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation qui disparaissent (*Ibid.*). L'alternance s'inscrit dès lors dans un plan de gestion prévisionnelle de l'emploi, notamment pour les entreprises des secteurs en tension. Le déploiement des filières tertiaires, initié au siècle précédent, d'abord dans les premiers niveaux de qualification puis dans la hiérarchie des diplômes, a contribué à offrir un nouveau visage à l'alternance, longtemps cantonnée aux formations artisanales ou techniques. Son immixtion progressive puis massive dans les filières du supérieur, que ce soit en école ou à l'université, contribue à revaloriser son image. Si, à la fin du siècle dernier, les flux d'entrées en apprentissage s'expliquaient en grande partie par un échec ou un manque d'appétence scolaires (Abriac et al., 2009, p. 64), il en va tout autrement aujourd'hui. Mais les premiers niveaux peinent encore à séduire.

a) Du déficit d'image vers la construction d'une nouvelle représentation

L'alternance par apprentissage souffre depuis longtemps d'un déficit d'image, déficit contre lequel les différents projets, mesures, campagnes de communication et autres décrets n'ont cessé de lutter. Le Rapport pour le développement de l'apprentissage (2018), rédigé par Sylvie Brunet à l'issue de la concertation des acteurs de la formation professionnelle, et destiné à « identifier des pistes d'amélioration significatives pour que l'apprentissage devienne une voie d'excellence au profit de tous les jeunes et des entreprises » (Brunet, 2018, p. 3) rappelle cette dimension :

Le constat est unanime : l'apprentissage souffre d'un déficit d'image. Trop souvent associé à l'échec scolaire, l'apprentissage n'est pas considéré comme une voie de formation au même rang que les autres, comme en témoignent les enquêtes d'opinion les plus récentes¹. (*Ibid.*, p. 14)

Il est d'ailleurs difficile de dater la désaffection pour l'apprentissage tant elle semble ancrée dans son histoire. Celle-là n'émerge, selon toute vraisemblance, que dans les années 70 et constitue l'une des vocations du projet de loi de 1971 : réhabiliter l'apprentissage « comme une forme d'éducation reconnue » (Combes, 1986, p. 18). L'apprentissage est souvent « considéré comme une voie mineure » (Combes, 1988, p. 83) : formations peu valorisées, taux de réussite inversement proportionnels au taux d'abandon, effectifs fluctuants et en déclin (*Ibid.*). Ce déficit d'image est le motif récurrent invoqué pour justifier de nouvelles propositions de lois :

¹ Selon un sondage ELABE de septembre 2017, 81% des Français pensent que l'apprentissage permet de trouver un emploi plus rapidement. Pour autant, 56% pensent que les formations en apprentissage ont une mauvaise image. (note n°3 du Rapport de Brunet, 2018, p. 14).

« Revaloriser l'apprentissage : tel est le but de la loi de 1987 comme, d'ailleurs de toutes celles qui l'ont précédée, en particulier celle de 1971. » (Combes, 1988, p. 83)

Ce déficit d'image est encore souligné dans le rapport multi-institutionnel consacré aux « Freins non financiers au développement de l'apprentissage » (Desforges et al., 2014) ; les auteurs affirment ainsi dans la synthèse :

L'apprentissage n'a pas réussi, malgré les politiques volontaristes dont il fait l'objet depuis de nombreuses années, à se construire une image de formation de qualité au sein du système éducatif, auprès des familles et des élèves. C'est pourquoi, l'orientation vers l'apprentissage se fait trop souvent par défaut. (*Ibid.*, Synthèse, p. 3)

Parmi les mesures préconisées par les rédacteurs dudit rapport figure la généralisation d'une « information sur l'apprentissage » (*Ibid.*, p. 4). De fait une **grande campagne de communication** à l'échelle nationale, orchestrée par le ministre du Travail François Rebsamen, commence à l'automne 2014¹ dans les médias audiovisuels à destination des jeunes, des familles et des employeurs potentiels. L'objectif affiché du ministère est de « valoriser » l'apprentissage et de « faire entrer dans les têtes que c'est le ressort de la compétitivité future » (Rebsamen dans *l'Express Entreprises*, 7/10/2014, sans pagination). D'autres campagnes de communication avaient émaillé le discours public avant cela. Le seul conseil régional d'Île-de-France a ainsi diffusé en 1996 un film publicitaire de 28 secondes avec pour slogan « l'Apprentissage, c'est pro »². Au printemps 2011, une nouvelle campagne d'affichage est lancée, sous la direction artistique de l'agence Publicis Consultants. Enfin, de mars à septembre 2015, le slogan « Faites la rencontre de votre vie professionnelle » signé par l'agence « Gyro : » accompagne des visuels duels de professionnels et de jeunes. L'étude des projets de communication des différentes instances pourrait constituer à elle seule l'objet d'une recherche³. Ces projets attestent d'une part l'urgence de communiquer auprès du grand public afin de revaloriser l'apprentissage – la publicité est un outil efficace pour changer les conceptions⁴, d'autre part, l'existence d'une politique publique volontariste associée à ces

¹ Du 7 octobre au 4 novembre 2014 à la télévision et en radio.

² Visible sur le site de l'ina.fr : <http://www.ina.fr/video/PUB417945030>

³ Cette étude mériterait d'être faite : la mise en mots à travers les slogans publicitaires, mais également les visuels, qui sont proposés par les créatifs et retenus par les institutionnels, commanditaires de la campagne, disent quelque chose de la vision de l'activité rendue possible par l'apprentissage.

⁴ « La publicité se voulant un *art de persuader*, chaque spot est extrêmement élaboré », (Ramonet, I., (2004, Ed. revue et augmentée), *Propagandes silencieuses*, Paris : Gallimard, p. 57.

messages, et ce depuis de nombreuses années. C'est dans ce contexte, à la fois foisonnant et empreint d'arguments récurrents, que s'inscrit le projet de loi de 2018.

b) La loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, dite loi Avenir

L'année 2017-2018 a propulsé l'apprentissage et plus largement la formation professionnelle au cœur de tous les débats durant de longs mois. Les consultations, lancées auprès des différents acteurs de l'alternance, ont abouti à la rédaction d'un rapport (Rapport Brunet) remis à la ministre du Travail, qui a servi de base à la rédaction du projet de loi, avant que celui-ci ne soit discuté dans les différentes chambres parlementaires, puis finalement adopté le 5 septembre 2018.

Le rapport Brunet, préliminaire à toutes les réflexions qui seront menées ultérieurement, constitue non seulement un précieux état des lieux relatif aux pratiques effectives mais émet aussi des préconisations émanant des différents acteurs de la formation. Il fait notamment état sinon d'une opacité ou, du moins, d'une complexité des modes de financement et invite les pouvoirs publics à simplifier bon nombre de mesures. Si l'apprentissage constitue un axe fort du projet de loi, et confirme les politiques volontaristes en la matière – l'Etat l'érige en priorité nationale –, l'apprentissage ne change pas fondamentalement de nature. Son fonctionnement apparaît en effet identique mais sa gouvernance en est bouleversée (Teboul & Ledogar, 2020, p. 246). Teboul (2020) récapitule les changements majeurs : sur le plan de la régulation, les branches professionnelles voient leur rôle accru, orchestrant les formations au regard des besoins en compétences dans les entreprises. Ce transfert de compétences inscrit l'apprentissage dans une visée tout autre : la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences des secteurs. Les OPCO (Opérateurs de Compétences¹) prennent la main sur l'enregistrement et l'administration des contrats, sous l'égide de France compétences, et voient leurs liens renforcés avec les CFA et les entreprises. Devenus collecteurs de la taxe d'apprentissage², ils participent, au côté des Régions, aux investissements dans les CFA et au financement des frais annexes. La création des CFA se voit libéralisée : jusqu'alors tributaire d'une convention passée avec la région et d'un organisme gestionnaire, elle est soumise aujourd'hui à la seule condition d'être "organisme de formation". Des entreprises peuvent ainsi créer, en leur sein, leur propre CFA afin d'être au plus près des besoins en matière d'emploi et de compétences. Le contrôle de la

¹ 11 OPCO centralisent les quelques 329 branches professionnelles. Ils ont pour missions de « financer l'apprentissage, d'aider les branches à construire les certifications professionnelles et d'accompagner les PME pour définir leurs besoins en formation. » <https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/acteurs/partenaires/opco>

² Avant un transfert aux services de l'Urssaf en 2022.

qualité passe désormais par une certification (Qualiopi), sur le modèle des organismes de formation continue, balayant les services apprentissages des régions et les services académiques de l'inspection de l'apprentissage (SAIA). Ces mesures visent un assouplissement et une simplification des conditions d'accès et de réalisation du contrat d'apprentissage¹. Les deux principaux objectifs de la loi du 5/09/2018 consistent dans le développement quantitatif du nombre d'apprentis – avec un objectif espéré depuis de nombreuses années de cinq cent mille apprentis – et dans le renforcement de l'employabilité des jeunes (Cart et al., 2018).

Force est de constater que malgré une histoire mouvementée, l'apprentissage a résisté (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013). Pourtant, et c'est là un paradoxe, il ne doit sa permanence dans les changements qu'à un positionnement fort vis-à-vis du système scolaire.

4 - 2.2 Positionnement par rapport au système scolaire

[...] entre le "rien d'école" et le "tout d'école" (Clénet & Demol, 2002)

4 - 2.2.5 Entre rejet et alignement

Alors qu'il s'est construit comme une alternative au système scolaire, ancrant ses pratiques dans une « continuité expérientielle qui échappe à l'école classique » (Denoyel, 2009, p. 73) l'apprentissage n'a en réalité eu de cesse de dialoguer avec lui : en forgeant son identité propre par rapport à lui, mais aussi en évoluant grâce à lui.

Bon nombre d'apprentis, notamment dans les premiers niveaux de qualification, entrent dans un tel dispositif pour fuir un monde scolaire qui ne leur convient pas. Teboul (2020) estime que l'inscription en alternance est « le plus souvent le produit d'un déficit dans les matières générales dans sa formation initiale » (p. 242). Le « désamour de l'école » (Moreau, 2003, p. 149), s'il n'est plus aujourd'hui le seul motif d'entrée en apprentissage, constitue malgré tout un moteur prégnant. Il s'articule à son pendant, l'amour du métier. Mais les chiffres restent importants : dans les premiers niveaux de qualification (CAP, BEP et bac pro) près d'un apprenti sur deux entre en apprentissage par désintérêt pour l'école (Moreau, 2003) sans pour autant qu'un tel choix ne soit superposable à une situation d'échec scolaire. On retrouve d'ailleurs cette tendance chez les apprentis sous statut salarié et sous statut scolaire qui ont « en commun un rapport *a priori* négatif à la théorie » (*Ibid.*, p. 154) au nom d'un principe de réalité et d'une recherche d'utilité des savoirs. De fait, « l'apprentissage ne peut être confondu avec

¹ Les dispositions relatives aux contrats seront examinées ci-dessous.

l'école » (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 8) : si quelques apprentis s'étonnent de la permanence de cours théoriques, et notamment de la présence des matières générales, l'esprit reste celui-ci : « l'atelier prime sur la classe » (*Idem*).

Pourtant, l'apprentissage doit, en grande partie, son salut à son intégration au système éducatif. (Brochier et al., 2019) voire au compromis entre l'Education nationale et le patronat (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013). Dans le cadre de la loi de 1971, les formations professionnelles s'alignent en effet sur celles proposées par le système scolaire (Borchier et al., 2019) :

[...] l'apprentissage est défini comme une "forme normale d'éducation professionnelle" qui présente des caractères spécifiques, lesquels [...] doivent le rendre "complémentaire et non concurrentiel" de la formation professionnelle en école. (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 6)

La loi de 1987, en permettant à l'apprentissage de sortir du cantonnement au seul CAP, et en élargissant sa zone de déploiement aux formations préparées par le système scolaire, consacrera, paradoxalement, l'alternance comme un système à part entière (Brochier et al., 2019, p. 100). Moreau (2013) affirme ainsi que l'apprentissage se transforme parce que le système scolaire se transforme (p. 42). La hiérarchisation des diplômes, issue du système scolaire, n'est pourtant pas sans poser de questions : selon Moreau (cité par Brochier et al., 2019), elle génère des inégalités sociales ; en effet, si l'apprentissage reproduit l'ordre scolaire, les formations proposées ne permettent pas aux apprentis de « s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes » (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013). Cette tendance consacre l'apprentissage comme « l'élite des réprouvés » (Moreau, cité par Brochier et al. , p. 103) et modifie le sens social de celui-ci :

Suivant qu'il faut impérativement la quitter qu'elle demeure une alternative ou qu'elle [en est] le préalable, l'école imprime sa marque et change radicalement le sens social du recours à l'apprentissage en entreprise. (Moreau, 2013, p. 47).

C'est finalement la décentralisation (1983) qui achève l'externalisation de l'apprentissage hors du système éducatif (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013).

4 - 2.2.6 Le cas particulier des Compagnons

Ce dialogue avec le système scolaire est d'une tout autre nature hors de ce que Palheta (2010) nomme les « CFA ordinaires ». Chez les Compagnons du Devoir, on assume une « rupture avec le dehors » : « l'apprentissage compagnonnique constitue un dispositif *sui generis* de

socialisation » (Palheta, 2010, p. 58). Affirmant une volonté d'intégrer des jeunes réputés sans repères (p. 63), les Compagnons revendiquent la prééminence de la culture professionnelle sur la culture scolaire ; Palheta parle d'une « hiérarchie inversée » (p. 65). Pourtant la création des CFA au sein des Compagnons, a bénéficié des mêmes évolutions que les autres cursus par l'apprentissage. Alors que le compagnonnage avait vocation à perfectionner les pratiques d'un professionnel, la loi de 1971 fait entrer les Compagnons dans le domaine de la formation initiale, non sans résistances. Ce « réajustement fonctionnel » (61) participait d'une volonté double : « massifier leur audience » mais aussi résister face à une « situation institutionnelle nouvelle » (62). L'une des singularités de cette « institution totale » (*Idem*), voire de cette « société close » (68), repose encore aujourd'hui sur « l'inversion de la hiérarchie entre enseignement général et enseignement professionnel » (65). En outre, le rapport au « Métier », entretenu par les Compagnons, comme l'image véhiculée auprès des employeurs, constituent probablement des sources de motivation. Tourné vers une dimension utilitaire des savoirs écrits (66), l'apprentissage compagnonnique s'inscrit globalement « en rupture avec la forme scolaire » (*Idem*). Ce rapport dépend toutefois des secteurs d'activité, du niveau de formation et des caractéristiques socio-scolaires du public. (Palheta, 2010, note 14, p. 65).

L'école et, plus largement, le système scolaire semblent bien, à maints égards, constituer le cadre de référence de l'apprentissage (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013), que ce dernier accepte de s'aligner sur le premier ou qu'il en rejette, au contraire, les caractéristiques pour trouver et affirmer sa singularité. Cette aune pose toutefois question : l'apprentissage n'est-il pas toujours ce qui est défini *en creux* ? (*Ibid.*, p. 11). Une telle vision fait écho à une tendance macrosociale consistant à instrumentaliser ce dispositif de formation. Mis au service des politiques publiques, l'apprentissage ne serait-il pas parfois conçu comme une variable d'ajustement ?

4 - 2.3 L'apprentissage, une réponse aux divers maux de la société

En 1984, Combes signalait déjà que les raisons, tant institutionnelles que politiques, du recours à l'alternance étaient multiples (Combes, 1984, p. 14) au point d'apparaître comme un remède unique à des maux variés (p. 8), en somme, comme une panacée. De fait, entre crise économique, montée du chômage des jeunes et critique de l'école, l'apprentissage s'est imposé à bon nombre de partenaires sociaux comme une « solution particulièrement bien adaptée à la situation économique et sociale du pays » (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 7). Au cœur des réflexions, le constat d'une inadéquation entre la formation reçue par les jeunes et,

partant, leurs qualifications et les besoins réels des entreprises (Brochier et al., 2019), à court ou à long terme. L’alternance apparaît alors comme une « promesse pour concourir à une réduction substantielle [du] chômage [des jeunes] » (*Ibid.*, p. 95) et plus largement comme « une solution permettant de résoudre nombre de problèmes rencontrés par les jeunes » (p. 100). Outre le chômage, se pose en effet la question d’une insertion plus ou moins rapide mais surtout plus ou moins pérenne en entreprise. La première étant assurée par une employabilité efficace, la seconde par un savoir-être mais aussi des compétences-clés appelées à évoluer avec les progrès technologiques des entreprises. A ce titre, de nouvelles constructions de trajectoires des jeunes en direction des entreprises (p. 109) sont mises en œuvre, tirant les formations vers les compétences exigibles en organisation et non plus seulement vers les connaissances validées par les diplômes (*Idem*). Erigés en priorité nationale, l’alternance et son contrat phare, le contrat d’apprentissage, deviennent un instrument de la modernisation économique et sociale (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) dont le monde politique et les entreprises sont les orchestrateurs. Est-ce à dire que l’apprentissage se résume à un simple outil d’accès à l’emploi ? (*Ibid.*) Une telle appréciation l’éloignerait de sa vocation première et condamnerait les formations proposées à une “instrumentalisation des vocations” – ces dernières perdant leur essence – par les pouvoirs publics, à la solde du monde économique. Ce conflit de valeurs entre économie et éducation (Teboul & Ledogar, 2020) n’est pas sans poser de problème. Et Ledogar d’anticiper la principale dérive d’une telle conception : ne satisfaire, par ces formations, que les attentes des entreprises (*Ibid.*, p. 274) au détriment de la formation du citoyen, dont les sections en apprentissage sont aussi, normalement, les garantes. A ce titre, les pouvoirs publics sont loin d’adopter une attitude claire : tour à tour favorables à un ajustement de l’apprentissage aux besoins de l’entreprise et soucieux de maintenir une logique de diplomation proche de celle proposée dans les écoles, ils jouent le plus souvent le rôle de régulateur (Teboul & Ledogar, 2020, p. 274) entre les acteurs économiques et les attentes sociales en matière de formation et de qualification. Selon Ledogar (*Ibid.*), le rempart face à ces dérives réside dans le référentiel Qualiopi qui supprime les indicateurs de performance¹ jusqu’alors inscrits dans les conventions dont les CFA étaient signataires avec le Conseil régional. Plus qu’un dispositif de formation, l’apprentissage devient, au fil des crises, « un dispositif d’insertion et un instrument des politiques publiques en la matière » (*Ibid.*, p. 242). Pourtant, si l’alternance a su faire profiter les jeunes des périodes d’entrain économique, celle-ci ne semble pas résister à une dégradation

¹ Véritables outils de gestion calqués sur le modèle de ce qui se pratique en entreprise et vécus comme tels par nombre de directeurs de CFA.

de la conjoncture : à ce titre, elle ne constitue pas un rempart infailible contre le chômage (Brochier et al. 2019). En d'autres termes, les employeurs, aux prises avec une crise économique, ne renouvellent pas les contrats d'alternance dans l'espoir de sortir de ladite crise mais adoptent, au contraire, face à l'apprentissage, une posture de repli¹. Si l'institutionnalisation de l'alternance constitue une réponse à différents enjeux sociaux (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p. 28), on peut légitimement se demander si un tel dispositif opère vraiment comme un régulateur social dans un contexte économique instable, comme le suggèrent Roquet et Albin (2010) ; et, si tel est le cas, un tel rôle ne dévoie-t-il pas la nature première du dispositif ? Peut-être un consensus peut-il être trouvé sur ces visions à la fois politiques et stratégiques de l'apprentissage, en fonction du niveau de diplôme auquel le dispositif prépare : il ne serait pas incongru de voir, dans les sections des premiers niveaux de qualification, des objectifs légèrement différents de ceux poursuivis dans les plus hauts niveaux, comme nous l'indiquons plus haut. Une telle dichotomie renforcerait l'idée selon laquelle l'apprentissage est avant tout un dispositif marqué par la transition.

4 - 2.4 Un espace de transition

4 - 2.4.1 L'alternance comme entre-deux

[...] entrer dans un entre-deux de communication et de compréhension : une Ecole de l'Alternance (Geay, 1998, p. 174)

A plus d'un titre, l'alternance est conçue, voire vécue, comme un entre-deux (Geay & Sallaberry, 1999). Les expressions utilisées pour désigner cet espace varient : certains évoquent un « aller-retour » (Guillemot et al., 2014; Roquet & Albin, 2010), d'autres un « va et vient » (Brochier et al., 2019), d'autres encore un « écart » (Kaddouri, 2020; Savoyant, 2010). Tous rendent compte d'une même logique : une dynamique qui oppose et articule tout à la fois deux lieux et deux temporalités mais, plus largement, deux dimensions du savoir et deux postures de l'apprenant.

L'alternance n'est pas un processus d'apprentissage allant de soi (Zeitler, 2001) : elle nécessite en effet une mise en relation de deux mondes situés et les actions qui leur sont afférentes, et il convient que l'apprenti non seulement clarifie mais aussi reconnaisse « le sens de l'activité de chacun de ces mondes » (*Ibid.*, p. 15). Une telle démarche est elle-même le fruit d'un

¹ Ce qui explique en partie les chiffres en dents de scie des entrées en apprentissage, les périodes d'euphorie, liées à de nouvelles dispositions, souvent financières, sont suivies d'une baisse drastique, signe de frilosité des entreprises.

apprentissage ; Zeitler le souligne justement : il n'y a pas de raison *a priori* pour que l'alternant établisse des relations entre ces deux mondes tant leurs actions sont, d'une part, situées, d'autre part, disjointes. Non seulement l'alternance associe des apprentissages expérientiels et des apprentissages formalisés (Geay & Sallaberry, 1999, p. 8), mais elle permet aussi d'apprendre ce qui, par définition, ne s'apprend pas à l'école : « l'expérience du travail réel » (*Idem*). Si les efforts des acteurs de l'apprentissage tendent à une adéquation plus grande entre les activités pratiquées en centre de formation et celles réalisées en entreprise, il a longtemps existé une différence notable « entre l'activité réellement déployée par les personnes alternantes et les prescriptions de formation » (*Ibid.*, p.1).

A cela s'ajoute le décalage entre la ou les représentations du travail ou du métier et les réalités des situations professionnelles (Zaouani-Denoux, 2007). Très vite, au cours de sa formation, l'apprenti se heurte à une vision des activités qui ne correspond pas nécessairement à l'image qu'il en avait. Nous y voyons deux raisons principales : la première réside dans un défaut d'informations et donc dans une idée préconçue erronée, une vision idéalisée du métier et de ses activités ; la seconde tient au fait que l'apprenti est souvent relégué, dans un premier temps au moins, à des tâches subalternes qui ne correspondent pas nécessairement aux activités de l'initié. Un véritable travail s'opère de transformation des représentations inhérent à la « coexistence de deux contextes avec lesquels le sujet doit composer » (Zaouani-Denoux & Mazalon, 2020, p. 232). Ce va-et-vient entre monde scolaire et monde professionnel (Brochier et al., 2019), dont les codes sont spécifiques, constitue l'une des gageures de l'alternance. A travers ce travail de conjugaison (Teboul & Ledogar, 2020), l'apprenti doit mettre en dialogue (Roquet & Albin, 2010) ce que l'histoire, précisément, a longtemps séparé ; cette mise en dialogue est d'autant plus complexe qu'elle relie de façon paradoxale des « logiques différentes, complémentaires voire contradictoires » (Denoyel, 2009, p. 73). Geay et Sallaberry (1999) évoquent à ce titre l'alternance comme une institution de la « reliance » à la fois sociale et cognitive (p. 13). L'alternance, en effet, ne prend sens que si les deux activités – situation de travail et situation scolaire – sont articulées (Savoyant, 2010). Pour autant, cette articulation doit rester dynamique et ne pas résider dans une simple « coïncidence » ou superposition, qui rapprocherait un tel mode d'acquisition des savoirs de la « formation sur le tas » (*Ibid.*, p. 121). Si, pour Savoyant, l'alternance doit viser à réduire cet écart, Kaddouri (2020) reconnaît à ce dernier un statut formateur. Distinguant les écarts sur les plans épistémologique et identitaire, l'auteur insiste néanmoins sur leur commune « normalité » : « c'est l'existence même de ces écarts qui donne sens à l'alternance comme mode d'organisation de la formation » (p.189) ;

formateur, l'écart le devient à condition toutefois d'être investi par l'alternant mais aussi par les autres acteurs de l'apprentissage : « tout écart n'est pas formateur en soi, il le devient par construction » (*Idem*). Ce travail d'élaboration n'est sans doute pas propre à l'alternance : on le retrouve dans tout rapport aux savoirs ou savoir-faire nouveaux. Il participe, nous le verrons, au processus de subjectivation (Bourgeois, 2018) inscrit dans le "geste d'apprentissage" – que celui-ci soit physique ou intellectuel. Toutefois, l'alternance en ce qu'elle relie deux types d'apprentissage a ceci de particulier qu'elle renvoie à deux modes de socialisation (Kaddouri, 2020, p. 195), tous deux nécessaires et, tout à la fois, nécessairement en tension (*Idem*). Pour l'apprenti, il s'agit de faire sien un mode d'appropriation de cet écart.

4 - 2.4.2 L'alternant, acteur de sa formation

Zeitler (2001) propose de définir l'alternance du point de vue du sujet comme suit : « processus d'apprentissage créé par la tension et la relation subjective construite par la personne alternante entre plusieurs mondes d'action » (p. 15, nous soulignons). Face à une situation qui lui préexiste, *a fortiori* en tension, avec laquelle il lui faut composer, l'apprenti ne fait pas que réagir. Il participe de la construction du processus. C'est même là l'une des conditions de réussite de son apprentissage. Guillemot et alii (2014) montrent, dans leur étude consacrée aux salariés BOETH en reconversion professionnelle, que les situations d'échec surviennent lorsque l'alternant « ne se saisit pas du dispositif d'alternance » (p. 5-6). Normes et significations ne sont pas intégrées passivement (Zaouani-Denoux, 2007). A l'alimentation, Zaouani-Denoux (2007) oppose une élaboration personnelle quand Geay et Sallaberry (1999) opposent une démarche d'application à une logique d'implication (p. 11). On retrouve cette notion à travers le terme "en vogue", depuis quelques années, et notamment dans l'apprentissage, de « proactivité » (Teboul & Ledogar, 2020, p. 256). Cette « capacité » faite d'aptitudes à la prise d'initiative, d'anticipation et de projection (p. 255) est exigible de l'apprenti et sollicitée, d'après Ledogar, aussi bien en centre de formation qu'en entreprise. Proche de « l'esprit d'entreprise » [*sic*], elle suppose néanmoins qu'un travail préalable soit réalisé : c'est tout le paradoxe, à notre avis, de la proactivité. Parce qu'elle n'est pas seulement une forme de curiosité – ce qui présupposerait déjà beaucoup de la part de l'apprenti¹, la proactivité est à la fois ce qui rend possible la professionnalisation mais aussi – voire avant tout ? – ce qui émerge de cette dernière. En faire une *pré*-disposition, c'est donc en partie négliger tout le travail préalable

¹ Cette curiosité présuppose que le choix du métier ait été effectué par l'apprenti lui-même, ce qui est loin d'être toujours le cas...

(inter- et intra- personnels) qu'une telle capacité présuppose. C'est aussi, nous semble-t-il, créer les conditions d'une profonde inégalité entre les apprentis, dont les profils sociaux sont loin d'être homogènes et qui ne disposent pas tous, pour parler en termes bourdieusiens, des mêmes capitaux. Que l'apprenti soit formé à la proactivité, au cours de son parcours, voire qu'il développe cette capacité à mesure qu'il se confronte à son milieu professionnel, nous semble une excellente perspective. Qu'on exige de lui, à son entrée en apprentissage¹ ce type de dispositions nous paraît illusoire voire discriminant.

Hormis un travail d'adaptation (Zaouani-Denoux & Mazalon, 2020, p. 227) destiné à s'intégrer dans un milieu de travail et dans une formation, l'alternant doit aussi construire son propre parcours au sein du dispositif de formation, prenant ses distances par rapport à des « catégories construites pour lui par les dispositifs » (Zaouani-Denoux, 2007, p. 3). En cela, il est pleinement « acteur de sa socialisation » (*Idem*). Rétrospectivement, l'alternance se donne à voir comme la rencontre de deux projets : celui que le dispositif a conçu pour l'alternant – le programme – et celui qui est construit par lui (Olry dans Zaouani-Denoux, 2007, p. 4). Elle implique, de la part de ce dernier, une « appropriation spécifique » (*Idem*), qui convertit un « itinéraire prescrit en itinéraire propre » (*Ibid.*, p. 8). D'autant que l'alternant n'arrive pas vierge de toute expérience. Il est déjà un être construit, porteur d'une histoire à la fois individuelle et familiale mais aussi scolaire. A cet égard, on a tout lieu de croire qu'il reproduit, en entrant en formation, des modes de socialisation antérieure (Brochier et al., 2019, p. 105) qui peuvent entrer en collision – voire en conflit – avec les nouveaux attendus. En butte à cet ultime *hiatus*, l'alternant doit faire face à des « moments de désajustements et de crise » (Zeitler, 2001, p. 15). Ce passage « de l'injonction à l'appropriation », qui est au cœur de la réflexion de Zaouani-Denoux (2007), est d'autant plus difficile qu'il s'agit, non seulement, pour l'alternant, de se former simultanément à deux mondes différents, mais aussi de prendre ses distances par rapport à une première socialisation, autrement dit, d'entamer un processus de « désaffiliation » (Berger & Luckmann, 2018, p. 252) ou, à tout le moins, de négociation.

Le dialogue entre les deux mondes de la formation et l'activité professionnelle, entamé dès les premières semaines d'entrée en alternance, fait émerger, sous certaines conditions, une réflexivité dans les pratiques, consubstantielle de la pédagogie de l'alternance selon Denoyel (2009). Et c'est précisément cette disposition qui génère un ultime changement : d'acteur de sa formation, à la fois théorique et pratique, l'alternant devient auteur de celle-ci (p. 74). C'est tout

¹ Voire avant même qu'il ne signe son contrat, dans l'étape de la recherche d'employeur !

le paradoxe de l'alternance qui, comme l'indique Zaouani-Denoux (2007), consiste à viser un « état qualifié par un changement d'état » (p.7).

4 - 2.4.3 Un lieu de transformation(s)

En tant qu'elle constitue un espace de transition, l'alternance se donne à vivre comme un lieu de transformations multiples. Sur le plan identitaire, elle contraint l'alternant à s'adapter rapidement à des sphères différentes, sphères en dialogues mais aussi fondamentalement autocrates. Selon les modalités de l'alternance, centre de formation et monde de l'entreprise agissent et forment en concertation ou en opposition, parfois, tout bonnement dans l'ignorance de l'autre univers. C'est dans ce maillage que l'alternant doit trouver ses marques et, parfois, comme Janus, offrir à chaque sphère un visage – et plus largement des compétences – spécifique(s). Par ailleurs, l'alternant entre dans le dispositif avec un bagage – et des habits – qu'il lui faudra remettre en question : appréhender les cours théoriques dans une optique de mise en pratique¹ constitue une forme de “déformatage”, souvent coûteuse, bien qu'elle soit attendue voire espérée. Approcher la matière, avec la rigueur que cela suppose, mais aussi travailler en collaboration avec ses pairs autour de projets concrets, sont autant de pratiques auxquelles le jeune alternant n'est pas habitué. Ces nouvelles approches ne s'élaborent pas à partir d'une table rase : il faut composer avec l'histoire scolaire, notamment, de l'alternant, mais aussi, malgré tout, continuer de mobiliser les acquis antérieurs nécessaires à la poursuite de l'apprentissage. En construisant son identité professionnelle, l'alternant se transforme. « L'alternance constitue [...] le moment et le lieu de plusieurs transitions possibles impulsant une dynamique de transformation personnelle et professionnelle » (Zaouani-Denoux & Mazalon, 2020, p. 238)

4 - 2.4.4 Entre homogénéité et hétérogénéité

Pour autant, parler de l'alternance en général ou, comme le propose Moreau (2003) du « monde apprenti », ne rend pas justice à l'hétérogénéité tant des figures que des pratiques. L'illusion d'avoir affaire à un monde social uniforme repose sur des critères objectifs. Si l'on se cantonne au seul apprentissage en CFA, ces critères sont les suivants : la tranche d'âge concernée, le type

¹ Les formateurs des matières générales en CFA sont fortement encouragés à corréliser leurs enseignements au métier auquel se forme l'alternant afin de (re)donner du sens à la théorie. De telles préconisations ne sont pas sans poser de problèmes pour l'enseignement des matières littéraires, lesquelles matières ont des programmes chargés et sans lien explicite avec un quelconque métier. Le formateur est souvent tiraillé entre ces exigences et le souci de préparer le jeune non seulement à l'examen mais aussi à sa vie de futur citoyen. Très souvent, c'est donc les modalités didactiques, plus que les contenus eux-mêmes, qui sont orientés vers la pratique professionnelle.

de contrat et sa rémunération, les modalités de va-et-vient entre les deux univers scolaire et professionnel, la préparation d'un diplôme. Le statut encadré par le droit présage une homogénéité : « un apprenti équiva[drai]t à un autre » (Moreau, 2013, p. 39). Mais ces critères volent bientôt en éclat sous un regard attentif.

D'abord parce qu'il existe une « mosaïque de formations en alternance » (Brochier et al., 2019, p. 96) et, partant, une grande diversité de profils d'apprentis. Entre le jeune préparant un CAP de mécanique auto et celui qui achève sa formation d'ingénieur en entreprise, il y a un monde. Ces écarts se rencontrent aussi, dans une moindre mesure, entre les formations du BTP et celles du tertiaire. Les cours professionnels de secrétariat ou de comptabilité n'ont pas grand-chose à voir avec l'atelier de menuiserie. Les publics non plus. Parce que les parcours de formations sont hétérogènes, les publics et leurs profils socio-culturels diffèrent également (Cart et al., 2018). Contrairement aux jeunes en lycée professionnel, le public des CFA n'est pas homogène ; si, globalement, les apprentis en CFA sont issus d'un milieu social un peu plus favorisé (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013), certaines études montrent également que cette « hétérogénéité des publics » (Roquet & Albin, 2010, p. 169) repose finalement sur une double ostracisation : les jeunes issus de l'immigration et les représentantes de la gent féminine sont plus volontiers mis à l'écart des CFA et ce pour deux raisons structurelles. La première, relève du monde du travail : ces jeunes peinent en effet à trouver un employeur (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p.8) ; la seconde, interne au CFA, réside dans un processus de sélection à l'entrée, en amont de la recherche d'employeur. Des notes insuffisantes ou des problèmes de comportement antérieurs peuvent être discriminants pour une intégration en CFA. Ce dernier n'est pas tenu d'assurer au jeune une continuité de formation quand il sort du collège ou du lycée. En revanche, face à un jeune se présentant avec un employeur, le CFA se voit dans l'obligation d'accepter la candidature, sans condition, *a fortiori* si la formation dispensée est la seule de cette nature, sur un territoire donné. Cette obligation d'inscription se heurte, dans les faits, aux difficultés pour les publics sus-cités de trouver un employeur. Or, sans employeur, pas de contrat ; sans contrat, pas de formation. Finalement, les deux obstacles se renforcent l'un l'autre. Alors que l'histoire de l'apprentissage s'est construite à la faveur d'une homogénéité, cette dernière a connu un « éclatement récent et soudain » (Moreau, 2013, p. 40). D'autant qu'à ces profils s'ajoutent des institutions et des usages bigarrés.

D'un CFA à l'autre, les politiques peuvent diverger : le cas des Compagnons est à cet égard saisissant. Alors que les CFA « ordinaires » mettent souvent un point d'honneur à accompagner

les jeunes vers les contrats¹, la politique d'accompagnement des CFA des Compagnons tend à diverger. Si l'accompagnement constitue une valeur phare de cette institution, celui-ci ne se situe pas tant en amont de l'entrée en formation qu'au cours de celle-ci. Il est un accompagnement professionnel, un accompagnement au métier : « (...) le métier, quel qu'il soit, ne s'enseigne pas : il s'accompagne, il se campagnonne.» (Denoyel, 2012, p. 107). La « dimension méritocratique » (Palheta, 2010, p. 63) préside non seulement au cours de l'apprentissage mais aussi dans son intention. L'apprenti doit donner des gages de son investissement. Parmi eux, la recherche, par ses propres moyens, d'un employeur est primordiale. Enfin, nous l'avons vu, les attentes relatives à ce type de formation diffèrent fortement en fonction du secteur professionnel et/ou du diplôme préparé. Force est donc de constater avec Moreau (2013) que « l'unicité d'une dénomination ne fait pas son unité » (p. 39).

L'alternance constitue à maints égards un espace de transition : entre-deux, elle est ce temps dédié à la formation professionnelle au contact régulier du monde de l'entreprise ; l'alternant y développe des compétences en étant partie prenante de cet espace : sa transformation durant le processus s'opère tant sur les plans personnels que professionnels. Pour autant, malgré une homogénéité statutaire, le « monde apprenti » est bien plus contrasté qu'il n'y paraît.

Cet univers, riche d'une histoire pleine de rebondissements, construit, déconstruit, reconstruit, tributaire de représentations sociales elles-mêmes fluctuantes, au gré des figures et des projets politiques, continue de questionner. Parmi les nombreuses questions vives qui constituent aujourd'hui le noyau de la réflexion et des productions scientifiques, nous avons fait le choix d'en retenir trois, qui donnent à voir l'étendue du spectre sans toutefois épuiser toute la thématique.

4 - 3 Questions vives de l'apprentissage

C'est à la lumière des productions scientifiques que nous avons pu circonscrire trois questions vives relatives à l'apprentissage comme dispositif de formation par l'alternance. Ces questions touchent directement, pour deux d'entre elles, le public qui constitue le noyau de notre étude et donnent à voir les motifs possibles du choix de recourir à ce dispositif de formation dans le cadre d'une reconversion à un métier manuel : il s'agit en premier lieu de l'articulation entre théorie et pratique et plus largement la façon dont les pédagogies de l'alternance la mettent en

¹ Il faut rappeler sans cynisme aucun que la survie d'un CFA dépend du nombre de contrats signés. Les CFA ont donc en toute logique tout à gagner à cet accompagnement vers le contrat et durant le contrat, déminant les situations de rupture qui peuvent advenir durant la période d'essai mais aussi au cours des deux ans de formation.

œuvre. La seconde est relative à la valeur ajoutée supposée de l'alternance sur les autres modalités de formation destinées aux adultes en reconversion : la professionnalisation qu'elle rend possible et, à terme, les promesses d'insertion professionnelle. La troisième nous donne à réfléchir sur l'opportunité de l'extension de tels dispositifs dans les formations du supérieur, et notamment dans les universités ou les grandes écoles, et ses éventuelles répercussions systémiques. Cette dernière, moins directement liée à notre objet, est consultable en annexe (A.4).

4 - 3.1 L'articulation théorie/pratique ou les pédagogies de l'alternance

[...] refuser la coupure théorie-pratique comme renvoyant à des mondes qui ne parlent pas l'un de l'autre. La compétence est dans leur intégration (nécessairement paradoxale) par la personne. (Geay, 1998, p. 174)

Cantonner la théorie aux seuls apprentissages en centre de formation, et la pratique à l'application du champ théorique au sein de l'entreprise, relève d'une méconnaissance du système de l'alternance. L'alternance se pense bien en termes d'articulation de la théorie et de la pratique mais sans prérogative de l'une au détriment de l'autre. Théorie et pratique sont en effet toutes deux mobilisées dans les deux sphères (Zeitler, 2001, p. 2). Plus encore, il semble que toute activité soit toujours à la fois théorique et pratique (Geay & Sallaberry, 1999, p. 10) : la pratique renvoie à une transformation matérielle, symbolique ou mentale mais surtout suppose, dans son fondement, un ensemble de représentations théoriques (Savoyant, 2010, p. 120). Ainsi, la pratique ne se résume-t-elle pas à une simple application de la théorie : elle contient, en germes, sa propre théorie (Geay & Sallaberry, 1999, p. 10). Par ailleurs, l'application supposerait « l'existence de conditions similaires entre lieu de formation et lieu professionnel » (Kaddouri, 2012, p. 211) or chacun des pôles participe d'une logique propre où la transposition stricte ne saurait opérer. Le savoir-faire est aussi, voire avant tout, un ensemble de savoirs. A peine peut-on distinguer leurs visées – entre connaissance de l'objet pour lui-même et sa modification : ces deux types de savoirs sont interdépendants (Grize (1996, sp), cité dans (Wittorski, 2013b, p. 285)). Et cela va poser la question de leurs correspondances (Savoyant, 2010).

Quant aux modes d'appropriation des savoirs, Geay et Sallaberry (1999) estiment que savoirs pratiques et scolaires ne s'acquièrent pas de la même manière. Les auteurs donnent à cet égard un exemple singulier : celui de la « méthode de la pige » (p. 9). Pour construire un escalier,

l'artisan¹ doit déterminer le nombre de marches et leur hauteur en fonction de la distance entre les deux étages à relier. Si l'on peut supposer que les apprentis au CFA apprennent à déterminer ces valeurs à la lumière de calculs mathématiques – division puis valeurs proximales –, l'artisan aurait, lui, recours à une méthode plus tâtonnante. Reportant sur une règle en bois, appelée « tige », la hauteur entre les deux niveaux, l'artisan, avec un compas dont l'écartement correspond à la valeur moyenne d'une marche, juxtapose cette donnée le long de la tige autant de fois que nécessaire. Si le nombre tombe juste – nombre de marches entier – cette valeur moyenne est gardée comme valeur de référence ; si tel n'est pas le cas, l'écartement du compas est ajusté jusqu'à obtenir un nombre entier de marches. Selon les auteurs, cette méthode aurait un double avantage : instituer un temps de construction et inscrire cette construction *dans les gestes* (*Ibid.*, p. 9). Un tel exemple pourrait laisser supposer que les savoirs pratiques sont décorrélés des savoirs théoriques. En réalité, il n'en est probablement rien : cette voie d'accès aux savoir-faire ne présuppose pas moins le recours et la mobilisation à des éléments théoriques : « aucun professionnel n'agit sans théorie de référence, implicite ou explicite » (Meirieu, 2014). Ceux-ci semblent *incorporés*. Un tel décalage apparent pose question et interroge la pédagogie de l'alternance. Quel est finalement le mode d'acquisition de référence ? Et, plus largement, comment l'apprenti parvient-il d'abord à concilier, puis à faire siens, ces savoirs, mais aussi les modalités d'accès à ces savoirs ?

Si pour Geay et Sallaberry (1999) s'appuyant sur Charlot (1997), il convient de passer d'un « savoir pour réussir » à un « savoir pour comprendre », l'alternance oblige à une « confrontation de savoirs » (p.11) que rend possible une démarche d'explicitation. Ils préconisent pour cette raison une didactique inversée, autant que possible disciplinaire, qui oblige l'apprenti à développer une « intelligence adaptée à la complexité des situations professionnelles » (*Idem*). Cette forme d'intelligence « bricoleuse et rusée » (p.8) réside en réalité dans une « combinatoire d'ingrédients » (Schwartz, 1997). Problématiser à partir des situations de travail vécues implique de penser la pédagogie de l'alternance et, plus largement, les rapports entre le centre de formation et l'organisation d'accueil de telle sorte qu'il y ait une communication effective et profitable à l'apprenti.

Si les deux univers s'ignorent, l'apprenti est très rapidement aux prises avec un choix. Le contraindre à se positionner, c'est prendre deux risques : le premier, c'est que l'apprenti néglige

¹ Les auteurs parlent de « charpentiers », même si la construction des escaliers semble davantage relever du travail des menuisiers.

la formation éducative voire culturelle proposée par le CFA au profit des seuls savoirs de l'entreprise¹ et partant, qu'il compromette à courte échéance l'obtention de son diplôme. Le second, à l'opposé, réside dans son impossible insertion professionnelle au sein de l'entreprise d'accueil, fort des seuls apports théoriques parfois inadaptés, voire obsolètes. Il faut dire que cet « effort de reliance » (Brochier et al., 2019, p. 104), tant de la part des apprentis que des sphères formatives, ne va pas de soi. Pour être effective, la « reliance » suppose d'abord des relations d'estime mais aussi de coopération entre les deux sphères : « C'est la qualité de l'orchestration de la relation entre théorie et pratique qui donne sa qualité à l'alternance » (Roquet & Albin, 2010, p. 170-171). Cela passe par la « co-construction » (174) d'espaces communs mais aussi « d'espaces réflexifs et délibératifs » (*Idem*) voire de « logiques d'interaction » (Zaouani-Denoux, 2007) au sein desquels l'apprenti forge ses savoirs.

Cette « pédagogie de la réflexivité » (Denoyel, 2009, p. 73) s'est longtemps heurtée à des types d'alternance qui lui faisaient obstacle. La typologie dressée par Meirieu (2019) montre les limites des différentes formes d'alternance ne reposant pas sur une dynamique interactive : l'alternance implicite, l'alternance aléatoire et l'alternance juxtapositive, à la faveur d'une partition entre lieux de savoir et lieux de production, n'articulent pas les deux grands types de savoirs voire génèrent des « savoirs [théoriques] morts » (Meirieu, 2019). Seule l'alternance dite interactive², construite sur le mode du projet, permettrait des allers-retours constructifs entre les deux sphères, dont l'alternant constitue le pivot autant que l'acteur. Peu s'en faut de proposer comme le font Roquet et Albin (2010) une analogie entre pédagogie de l'alternance et les grands axes des pédagogies nouvelles qui se sont développées au cours du XX^{ème} siècle. Ceux-ci reposent, selon les auteurs, sur trois transformations majeures. Le statut du savoir devient « objet d'observation et d'expérimentation » (*Ibid.*, p. 170). L'apprenant, être en devenir, se construit à la faveur d'une interaction avec son milieu. Le formateur, quant à lui, assume un rôle de guidance. Plus encore, le milieu lui-même n'est plus conçu comme un simple espace inerte mais devient agissant dans la formation. Pourtant, une telle pédagogie alternative est loin d'être généralisée dans les plus bas niveaux de qualification ; plus encore, elle n'est sans doute pas applicable dans toutes les organisations et, partant, dans toutes les formations. Combes (1984) estimait que la nature de l'entreprise d'accueil – sa taille mais aussi ses

¹ « Les formés sont presque tou[jou]rs amenés à dévaluer les apports "théoriques" qu'ils jugent inutiles au regard de l'acquisition qui leur paraît plus immédiate d'habiletés sur le terrain » (Meirieu, 2019).

² Geay et Sallaberry (1999) parlent d'une alternance « intégrative » (p. 13), Combes (1984) évoque une alternance « liée ».

capacités à investir dans des machines, par exemple – déterminait pour beaucoup le type d’alternance. Boudjaoui et Leclercq (2014) estiment même qu’une alternance juxtapositive peut, dans certains contextes, « induire un développement professionnel intéressant » (p. 36). Pour cette raison, ils appellent à penser les dispositifs de formation « dans leur contexte », *i.e.* « comme ils sont » (*Idem*). Notons toutefois que leur étude des dispositifs de formation par l’alternance s’effectue dans un contexte universitaire. Pour les premiers niveaux de qualification, et parce qu’il s’agit souvent d’apprentis jeunes et inexpérimentés, il conviendrait peut-être d’envisager une intégration progressive des savoirs de référence dans l’action (Savoyant, 2010, p. 123), ce qui, par ailleurs, n’exclut pas de viser une articulation effective au cours de la formation. La concertation, la collaboration, voire la co-construction de la formation par tous les acteurs de l’alternance, semblent un prérequis non seulement à l’articulation des savoirs théoriques et pratiques mais aussi à leur appropriation par les apprentis eux-mêmes. Cet aspect de la pédagogie de l’alternance, qui finalement outrepassé largement le cadre de la classe ou de l’atelier, participe de la professionnalisation des apprentis. Cette dernière, et son corolaire, l’insertion professionnelle, constituent une seconde question vive de l’apprentissage.

4 - 3.2 Professionnalisation et insertion professionnelle

4 - 3.2.1 Professionnalisation comme moyen et comme visée

A l’instar de l’expérience, qui se dit tant pour le chemin que l’on parcourt que pour le résultat obtenu, la professionnalisation est un ensemble de compétences opérationnelles¹ autant qu’une dynamique d’exercice de ces compétences. Elle se dit pour soi, mais fait aussi l’objet d’une reconnaissance par les autres, le groupe professionnel, notamment. Wittorski (2013) rappelle que c’est à la faveur d’une réflexion internationale sur la formation professionnelle, et du souci d’articuler le couple formation/travail, que la professionnalisation a pénétré le champ de la formation. Parmi les trois sens que distingue l’auteur, la « professionnalisation-formation » renvoie à la « volonté de “fabriquer des professionnels” » (Wittorski, 2013a, p. 235). Cette dimension professionnelle de la formation n’est pas nouvelle : la formation des médecins, mais

¹ La construction du terme tendrait d’ailleurs à privilégier cette dernière dimension : la suffixation suggère en effet une action en train de se faire ; par opposition, il conviendrait de dénommer « professionnalité ». On trouve d’ailleurs cette mention de la professionnalité chez Wittorski (2008). Celle-ci se compose de « compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d’identités reconnues par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d’un “vrai” professionnel. » (Wittorski, 2008a, n. 13).

aussi certains diplômés universitaires¹ ont eu, dès leur création, le souci d'articuler les savoirs théoriques aux situations professionnelles (Wittorski, 2008b, p. 108). La nouveauté de ces dernières années, en revanche, réside dans le fait que la visée professionnalisante de la formation devienne la norme (*Ibid.*). Fait notable, le point de départ de ce mouvement aurait sa source dans la création du bac professionnel (1985) et notamment dans la construction d'un référentiel de compétences qui détermine les – et donc préexiste aux – contenus de formation (Bouder et Kirsch, 2007, dans Wittorski, 2008b). Professionnaliser la formation répond à plusieurs enjeux dont un enjeu politique et social : celui d'une correspondance accrue entre formation et emploi et, plus largement, d'une lutte contre le chômage. Selon Wittorski, si cette professionnalisation croissante permet de décroiser des espaces qui jusqu'alors peinaient à communiquer – lieu de travail et lieu de formation –, elle présente également un risque majeur.

Comme nous l'avons vu plus haut, en subordonnant la formation au seul développement professionnel, l'offre de formation laisse à l'individu « la responsabilité de son développement personnel » (Wittorski, 2008b, p. 110). Il nous semble que les formations en alternance, dans le cadre de CFA, dans les premiers niveaux de qualification évitent, pour l'heure, ce piège. En valorisant d'un coefficient élevé les matières générales dans les diplômes de niveau 4, le système dissuade les apprentis tentés de faire prévaloir les seuls enseignements professionnels. Par ailleurs, nous l'avons vu, il est encore des formations de type juxtapositif dans lesquelles les contenus de formation ne sont pas systématiquement construits sur la base des référentiels de compétences professionnelles. Pourtant, la lame de fond est bien là et les années qui viennent vont sans doute donner à voir un reflux : depuis les pratiques universitaires vers les premiers niveaux de qualification. Les mots d'ordre qui dominent les conceptions modernes du travail que sont la flexibilité, l'autonomie, voire la polyvalence, ont de grandes chances de déterminer, demain, les contenus formatifs des futurs CAP ou Bac pro.

Toutefois, et pour tenter de mieux circonscrire les enjeux de la professionnalisation au sein de ces formations en CFA, ne conviendrait-il pas de distinguer la professionnalisation *de* la formation et *par* la formation. Si celle-ci relève d'un moyen mis en œuvre dans le dispositif même, celle-là aurait trait à la visée, à la finalité de la formation. Ces deux logiques, complémentaires et simultanément en tension durant toute la durée de la formation, participent de deux dynamiques distinctes. La première s'apparente à une logique du haut, imposée par les pouvoirs publics et le monde du travail, quand la seconde pourrait être qualifiée de “dynamique

¹ DUT ou DESS.

du bas”, celle qui émerge au cours du processus, qui est à l’œuvre quand un apprenti, à force d’allers-retours entre les deux sphères de formation, élabore ce qui demain constituera sa professionnalité. Le fait que la formation par alternance contribue à élaborer la professionnalisation et la rende, *in fine*, efficiente – effective et efficace –, fait consensus. Néanmoins, comment apprécier celle-ci ? A l’aune de quels critères l’évaluer ?

En cours de formation, la professionnalisation est appréciée par les acteurs du dispositif eux-mêmes : formateurs, maîtres d’apprentissage, voire apprentis eux-mêmes, qui au contact des pairs, prennent conscience du processus. Elle est évaluée pour partie au terme de la formation par l’obtention du diplôme, voire peut-être plus précisément par l’entremise de ces écrits réflexifs qui sont désormais exigés dès le Bac pro. Mais il semble que le critère dominant qui témoigne de la professionnalisation *de et par* la formation réside dans l’embauche de l’apprenti diplômé, autrement dit dans son insertion professionnelle.

4 - 3.2.2 L’insertion professionnelle, critère majeur d’évaluation de l’alternance ?

L’insertion professionnelle est sans doute l’enjeu primordial de la formation – professionnelle ou non, d’ailleurs. A partir d’un capital acquis durant la formation, formalisé par le diplôme, l’impétrant se présente sur le marché du travail. Issu de l’alternance, il fait valoir sa formation théorique mais aussi sa pratique professionnelle, née, entre autres, d’une immersion de plusieurs mois voire plusieurs années, au sein d’une même organisation. C’est cette dernière qui, aux yeux des employeurs, constituerait une valeur ajoutée par rapport à d’autres parcours moins immersifs. Encore aujourd’hui, l’insertion professionnelle constitue un argument de poids pour tous les acteurs de l’apprentissage. La formation en alternance a, de fait, un « effet favorable » (Abriac et al., 2009, p. 67) sur ce processus. Entre outre, l’accès à l’emploi serait plus rapide et les salaires légèrement supérieurs (*Ibid.*, p. 74). Cet impact positif est l’effet, selon les auteurs, d’une conjonction de facteurs : d’une part, les compétences développées durant la formation, parce qu’elles ont été articulées aux besoins des entreprises dans tel ou tel secteur, sont plus recherchées ; d’autre part, la fréquentation assidue de l’organisation a permis à l’apprenti d’acquérir une connaissance de terrain du monde de l’entreprise et, plus largement, un savoir-être. Enfin, cette même connaissance, mais aussi la fréquentation des pairs au sein du CFA, a permis à l’alternant de se construire un réseau relationnel plus efficace, propice à faire valoir ses compétences auprès des employeurs. Cart et al. (2018) parlent ainsi d’un double bénéfice pour l’accès à l’emploi : celui d’une expérience professionnelle significative et d’un effet « contact » (p. 3). D’autant que bon nombre d’apprentis sont recrutés par les employeurs qui

les ont formés : cette autochtonie prévaut dans certains secteurs, notamment ceux dits « en tension ». Les employeurs la considèrent aussi comme un retour sur investissement. Elle est rendue possible par des liens forts créés avec l'employeur (Brochier et al., 2019) mais, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ne concerne pas uniquement les petites entreprises artisanales. Les grandes organisations peuvent mobiliser les contrats d'alternance dans une logique de pré-recrutement (*Idem*). Toutefois, nombre sont les auteurs à appeler à une forme de vigilance face à « la recette miracle » (Brochier et al., 2019; Roquet & Albin, 2010) ou cette « vision idéelle » (Moreau, 2013) que pourrait constituer l'alternance en matière d'insertion. Aussi, des nuances doivent-elles être apportées.

La première d'entre elles alerte sur l'effet de sélection à l'entrée du dispositif : des discriminations genrées, sociales ou ethniques (Brochier et al., 2019; Moreau, 2003) devraient nous inciter à plus de prudence – voire d'humilité – dans le *satisfecit*. Dès lors, en effet, que les candidats à l'alternance sont choisis – et sur la base de quels critères ? – pour entrer dans le dispositif, on est en droit de supposer que cette sélection est opérante à toutes les étapes du parcours : non seulement pour les démarches visant à signer un contrat d'alternance, mais aussi pour le suivi de la formation et, partant, pour l'obtention du diplôme voire pour l'insertion au terme de la formation. Un autre processus de sélection est, par ailleurs, à l'œuvre au cours de la formation : les ruptures de contrat, qu'elles aient lieu durant la période d'essai ou après elle, qu'elles soient à l'initiative du jeune ou à celle de l'employeur¹, constituent, dans une certaine mesure, un second mode de sélection. Seuls les plus persévérants et/ou les plus aptes à s'insérer dans le cadre de leur contrat d'apprentissage sont à même d'aller au bout du processus. En outre, la qualité de l'insertion professionnelle des alternants dépend aussi largement du niveau de sortie atteint (Cart et al., 2018) : si les premiers niveaux de qualification ont plus de chances de trouver rapidement un emploi à la sortie de leur formation, les niveaux intermédiaires gagnent, eux, en stabilité d'emploi quand les plus hauts niveaux sont assurés d'une rémunération supérieure par rapport à leurs homologues de formation non alternée. Pourtant, malgré ces données, on ne peut que remarquer le souci prégnant d'élever le niveau de formation (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 7), probablement au détriment de celles et ceux qui n'auraient pas les moyens scolaires, ou temporels, de prolonger leurs études. Une dernière nuance consiste à regarder l'incidence sur l'insertion de facteurs externes, conjoncturels ; Cart

¹ La période d'essai est de 45 jours *en entreprise* depuis la date de signature du contrat. Selon les types d'organisation de l'alternance, elles peuvent donc être effectives au-delà de trois mois après le début du contrat. Au-delà de cette période, seule une rupture d'un commun accord peut être envisagée, à moins de solliciter des recours institutionnels seuls à même de rompre le contrat.

et alii (2018) font ainsi remarquer le « caractère procyclique » de l'apprentissage : une conjoncture favorable entraîne davantage d'embauches en contrat d'alternance et, partant, garantit une plus grande facilité d'insertion ; à l'inverse, dans un contexte moins favorable, toute la chaîne, depuis l'entrée dans le dispositif jusqu'à l'insertion, se voit perturbée.

Toutefois, on peut déplorer avec Palheta (2010) que l'apprentissage ne soit aujourd'hui évalué qu'à la lumière de ce seul critère d'une insertion professionnelle « réussie » (p. 57). Guillemot et alii (2014) évaluent, par exemple, les conditions du dispositif mis en place pour accompagner les travailleurs en situation de handicap, en reconversion professionnelle dans le secteur de la grande distribution, sur le critère de l'efficacité. Cette dernière repose sur un indicateur spécifique : la signature d'un CDI à l'issue de la formation. Loin de nous l'idée de jeter la pierre aux auteurs – nous serons, sans doute, nous-mêmes amenée à apprécier la réussite du projet de reconversion notamment à l'aune de ce type de critères –, mais on peut s'étonner de l'unicité de cette modalité. Certes, les données chiffrées constituent un indicateur apparemment indiscutable – dans les limites que nous avons soulignées – mais on pourrait se demander en quoi consiste une insertion « réussie ». Une entrée sur le marché du travail suffit-elle, à elle seule, dans une logique binaire (oui/non), à rendre compte de la professionnalisation et plus largement de la réussite d'une formation ? Dans le même esprit, on pourra s'étonner que nombre de recherches menées pour évaluer l'alternance soient réalisées par des institutions extérieures¹, à la lumière des seules données chiffrées, aussi fines que soient leurs grilles.

Professionnalisation et insertion professionnelle non seulement semblent corrélées, mais force est de constater que la tentation est grande de les articuler dans un rapport de causalité, la première conditionnant la seconde. En réalité, le rapport semble plus complexe encore puisque la visée (l'insertion) caractérise de plus en plus les moyens (la professionnalisation) destinés à l'atteindre. Cette dynamique est plus que jamais à l'œuvre dans les sections en apprentissage qui se déploient dans le supérieur.

4 - 4 Devenir apprenti : la singularité du parcours en alternance en CFA

4 - 4.1 L'entrée en CFA

Nous proposons au lecteur de trouver en annexe (A.5) les étapes détaillées qui jalonnent l'entrée d'un apprenti en CFA, à la faveur d'un écrit issu d'une pratique réflexive. Les lignes qui suivent en constituent un résumé succinct.

¹ Cereq, Dares, pour ne citer que ces deux-là.

Pour qu'une inscription en CFA soit effective, elle nécessite la signature d'un contrat d'alternance. C'est cette dernière qui marque le "coup d'envoi" de la formation. En amont, le candidat a rencontré dans le cadre de salons ou de journées portes ouvertes, les administratifs du CFA, parfois les formateurs. Le dépôt de son dossier permet d'orienter le candidat vers le type de diplôme qui sied le mieux à son profil, souvent scolaire. Un accompagnement est le plus souvent mis en place pour aider le candidat à démarcher, puis convaincre, un employeur de le prendre en alternance. Sitôt le contrat signé, la formation alternée peut commencer. Jusqu'à la réforme de 2018, la date limite de signature des contrats était posée au 15 décembre. Aujourd'hui, un contrat peut être signé à tout moment de l'année si bien qu'un jeune peut intégrer une formation dans le courant de l'année.

Le rythme de l'alternance dépend des règles internes aux CFA. La plupart du temps, il repose sur une concertation avec les entreprises employeuses. Il apparaît que, dans certains secteurs, des modalités sont plus opportunes que d'autres. Le plus souvent, dans les premiers niveaux de qualification, trois configurations s'observent : une semaine scindée en deux (trois jours/deux jours) ou une alternance par semaine (une semaine/une semaine), ou une alternance plus longue (deux semaines, trois semaines).

La durée de la formation dépend, elle, du diplôme préparé mais aussi du profil scolaire d'un candidat. Si le Bac pro se prépare aujourd'hui en trois ans¹, dans le souci d'aligner le professionnel et le général, il n'est pas rare que certains candidats ayant déjà effectué une seconde au moins, intègrent directement la classe de première. Le diplôme se passe en fin de troisième année, parfois selon des modalités de contrôle continu. Un diplôme intermédiaire peut être proposé, dans certaines sections, en fin de première. Ce diplôme a fait très tôt l'objet de critiques : trop scolaire pour les uns, il ne prépare pas suffisamment à la vie active, « insuffisamment scolaire », pour d'autres, il ne donne que difficilement accès à l'enseignement supérieur (Maillard, 2019, p. 44). Dans d'autres métiers, le CAP reste prégnant : c'est le cas dans les métiers du bâtiment, mais aussi dans la coiffure². Là encore, les filières en deux ans, en alternance, sont les plus courantes mais certains candidats obtiennent la possibilité de préparer le diplôme en un an, sous conditions. Le contrat de travail s'exerce durant toute la durée de la formation. On comprend mieux les réticences de certains employeurs face à un

¹ Trois années appelées respectivement seconde, première et terminale Bac pro.

² Voir à ce sujet le chapitre que Dumoulin et Renard consacrent à la coiffure, « une filière sans baccalauréat » dans Maillard et Moreau (2019, pp. 187-197).

engagement sur trois ans. Rythme et durée conjugués exigent des alternants une adaptation conséquente, *a fortiori* pour les plus jeunes, tout juste sortis du collège, mais aussi une capacité de résistance sur le long terme.

Le contrat d'alternance est un contrat de travail qui plonge le candidat dans les règles régies par le Code du travail. Concrètement, s'il est bien « étudiant des métiers », il ne dispose plus que de cinq semaines de congés payés. Toute absence non justifiée au CFA est signalée à l'employeur et, en théorie, décomptée de son salaire. Les bulletins de notes qui émaillent son parcours de formation sont également adressés à l'employeur.

Parallèlement au contrat d'apprentissage, il existe un autre contrat, proposé aux candidats plus âgés ou quand la formation l'exige : le contrat de professionnalisation. L'existence de ces deux types de contrats n'est pas anodine. Si le contrat d'apprentissage est historiquement tourné vers la formation initiale, le contrat de professionnalisation visait, au départ, un public engagé dans la formation continue. Entrer dans le détail, tant historique que financier, de ces deux contrats ne nous semble pas nécessaire ici, mais les différences sont néanmoins notables et méritent d'être explicitées. Les avantages financiers ne sont pas les mêmes : charges salariales, grilles de rémunération, mais aussi primes perçues ou aides à l'embauche placent le contrat de pro en délicatesse. Les politiques publiques incitent par des mesures financières à privilégier les contrats d'apprentissage. Néanmoins, dans un même CFA, il est rare de pouvoir distinguer les alternants en fonction de la nature de leur contrat de travail : pratique professionnelle, posture ou engagement restent les mêmes. D'autant que tous sont encadrés par les mêmes figures de l'alternance ; celles-ci sont déterminantes pour la bonne réalisation de la formation.

4 - 4.2 Les figures formatives de l'alternance

Si l'acte d'apprendre est un cheminement éminemment personnel entre ce que j'ignore et ce que je sais ou sais faire, il s'opère, notamment, par l'entremise de figures formatives. Dans le cadre de l'alternance en CFA, le formateur institutionnel ou pédagogique et le maître d'apprentissage en entreprise incarnent deux figures tutélaires. Mais l'apprentissage, comme co-construction des savoirs, mobilise aussi les pairs. Il ne s'agit pas, dans ces lignes, de préciser les modalités spécifiques de transmission des connaissances. Notre ambition n'est pas non plus celle de définir l'identité professionnelle de ces personnels mais plutôt de dresser le portrait de ces figures formatives et de montrer leurs singularités autant que leurs complémentarités.

4 - 4.2.1 Le formateur en CFA : un « agent de synthèse¹ »

Si la pédagogie de l'alternance fait l'objet de nombreuses recherches, la figure du formateur en CFA semble en effet moins connue ; peut-être est-elle moins attrayante² ? Sans doute est-elle aussi si hétérogène qu'il paraît difficile de la circonscrire. Pour l'appréhender, il convient, dans un premier temps, de préciser ce que le formateur en CFA n'est pas, puis de procéder à des distinctions plus fines. Son statut est à l'image de ses appellations. Seules ses missions semblent faire l'objet d'un consensus. L'enjeu est en réalité de s'interroger sur l'accueil que pourra réserver ledit formateur aux adultes intégrant son espace de formation.

a) Eléments de distinction

Ni formateur d'adultes dans le cadre de la formation continue (Gravé, 2002), ni enseignant de la fonction publique, le formateur en CFA semble figurer dans un entre-deux, riche de potentialités mais aussi de confusions. Si ses fonctions s'instituent dans le cadre de la formation professionnelle, par opposition à la formation scolaire, il intervient, la plupart du temps, dans le cadre de la formation initiale. Pour autant, investis dans le champ de la formation professionnelle, tous les formateurs en CFA ne sont pas des formateurs dits « professionnels » (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000, p. 27). Parmi le personnel en situation de dispenser des enseignements en CFA, on distingue, en effet, les formateurs en charge de la formation technique, pratique ou plus largement professionnelle et les formateurs dits de « matières générales ». Si rien n'est écrit, *a priori*, à ce sujet, il est coutumier d'admettre une hiérarchie implicite entre ces deux types de formateurs.

Le formateur de matières professionnelles (Forpro) est roi en son domaine quand le formateur de matières générales (Forgén), apparaît comme le parent pauvre de la structure. En cause, une multitude de facteurs objectifs, mais aussi relatifs aux représentations. La maîtrise du savoir-faire octroie au Forpro une supériorité *de fait* dans ce type de structures mais aussi *relative* à la rareté du profil, quand les formateurs d'anglais ou de français sont pléthore et interchangeable.

En outre, leurs moteurs d'entrée dans la fonction ne sont pas de même nature. Si le premier a souvent renoncé en totalité ou partiellement à l'exercice de son métier pour transmettre ses

¹ Nous empruntons l'expression à Allouche-Benayoun et Pariat (2000).

² Patrick Kunégel (2011) explique, dans l'ouvrage tiré de sa thèse, qu'il souhaitait au départ consacrer sa recherche aux pratiques enseignantes en CFA, lui qui exerçait les fonctions de formateur généraliste dans l'une de ces structures. Finalement, il acceptera d'orienter son objet de recherche vers la fonction tutorale, méconnue (Kunégel, 2011).

connaissances et faire bénéficier les apprentis de son expérience professionnelle¹, le second intervient en CFA, la plupart du temps, à la faveur d'un échec aux concours de recrutement.

En termes de prérequis, un certain niveau de diplômes et/ou de qualification étaient, jusqu'à très récemment, exigibles. Ils étaient posés dans le cadre de l'article R6233-13 du Code du travail², depuis abrogé. Ils n'étaient pas de même nature pour les deux types de formateurs sus-cités. Le Forgén devait se prévaloir « du niveau de qualification exigé des candidats postulant à un emploi d'enseignement dans les établissements publics d'enseignement préparant à des diplômes professionnels ou des titres de même nature et de même niveau » (*Ibid.*). Une demande de non-opposition à enseigner devait être adressée au Rectorat³ dont dépendait le CFA. Cette disposition n'a plus cours aujourd'hui. Quant au Forpro, lui étaient demandés un niveau de diplôme au moins équivalent à celui que préparent les alternants⁴ et une expérience d'au moins deux ans au cours des dix dernières années dans la spécialité concernée. Depuis la Loi Avenir professionnel (2018), ces éléments restent les principes qui guident le recruteur mais ce dernier reste seul arbitre⁵.

Plus anecdotiques en apparence, Forpro et Forgén n'exercent pas leurs fonctions dans le même environnement : les premiers évoluent dans l'atelier⁶ là où les seconds dispensent leurs enseignements en salle de cours, rappelant à l'apprenti qu'il se situe encore dans le domaine de la formation scolaire. Les tenues vestimentaires ne sont pas non plus identiques. Aux premiers une tenue de travail adaptée au métier enseigné qui les rend aisément identifiables, aux autres, l'absence de distinction vestimentaire⁷. Dans notre CFA, un formateur technique, dispensant pourtant des enseignements théoriques liés au métier préparé, ne se départait jamais d'une

¹ Qu'il soit mû par un vif désir de transmettre à son tour les gestes professionnels ou qu'il soit las des conditions d'exercice de son métier, le professionnel, souvent artisan indépendant, a souvent beaucoup à perdre financièrement à entrer dans la formation professionnelle.

² Section 6 consacrée à l'apprentissage.

³ Notamment à la MCPA : Mission de Contrôle Pédagogique des formations par Apprentissage.

⁴ Un formateur préparant les apprentis aux BP doit être de qualification au moins égale.

⁵ Il peut toutefois saisir la MCPA pour instruire la demande.

⁶ Plus généralement, dans des locaux techniques, dédiés à la pratique, qu'il s'agisse de cuisines ou d'un atelier de menuiserie.

⁷ Certains CFA exigent toutefois de leurs Forgén une « tenue professionnelle ». Dans certaines branches, les *jeans*, par exemple, sont à proscrire.

blouse blanche pour entrer en cours¹. En endossant ce vêtement, il apparaissait aux yeux des apprentis comme le formateur technique.

Toutes ces divergences aussi menues soient-elles pour certaines, influent *in fine* sur les représentations et plus largement sur l'*aura* du Forpro – pour autant que celle-ci soit mesurable. L'apprenti menuisier a, traditionnellement, davantage d'accointances avec son formateur en menuiserie qu'avec son formateur en anglais ou en histoire-géographie. Il se projette lui-même davantage dans la figure du Forpro, construisant une partie de son identité professionnelle à ses côtés.

Cette accointance, par définition subjective, n'entache pas, pour autant, le travail singulier qui est mené, aussi, par les Forgén, dans ce type de structure. Plus libre de mettre en œuvre des pratiques innovantes² qu'il ne le serait dans l'Éducation nationale, le Forgén en CFA se prend vite au jeu d'une pédagogie renouvelée et plus adaptée aux profils des apprentis. Alors qu'il ne bénéficie d'aucune formation *ad hoc*, il apprend le plus souvent son métier "sur le tas" et forge son identité professionnelle et sa professionnalité à la faveur des séances de face à face pédagogique qui se succèdent, avec leur lot de petites réussites et de gros moments de solitude. A propos des formateurs d'adultes, Gravé souligne le fait suivant : c'est « à partir de l'auto-évaluation des activités et des compétences par les formateurs eux-mêmes que se révèlent les identités intériorisées par ces derniers » (Gravé, 2002, p. 73). Il semble qu'une telle assertion puisse valoir pour les formateurs en CFA.

¹ Il faut ajouter que ce formateur était aussi responsable pédagogique. Sans doute ce vêtement professionnel lui permettait-il à la fois de donner à voir le formateur au moment où il exerçait cette fonction et de se mettre, lui-même, en condition pour l'exercer.

² Si, en théorie, une inspection des formateurs par les SAIA (Services Académiques de l'Inspection de l'Apprentissage) est possible au sein des CFA, jamais nous n'avons fait l'objet ni même entendu parler d'une telle intervention durant les quinze années d'exercice de nos fonctions. Un rapport de 2002 rappelle ainsi : « Le SAIA a pour missions principales l'inspection pédagogique, administrative et financière des CFA ainsi que le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises » (Duval & Isambert, 2002, p. 7).

Mise en lumière d'une formatrice de CFA : un parcours aux allures de revanche

Sur les quelque huit mille candidatures en provenance de cent vingt-et-un pays, Juline Anquetin-Rault figure parmi les dix finalistes mondiaux du *Global Teacher Prize*, « présenté comme le Nobel de l'éducation » (*Libération*, 11/10/2021, p. 11). Cette formatrice d'histoire-géographie en CFA, en butte à des apprentis rétifs au système scolaire traditionnel et peu disposés à s'investir dans des cours « descendants », s'inspire de la pédagogie Montessori. Elle crée des supports de cours, souvent interactifs, mis à disposition des apprentis, afin qu'ils s'approprient les connaissances par eux-mêmes. Rendus acteurs de leur formation, les apprentis sont plus investis et leurs résultats, comme leur appétence pour la discipline enseignée, connaissent une forte augmentation.

Dans l'article que lui consacre le quotidien, la jeune femme explique avoir vécu son échec aux concours de recrutement en Histoire-Géographie comme un verdict sans appel : « A ce moment-là, on m'a dit que je ne serai pas prof alors que c'était ce que j'aimais le plus au monde » (*Ibid.*, p.12). Elle n'enseignera jamais à l'Education nationale mais dans des lycées privés avant de rejoindre le CFA Simone de Beauvoir, dépendant de la CMA de Seine-Maritime. Si la formatrice n'a toutefois remporté ni la palme ni son prix – un gain d'un million de dollars, la mise en lumière de son parcours a permis de rendre justice au travail, souvent innovant, réalisé dans ces structures de formation, par les recalés des concours de l'enseignement.

Son parcours professionnel est qualifié par *Libération* de « revanche ».

Parce que les formateurs en CFA ne sont pas assujettis, en France, aux concours de recrutement, ils ne bénéficient pas d'une formation spécifique. Pour le dire autrement, les recalés des concours de recrutement¹ ne sont dotés d'aucune formation à enseigner². Une fois recrutés, ils sont directement confrontés au face-à-face pédagogique. Livrés à eux-mêmes, ils créent leurs supports de cours, leur syllabus et apprennent leur métier « sur le tas », sans tuteur. Il en est de même pour les Forpro qui, dans de nombreux CFA, passent, sans transition, d'une activité de production à une activité de transmission, menant parfois les deux de front. Nonobstant ces constats, très inégaux, d'ailleurs, en fonction des structures, il serait faux de conclure que le métier de formateur en CFA ne fait l'objet d'aucune professionnalisation. *A fortiori* aujourd'hui que les tous les regards et les efforts politiques se tournent vers l'alternance.

Soulignant les difficultés de typologisation, dues à la variété des profils mais aussi des structures employeuses, Allouche-Benayoun et Pariat (2000) estiment que les signes de

¹ Depuis la mise en place du master MEEF, les choses sont un peu différentes. On est en droit de supposer que les candidats malheureux aux concours ont bénéficié, durant leur master, d'enseignements didactiques.

² Ce qui semble ne pas être le cas en Suisse, par exemple, où la création d'une HEP (Haute École Pédagogique) permet aux futurs enseignants de matières générales qui se destinent à la formation professionnelle de bénéficier d'une formation *ad hoc*. La formation des Forpro est, quant à elle, dispensée dans une autre institution. (Berbain & Viaene, 2017)

professionnalisation de cette fonction ont émergé à la faveur, notamment, de la signature d'une convention collective¹, depuis réactualisée. (IDCC n°2152 du 12/07/2016). Ladite convention dresse un catalogue de six types de formateurs en fonction de leur degré d'expertise et de leur implication dans les affaires courantes du CFA. Un CQP de formateur consultant a vu le jour en 2006, mais il n'est pas exigible par les recruteurs, pas plus qu'il n'est demandé dans les faits. Le CNAM proposait une certification de « formateur en CFA, » puis de « formateur de l'alternance » mais celle-ci n'a plus cours depuis juin 2021. Les CMA, quant à elles, forment en interne leurs collaborateurs par l'entremise de leur centre de formation (CFCMA). Quatre jours de formation (deux fois deux jours) sont ainsi proposés aux formateurs débutants, en CFA². Quatre jours face à deux ans pour les masters MEEF, le compte est vite fait. L'offre de formation interne proposée par les Conseils régionaux à destination des CFA était de même nature. Elle avait le mérite d'exister. Tous les CFA n'y avaient pas systématiquement recours, malgré les incitations régionales. Le cahier des charges du référentiel Qualiopi fait aujourd'hui de la formation continue des formateurs en CFA – qu'ils soient Forgén ou Forpro – un indicateur déterminant : un plan de développement des compétences de ses personnels doit régir le projet d'établissement du prescripteur de formations en alternance³.

b) Terminologie floue et statuts variés

Il semble qu'il y ait autant de statuts de formateurs qu'il y a de types de structures appelées CFA – publiques, privées, sous statut associatif, dépendant des chambres consulaires, etc.

Le statut du formateur en CFA est très singulier et dépend pour partie de la nature de l'institution qui l'embauche. Un aperçu de ce flottement transparaît dans la terminologie utilisée⁴.

Ni le Forpro ni le Forgén ne sont habituellement qualifiés d'« enseignants », terme conventionnellement réservé aux seuls titulaires d'un concours de l'enseignement public ou privé, dépendant du ministère de l'Éducation nationale. Il aurait été intéressant d'interroger les formateurs concernés sur le terme qu'ils revendiquaient pour se qualifier. Nous gageons – mais ce ne sont là que des suppositions émergeant de notre expérience professionnelle – que les

¹ IDCC n°2152 du 12/07/2016, section 8 : Convention collective nationale de travail du personnel enseignant et formateur des centres de formation continue et des centres de formation d'apprentis, des sections d'apprentissage et des unités de formation intégrées à un établissement technique privé.

² <https://cfcma.artisanat.fr/formation.aspx?id=827>

³ Indicateur 22 du critère 5 du référentiel Qualiopi (Ministère du Travail, 2021)

⁴ On retrouvera, dans une certaine mesure, ce flou terminologique pour les maîtres d'apprentissage dont il sera question *infra*.

formateurs de CFA tiennent à ce terme de « formateur » pour des motifs qui sont propres à leurs parcours : les Forpro pour se distinguer des enseignants scolaires dont ils souhaitent se détacher ; les Forgén pour signifier qu'ils ne bénéficient pas des mêmes conditions de travail que leurs homologues¹. Il semble se jouer là encore, une lutte fratricide entre deux franges de la formation, lutte dans laquelle les formateurs en CFA, surmontant leurs divergences internes, font corps contre les autres, les fonctionnaires. Sur le plan linguistique, on pourra ainsi s'étonner des flottements suivants dont notre expérience témoigne : ceux qui dispensaient des cours étaient appelés "formateurs" mais déjeunaient dans la "salle des profs" ; sur nos fiches de paie était indiquée la mention "professeur" alors que nos contrats de travail nous posaient comme "formateurs". Cette distinction entre professeur et formateur est par ailleurs statutaire dans les CMA. Morin-Manrique (2014) rappelle ainsi qu'au sein de la CMA, le « formateur » dispense ses enseignements dans le cadre de la formation continue alors que le « professeur » s'adresse exclusivement aux apprentis. L'auteure de ce mémoire de recherche précise également :

Dans le langage commun, les deux termes sont synonymes et utilisés l'un pour l'autre, pourtant, il est possible d'engager une longue discussion sur l'opportunité de chaque mot. Pour certains la généralisation du terme de formateur au quotidien aboutira à une dévalorisation du métier d'enseignant en CFA et nie l'appartenance à la formation initiale ; pour d'autres c'est justement une affaire de distinction d'avec le monde purement scolaire et cela montre l'évolution de l'enseignement en apprentissage et de la réalité de la pluralité des publics en CFA. (Morin-Manrique, 2014, p. 16)

Partir des termes *en usage* pour désigner ces formateurs en CFA donne une première indication de ce que sont leurs statuts. Salarié de droit privé dans les institutions privées – ou sous statut associatif – ou relevant d'un régime *sui generis* dans les chambres consulaires, le formateur en CFA est recruté directement par la direction du CFA. Son entrée, nous l'avons indiqué, n'est pas assujettie à la préparation d'un concours de l'enseignement. L'indicateur 21 du Référentiel national qualité, Qualiopi², précise ainsi : « Le prestataire détermine, mobilise et évalue les

¹ Alors que les enseignants de l'Éducation nationale dispensent 18h de cours par semaine, les Forpro permanents affichent souvent à 35h de présence ; les Forgén, souvent multisites, peuvent cumuler les contrats et les heures. Il n'est pas rare qu'ils effectuent une trentaine d'heures de face à face pédagogique. Les congés scolaires ne valent pas pour les Forpro. La convention collective de 2016 impose 44 semaines de travail, contre 36 dans l'É.N, mais la quotité travaillée n'est pas la même. Autant d'éléments qui constituent des sources de distinction entre les formateurs en CFA et les enseignants de l'É.N.

² Certification devenue obligatoire au 1^{er} janvier 2022, dans le cadre de la Loi Avenir professionnel (n° 2018-771 du 5 septembre 2018), « pour tous les prestataires d'actions concourant au développement des compétences qui souhaitent accéder aux fonds publics et mutualisés ». (<https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/article/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation>). Le référentiel Qualiopi est mentionné à l'article L.6316-3 du Code du travail.

compétences des différents intervenants internes et/ou externes, adaptées aux prestations » (Ministère du Travail, 2021, p. 26). Une fois encore, un delta a longtemps opposé les conditions d'embauche des Forpro à celles proposées aux Forgén, pour les raisons que nous avons indiquées plus haut. Au premier, les postes pérennes ou d'encadrement, les contrats à durée indéterminée, et les taux de rémunération confortables, au second, les cumuls de petits contrats précaires¹ et d'heures de cours dont les taux horaires ne rendent pas souvent justice à son niveau d'études. La nature des contrats de travail diverge d'une institution à l'autre : depuis les vacances jusqu'au contrat à durée déterminée, une palette de contrats est proposée, en fonction, notamment des besoins des CFA².

Par ailleurs, et depuis quelques années, la tendance est à proposer aux formateurs un recrutement sous statut indépendant. Les avantages pour les structures employeuses sont importants ; les inconvénients le sont tout autant pour les formateurs, redoublant leur précarité. Bien sûr, il convient de ne pas généraliser ces situations.

Si les statuts comme les conditions d'emploi sont loin d'être uniformes, les missions des formateurs en CFA semblent faire l'objet d'un plus grand consensus.

c) Missions et activités des formateurs en CFA

Si le formateur n'est pas un "enseignant", son cœur de métier réside bien dans l'enseignement de sa ou ses disciplines. Là encore, le Forgén se distingue notablement du Forpro. Il n'est pas rare que le Forgén enseigne différentes disciplines, parfois dans des champs différents³. C'est plus rare pour les Forpro, même si le formateur en menuiserie peut assurer également les cours de dessin technique, par exemple. A ce titre, il est possible de définir le formateur en CFA en reprenant les termes utilisés par Allouche-Benayoun et Pariat (2000) : « Le formateur se présente comme un agent de synthèse ; au-delà d'une indispensable formation de base, ce qui est requis, c'est un équilibre personnel, une maturité affective, une aptitude aux contacts, une

¹ Notre collègue doctorante, Eléonore Lepers (Université de Lille, Cirel-Proféor) a fait de cette précarité des formateurs son objet de thèse. Elle y évalue ses incidences tant sur le rôle du formateur que sur son approche pédagogique (thèse en préparation, sous la direction de P. Champy-Remoussenard, au moment où nous écrivons ces lignes).

² On trouve ainsi les contrats pour les contractuels annuels, les contrats quinquennaux, ceux des titulaires, ou encore, en CFA privés, les CDii (contrat à durée indéterminée intermittent) voire le recours aux CDD dits « d'usage ».

³ Nous avons nous-même assuré des enseignements en français, culture générale, histoire-géographie et même des enseignements relevant du domaine professionnel transversal : la Prévention Santé Environnement.

connaissance concrète des réalités du travail » (*Ibid.*, p. 55). Ni maître, ni animateur ou éducateur, le formateur est peut-être tout cela à la fois. Ses missions vis-à-vis de l'apprenti résident dans l'organisation de la formation, la dispensation de contenus formatifs, l'évaluation des connaissances. Il transmet, évalue et participe à la validation. Telles sont les prescriptions générales.

En outre, il peut exercer d'autres fonctions comme le recrutement des apprentis, mais aussi leur suivi en entreprise. Ces prérogatives sont les mêmes pour tous les formateurs. Mais dans les faits, les Forpro, plus souvent permanents, sont plus impliqués dans le suivi des jeunes en entreprise. Par ailleurs, leurs compétences techniques et leur connaissance de l'environnement professionnel sont plus appréciées, dans les visites en entreprise, par les employeurs eux-mêmes. De plus en plus, toutefois, les Forgén se rendent en entreprise. Nous avons, dans le cadre de nos fonctions successives comme développeur de l'apprentissage puis comme adjointe de direction, passé du temps dans les entreprises recevant des apprentis de notre secteur pour apprécier les activités quotidiennes des professionnels du milieu. Cette immersion nous semblait indispensable.

Face à ce public si singulier, il conviendrait d'ajouter au titre des missions, celles de l'accompagnement individuel voire de la rassurance, dans le projet professionnel et dans le rapport au savoir en contexte méconnu (Charlot, 1997). Le formateur en CFA a, comme malgré lui, un rôle déterminant à jouer dans ce qui a des allures de détour et qui n'est, probablement, qu'un prolongement des – ou un retour aux – études.

L'absence d'homogénéité statutaire et, partant, salariale, en termes de conditions de travail voire de dénomination – aussi anecdotique qu'elle puisse paraître – qui donne à voir la singularité de ceux que l'on nomme, faute de mieux, les « formateurs en CFA ». Si l'on peut déplorer cet état de fait, nous ne sommes pas loin de supposer que ces éléments sont autant de conditions favorables, paradoxalement, à l'accueil d'un public hétérogène. L'analogie entre, d'un côté l'équilibre instable des formateurs et, de l'autre, la nature tout aussi bigarrée du public auquel il fait face, notamment quand, aux jeunes apprentis se joignent des adultes en reconversion, peut sembler poussive. Mais il nous semble qu'elle repose sur une même plasticité¹. Parce qu'il est confronté lui-même, dans la définition de sa fonction, voire jusque

¹ Au sens où l'on parle de plasticité cérébrale (voir à ce sujet, Changeux, J-P, (1983). *L'homme neuronal*, Fayard).

dans son identité professionnelle à l'incertain, le formateur en CFA est peut-être plus à même de faire face, en retour, à cette même incertitude quant aux publics qu'il va rencontrer.

4 - 4.2.2 Le maître d'apprentissage¹

Le savoir de l'expérience n'est pas transmissible en dehors de la situation de travail. C'est là qu'intervient le tutorat, comme mode de transmission et de transformation des compétences en savoirs d'expérience ou d'action, par une activité de compagnonnage et d'explicitation. (Geay, 1998, p. 159)

Le maître d'apprentissage (MA) incarne l'entreprise d'accueil. A la différence du formateur, il a en charge de « transmettre un savoir spécifique : le “savoir professionnel” » (Geay, 1998, p. 167). Il s'agit ici d'un apprentissage du faire qui n'est pas superposable – mais se trouve articulé – à la « prise de parole sur le faire » comme savoir-dire (*Ibid.*, p.168). Ce dernier est plus spécifique au contexte de formation. Les lieux ou contextes d'apprentissage induisent donc autant de rapports au savoir (Charlot, 1997). Il incombe en priorité au MA de « rendre le travail formateur » (Geay, 1998, p. 168). Pourtant, la tâche n'est pas simple. Elle s'inscrit, une fois de plus, dans un cadre législatif mais aussi représentationnel, qui a connu de nombreuses modifications, se mouvant à la faveur des différentes réformes de l'apprentissage auquel elle est chevillée. Garant du savoir professionnel, le MA est une figure historique de la transmission, ce qui semble l'ancrer, du point de vue des pratiques pédagogiques du XXI^{ème} siècle, dans un passé un peu poussiéreux. Mais c'est aussi, voire avant tout, une figure symbolique, figure d'autorité, souvent paternelle qui fonde une relation duale qui ne va pas de soi et qui impose à l'apprenti de trouver une, voire, *sa* place. Le MA forme avec l'apprenti ce que d'aucuns nomment un « couple symbolique »² (Moreau, 2016, p. 19) dont les attentes de chacun des

¹ Nous ne croyons pas totalement inutile de rapporter en note les difficultés voire les blocages qui furent les nôtres dans la rédaction de cette sous-partie. C'est sans doute l'un des lieux de notre travail où fut le plus convoquée notre histoire personnelle. D'abord parce que la formation a toujours été notre métier voire notre vocation. Ensuite parce que les questions du rapport au savoir, de la légitimité, de l'autorité du « sujet supposé savoir » et plus largement la figure symbolique – et diablement paternelle ! – du maître – à penser – font écho à nos choix personnels et professionnels. Ces dimensions ne nous sont apparues que tardivement dans l'écriture de ce travail et après de très longs, pénibles et successifs blocages. Nous avons également, à cette occasion, fait le lien avec le parcours de recherche initié en philosophie, il y a près de vingt ans, en maîtrise puis en DEA : nous y avons déjà interrogé les libertés individuelles notamment en termes de place et de choix dans les univers utopiques puis la figure duelle du pédagogue-utopiste qui, sous couvert de promouvoir une émancipation individuelle par et dans l'éducation, exerçait en réalité une mainmise sur l'apprenant. La prise de conscience du “lieu” de blocage – et le relatif amusement de cette « ruse de l'inconscient » – nous a permis sinon de surseoir audit blocage, du moins de nous y atteler en pleine conscience des enjeux personnels qui sont les nôtres.

² Kunégel (2012) qualifie l'apprentissage par tutorat d'« affaire de couple » (p. 10)

membres peinent à être satisfaites et qui pose *in fine* la question, et, parfois même, la pertinence, de la formation *ad hoc*. L'enjeu de cette relation, autour du savoir professionnel, réside en premier lieu dans la reconnaissance.

a) La fonction tutorale : prérequis, missions et modalités d'exercice

Rappelons pour commencer des aspects terminologiques. Deux termes désignent les personnes en charge de la fonction tutorale dans le cadre de l'alternance : « maître d'apprentissage » et « tuteur ». Si historiquement le premier tient son nom de la longue tradition du compagnonnage, le tuteur est sans doute apparu à la faveur d'un autre type de contrat, aujourd'hui disparu : le contrat de qualification. Il semble que l'appellation « tuteur » soit restée usuelle dans le cadre du contrat de professionnalisation. D'autres dimensions néanmoins sont à l'œuvre. Il est de coutume de parler de maître d'apprentissage dans le secteur de l'artisanat et dans les bas niveaux de qualification. A l'inverse, le tutorat semble s'arroger les plus hauts niveaux de qualification et les secteurs du tertiaire. Moreau (2016) estime que cette dénomination participe d'une logique d'euphémisation (p. 26), précisément destinée à estomper tant les rapports historiques que le secteur dans lesquels cette relation est traditionnellement ancrée. Pourtant, le sociologue rappelle que la figure du MA s'est vue revigorée par la loi Seguin : diversification des diplômes accessibles par l'apprentissage et augmentation du nombre d'apprentis ont ainsi contribué à la remettre sur le devant de la scène, à lui conférer une forme de modernité. Les deux termes sont néanmoins souvent mobilisés indifféremment. Aussi, en regard des métiers que nous étudions, ferons-nous le choix de ne parler que du « maître d'apprentissage » (MA) mais d'évoquer en revanche la « fonction tutorale »¹. Ce choix repose sur l'association de deux pôles qui nous semblent intéressants : la dimension du maître, qui rappelle les rapports hiérarchiques encore très prégnants dans certains secteurs mais aussi la maîtrise d'un savoir-faire du « professionnel expert » (Geay, 1998, p. 169) ; de l'autre, celle de l'apprentissage, avec ses enjeux de transmission mais aussi de transformation de tous ses acteurs. Vision sans doute un peu naïve mais qui, nous le pensons, est encore à l'œuvre dans cette relation duale, avec ce que cela suppose de conflits potentiels, de lutte, de crise, mais aussi de cheminement voire de dépassement, vers l'autonomie.

¹ Ce n'est pas nécessairement le choix fait par les auteurs que nous évoquerons, le plus souvent en raison des secteurs étudiés (médico-social, enseignement supérieur, etc.), parfois à cause de partis pris.

Le MA peut être le chef d'entreprise ou un salarié volontaire. Les qualités requises, d'après le ministère du Travail¹, résident dans « des compétences professionnelles mais aussi des qualités pédagogiques ». Pour ce qui est des premières, des prérequis en matière de diplôme et/ou d'exercice professionnel sont posés : le MA doit être titulaire d'un diplôme (ou éventuellement un titre) de même domaine que celui préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent au diplôme préparé. Autrement dit, le MA d'un apprenti en charpente doit être au moins titulaire d'un CAP en charpente. En outre, il doit pouvoir justifier d'une année d'exercice minimum dans l'activité visée. Si les conditions de diplômes ne sont pas remplies, deux années d'exercice « dans un poste en rapport avec la qualification préparée par l'apprenti » (*Ibid.*) peuvent suffire à encadrer ce dernier. Les compétences professionnelles requises reposent donc soit sur une logique de diplomation soit sur le temps d'exercice de l'activité – autrement dit, une forme d'expérience. Pour ce qui est des qualités pédagogiques, elles restent, sur le papier, assez énigmatiques. De quelles qualités parle-t-on ? La passion du métier suffit-elle à faire de l'individu un bon pédagogue ? Plus encore, un expert est-il intrinsèquement à même de transmettre et plus largement de former ? *Quid* de la formation à la fonction tutorale ? Autant de questions qu'il va nous falloir soulever.

Chaque MA peut encadrer jusqu'à deux apprentis et un redoublant². La fonction tutorale peut, par ailleurs, être partagée, conjointe. Geay (1998, p. 166) parle d'un « exercice collectif » de la fonction tutorale. Elle incombe alors à plusieurs salariés dont l'un d'eux sera désigné comme référent, en charge de la liaison avec le CFA. Ces cas sont, le plus souvent, l'apanage des grandes entreprises. Les PME artisanales fonctionnent rarement sur ce modèle, lui préférant, pour les raisons susdites, le modèle traditionnel d'une relation duale. Il n'en reste pas moins que l'apprenti est accueilli et accompagné, dans sa professionnalisation, par une équipe entière. Le MA n'est pas toujours présent aux côtés de son apprenti – les jours de repos peuvent différer, par exemple. Il n'est d'ailleurs pas rare que l'apprenti se choisisse un « modèle » en dehors de cette relation, choix reposant, le plus souvent, sur une accointance accrue avec l'un des salariés de l'organisation – faisant alors fi des prérequis officiels.

¹ www.apprentissage.gouv.fr ; voir aussi le Décret n°2018-1138 du 13 décembre 2018 relatif aux compétences professionnelles exigibles des MA.

² Dans les sections en apprentissage, il n'y a par principe pas de redoublement au sens où on l'entend dans les filières générales ou technologiques (filières dans lesquelles, il est, par ailleurs, de plus en plus évité) : ne redoublent que les apprentis qui, au terme de leur formation, ont échoué à l'examen final. Ce sont par ailleurs des candidats assez recherchés par les employeurs : le jeune bénéficie en effet d'une expérience professionnelle significative.

S'engager dans la fonction tutorale, c'est assurer la formation pratique du jeune mais aussi l'accompagner vers le diplôme préparé. Le ministère du Travail rappelle que la formation dispensée s'exerce sur le temps de travail du MA. Ce dernier doit s'assurer de l'intégration de l'apprenti dans l'organisation, mais également s'informer de son parcours au CFA en termes d'objectifs d'apprentissage et de résultats. Il est attendu qu'il accorde, en outre, du temps aux relations avec le CFA. Une réunion de MA, organisée par le CFA, est officiellement obligatoire en début de parcours d'apprentissage. Elle a pour objectif de tisser des liens entre les deux instances de formation, de préciser les modalités d'accompagnement mais aussi d'évaluation des compétences. Dans les faits, peu de MA se rendent disponibles pour ces réunions. A l'échelle de notre CFA, nous avons tâché d'en analyser les raisons : éloignement géographique, manque de temps¹, ou, tout simplement, expérience avérée dans la fonction², constituent les principaux motifs. La partie administrative du contrat d'apprentissage incombant à l'entreprise est l'apanage de l'employeur. La charge de travail est donc accrue lorsque le MA assure également ce rôle, ce qui n'est pas rare dans les PME.

Telles sont les prérogatives à l'exercice de cette fonction tutorale. Mais, nous l'avons vu, elles ne disent pas grand-chose de la nature même de cette fonction.

Parmi les missions qui incombent au MA, figure l'accueil (Ulmann, 2018) dont les conditions sont déterminantes, selon l'auteure, pour le développement des compétences. L'introduction de l'apprenti dans le milieu professionnel participe de sa socialisation (Geay, 1998), conçue comme une « intériorisation des éléments socioculturels du milieu de vie et leur intégration à la structure de la personnalité » (*Ibid.*, p. 163). Toute la gageure de ce processus réside dans la conciliation de ces deux versants : à la fois acculturation et personnalisation (Fourchard et al., 2015). Si la première suppose la préexistence d'un milieu, d'une culture, auxquels l'apprenti doit s'acclimater, dans lesquels il doit s'intégrer, la seconde relève d'un accompagnement individuel et, plus largement, de la création d'un espace identitaire singulier. Faute d'un modèle théorique de référence, Geay (1998) distingue différentes fonctions tutorales dont la

¹ Notre CFA a anticipé les particularités des employeurs de la branche professionnelle visée : ceux-ci étaient en congés le lundi, travaillaient les autres jours jusqu'à 19h. Plusieurs formules ont été proposées selon les années. Des réunions ont été programmées le lundi, mais les employeurs arguaient de leur jour de fermeture ; d'autres ont été programmées après la fermeture des magasins, mais des obligations familiales ou la fatigue journalière les dissuadèrent de venir. Peu en réalité éprouvaient le besoin d'être informés car les relations avec le CFA étaient constantes toute l'année ; les employeurs connaissaient leurs interlocuteurs en fonction de leurs demandes et n'hésitaient pas nous solliciter lorsqu'ils avaient des questions, des revendications ou rencontraient des problèmes.

² C'est le cas par exemple des employeurs qui relèvent du portefeuille du CFA : habitués à encadrer les apprentis au sein de la structure et en partenariat avec le CFA, ils ne jugent pas utiles de recevoir des informations complémentaires.

juxtaposition donne à voir toute l'étendue : depuis le souci d'intégration jusqu'à « l'évaluation de la progression et de la validation des acquis » en passant par les fonctions liées aux relations avec les CFA, à la transmission des savoirs et au suivi du projet de l'alternant, toutes ces missions visent *in fine* la qualification et l'insertion (*Ibid.*). Plus encore, l'auteur opère des distinctions plus fines en fonction des niveaux de qualification. Alors que dans les niveaux 3 et 4, les missions tutorales focalisent sur le transfert des compétences – en matière de savoir-faire et d'apprentissage des tâches –, ces missions relèvent de la gestion de situations globales dans les plus hauts niveaux (p. 166). Pour Kunégel (2012), le tuteur est à la fois producteur de biens et de compétences mais l'auteur rappelle que ces fonctions, ambitieuses, s'ajoutent en réalité au travail effectif de celui qui endosse ce rôle.

Les modalités d'exercice sont, elles aussi, hétérogènes (Fourchard et al., 2015). Kunégel (2012) estime que la fonction tutorale s'exerce de manière discrète voire instinctive (p. 3) comme s'il y avait une « évidence » du tutorat (*Ibid.*). C'est à partir de ce constat que l'auteur va tenter, à la lumière du cadre théorique de la didactique professionnelle de Pastré, de segmenter les configurations à l'œuvre dans le tutorat, de la familiarisation à la mise au travail, en passant par la transmission (*Ibid.*, pp. 6-7), mettant ainsi au jour non seulement que le tutorat relève d'une conduite organisée (p. 11) mais aussi que l'accompagnement évolue à mesure de la montée en compétences de l'alternant (*Idem*). Les trois figures tutélaires qu'il distingue – tuteurs opérationnel, relais et hiérarchique – se confondent en réalité dans les petites entreprises. Non contents d'exercer des missions complexes et diversifiées, les tuteurs semblent donc, dans certaines configurations, endosser plusieurs rôles. Plus qu'une juxtaposition de fonctions et de rôles, tout laisse à penser que la fonction tutorale articule toutes ces dimensions. Le pivot réside dans la *praxis* (Ulmann, 2018), dont les sujets – tuteur et apprenti – sont tous deux acteurs. Fourchard et alii (2015) suggèrent d'opérer une lecture de ces fonctions et pratiques sous le prisme des raisons du recrutement des apprentis par les MA. Leur enquête par questionnaire auprès de plus de trois cents MA du secteur de l'artisanat, atteste la prévalence de motifs « économiques et lié[s] aux logiques de production de l'entreprise » (p. 19), confortant ainsi les résultats de Cart et alii (2010). Mais d'autres raisons sont mises au jour, que les auteurs qualifient d'« altruistes » : « perpétuer la tradition de l'artisanat » ou encore « accompagner le jeune dans la construction de [son] avenir » (Fourchard et alii, 2015, p. 19). Se côtoient ainsi des motifs pragmatiques, utilitaristes et altruistes (*Idem*). Réduire l'embauche de l'apprenti aux premières dimensions et méconnaître la fonction subjective – le rapport à leur histoire personnelle – et les valeurs que portent et souhaitent transmettre les MA nuit, d'après les

auteurs, non seulement au déploiement de l'apprentissage mais aussi à la sécurisation des parcours des jeunes (*Ibid.*).

Circonscrire la place du tuteur dans cet espace de formation nécessite de penser une nouvelle fois « l'introuvable relation formateur-tuteur » (Ulmann, 2018). Alors qu'il a un rôle pédagogique, le tuteur se pense, dans cette fonction, en rapport au formateur. Mais Geay (1998) le rappelle justement :

Les tuteurs ne sont [...] *pas des enseignants* chargés de prolonger les cours ni même de les appliquer. Leur rôle est de confronter les jeunes aux différents aspects du métier en leur proposant des tâches réellement productives en même tant que formatrices parce qu'elles demandent la mobilisation de toutes les ressources de celui qui apprend dans le travail réel, un engagement total de soi "à ses risques et périls" dans l'expérience du travail. (Geay, 1998, p. 161)

Chaque espace de formation est, comme le souligne Ulmann (2018) « porteur[] d'enjeux qui ne sont pas systématiquement complémentaires » (p. 12). Aussi, la coopération est-elle « plus complexe et délicate à instaurer qu'il n'y paraît de prime abord » (*Idem*). Dans le cadre de son étude ethnographique consacrée au CAP de la petite enfance, l'auteure constate que les apports théoriques dispensés dans le cadre du centre de formation constituent « un apprentissage désincarné des règles » (p. 18), là où l'entreprise confronte l'alternant à la réalité du terrain : cette « conception divisée de la formation » (p. 12) entraîne un conflit de légitimité entre les savoirs et l'action. Ce dernier met l'alternant dans une position sinon intenable, du moins délicate. Formateur et tuteur partagent des référents, peuvent avoir reçu la même formation mais n'exercent de toute évidence pas les mêmes activités auprès des apprentis. Ces différences tiennent aux lieux d'exercice mais aussi aux enjeux propres à ces derniers. Les pédagogies mises en œuvre sont, pour l'un, tournées vers une logique d'évaluation (apprendre pour réussir) quand l'autre vise une logique de réalisation (apprendre pour faire). Les particularismes du champ dans lequel s'exercent l'autorité et les savoirs professionnels posent la question de la formation dans le cadre de la fonction tutorale.

Fourchard *et alii* (2015) rappellent que si le Code du travail pose les conditions d'exercice de cette fonction, il n'existe pas en France de cahier des charges relatif aux activités réelles. Dans le même sens, Ulmann (2018) estime que les attendus de la fonction sont « flous » (p.19). En 1998, Geay s'interrogeait : « Faut-il former les tuteurs ? » (p. 170). La question n'était pas purement rhétorique : elle reposait sur le constat que « l'expression d'un besoin de formation n'apparaît pas dans [les] discours » (p. 171) des tuteurs. L'auteur proposait dès lors de faire émerger ces besoins à la faveur de groupes d'analyses de pratiques, diligentés par les groupes

professionnels eux-mêmes. Si l'argument est understandable, on ne peut toutefois que constater qu'il éloigne, une fois de plus, les professionnels des formateurs et plus largement du CFA. Pourtant, penser la formation des tuteurs en concertation avec le CFA permettrait de remettre l'apprenti au cœur de l'enjeu et d'articuler plutôt que de tenter de répartir les savoirs et les savoir-faire. Le MA incarne en effet avant tout une figure de la transmission. Mais de quels savoirs, avec quels enjeux et, finalement, pour quelles attentes des apprentis ? La relation se complexifie.

b) Figure de la transmission

des trucs, des tours et des ficelles (Geay, 1998, p. 169)

Au sein de l'espace formatif professionnel, Geay (1998) rappelle que la fonction première du tuteur réside dans la transmission des savoirs professionnels, par explicitation et démonstration (p. 170). Mais cette transmission, elle-même discutée – au point qu'il faille la revaloriser vingt ans plus tard (Bourgeois, 2018) – suppose, toujours selon Geay (*Ibid.*), que le tuteur ait pris conscience de ce qu'il sait, notamment par une « verbalisation de son agir professionnel » pour mettre au jour « la part d'indicible, de connaissance non énonçable, contenue dans sa compétence (*Ibid.*, p. 171). Tel est le principe même du travail d'explicitation engagé par Vermersch (Vermersch, 2008)¹, explicitation conçue à la fois comme « une théorie de l'action, une technique d'entretien et un projet scientifique » (Breton, 2021, p. 11) et plus largement de l'analyse de l'activité et du travail. En mobilisant le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud), Kunégel (2012) a mis au jour les pratiques des MA dans le secteur de la maintenance automobile. En décomposant en six configurations successives la pratique tutorale, il met au jour un « modèle diachronique » qui part d'une organisation en « tandem » pour tendre vers « l'autonomie relative » de l'apprenti. Au cœur du modèle, se trouvent la tâche, l'apprenti mais aussi les échanges verbaux entre celui-ci et le MA. La transmission occupe une place clé mais elle n'est opérante qu'après une forme de familiarisation. En outre, elle constitue un point de rupture en ce qu'elle actualise « un potentiel arrivé à maturité » (p.7), ce qui laisse supposer l'existence, chez le MA d'un « modèle implicite de progression » (*Idem*). Se joue alors dans les échanges un rééquilibrage : le MA veille à la compréhension de l'apprenti qui, en retour, doit pouvoir la justifier. En décomposant ainsi les

¹ Geay évoque d'ailleurs ce principe d'explicitation : « permettre à un professionnel *d'explicitier ce qu'il fait et pourquoi il le fait*, en réactivant les savoirs enfouis derrière sa pratique, est sûrement important pour devenir tuteur » (1998, p. 170).

pratiques, Kunégel montre que le savoir-faire n'est pas manifestement « relégué à la pratique clandestine » (Ulmann, 2018, p.21). Mais que dire des savoirs transmis ?

L'une des difficultés réside, nous l'avons vu, dans la nature même de ces savoirs, non transmissibles en dehors du travail lui-même (Geay, *Ibid.*, p. 170). Moreau (2016) rappelle que le savoir professionnel dans la relation d'apprentissage est traditionnellement « propriété du maître » (p. 27). Comme tel, il ne semble transmissible qu'à la condition expresse que ce dernier tende à le rendre accessible – à moins qu'il ne soit volé. Mais cette transmission n'est pas un transfert : le savoir professionnel ne saurait être réifié. Il s'agit d'une transmission de pratiques « dans et par le travail » (Geay, p. 163) plus que de connaissances. Le MA rend le travail formateur et pour cela organise un « parcours initiatique » (p. 164). Ce savoir d'expert, précise encore Geay, est tout à la fois un savoir d'application, dans une logique déductive, et un « savoir de résolution de problèmes » (p. 169) ; tous deux sont élaborés à la faveur de l'expérience. Tous deux mobilisent ce qu'il nomme une « intelligence en acte » (*Idem*). Cette transmission dépasse en outre les simples gestes professionnels, les acquis de l'expérience, puisqu'elle participe aussi d'une vision du métier, de ses valeurs et plus largement de ce que Zarca (1988) nomme « l'identité de métier »¹. Moreau (2016) note d'ailleurs une tendance à conférer une place accrue au savoir-être, assignant le métier et ses gestes à une place secondaire. La nature des savoirs transmis est corrélée aux enjeux de la transmission.

Transmettre, c'est d'abord inscrire l'autre dans un espace et dans une relation, « faire lien » avec lui (Weber, 2011, p. 26) en lui reconnaissant une place au sein d'une communauté en même temps qu'une singularité. Fourchard et al. (2015) estiment que la transmission passe par l'éveil du désir de chacun des membres du binôme de jouer son propre rôle (p. 5). Kunégel (2012) y voit un processus de reconnaissance mutuelle et la nécessité d'une adaptation réciproque (p. 10). Moreau (2000) rappelle, quant à lui, que, « dans ce processus de socialisation professionnelle, se joue la construction de l'identité professionnelle » (77) sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir. Mais derrière ces considérations quasi métaphysiques, d'autres considérations, plus pragmatiques sont à prendre en compte.

Il y a, dans ce souci de la transmission, une logique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : dans les entreprises de l'artisanat, le recrutement et la formation d'apprentis permettent d'assurer l'avenir de l'organisation, notamment en pérennisant les savoir-faire

¹ Plus précisément ici « l'identité artisanale », forgeant un groupe social et permettant son intégration en son sein (Zarca, 1988).

acquis par l'expérience des plus anciens. Kunégel (2012), dans le secteur de l'automobile, y voit une forme de gestion des ressources humaines. Par ailleurs, les enjeux de transmission ne tournent plus seulement autour de l'accession au métier : la certification des connaissances par un diplôme et l'insertion sur le marché du travail (Moreau, 2016, p. 22) sont aujourd'hui au cœur de cette relation duale. Pour mieux comprendre les enjeux de la transmission, il faut se tourner vers les attentes des premiers concernés : les apprentis.

Dans un article intitulé les « Faux semblables » Moreau (2000) questionne les attentes genrées des apprentis eu égard à leur MA et plus largement à leur formation. Il montre que filles et garçons n'entretiennent pas le même rapport à l'apprentissage en raison du fait qu'ils n'apprennent pas de la même façon (p. 77). Plus encore, il établit que le rapport à l'apprentissage d'un métier se nourrit des représentations et des attentes, toutes deux genrées, en matière de transmission. Alors que les garçons semblent plus sensibles à l'ambiance et à la socialisation professionnelle sur leur lieu d'apprentissage, les filles, elles, insistent davantage sur les savoir-faire transmis. En somme, un maître d'apprentissage, pour les garçons, doit permettre à son apprenti de faire sa place dans ce nouvel espace social, quitte à reléguer les savoirs experts au second plan – qu'ils soient acquis par simple *mimésis* ou auprès d'autres figures du milieu ; quand les filles, elles, accordent plus d'importance au contenu formatif dispensé par le MA. Difficile dans ces conditions, pour un MA, de faire l'unanimité, *a fortiori* dans des formations mixtes comme certains métiers de bouche ! Les choses se compliquent encore quand on pose que les attentes des apprentis ne sont pas celles des MA, comme le montre Kunégel (2012). Finalement, cette figure de la transmission est au cœur d'une relation complexe, nouée autour de savoirs mais, mettant en jeu des représentations, des attentes, nourries d'affects au point qu'elle revêt un caractère symbolique.

c) Figure symbolique et effets spéculaires

Une telle relation professionnelle est surchargée de part et d'autre d'affects, de passions, de résistances et de demandes insues. (Weber, 2011, p. 27)

Pour comprendre ce qui se joue sur le plan symbolique dans cette relation tutorale, il ne faut pas limiter la relation à des interactions entre deux individus mais inscrire celle-ci dans un système plus large, une configuration sociale (Moreau, 2016). Le couple que forme le MA et son apprenti constitue, rappelle Moreau (*Ibid.*, p. 20), « une figure centrale de l'imaginaire

social », un « couple symbolique » (*Ibid.* p. 19). Pas tant un couple amoureux¹ qu'un couple professionnel dont chaque entité forge son identité au contact de l'autre. La fonction de modèle est toutefois première, l'antériorité et l'expérience du MA l'instituant comme tel. Modèle du « sachant », le MA est parfois auréolé d'une dimension supplémentaire : à la fois expert, guide, tremplin, il est celui par qui l'apprenti se construit et apparaît, aux yeux de ce dernier, sous les traits du *mentor* (Geay, 1998, p. 163 ; Fourchard et al., 2015, p. 3). Mais cette figure emblématique cache en réalité un autre processus, plus subtil et surtout plus dynamique – voire dialectique. A l'instar de ce qui, chez Hegel, oppose au départ le maître au serviteur², dans une lutte pour la reconnaissance, la relation ou « le rapport de rapports » entre le maître et son apprenti est appelée à évoluer, à se transformer, voire à les transformer.

Fourchard et alii (2015) estiment en effet que la pratique tutorale constitue une source de développement personnel et professionnel du tuteur (p. 5). Ses finalités ne sont pas uniquement tournées vers les intérêts organisationnels (p. 4) : il se joue autre chose dans, et à travers, cette pratique au point que l'on peut s'interroger avec les auteurs : qui, dans cette relation, socialise qui ? La pratique tutorale engage l'histoire du tuteur, sa culture (Bourgeois, 2018), ses valeurs personnelles et professionnelles (Zarca, 1987). Le maître revisite son histoire dans cette relation : en même temps qu'il est reconnu par l'apprenti, il se reconnaît lui-même. Zarca (1988) parle d'une « relation d'identifications croisées » (p. 250) : l'apprenti fait *comme* le maître (*mimesis*) mais le maître lui-même fait « en sachant que l'autre le regarde faire » (*Ibid.*). La mimétique n'ont donc pas simple reproduction. Elle relève d'une forme de spécularité qu'on pourrait qualifier d'impliquante. Weber (2011) institue le tuteur comme « miroir vivant » de l'apprenti. Mais le tuteur peut, à son tour, « se mirer narcissiquement dans le miroir que constitue le sujet “se formant” » (p. 28). Cette relation spéculaire, mêlant « autoritarisme » et « pouvoir magique » (p. 29) menace les deux êtres en présence. Or, pour contrer tout risque d'asphyxie, la relation d'apprentissage ne doit pas se limiter à produire du “même”. Weber estime qu'il est nécessaire de conférer à l'apprenti « une place de sujet désirant et responsable » (p.34) et de travailler « à partir de l'altérité » ou, comme le suggère Jullien (2012), « faire travailler l'écart », cette figure du « dérangement », d'où naît « la fécondité » (Jullien, 2012, p. 7). Zarca (1988) confirme que l'apprenti, une fois compagnon, ne reproduira pas à l'identique

¹ Bien qu'une analogie puisse être opérée avec la relation amoureuse nouée par Pygmalion et sa sculpture, Galatée. Voir à ce sujet *Les Métamorphoses* d'Ovide, Livre X, fable 6.

² Maître et serviteur ne désignent pas chez Hegel des « entités socio-historiques » mais bien des « figures opposées de la conscience », l'être pour soi et l'être pour un autre, qui ne « valent que comme moments partiels d'une synthèse processuelle conduisant » à la vérité de la conscience de soi. (Tinland, 2003, p. 63).

le geste appris du et par le maître : entre temps, il aura acquis sa propre maîtrise du geste, résultant d'une « dialectique intersubjective » dont émerge sa propre subjectivation au sens de Bourgeois (2018). Introduire le savoir à une place tierce permet de cultiver un écart entre le maître et son apprenti, écart salvateur et constitutif de la subjectivation.

d) L'enjeu de la subjectivation

Nos maîtres agissent sur nous comme des révélateurs, ils nous accouchent de nous-mêmes. (Matzneff, G. (1994). Maîtres et complices, p. 13)

Bourgeois (2018) fait de la subjectivation « la finalité de toute entreprise éducative » (p. 7). Processus continu en contexte de formation, elle est « ce chemin par lequel l'individu qui apprend devient sujet » (*Idem*). Elle s'élabore à la faveur de cinq moments décisifs. Formateur et formé sont pleinement engagés dans cette co-construction. Mais ils ne sont pas les seuls : les pairs et, plus généralement, l'altérité participent de cette émancipation. L'auteur fait de la subjectivation l'enjeu de la formation et la définit ainsi : « donner les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire, désirer, penser, parler et agir en "je" dans le monde, en relation aux autres (p. 7) ». Face au double écueil « du formatage et de l'abandon du sujet à lui-même » (p. 10), tous deux aliénants, une transmission revalorisée, fondée sur l'inculcation, la reproduction puis l'appropriation par l'apprenant, peut conférer à ce dernier la créativité nécessaire à « l'avènement du sujet¹ » (Herreros, 2007). De fait, la transmission verticale, si elle est critiquée depuis les années 70, est toujours à l'œuvre dans deux espaces sociaux : la famille et l'apprentissage d'un métier (Bourgeois, 2018). Pour autant, elle n'implique pas, selon Bourgeois, l'immuabilité des savoirs : elle « n'empêche *a priori* ni invention, ni innovation, ni créativité » (p. 66). Tout l'enjeu consiste donc à concilier transmission et subjectivation. Cette articulation implique l'altérité : « C'est [...] finalement dans le jeu de la dialectique entre rapport au maître, rapport aux pairs, rapport au savoir et rapport à soi que peut se construire la subjectivation » (p. 73). Le maître participe de la transmission verticale ; la transmission horizontale revient aux pairs. Si le maître enseigne ce qu'il sait (Meirieu, Philippe, 1996), voire ce qu'il sait faire, il doit renoncer à fabriquer et plus encore à fabriquer du même. Les fonctions du maître (Blais et al., 2014) que sont la médiation, l'interprétation, l'accompagnement et la

¹ Herreros écrit ainsi : « [...] le sujet advient, c'est-à-dire qu'il demeure le même tout en se transformant » (p. 142).

fonction symbolique doivent pouvoir s'exercer en faveur de la construction du sujet. Sans « forçage ni abstentionnisme pédagogique » (Bourgeois, 2018, p. 230). Mais plus que la figure du maître, en soi, c'est dans la relation au maître, et aux savoirs dont il est à la fois porteur et lui-même héritier, que se forge, possiblement, la subjectivation. Dans la possibilité qu'a l'apprenti d'imiter sans mimétisme, d'adhérer au discours ou aux gestes du maître, tout en nourrissant sa pratique d'autres points de vue ou de sa propre pratique : la confrontation à la matière, la répétition du geste, sont une autre manière de mettre à l'épreuve les savoirs transmis et, finalement, de les faire siens. Cela implique, tant pour le maître que pour l'apprenti, d'accepter l'immixtion de l'Autre, tant dans la relation que dans le rapport au savoir. L'altérité apparaît comme la condition *sine qua non* de la construction du sujet, de l'identité propre.

Le MA incarne l'entreprise d'accueil : il exerce une fonction tutorale dont les missions consistent à accueillir, introduire, socialiser et finalement former. Mais il est bien plus que cela pour l'apprenti. Guide, il accompagne le novice ; modèle, il incarne un métier et des valeurs ; expert, il transmet savoirs et savoir-faire. De cette relation duale, dont les apports sont en réalité réciproques, naît une double reconnaissance. Mais le sujet ne saurait advenir sans continuer de se construire au contact des autres.

Ces figures de l'alternance ont des prérogatives clairement définies. La mobilisation de tous ces acteurs est fondamentale pour la réalisation du contrat et de la formation. D'autant que le spectre de la rupture n'est jamais loin.

4 - 4.3 Le spectre des ruptures de contrat

4 - 4.3.1 La lutte contre les ruptures

Les ruptures constituent un point de vigilance aigu. Les taux de rupture d'un contrat en alternance ont longtemps été un indicateur de choix pour qualifier l'alternance. Véritable frein au déploiement massif de l'apprentissage, la rupture, met, comme son nom l'indique, un terme au contrat liant l'apprenti à son employeur et, par ailleurs, compromet, en théorie du moins, la suite de sa formation. La lutte contre la rupture en section en apprentissage est comparable à celle contre l'échec scolaire : un apprenti sans contrat est un apprenti sans formation, donc potentiellement hors de toute logique d'insertion. Il compromet son année et peine souvent à retrouver les bancs de la formation à la rentrée suivante. Parfois, ces jeunes sont accompagnés par les missions locales mais il arrive aussi que nous perdions leur trace. Ces « décrocheurs de

l'apprentissage » sont, depuis la réforme de la Loi Avenir, officiellement maintenus en formation au CFA durant six mois. D'autres dispositifs étaient mis en place avant cette mesure : un système de "passerelle" pouvait être proposé qui permettait le maintien de ces jeunes en formation, dans l'attente de la signature d'un nouveau contrat.

Les rapports des différents instituts ou services administratifs (IGAS, Dares, Céreq pour ne citer qu'eux) alertent depuis de nombreuses années sur ces freins non financiers au déploiement de l'apprentissage. Nombreux sont les documents qui soulignent, en effet, l'absence de coordination des services ou des acteurs de l'apprentissage, et même l'hétérogénéité des modes de recensement des ruptures ou encore les limites d'indicateurs administratifs pour apprécier leurs natures (Cart et al., 2010; Corlay et al., 2015). De récentes tribunes (mai 2021) publiées dans divers médias relaient par ailleurs des inquiétudes spécifiques : leurs auteurs alertent sur l'illusion chiffrée du taux d'insertion des apprentis qui ne prend pas en compte les déperditions liées aux ruptures en cours de formation (Lakhsassi, 2021).

Or, toutes les ruptures ne sont pas identiques : « Il y a [...] rupture et rupture (Moreau, 2003, p.195) ». Une typologie peut être dressée à la lumière des textes législatifs en vigueur¹. Parmi les critères, figurent les motifs de rupture, le moment de la formation qu'elle vient interrompre et même le ou les acteurs à l'origine de la demande. En tout état de cause, les modalités de ces ruptures ne sont pas comparables à celles qui s'exercent pour les autres contrats : « Un apprenti ne peut utiliser les règles habituelles de démission et un employeur ne peut appliquer les règles du licenciement classique. » (*Apprentissage*, s. d.).

Parmi les types de rupture, notons ici celles qui se produisent **durant la période d'essai**. Moreau (2003) suggère que la période d'essai opère une sélection visant deux critères : « estimer les dispositions [de l'apprenti] à l'exercice du métier » (p. 181) en confrontant celui-la aux réalités de celui-ci et « évaluer les prédispositions sociales du candidat apprenti aux contraintes de la relation salariale » voire « tester les prérequis d'un habitus de salarié conforme » (*Idem*). Les ruptures durant cette période peuvent être à l'initiative de l'un ou de l'autre signataire du contrat, sans avis motivé. Au regard des difficultés qu'a eues l'apprenti pour trouver un employeur, il va sans dire que l'initiative revient le plus souvent à l'employeur. Qualifiée de « bande d'arrêt d'urgence » ou encore de « soupape de sécurité » (p. 193), cette rupture intervenant dans les premières semaines du contrat aurait une vocation corrective.

¹ Ce que les modifications régulières de ce cadre rendent difficiles à circonscrire.

Ces ruptures mettent à mal, malgré les récentes mesures de maintien de l'apprenti en CFA, la formation des jeunes : il en va de la sécurisation des parcours sinon de les endiguer du moins de les analyser pour mieux les comprendre et, à terme, les anticiper voire les éviter.

Le lecteur trouvera en annexe (A.6) le détail des autres types de rupture ainsi qu'une analyse approfondie des chiffres, des facteurs comme des motifs. Les lignes qui suivent en proposent un résumé.

4 - 4.3.1 Comprendre les ruptures pour les endiguer

Au printemps 2021, le ministère du Travail¹ fait état d'un « record historique » en matière de signatures de contrats : le chiffre tant convoité de 500000 apprentis est atteint en cumulant les contrats des secteurs privés et publics ; les derniers chiffres des ruptures à l'échelle nationale, remontent au rapport relatif au plan de relance de l'apprentissage (Corlay et al., 2015) et s'appuient sur une publication de la Darès (2015), elle-même fondée sur les contrats signés entre 2011 et 2012 ! Dix ans se sont écoulés et le « paysage » de l'apprentissage – législatif, organisationnel, et financier – a changé...deux fois (2014 et 2018).

Ledit rapport fait état d'un **taux de rupture** pour les nouveaux entrants de 27%. Ce taux moyen varie selon le niveau de diplôme préparé, la durée du contrat, le secteur d'exercice et le type d'entreprise. A titre d'exemple, un jeune préparant un diplôme de niveau 3, sur deux ans, dans les métiers de bouche, chez un artisan cumule quatre facteurs aggravants.

Le Céreq dans un rapport publié en 2010, à l'échelle régionale du Nord-Pas-de-Calais (Cart et al., 2010) analyse les nombreux **facteurs** de rupture : carence de l'accompagnement des CFA, état du marché du travail, formations initiales concurrentielles, variation des aides ou encore démographie influent. Quant aux **motifs**, la même étude montre que dominant l'environnement de travail et les aléas économiques qui pèsent sur les entreprises. Guillon et Hinsinger (2016) estiment que « l'information et l'accompagnement pourraient constituer des leviers d'une prévention auprès des apprentis » (p. 15).

Hormis le fait, non négligeable, que « l'apprenti-rompant » (Guillon & Hinsinger, 2016) peine à retrouver le chemin de la formation, la rupture est, pour lui, « synonyme d'instabilité » : elle « ébranle [...] son *projet* de formation » (Guillon & Hinsinger, 2016, p. 2). Phénomène

¹ Dans un communiqué de presse publié le 5 février 2021 (Travail-emploi.gouv, 2021)

multifactoriel, la rupture de contrat d'apprentissage nécessite, pour être évitée, l'engagement de tous les acteurs de l'apprentissage. Cela suppose de préparer le futur apprenti à faire face au caractère déstabilisant, potentiellement conflictuel – avec le maître d'apprentissage – voire décevant – en termes de choix d'orientation ou de prise de conscience de la réalité du métier – de son expérience de l'alternance (*Idem*). Les auteurs rappellent également combien la qualité des relations avec le maître d'apprentissage est un gage de réussite, en termes de viabilité et de pérennité, du projet de l'apprenti. Cela suppose de circonscrire précisément le rôle et les prérogatives de celui-là, voire de professionnaliser la fonction : s'impose la « nécessité de former les tuteurs en entreprise à la spécificité des processus d'apprentissage et des comportements juvéniles au moment de la confrontation avec l'activité » (*Idem*).

Le risque de rupture pèse *a priori* aussi sur les adultes en reconversion intégrant ces sections. Les règles du jeu sont les mêmes pour tous. Pourtant, la “configuration” de l'apprenti est loin d'être identique. L'adulte entrant en alternance est riche d'une ou plusieurs expériences en entreprise : c'est une réalité sociale avec laquelle il a déjà été aux prises. On peut supposer qu'il a su, au gré de ses expériences, développer des compétences en matière de savoir-être, notamment. La confrontation aux réalités du métier auquel il se forme peut toutefois le surprendre. Rien ne présuppose que l'adulte aura pris soin de s'informer, avant d'entrer en formation, des modalités précises ou des attendus de l'alternance.

4 - 5 Le cas des adultes-apprentis¹ : un point aveugle de la formation

Le cas des adultes-apprentis soulève inmanquablement diverses questions. La première est relative à la limite d'âge. Celle-ci a une histoire, pleine d'atermoiements, de tentatives avortées se succédant, de mesures en projets de loi. Face à elle, les adultes-apprentis empruntent une voie dérogatoire et se heurtent à ses propres limites. Ces cas interrogent la nature du phénomène autant que son devenir, notamment à la faveur des difficultés de recensement. D'autant que de nouveaux dispositifs finissent de brouiller les pistes. Plus largement, le cas des adultes-apprentis est, sans nul doute, l'une des portes d'entrée de notre questionnement sur la reconversion professionnelle et ce qui nous mena à l'interroger à l'aune des sciences de l'éducation plutôt que sous l'angle de la sociologie.

¹ Nous appelons « adultes-apprentis », ces apprentis “hors-cadre” qui entrent en apprentissage à la faveur d'une dérogation, en raison du dépassement de la limite d'âge.

4 - 5.1 Des tergiversations relatives à la limite d'âge

Les limites d'âge concernent l'entrée en apprentissage. La limite d'âge inférieure est fixée à 16 ans. Des dérogations existent lorsque le jeune a terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire – à l'issue de la troisième. Cette limite inférieure n'a pas évolué depuis que l'école a été rendue obligatoire jusqu'à 16 ans¹ hormis pour favoriser l'accès à l'apprentissage des plus jeunes confrontés à des difficultés². Cette mesure évite notamment le décrochage scolaire.

Les limites supérieures ont, quant à elles, évolué et reculent progressivement à la faveur des grandes lois sur l'apprentissage. Limité à 20 ans en 1971, l'accès à l'apprentissage est rendu possible jusqu'à 25 en 1987 ; des mesures régionales exceptionnelles sont proposées par décret, à titre expérimental, dès 2017 et pour deux ans, qui reculent la limite à 30 ans dans sept puis neuf régions de France. Ainsi, depuis le 1^{er} janvier 2017 les régions suivantes autorisent-elles l'entrée en apprentissage des jeunes de 26 à 30 ans : Bretagne, Bourgogne-Franche Comté, Centre-Val de Loire, Grand-Est, Hauts-de-France, Nouvelle Aquitaine, et Pays de la Loire ; les régions Île-de-France et Occitanie entrent dans ce dispositif le 23 avril 2017. Cette mesure répond à une demande plus forte de jeunes adultes sans qualification qui pourraient apprendre un métier tout en étant rémunérés. Mais elle s'adresse aussi à des jeunes actifs qui souhaiteraient changer d'orientation professionnelle. La loi Avenir professionnel (2018) pérennise et étend la mesure à l'échelle nationale : depuis lors, l'entrée en apprentissage est autorisée jusqu'à 29 ans révolus. Au-delà de cette limite d'âge, d'autres solutions sont proposées : le contrat de professionnalisation, notamment, permet à un adulte de plus de trente ans d'entrer en alternance. Mais, d'une part, toutes les formations en CFA ne sont pas indifféremment ouvertes aux deux contrats, d'autre part, le contrat de pro étant moins avantageux pour l'employeur, ce dernier est plus réticent à le signer.

Cette question de la limite d'âge fait débat depuis longtemps. Dès la proposition de loi de 1987, la question de la levée pure et simple de la limite d'âge supérieure de l'entrée en apprentissage a été soulevée. Combes (1988) rappelle en effet que l'article 19 de la proposition de loi, soumise à discussion par les différentes instances représentatives, prévoyait que :

¹ Cf. Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959.

² Le DIMA (Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance) propose ainsi aux jeunes de commencer une formation en CFA tout en restant sous statut scolaire. La signature d'un contrat d'apprentissage met fin au dispositif. Celui-ci est ouvert dès l'âge de 15ans. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F232>

(...) les travailleurs, titulaires d'un contrat à durée indéterminée à temps complet [...] peuvent acquérir *par la voie de l'apprentissage*¹, un des titres ou diplômes de l'enseignement technologique. Cette formation fait l'objet d'un avenant au contrat de travail qui précise la durée de la période d'apprentissage [...] et les droits et obligations particulières des parties. (article 19 du projet de loi de 1987, cité par Combes, 1988, p. 89)

Cet article atteste la volonté des politiques d'ancrer l'apprentissage dans le champ de la formation continue, accessible de fait aux adultes, salariés, *a priori* dans le cadre d'une montée en compétences au sein de leur entreprise. Or le Conseil Economique et Social (CES) émet un avis négatif relativement à cet article. Il insiste sur la volonté de prolonger les perspectives tracées par la loi 1971 qui instituait l'apprentissage du côté de la formation initiale (Combes, 1988). En conséquence, le CES demande la suppression de cet article et obtient gain de cause. Le projet soumis au Sénat un mois plus tard² ne fait plus état de cette mention.

Très récemment, le Rapport Brunet (2018), qui servira de base de réflexion à l'élaboration du projet, puis de la loi « Avenir professionnel » (2018), fort des recommandations issues d'une concertation avec les acteurs de la formation de professionnelle, relance cette idée : la proposition 19 consiste ainsi à « Supprimer la limite supérieure d'âge d'entrée en apprentissage » (*Ibid.*, p. 41). L'argument dont découle cette proposition est le suivant :

[...] certains membres de la concertation ont fait valoir, à *juste titre*, que *le contrat d'apprentissage peut répondre à tout âge à une demande de formation* diplômante en alternance, *notamment dans le cadre de la reconversion professionnelle*. [...] il semble donc opportun de supprimer la limite supérieure d'âge d'entrée en apprentissage et permettre l'usage de cette modalité de formation préparant à un diplôme ou à un titre professionnel tout au long de la vie. (*Ibid.*, p. 27, nous soulignons)

On retrouve dans le projet de loi déposé par le gouvernement la mention de cette proposition (Projet de loi sur l'Avenir professionnel, 2018, p. 94) mais la proposition ne figure plus dans la partie « Options possibles et dispositif retenu » (*Ibid.*, p. 95) dans laquelle on peut lire à la place : « l'apprentissage est ouvert aux personnes de 16 à 29 ans révolues [*sic*] » (*Ibid.*). Deux fois, à trente ans d'écart, il a donc été question de supprimer la limite supérieure d'âge d'entrée dans l'apprentissage dans un projet de loi relatif à la formation professionnelle. A deux reprises, la mesure n'a pas été retenue, laissant l'apprentissage au seul domaine de la formation initiale, même si le recul de la limite d'âge laisse penser que l'idée fait son chemin. Le projet de loi

¹ Nous soulignons.

² Le 6 mai 1987.

2018 tire les conclusions de la mesure expérimentale menée dans les neuf régions déjà citées et ouvre l'apprentissage aux plus de 26 ans. Il rappelle que quelque 1754 contrats ont été conclus auprès du public des 26-30 ans durant la période de recrutement – soit majoritairement entre juin et octobre 2017 (*Ibid.*). Cette proposition d'ouverture de la limite d'âge doit, selon le projet, s'accompagner de mesures spécifiques, notamment quant à la « capacité des centres de formation des apprentis à *s'adapter à des publics plus âgés* et à *mélanger des apprentis de classes d'âge différentes* » (*Ibid.*, nous soulignons). Serait-ce cet avertissement qui a finalement freiné la suppression de la limite d'âge ? Un avertissement d'ordre *pédagogique* qui semble méconnaître d'une part la capacité d'adaptation des formateurs en CFA, voire celle des adultes eux-mêmes, d'autre part leur sens de l'innovation.

Pour nourrir son propos, le projet Brunet a comparé les pratiques dans différents pays d'Europe. Sur le critère d'âge, nous noterons ainsi qu'en Allemagne, en Autriche et au Danemark, l'apprentissage ne connaît pas de limite d'âge supérieure. Ce dernier pays fait même de l'apprentissage un système « accessible dans le cadre de la Formation professionnelle continue » (*Ibid.*, p. 81) En Finlande, enfin, le projet rapporte que « la majorité des apprentis sont des adultes déjà en emploi » (*Ibid.*, p. 87). Notre recherche doctorale ne nous a pas donné l'occasion de mener plus avant cette comparaison à l'échelle des pays européens mais on peut constater que de telles pratiques sont mises en œuvre, et parfois depuis longtemps, dans les pays voisins.

4 - 5.2 Les mesures dérogatoires

Avant même l'adoption du projet de loi « Avenir Professionnel », des mesures dérogatoires étaient mises en place pour permettre, à titre exceptionnel, à des adultes de s'inscrire en CFA sous statut d'apprentis. La limite d'âge supérieure est en effet levée pour trois types de publics : les travailleurs handicapés¹, les sportifs de haut niveau en reconversion et les adultes qui souhaitent créer ou reprendre une entreprise et dont la réalisation du projet est subordonnée à l'obtention du diplôme préparé dans le cadre de l'apprentissage. Cette demande de dérogation était soumise à l'accord de la chambre consulaire enregistrant les contrats. Cette procédure tendait depuis quelques années à ne devenir plus qu'une simple formalité et, à notre connaissance, aucun refus n'a été essuyé dans notre CFA. En revanche, comme pour les autres

¹ BOETH : Bénéficiaires de l'Obligation d'Emploi des Travailleurs Handicapés.

futurs apprentis, l'entrée en formation de ces adultes était soumise à la signature d'un contrat d'apprentissage.

Nous attirons l'attention toutefois sur un point qui nous semble important : certaines formations diplômantes (Bac pro et CAP) ne permettent pas, à elles seules, de créer/reprendre ni même gérer une entreprise. Un diplôme complémentaire est exigible pour certaines professions¹. Il y a donc un hiatus entre le motif invoqué et les possibilités qui s'offrent réellement aux personnes qui l'invoquent... à moins d'envisager de poursuivre dans le diplôme supérieur. Le diplôme visé par la demande de dérogation ne permet pas toujours, *à lui seul*, de réaliser le projet déclaré. Vide juridique, négligence ou faux-semblant ?

Les adultes ne constituent pas *a priori*, nous l'avons vu, le public attendu dans et par les CFA. Certains, pourtant, en ont franchi les portes mais leur invisibilité questionne.

4 - 5.3 Epiphénomène ou tendance de fonds ? Quelques chiffres

L'effervescence médiatique ne doit pas faire illusion. Certes, il y a sans doute eu des effets de levier ces dernières années : d'abord à la faveur de l'ouverture progressive de l'apprentissage jusqu'à trente ans, ensuite par des campagnes massives, nationales et/ou régionales, en direction de l'apprentissage, enfin par les discussions publiques autour de la loi « Avenir professionnel » qui a remis sur le devant de la scène ce dispositif de formation. Nombreux sont aujourd'hui les CFA ou les chambres consulaires à promouvoir² les reconversions des adultes par l'alternance. La tendance s'est accrue quelques mois avant l'adoption du projet de loi³. Elle témoigne d'une volonté publique, voire politique affichée, d'intégrer ces publics aux côtés des plus jeunes afin de permettre aux adultes d'apprendre un nouveau métier par l'alternance mais aussi de lutter contre le chômage. Elle semble, en outre, répondre à une demande tant des adultes que des institutions qui les accompagnent dans leurs démarches. Toutefois, les éléments chiffrés relativisent cette impression d'engouement.

¹ C'est le cas notamment du Bac pro monteur-vendeur en optique lunetterie qui ne permet ni d'ouvrir ni de gérer une entreprise, à moins de mettre en gérance un diplômé du BTS, reconnu opticien. Même logique en coiffure où le seul CAP ne suffit pas. Les métiers du BTP, en revanche, autorisent l'ouverture d'une entreprise au titulaire du seul CAP à la condition que l'activité se limite à la seule sphère dudit diplôme. Un garage automobile sera ouvert dans les mêmes conditions.

² Directement sur les sites internet ou dans les médias régionaux, notamment. Voir pour exemple l'article de Ph. Grandin pour Centre info/Onisep publié dans la revue mensuelle *Orientactuel* d'avril 2014 qui relaie l'initiative du CFA interprofessionnel de Blois en direction des adultes en reconversion.

³ Il n'est pas impossible que certains CFA aient alors perçu la manne que pouvait représenter la venue de ces adultes dans leurs structures.

Disons-le tout net, nous avons perdu la bataille des chiffres. Le dispositif de l’alternance a connu de nombreuses transformations entre le début et la fin de notre travail de recherche et l’impression d’avoir un matériau mouvant et qui nous échappe sans cesse n’a cessé de croître. Les institutions de référence, nationales ou régionales, appuyées sur une branche professionnelle ou sur une chambre consulaire¹ ne nous ont pas facilité les choses. Il faut ajouter à cela que le système de comptage diffère d’un organisme à l’autre² et que l’appellation des niveaux, elle-même a connu une refonte³. Ajoutons que très rares furent les interlocuteurs institutionnels⁴ qui acceptèrent d’accéder à nos demandes. Les modalités de contact avec les institutions ainsi que les données collectées que nous avons réussi à “faire parler”, sont consultables en annexe (A.7). Nonobstant ces difficultés, des tendances peuvent être dégagées.

Les adultes-apprentis sont en nombre croissant. A l’échelle de la seule CMA des Hauts-de-France, les signataires d’un contrat d’apprentissage au-delà de 30 ans sont en augmentation de 36% entre la rentrée 2017 (50) et la rentrée 2021 (75). Ils sont très majoritairement inscrits dans des diplômes de niveau 3 et 4 (CAP et Bac pro ou BP). La tranche d’âge la plus importante est comprise entre 30 et 40 ans et s’avère paritaire. Parmi ces adultes-apprentis, en revanche, ne figurent pas les candidats aux métiers du BTP, recensés dans d’autres bases de données.

En 2022, les CFA du BTP des Hauts-de-France comptent quelque 52 apprentis de 30 ans et plus. Ce sont très majoritairement des hommes (46H/6F) qui préparent pour la grande majorité un CAP (32) ou un BP (11). Cinq d’entre eux ont plus de 40 ans et la moyenne d’âge est de 34 ans. Mais ces chiffres ne comprennent pas les apprentis du CFA des Compagnons, recensés sur d’autres bases de données, dépendant de Constructys, l’OPCA de la construction.

¹ A titre d’exemple, les données collectées auprès de la CMA des Hauts-de-France en 2021 ne comprennent pas les apprentis du BTP, dont les données dépendent du CFA de branche : le BTPCFA.

² La CCI comptabilise les adultes de trente ans, la CMA ne considère les dérogations qu’à compter de 31 ans. Certaines données chiffrées relatives aux apprentis sont tous ministères confondus (Travail, Education nationale, Enseignement supérieur et Agriculture), d’autres excluent certains d’entre eux.

³ Les niveaux V hier étaient les plus bas niveaux de qualification (CAP, BEP) ; les niveaux 5 représentent aujourd’hui les diplômes de bac+2 (BTS, DEUG, DEUST, DUT). Voir en annexe (A. 3) les nomenclatures des diplômes.

⁴ Deux personnes nous reçurent à quatre ans d’intervalle à la CMA des Hauts-de-France, une personne nous livra des données chiffrées à la CCI des Hauts-de-France et les données de la direction de l’apprentissage du conseil régional d’Île-de-France nous sont parvenues grâce à un coordinateur des développeurs rencontré dans le cadre de nos missions professionnelles.

A l'échelle nationale¹, un chiffre suffit à relativiser cette hausse : les adultes-apprentis représentent, tous secteurs confondus, 0,8% des 731 785 apprentis signataires d'un contrat en 2021 soit quelque 5854 individus. Deux données complémentaires viennent enrichir cette proportion. Alors que le nombre total de contrats signés a connu une hausse de 128% entre 2017 et 2021, la proportion d'adultes-apprentis de plus de trente ans a augmenté sur la même période de 166%. Ce chiffre n'a en outre cessé de croître depuis la première année de référence (2012²). Il est possible qu'un effet d'entraînement se soit produit à la faveur du recul progressif de la limite d'âge. L'idée qu'une forme de désinhibition, rendue possible par les témoignages relayés dans les médias et/ou la revalorisation sociale de l'apprentissage, soit à l'œuvre dans la hausse du nombre de candidats vers ces parcours, reste une hypothèse. Une autre consisterait à penser, qu'aux yeux de ces candidats, l'apprentissage constituait la meilleure façon d'apprendre un métier manuel. Reste que les chiffres nous orientent davantage vers l'épiphénomène, à la marge d'un phénomène plus massif qu'est celui de la reconversion, que vers la "lame de fond" qui s'apprêterait à déferler sur les CFA.

Mais, parmi ces adultes-apprentis, il n'est pas possible d'isoler les seules personnes en reconversion professionnelle, entrées en apprentissage pour créer ou reprendre une entreprise. En effet, aucun critère, à ce jour, ne permet de distinguer ces candidats des autres bénéficiaires du système dérogatoire. Les chiffres avancés mêlent donc aussi potentiellement, et dans des proportions qu'il ne nous est pas possible d'évaluer précisément, les BOETH et les sportifs de haut niveau. Si ces derniers ne sont sans doute pas pléthore, il est possible que les travailleurs handicapés occupent, en revanche, une place prépondérante dans cette cohorte. A titre informatif, ceux-ci représentent, tous âges confondus 1,2% des contrats signés en 2021.

¹ Ces éléments sont extraits d'une étude produite par la Darès, ce qui représente non seulement un changement d'échelle mais aussi de point de vue : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/donnees/le-contrat-dapprentissage>

² La Darès, en effet, note en 2012 l'apparition d'un système de gestion informatisée des contrats d'apprentissage baptisé Ari@ne (2012-2019). Les premiers chiffres relatifs aux plus de 26 ans (date limite d'entrée en apprentissage de l'époque) sont alors recensés.

Par ailleurs, alors que nous avons parié pour une augmentation massive – *mutatis mutandis* – des candidats de plus de trente ans à l'apprentissage, il semblerait que d'autres dispositifs aient pris le relais. C'est le cas du dispositif Pro-A (voir encadré ci-contre), mis en œuvre à la faveur de la loi de 2018. Peut-être faut-il voir dans ce dispositif la prise en compte, voire la reconnaissance de la pertinence de l'alternance, dans le cadre de la reconversion ? Nous soulignons toutefois que le plafond du niveau d'études pour accéder à ce dispositif n'aurait pas permis à une bonne partie des candidats de notre panel de se saisir de Pro-A. En outre, la multiplication des dispositifs en

direction de ces publics semble avoir dissout la tendance émergente des adultes se tournant vers l'apprentissage, disséminant aux quatre vents de la formation professionnelle les candidats à la reconversion en fonction des profils, des statuts, voire des métiers visés, les rendant, plus que jamais, insaisissables dans leur globalité.

Le cas du dispositif Pro-A¹

dit de reconversion ou de promotion par l'alternance

Dispositif mis en place à la faveur de la loi « Avenir professionnel » (2018) destiné à favoriser l'évolution, la promotion professionnelle ou la reconversion des salariés peu ou insuffisamment qualifiés.

Une **limite supérieure** de certification/diplomation est imposée équivalant au **grade de la licence**.

Sa durée dépend du profil du candidat et de la formation visée (de 6 mois à 36 mois en fonction des cas ; les formations courtes étant privilégiées)

La pro-A s'effectue durant le temps de travail avec maintien de la rémunération ou en dehors du temps de travail.

Le dispositif est financé par l'OPCO de la branche professionnelle dont dépend l'entreprise.

Le dispositif est saisi à l'initiative du salarié ou de l'entreprise, dans une **logique de co-construction**, pour une durée minimale de formation de 150h et un tutorat est mis en place dans l'entreprise pour accompagner le formé.

Les chiffres, et plus largement ce dernier constat, nous conduisent à penser que ces adultes-apprentis, qui existent, et, plus encore, qui réussissent par la voie de l'apprentissage, n'ont pour l'heure pas attiré l'attention des politiques – non plus que celle des statisticiens ! ; pourtant, sur le terrain, parce qu'ils étonnent autant qu'ils détonnent, ils sont connus des acteurs de l'apprentissage, accompagnés par eux. Comme à n'importe quel autre apprenti, à peine différemment, les formateurs transmettent leur passion, apprennent les gestes autant que la langue de ce nouveau milieu, donnent les moyens de préparer et de valider un diplôme ou un titre et, finalement, les accompagnent dans cette transition. Les adultes-apprentis sont dans les fichiers, signataires d'un contrat en alternance, mais il n'est fait aucun cas de leur singularité dans les statistiques. Ils sont comme le "point aveugle" de la formation des

adultes¹. Et pourtant, que de négociations ne devront-ils pas entreprendre pour mener à bien leur projet...

En conclusion de ce chapitre, l'on s'étonnera peut-être du décalage entre les chiffres publiés et le sentiment de familiarité qui accompagne le regard porté sur ces parcours atypiques. Decréau, à travers la rencontre d'un néo-mécanicien, résume ainsi cet apparent paradoxe :

Fred se sait atypique. Mais il a une conviction : s'il fait encore figure d'exception, son parcours singulier est aussi précurseur. D'autres l'imiteront qui, comme lui, lassés du tertiaire, viendront puiser dans la matière que l'on façonne de ses mains la joie d'exercer sur le monde un vrai pouvoir. (Decréau, 2015, p. 113)

Reconversion et apprentissage constituent deux thématiques prégnantes dans l'actualité de ces dernières années. L'appétence pour le travail manuel, quant à elle, n'a eu d'égal que les ouvrages – d'intellectuels ! – qui lui furent consacrés. Elle a, en outre, envahi l'espace public et, banalisée par les réseaux sociaux et les foudrures de tutoriels, encouragée aussi par le « faites-le vous-même² », elle semble se répandre dans toutes les couches de la société. Au point d'ostraciser quelque peu le malhabile, le gauche ou tout simplement celui ou celle qui n'a aucun goût pour la chose manuelle. Alors que tout ou presque semble à notre portée³, certains d'entre nous font un pas supplémentaire dans la démarche et aspirent à être formés, dans la pure tradition du métier qu'ils souhaitent désormais exercer. Ce parcours de reconversion, parce qu'il est radical, tant du point de vue de la nature de l'activité que sur le plan de la rupture de carrière, exige, en effet, le recours à une formation. A ce titre, il convoque des enjeux transversaux qui saillent à l'intersection des trois pans de notre sujet et dans leur articulation.

¹ Ici la question de la limite d'âge était relative à l'entrée en apprentissage. Mais Kern (2016) souligne également que « les adultes plus âgés peuvent être considérés comme un point aveugle de la recherche en éducation ». Après avoir défini le point aveugle, comme « la partie de la rétine qui ne peut pas recevoir des signaux optiques provoquant ainsi une tache noire dans notre champ de vision », l'auteur conclut que « l'éducation semble incapable de se sentir concernée par les adultes plus âgés » (Kern, 2016, p. 63).

² Traduction de DIY : "Do it yourself".

³ Et nous ne pouvons que nous réjouir de ce désir ou ce besoin de réappropriation de la matière, de l'objet.

Chapitre 2. Enjeux transversaux, problématique et hypothèses

Les trois grands axes de notre socle théorique, fondés sur les mots clés de notre titre, s'articulent autour d'enjeux transversaux. Nous avons dit la difficulté qui fut la nôtre de scinder, voire de cloisonner, les grands pans de notre étude comme autant de bourgeons "hors sol". Il est temps de montrer leur dimension rhizomique. Se reconverter à un métier manuel par l'alternance soulève au moins trois enjeux transversaux : cela questionne le rapport au savoir dans sa dimension d'engagement, autant que de persistance en formation. L'intitulé questionne aussi, de façon sous-jacente, mais prégnante, la question des motivations dans sa double direction du *pourquoi* et du *pour* quoi. Enfin, voire surtout, on ne saurait faire l'économie de la question identitaire, mise au travail dans les différents espaces de transition que constituent la reconversion, l'alternance et l'inscription dans une nouvelle catégorie socioprofessionnelle. Cette question semble à l'œuvre aux deux échelles, intra- et interpersonnelle. Mais là encore, c'est dans l'articulation de ces enjeux que se construit notre objet.

Section 1 - Le rapport au savoir

1 - 1 L'adulte, une figure insaisissable ?

Analyser les caractéristiques du public interrogé permet de mieux en comprendre ses motivations (Fenouillet, dans Carré, 2001). Mais être adulte aujourd'hui revêt-il les mêmes présupposés qu'hier ? Peut-on encore parler de « tranche d'âge » à l'heure du « brouillage » générationnel (Boutinet, 2020, p. 39) ? Delasalle et Martin (2014) rappellent l'étymologie du mot « adulte » : de *adultus*, « qui a grandi » (p.17). L'âge adulte est longtemps resté l'un des trois âges de la vie, celui auquel l'homme se déplace à deux pattes, comme le suggère l'énigme posée par le Sphinx à Œdipe dans la mythologie grecque. Ce caractère ternaire des âges de la vie a largement été représenté dans les beaux-arts : : depuis *Les Trois âges de l'homme* de Giorgione (1500), jusqu'aux *Nus masculins (Les Trois âges de l'homme)* de Picasso (1942) en passant par *Les Trois âges de la femme* de Klimt (1905), l'âge adulte est cet entre-deux, souvent épanoui, révélant la maîtrise de soi, entre l'enfance et la vieillesse. Van de Velde (2015) rappelle que la *doxa* articule les trois âges de la vie autour de la centralité de la vie professionnelle (p. 7) : l'entrée et la sortie de celle-ci assurent les contours de l'âge adulte, supposé stable. Mais cette stabilité vole en éclat à la faveur des changements sociétaux.

Evoquant autrefois « la maturité, la norme, la référence, le modèle » (Boutinet, 2011, p. 191), l'âge adulte connaît depuis le milieu du vingtième siècle et plus encore depuis les années 90

une « progressive déstabilisation [...] engendrée par la mutation culturelle [...] et l'avènement de ce que, faute de mieux, on peut appeler la culture postmoderne » (*Ibid.*, p. 190). La formation permanente n'est pas étrangère à cette « montée des fragilisations liée à la vie adulte » (*Idem*). “L'adulte-étalon” des années 50 a laissé place à “l'adulte en perspective” puis à “l'adulte à problèmes” pour devenir ce que Lahire (1998) nomme « l'adulte pluriel » (cité par Boutinet, *Ibid.*, p. 194).

L'intensification temporelle semble être l'une des caractéristiques contemporaines de la vie adulte. Les philosophes Deschavanne et Tavoillot écrivent ainsi dans *Philosophie des âges de la vie* (2007) : « Être adulte, c'est de ne pas avoir le temps » (cité par Van de Velde, 2015, p. 69). On pourrait, en adaptant cette idée à nos adultes en reconversion, écrire : « être adulte, c'est ne plus avoir de temps à perdre ». Cette intensification temporelle va de pair avec une intensification sociale, voire socioprofessionnelle, comme le rappelle Van de Velde (*Idem*) en référence au phénomène d'accélération théorisé par Hartmut Rosa (2010), dont l'une des trois dimensions réside dans le temps de chacun dans son parcours.

Si hier encore, la vie adulte se résumait peu ou prou à la vie professionnelle, les parcours aujourd'hui semblent plus complexes, émaillés par des périodes d'inactivité, des périodes de lassitude profonde, des périodes de doutes, allant jusqu'à des remises en question profondes. La fameuse « *midlife crisis* » ou crise de la quarantaine, admise par l'opinion commune comme l'un des grands tournants de la vie adulte, est pourtant aujourd'hui remise en question (Van de Velde, 2015), tant elle connaît de transformations : à la place d'une « profonde interrogation sur son parcours, susceptible de conduire à un changement brutal de vie » (*Ibid.*, p. 70), la sociologue propose l'analyse suivante :

[...] le milieu de vie ne serait pas ponctué d'une seule crise qui surviendrait en son beau milieu, telle une grande pulsation collective, mais au contraire, de multiples crises potentielles, de plus ou moins grande ampleur, qui jalonnent désormais le cours de la vie adulte. (Van de Velde, 2015, p. 70)

Ces discontinuités constatées ne sont pas nécessairement liées à la vie professionnelle, même s'il est souvent difficile d'en isoler les causes exactes, tant les domaines de l'existence sont aujourd'hui imbriqués. Toutefois, il est notable que la précarisation sociale et ce que Castel nomme « la montée des incertitudes » (Castel, 1995) ne sont pas étrangères à ce phénomène. L'adulte est aujourd'hui confronté à ce que Boutinet appelle « les défis de la vie adulte dans une société post-industrielle » (Boutinet, 2011, p. 203), défis parmi lesquels, l'auteur cite l'obsolescence des savoirs :

Plus qu'hier, [l'adulte] ne peut survivre à cette société informationnelle que s'il campe dans une position de perpétuel apprenant soucieux de digérer les changements incessants qui lui sont présentés. (*Ibid.*, p. 205)

C'est de ces discontinuités, souhaitées ou subies, anticipées ou imposées, que va naître la mobilité. Celle-ci ne saurait, dans le cadre qui nous occupe, s'opérer sans formation. Or, l'adulte entrant en formation n'est pas vierge de toute expérience.

1 - 2 Un apprenant comme les autres ?

Labruffe (2005) dresse une liste des signes distinctifs des adultes en formation. Avec son statut social spécifique, « [l'apprenant] veut [être] considéré comme un adulte méritant et responsable, à l'égal du formateur. » (*Ibid.*, p.91). Disposant selon l'auteur d'une plus grande maturité, et faisant de la curiosité un « tremplin pédagogique » (*Idem*), l'adulte aurait une plus grande facilité, relative à son expérience passée, et accorderait une importance accrue au succès durant la formation, laquelle consisterait avant tout en une mise à l'épreuve de soi. L'adulte aurait, de surcroît, un comportement paradoxal vis-à-vis du groupe et verrait dans la formation l'occasion d'accéder à un prestige social.

Mais au-delà des caractéristiques des adultes en formation, un vif débat oppose les tenants de la pédagogie-pour-tous aux promoteurs de l'andragogie comme science de la formation pour adultes. Cette dernière aurait pour vocation de favoriser l'évolution du comportement de l'apprenant, en s'appuyant sur le rapport entre action et formation (Delasalle & Martin, 2014, p. 17). L'andragogie se réfère à la notion d'autopoïèse¹ comme capacité d'un système à se suffire à lui-même. Cette démarche de formation, comme le soulignent les auteurs, n'est pas nouvelle : depuis l'Antiquité, la formation est conçue comme un processus d'investigation active, c'est le principe même de la maïeutique. Le philosophe de l'éducation Lindeman (1926), collègue et ami de Dewey, fait de l'expérience des apprenants « l'élément-clé de l'éducation des adultes » (Delasalle et Martin, 2014, p. 18). Il estime, en outre, que les spécificités des adultes justifient une approche différente de l'acte d'apprendre.

Pourtant, l'andragogie est aujourd'hui remise en question. Comme le rappelle Carré (2011) :

¹ Concept créé par Maturana et Varela dans un article intitulé *Autopoietic Systems* présenté à l'occasion d'un séminaire de recherche à l'Université de Santiago, 1972 (source Wikipédia, article « autopoïèse »).

(...) la plupart des dimensions qui régissent l'apprentissage au plan psychologique, et en particulier les processus motivationnels, sont communes aux adultes et aux enfants. Ces arguments plaident pour, si ce n'est une assimilation, du moins une continuité entre approches andragogique et pédagogique. (*Ibid.*, p. 429)

De plus, outre le fait que la racine *andros* renvoie exclusivement à l'homme – par opposition à la femme, *gunê* –, la formation des adultes offre aujourd'hui des démarches, des pratiques, et des méthodes tellement diverses qu'il convient de s'interroger sur l'exigence d'une pédagogie spécifique (Delasalle & Martin, 2014). Par ailleurs, les auteurs notent que l'enfant, aussi, arrive dans le système scolaire avec une histoire singulière, des valeurs, des projets qui pourraient justifier un regard singulier porté à et sur sa formation. Bourgeois et Nizet (1997) suggèrent même que l'émergence de l'andragogie correspond en réalité à un besoin de reconnaissance des formateurs et à une justification *a posteriori* des travaux menés dans ce champ (*Ibid.*, p. 12). Ils insistent également sur le fait que bon nombre de caractéristiques attribuées aux adultes par les andragogues sont transposables aux enfants. Ils préconisent de dépasser le clivage opposant enfants et adultes et de « nourrir les travaux sur l'apprentissage des adultes à la lumière de ceux des enfants » (*Ibid.*, p. 20) : ils aspirent ainsi tant à un décroisement qu'à une articulation des théories et des disciplines.

En intégrant un dispositif de formation initiale, dans lequel ils ne sont pas attendus et qui n'est donc pas expressément conçu pour eux, les adultes en reconversion sont-ils mis en difficulté du point de vue de leur rapport au savoir ?

1 - 3 Savoirs et rapport au savoir

Le rapport au savoir n'est pas réductible à la transmission non plus qu'à l'appropriation d'un contenu de formation. Il engage en réalité bien plus que cela. Selon Charlot (1995), « le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (p. 93). Charlot, à partir d'une réflexion sur l'échec scolaire, montre que le savoir est désir mais désir *de*. A l'image de la conception husserlienne de la conscience, toujours intentionnelle, le savoir ne se dit pas en soi mais dans un rapport complexe : à soi, à l'autre et au monde que tous deux ont en partage et dans lequel ils se rencontrent. Cette conception du savoir comme *rapport* est à corréluer aux formes spécifiques du savoir, habituellement classifiées comme suit : théorique, pratique, procédural mais aussi scientifique, professionnel

voire expérientiel. Pour Charlot, ces formes sont aussi des formes spécifiques de rapport au monde. C'est donc le rapport au savoir qui est pratique plus que le savoir lui-même : c'est « l'usage qu'on en fait, dans un rapport pratique au monde » (Charlot, 1997, p. 71). Ce qu'il conviendrait d'interroger, relève donc davantage du rapport du sujet au savoir. Cette dimension subjective est aussi éminemment intersubjective. Ces éléments ont des incidences majeures.

En changeant de monde professionnel, les adultes sont contraints de revoir, de réviser leur rapport au monde. Les référents, les représentations, les contenus et, plus largement, l'espace d'activités ne sont plus tout à fait les mêmes. Or si, comme le suggère Charlot, le sujet n'a pas tant un rapport au savoir qu'il n'est lui-même rapport au savoir (p. 95), c'est toute son identité qui se trouve bouleversée dans ce nouveau rapport. Ce bouleversement est d'autant plus important que le changement de repères, d'une part, arrive tardivement et, d'autre part, est radical.

1 - 3.1 Incidences sur le retour en formation

Renouer sur le tard avec la formation initiale, fût-elle professionnelle, c'est réengager des rapports antérieurement vécus, faits de réussite, d'échecs, mais aussi ce que Charlot nomme des « paroles de destin »¹ (p. 86), ces propos péremptaires qu'assèment professeurs ou parents et qui marquent les plus jeunes... tout au long de leur vie. Carré (2005) rapporte ainsi les propos d'une enquête BVA sur « les Français et la formation professionnelle » (1996) dont le rapport indique que « l'on entretien[t] avec la formation un rapport plus ou moins positif, mais qui ne varie guère entre l'enfance et la vie active » (cité p. 98). Il y aurait une forme de déterminisme individuel qui conditionnerait le rapport au savoir, mais aussi aux savoirs, et qui viendrait s'ajouter aux déterminismes sociaux, mis au jour par Bourdieu et Passeron (1966). C'est aussi, à la faveur de l'alternance, entrer dans un rapport complexe à des expériences antérieurement vécues en contexte professionnel (Merhan & Bourgeois, 2015). Si bien qu'on peut se demander si l'envie d'apprendre est une condition suffisante pour y parvenir.

Il est possible que pour nos adultes, le cadre nouveau du dispositif par alternance joue un rôle déterminant : la scène autant que les enjeux, légèrement décalés, par rapport à ce qu'ils ont connu, peuvent constituer une « diversion » et permettre un investissement important. A titre de comparaison, l'étude de Doray, Mason et Bélanger (2007), menée au Québec sur les adultes en

¹ Charlot affirme tenir l'expression de l'un de ses étudiants, Frédéric Géral, cité en note de bas de page, p. 86.

reprise d'études à temps plein, montre combien cette dernière consiste en un « art de vaincre l'adversité » ; mais « la présence d'un projet éducatif fort constitue un facteur clé de résilience et de continuité » (Doray et al., 2007, p. 22). On peut supposer que ces difficultés soient moindres en entrant en alternance, tout en bénéficiant de l'impulsion du projet. Il est également possible que les adultes ayant accompli des études supérieures entretiennent, à l'apprentissage et à la formation, un rapport qui soutienne leur nouvelle démarche. Enfin, l'hétérogénéité du groupe de formation, plutôt que d'être bloquante, pourrait constituer un véritable levier : d'une part en valorisant l'adulte dans sa démarche et en le confortant dans ses acquis, d'autre part en nivelant tous les membres du groupe face à l'apprentissage du nouveau métier.

Par le retour en formation, l'adulte remet sa vie en projet (Gourdon-Monfrais, 2001) ; il fait aussi preuve d'audace : « celle de s'autoriser à devenir autre chose que ce que [son] histoire avait voulu faire d[e lui] » (*Ibid.*, p. 15) . « Aventure » (*Ibid.*, p. 6), « voyage » (Charlier et al., 2005), voire « voyage initiatique »¹ (Beillerot, 1989), la formation apparaît, tour à tour, comme un moyen et comme une fin. Nous avons eu l'occasion d'évoquer à quel point la formation retenue constitue un moyen, voire le moyen privilégié, pour mener à bien la reconversion : apprendre un métier manuel nécessite le recours à la formation, en termes de légitimité (donc aux yeux des autres) mais aussi de satisfaction personnelle (donc pour soi). Quant à la fin, il semble qu'il faille, comme dans le schéma narratif destiné à articuler les étapes d'une histoire, distinguer le dénouement de la quête. Autrement dit, d'un côté *la fin* visée par le protagoniste, à travers les actions qu'il met en œuvre et les péripéties qu'il rencontre – ce à quoi il aboutit – et, de l'autre, ce qu'il obtient réellement à travers cette expérience achevée et les effets transformatifs qui s'accomplissent, en lui, au terme de l'aventure. Cette quête n'est pas nécessairement consciente au moment où le personnage entre en action. Peut-être nous faudrait-il distinguer dans ces parcours ces deux dimensions ? La formation apparaît comme une fin parce qu'à travers elle, le sujet acquiert ce dont il a besoin pour exercer son nouveau métier. L'on pourrait croire, qu'une fois diplômé, l'adulte a acquis ce qu'il était venu chercher. Mais les choses, nous le devinons, sont beaucoup plus complexes. D'abord parce que le permis de conduire ne fait pas le conducteur, comme le concours de recrutement ne fait pas l'enseignant ; autrement dit, le diplôme n'est qu'un laisser-passer pour continuer – voire commencer ? – d'acquérir les gestes du métier, dynamique qui s'inscrit sur le temps long de l'expérience. Ensuite, parce que le diplôme n'est sans doute pas ce que visent *in fine* ces adultes à travers leur

¹ Cité dans Gourdon-Monfrais (2001).

reconversion. « Tout adulte en formation engage [...] à la fois son histoire, le sens qu'il donne à son histoire et le devenir de cette histoire » (Gourdon-Monfrais, dans *Sciences humaines*, 2003, p. 63). Ce qu'il engage à travers cet espace dépasse donc largement ce dernier. Sa quête, sans être nécessairement consciente, encore moins susceptible d'être anticipée, relève du sens. Sens de l'activité professionnelle ou sens de la démarche de reconversion comme nous l'avons suggéré plus haut. Mais derrière la quête de sens, Gourdon-Monfrais (2001) et Bourgeois & Merhan (2015, p. 25) voient aussi chez ces adultes une quête de reconnaissance. Re-connaissance. La composition même du mot sur laquelle Gourdon-Monfrais joue, est lourde de sens : la re-conversion, par l'entremise de la formation et peut-être à cause d'elle, serait une renaissance à laquelle autrui n'est pas étrangère¹. Cette reconnaissance émane d'acteurs multiples, issus de toutes les sphères d'activité du sujet : les proches mais aussi les pairs et les tuteurs, et plus largement, le contexte professionnel auquel il se forme (Merhan & Bourgeois, 2015). Elle offre aussi la possibilité d'exister, pour soi comme aux yeux des autres, dans une dialectique : « l'être en soi à partir de l'être-hors-de-soi » (*Ibid.*, p. 201). Mais la formation, notamment dans le rapport au savoir, a un coût : en remettant en question ses connaissances mais aussi ses croyances, ses certitudes et ses représentations (Bourgeois, 1998), l'adulte en formation "joue gros".

1 - 3.2 L'enjeu ultime de l'entreprise de formation : la subjectivation

[...] la *subjectivation*, ce chemin par lequel l'individu qui apprend devient *sujet*. (Bourgeois, 2018, p. 7)²

La subjectivation, comme son suffixe l'indique, relève d'un processus. Elle fait l'objet d'un apprentissage, long, impliquant et parfois difficile. Elle insiste sur le fait que l'apprentissage – apprendre ou faire apprendre – n'est pas une fin en soi : « c'est donner les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire, désirer, penser, parler et agir en "je" dans le monde, en relation aux autres » (Bourgeois, 2018, p. 7). Ce processus ne va pas, pour autant, de soi. Il est lui-même le

¹ Dans *re-con-naissance*, *con-* < *co-* < *cum* : « avec ». Impossible de ne pas renvoyer ici à la « reconnaissance d'existence », à la fois première et primordiale, celle de nos parents, « viatique fondamental pour notre vie ». (Bourgeois, 2018, p. 82).

² Nous aimerions dire ici, sur un plan plus personnel, combien la lecture de ce livre, la pensée de cet auteur nous ont émue autant que transportée. La fréquentation du professeur émérite, le temps d'un déjeuner lors d'une journée d'étude, nous a permis de découvrir l'artisan passionné – bien caché – derrière l'intellectuel exigeant. Nous regrettons son absence dans notre jury.

fruit d'un travail qui opère à la faveur de conditions de réalisation relevant du champ du formé comme de celui du formateur (*Idem*). S'il se rejoue à de nombreuses occasions de la vie, depuis la petite enfance (p. 78), il met en relation, à la faveur de la formation, une histoire individuelle et des interactions sociales, avec les pairs comme avec les formateurs.

La construction du sujet comporte quatre dimensions principales : elle se fonde sur le sentiment d'exister, sentiment éminemment relationnel, s'élabore grâce à l'agentivité, exige l'indépendance, comme capacité non seulement « de faire et d'être seul » (108) mais aussi « de faire ailleurs »¹ et, finalement, s'articule à la réflexivité, comme outil d'émancipation. Dans ce processus émancipatoire de construction de soi, Bourgeois n'écarte pourtant pas la transmission, sur les représentations et l'importance de laquelle nous sommes déjà revenue dans le cadre de l'apprentissage des métiers manuels (voir *supra*). Elle est, pour lui, centrale dans l'apprentissage : non seulement la transmission ne s'opère que par l'entremise d'une adresse à l'apprenant et par la tentative de ce dernier de se l'approprier ; mais, de son côté, l'apprenant n'est seul ni à construire son savoir ni à se construire par le savoir (p. 119).

Si toute subjectivation en formation nécessite un apprentissage, en revanche, tout apprentissage ne permet pas la subjectivation : le cas du moulage, donné par Bourgeois (pp. 119-120), illustre ce degré zéro de l'apprentissage. Cinq moments majeurs, ayant comme point de départ l'apprentissage, se succèdent autant qu'ils s'articulent pour permettre au sujet de se construire dans sa formation. Lors de chacun d'eux, se jouent des rapports à soi et aux autres. La construction de connaissances nouvelles constitue un premier moment. Elle fait entrer l'apprenant dans le monde de l'Autre. Le second moment réside dans la mise au travail des connaissances acquises et fait entrer en soi le monde de l'Autre. Le vide médian, moment de disponibilité ou de latence, laisse l'Autre entrer en résonance avec soi. Central dans le processus, il est aussi distributif et peut s'articuler à d'autres endroits de celui-ci. Se met ensuite en œuvre le moment de la réflexivité critique, nécessaire à la réémergence comme sujet dans la rencontre avec l'Autre : cette « démarche expérientielle » (177) convoque une forme spécifique d'engagement du sujet. Le dernier moment socialise, pourrait-on dire, l'apprentissage : c'est le passage du "je" au "nous", moment durant lequel le sujet se remet à l'épreuve de l'Autre. Ce dernier moment est évidemment distinct du tout premier². Entre temps, le sujet a incorporé

¹ Soulevant ainsi « la question du transfert des apprentissages » (Bourgeois, 2018, p. 108).

² A l'instar de la situation initiale et de la situation finale d'un récit, évaluées dans le schéma narratif. L'une comme l'autre sont des situations relativement stables, possiblement proches ou comparables ; mais la dernière a ceci de

pensées et/ou gestes qu'il soumet au regard d'autrui, en interaction avec lui, en quête de reconnaissance. Mais Bourgeois insiste sur l'écart qu'il convient de maintenir entre le sujet et cette pensée ou ce geste : il distingue en cela l'engagement (ce que le sujet porte) de l'identification (ce que sujet *serait*, à la faveur de ce qu'il *fait*) : cet écart, estime-t-il, est nécessaire au travail qui continue de s'opérer au contact de l'autre. Sans cet écart, l'individu monadique n'aurait plus la possibilité de continuer à apprendre, d'une part, ni même d'évoluer et de poursuivre sa subjectivation, d'autre part. A chacune des étapes de la construction de soi dans la formation, l'Autre est crucial : dans une transmission verticale, face au maître, comme dans une transmission horizontale, face aux pairs, la « médiation sociale » (207) est l'un des gages de la construction de soi. Si la subjectivation est un processus continu, il n'en est pas moins toujours traversé par des tensions. Si le savoir est d'abord *relation*, le désir d'apprendre, lui, est une tension *vers* (293).

Ce processus ne fait pas de distinction entre l'apprentissage de métiers intellectuels et de métiers manuels ; il est à l'œuvre dans tous. Bourgeois illustrera d'ailleurs sa réflexion de deux exemples qu'il suivra tout au long de son étude : celui d'une étudiante se formant aux métiers de l'enseignement, et celui d'une apprentie ébéniste. Conformément aux convictions de l'auteur en la matière (voir à ce sujet Bourgeois et Nizet, 1997), l'étude proposée ne se limite pas non plus, au seul champ de la formation des adultes mais peut s'appliquer aussi au champ scolaire, voire à d'autres pratiques éducatives (11).

En initiant le processus de reconversion, l'adulte engage donc bien plus que sa vie professionnelle. En entrant en formation, il convoque autant qu'il modifie son rapport au savoir. En apprenant un métier manuel, il réinterroge son rapport au(x) savoir(s). Se faisant, il continue de se construire. Mais la démarche qu'il met en œuvre, radicale et impliquante, convoque un nouvel axe transversal : celui des motivations qui sont à l'œuvre dans toutes les étapes de ce processus.

plus qu'elle s'est nourrie, enrichie, de toutes les péripéties vécues par le protagoniste et des transformations de ce dernier.

Section 2 - Dynamique motivationnelle

[...] nous avons le supplément de motivation de celui qui travaille pour une cause qui lui est chère [...] C'est une puissante incitation dont l'effet est prodigieux. (B.F.Skinner (2012 [1945]), *Walden 2, communauté expérimentale*, Éd. In Press, p. 96)

2 - 1 La ou les motivations : retour sur un concept clé

Face aux 101 théories motivationnelles recensées par Fenouillet (Fenouillet, 2010, 2017), le non spécialiste a de quoi défaillir¹. Nous écartons immédiatement l'idée d'en faire un recensement, d'autant qu'il ne nous apparaît pas utile de procéder de la sorte. Néanmoins, la question de la, ou des, motivation(s) est évidemment au cœur de notre sujet : il convient donc de l'affronter à la lumière de la spécificité de notre objet. Commençons par interroger une première équivocité. Parle-t-on de la même chose lorsque nous évoquons « la motivation » et « les motivations » ? Il nous semble que « la motivation » réside dans une force d'inertie, qui permet et assure la persistance dans le mouvement, là où « les motivations » résideraient dans les – bonnes – raisons de se mettre en mouvement. La première serait de l'ordre du contenu, quand les secondes renverraient à un processus. L'une comme les autres procèdent d'un mouvement, dont l'étymologie témoigne, de *movere* : « se mouvoir ». Cette même racine donnera aussi le terme *motif(s)* qui vient singulièrement nous compliquer la tâche : *quid* de la différence entre les motivations et les motifs ? Nous proposons d'opérer la distinction suivante : les motifs seraient une sous-catégorie des motivations, des raisons d'agir – ou de choisir² – *en vue de* quelque chose. Cette distinction nous permet d'en opérer une autre, celle qui confronterait les motifs aux causes. Les deux relèvent des raisons d'agir mais les premiers seraient des raisons *pour* et les secondes des raisons *car*. En d'autres termes, il y aurait une finalité *visée* dans les motifs qu'il n'y aurait pas dans les causes – bien que ces dernières constituent les maillons d'une chaîne causale conduisant aux effets. Cette finalité visée place le sujet dans la perspective d'un projet, et plus largement d'un futur, quand les causes l'obligent à se tourner vers l'origine et donc vers le passé. Une ultime difficulté se pose à nous à la faveur de cette distinction : motifs et causes renvoient tous deux à une logique explicative, donc à une logique *causale*. Il semble que nous soyons confrontée à une aporie. Néanmoins, il nous semble

¹ Nous nous demandons même comment le psychologue n'en a pas perdu la raison...

² Dès lors que le choix consiste en une décision, il *engage* et n'est jamais loin du passage à l'action. (N. Baudouin, 2007). Fenouillet (2011) écrit aussi : « Une fois que l'individu a pris la décision de s'engager dans l'action, il ne remet plus en cause la motivation qui l'a conduit dans l'action, il est engagé » (p. 27)

essentiel, pour penser notre sujet, de distinguer les causes des buts, autrement dit le *pourquoi* du *pour quoi*. Nous nous contenterons sans doute de cette dichotomie, faute de mieux, tout en continuant de mettre en tension ce qui se joue entre les deux.

Le concept de motivation est « avant tout un concept psychologique » (Fenouillet, 2011, p. 13). Les principales théories motivationnelles sont issues du monde du travail ou du monde scolaire. La première sphère de réflexion va nous permettre d'interroger les motivations à l'œuvre dans les reconversions, à l'aune d'une étude dont les paramètres sont assez proches des nôtres. La seconde, tournée vers la formation, questionnera plus spécifiquement les motivations liées à l'engagement en formation.

2 - 2 Les raisons sous-jacentes à la reconversion

Alors que nous avons brièvement évoqué les moteurs de la reconversion à l'aune de données chiffrées et d'études institutionnelles quantitatives (voir *supra*), il convient de revenir ici plus spécifiquement sur la dynamique motivationnelle à l'œuvre dans le processus de reconversion. Dans une étude dont le contexte est proche du nôtre, Masdonati, Fournier et Lahrizi (2017)¹ proposent une analyse des raisons sous-jacentes (*reasons behind*) à l'œuvre dans les reconversions. Il s'agit d'une étude qualitative fondée sur le vécu expérientiel et les explications de candidats à la reconversion. Bien qu'inscrite dans les champs de la psychologie de l'orientation et la psychosociologie, cette étude, menée au Québec, questionne les motivations d'adultes en rupture de parcours professionnel, reprenant le chemin de la formation dans le cadre de la formation professionnelle par l'alternance (*VET program : Vocational and Education Training*). Ont été interrogés, sur la base du volontariat, trente adultes, âgés de 25 à 45 ans dont près de la moitié a un diplôme supérieur à celui qui est préparé dans le cadre de la reconversion et les trois-quarts changent radicalement d'activité professionnelle. Ils ont fait l'objet d'entretiens semi-directifs individuels construits autour de six thématiques ; l'article propose de ne développer que la troisième d'entre elles, fondée sur la question suivante : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) (*brought*) à changer de métier et à entreprendre (*to go back to*) une formation professionnelle par l'alternance ? ». Des questions subsidiaires (*follow-up questions*) sont venues compléter les défauts d'approfondissement (*not satisfactorily*

¹ L'étude n'est à notre connaissance disponible qu'en langue anglaise. Nous en proposons la traduction des expressions et citations mobilisées, tout en indiquant, quand cela nous semblera nécessaire, entre parenthèses, les termes anglais.

detailed) autour des déclencheurs (*triggers*) de la décision et des événements singuliers (*particular events*) qui ont pu l'influencer. Indépendamment des caractères volontaire ou subi des reconversions¹, les motivations des reconversions ont été analysées à l'aune de trois paramètres (*aspects*) : les facteurs d'entrées (*inputs*) qui initient le, et conduisent, au changement, le processus même de changement et les facteurs résultants (*outputs*) que sont les effets, les conséquences et les impacts de ce changement sur la vie des individus. Les résultats mettent au jour cinq raisons majeures² à l'origine de la bifurcation professionnelle : les problèmes de santé, l'insatisfaction professionnelle liée à l'ancien métier et le souhait de la réduire, la visée de conditions de travail plus satisfaisantes (*attractive*), l'épanouissement personnel (*growing personally*) et la réalisation d'une vocation. Ces raisons sont articulées autour de deux types de changement : réactifs et proactifs³. Un tiers des participants est concerné par un changement de type réactif par rapport à l'ancien métier. Les proactifs sont donc majoritaires : ils entreprennent une reconversion dans le but de réaliser de nouveaux plans professionnel et personnel. La prévalence des motifs de santé s'explique pour les auteurs par des éléments de contexte (redéfinition multifactorielle du « travail décent » et marché du travail contemporain). Mais l'étude apporte d'autres éléments de sens : les auteurs constatent, en effet, une forme de destitution du sens au travail (*meaningful work*) au profit d'un attachement à l'attractivité des conditions, en termes d'insertion professionnelle et d'environnement ; les attentes individuelles semblent tendre vers une relation instrumentale au travail (comme moyen et non comme fin) même si cette tendance n'est pas généralisable et demanderait à être approfondie, en étudiant plus précisément lesdites attentes. Les discussions qui sont proposées par les auteurs nous font particulièrement réfléchir sur les dynamiques motivationnelles qui nous occupent.

Les auteurs soulignent, en effet, les difficultés relatives à l'appréciation de l'intentionnalité et au degré de contrôle individuel sur la décision. Ces dimensions, éminemment subjectives sont, en outre, susceptibles d'être "voilées". Dans quelle mesure, en effet, un individu souffrant de problèmes de santé, l'empêchant de continuer à exercer son activité professionnelle, se considère-t-il libre de décider d'un changement d'orientation ? De l'extérieur, il semble plutôt

¹ Au sujet desquels les auteurs précisent qu'il est difficile d'apprécier l'agentivité réelle (*actual agency*) d'une personne sur sa transition (p. 250) ; plus loin, ils évoquent aussi les difficultés liées à l'appréciation empirique du degré de maîtrise perçue sur la décision (p.262)

² Classées par ordre décroissant d'importance.

³ En référence aux *push and pulls movements* (Wise et Millward, 2005, cité par Masdonati et al., 2019, p. 84)

contraint. Sa liberté individuelle peut éventuellement résider dans le choix du nouveau métier, mais ce choix ne doit-il pas tenir compte de ces problèmes de santé pour éviter que l'individu n'y soit confronté, de nouveau ? *A contrario* – et nous jouons peut-être ici les avocats du diable – ne peut-on pas envisager qu'un individu, s'attribuant la paternité de son choix, niant en cela les contraintes qui le déterminent à agir ou en en minimisant l'importance, s'approprie ce faisant son parcours de reconversion ? Une telle logique d'appropriation ne lui permettrait-il pas de s'engager plus facilement dans le processus (reconversion et formation) et d'y trouver du sens ?

Autre point mis à la discussion par les auteurs de cette étude : la question de la temporalité et la manière dont s'articulent le parcours accompli et celui entrepris. Si Masdonati *et al.* (2017) confirment que la décision de changer de métier est ancrée dans la biographie individuelle, ils montrent aussi que motifs réactifs et proactifs peuvent être agissants chez un même individu. Mais l'anticipation des options de carrière peut très bien être première et entraîner, par la suite, par comparaison entre le visé et le réel, l'insatisfaction liée au premier métier, dans un mécanisme de défense ou d'auto-persuasion. Entre outre, hormis les événements susceptibles de déclencher le processus, un travail « sous-terrain », mené à l'occasion d'apprentissages informels, peut être à l'origine de la prise de décision. Or ces derniers, de l'ordre du « buissonnier », sont parfois difficilement saisissables, y compris par le sujet lui-même (Baujard, 2020). La mise au jour de ces acquis singuliers pourrait néanmoins se faire au prix d'un travail d'explicitation ou d'auto-confrontation, par exemple. Néanmoins, ces acquis, fussent-ils informels, seraient l'occasion d'anticiper les conditions de travail du métier visé et pourraient expliquer le motif lié à l'amélioration espérée. Parmi les implications majeures de l'étude, les auteurs soulignent la possibilité d'ajuster l'offre de formation à la compréhension des raisons subjectives qui se cachent derrière les reconversions. Il s'agirait alors de mieux accompagner les profils réactifs, en les projetant vers d'autres possibles, et de lever les barrières des profils proactifs, afin que leur motivation ne soit pas entravée.

Mais quatre limites majeures sont soulignées par les auteurs ; tout d'abord, d'autres variables, destinées à mieux comprendre la complexité des reconversions, n'ont pas pu être évaluées dans l'étude : la situation personnelle, le milieu social ou encore les soutiens et les freins (*environmental barriers and supports*¹), etc. Ensuite, l'étude n'a pas évalué les raisons du choix de ce dispositif de formation plutôt que d'autres, tout aussi accessibles à ce public, pas plus que les représentations y afférant. Par ailleurs, les auteurs ont limité leur investigation à

¹ Traduit ailleurs par « soutiens sociaux » (Masdonati et al., 2019a, p. 85).

trois champs professionnels et à un public en cours de reconversion. Ils suggèrent d'ouvrir à d'autres champs et d'interroger diplômés ou reconvertis réinsérés dans la vie professionnelle pour disposer d'un autre regard – accompli – sur le processus réalisé. Enfin, ils invitent à donner plus d'importance au moment de l'évocation, supposant que l'énoncé – ce qui est dit – dépend en partie de l'ancrage de l'énonciation dans le processus.¹

Cette étude est majeure pour notre travail². L'évocation de ses limites nous permet notamment de suggérer les modestes apports dont pourrait se prévaloir notre travail : en ne limitant pas notre étude aux seules reconversions en cours, nous tâcherons de mesurer l'effet éventuel de la sortie du dispositif sur le regard porté, rétrospectivement, sur le processus. Mais, surtout, interroger le choix exprès du dispositif par l'alternance nous permettra peut-être d'évaluer la valeur ajoutée de ce dispositif, alors même qu'il est peu accessible en France aux adultes de plus de trente ans.

2 - 3 Les motivations en faveur de l'engagement en formation

La formation *pour* adultes apparaît comme un « contexte particulier » relevant sous certains aspects des sphères scolaire et professionnelle (Fenouillet, 2011). Mais la formation *pour* adultes est-elle analogue à la formation *des* adultes³ ? *Quid* d'adultes qui investissent un dispositif de formation qui ne leur est pas destiné ? Dispositif lui-même composite puisqu'articulant les dimensions scolaire (évaluation, diplomation,...) et professionnelle. Plus que la formation *pour* adultes, nous investiguons la “figure” de l'adulte *en* – chemin *vers* la – formation. Si le contexte formatif diffère, la question clé semble toutefois la même : qu'est-ce qui pousse un adulte à s'engager *en* formation ? (Bourgeois, 1998; Fenouillet, 2011). Cette question est souvent complétée par la suivante : qu'est-ce qui fait que l'adulte persiste *dans* la formation ? Ces deux questions relèvent d'une même thématique, désormais bien identifiée

¹ Nous pourrions ajouter l'incidence de la façon dont est perçu le chercheur dans la demande qu'il adresse. Celle-ci influe sinon sur les propos tenus, du moins sur le rapport qu'entretiennent le chercheur et l'interviewé (Devereux, 1967). Dans le même sens, Gourdon-Monfrais (2001) écrit : « [...] j'ai été, en produisant ce travail sur l'adulte en formation, moi-même une adulte en formation » (p. 11). Cette spécularité nous fera réfléchir à notre posture.

² Ne cachons pas que lire cette étude et plus encore, celle, plus récente, de Masdonati, Franz et Abessolo (2019) nous a d'abord décontenancée tant les questionnements autant que les considérations étaient proches...avant de tirer partie de cette proximité pour mieux positionner notre propre sujet.

³ Fenouillet (2011) parle de formation *pour* adulte(s) ; Bourgeois (2009) de formation *des* adultes. Kaddouri (2019) s'arrête lui-même sur le caractère polysémique de cette dernière expression et propose d'en distinguer trois niveaux : offre sociale, dispositif adressé ou situation organisée d'apprentissage. (pp. 32-33).

aussi bien en sciences de l'éducation qu'en psychologie (notamment de l'orientation) : celle de l'engagement en formation.

L'engagement est à entendre ici comme *entrée* en formation mais aussi comme *implication* dans la formation. Les deux aspects ne relèvent pas du même registre. Un troisième est apporté par Kaddouri (2019) : l'élaboration d'un nouveau rapport à la formation. La décision d'entrer en formation questionne plus spécifiquement les apprenants adultes ; la question y est d'autant plus légitime que la formation n'a pas le caractère obligatoire qu'il revêt pour les plus jeunes. Bourgeois (1998) rappelle qu'il s'agit, pour un adulte, le plus souvent, d'un choix parmi d'autres, qui s'opère, en outre, au prix d'un renoncement à d'autres options. Quant à l'implication, elle relève davantage de la dynamique d'apprentissage. Si cette dynamique est plus étudiée dans la sphère scolaire, elle semble transposable dans la formation des adultes (Bourgeois, 2009) ; elle n'en interroge pas moins.

Pour tenter d'expliquer la *présence* des individus en formation, Carré (2001) construit un modèle théorique – le seul recensé par Fenouillet (2011) qui soit spécifique à la formation pour adulte – à partir des réponses à cette question de départ : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation ? ». Ce modèle descriptif, comprenant dix *motifs*, s'organise autour de deux axes bidirectionnels : sur l'axe vertical, le couple apprentissage/participation précise la dynamique motivationnelle, sur l'axe horizontal, les caractères extrinsèque et intrinsèque (Deci & Ryan, 1985) évaluent le contenu de la motivation. Une cinquième orientation, qualifiée d' « extrinsèque hybride », inscrit des aspects qui semblent, au départ, avoir comme « échappé » au modèle : les motifs vocationnel et identitaire. Si le modèle a des vertus, et notamment sur le plan explicatif, il présente aussi des limites, que souligne notamment Bourgeois (2009) : ces catégories descriptives n'éclairent pas, selon lui, les processus à l'œuvre dans l'entrée en formation, plus précisément les processus sociaux et cognitifs, voire émotionnels, qui pourraient déterminer l'entrée en formation. Ce que confirme Fenouillet (2011, p. 29). L'engagement en formation déborde probablement la seule question motivationnelle¹. Et face à lui, la motivation ne se suffit pas à elle seule. L'engagement peut se dire dans d'autres mots² et mobiliser d'autres variables (Fenouillet, 2011, p. 14) ou facteurs explicatifs, notamment dans une autre approche – sociologique ou psychosociale . A ce titre, il

¹ De même que la dynamique motivationnelle ne se cantonne pas, même dans le registre de la formation des adultes au seul engagement en formation mais interroge aussi ce que l'on vise au-delà de la formation.

² « Motifs », « besoins », « appétence », bien qu'aucun d'eux ne soit strictement substituable à « motivation » qui apparaît comme le plus fédérateur (Fenouillet, 2011, p. 16).

semblerait que la motivation ne soit qu'un facteur explicatif parmi d'autres. Par ailleurs, l'étude de Carré (2001) repose sur les déclarations des participants, sans conférer d'importance, là non plus au moment de l'évocation.

Pour comprendre la « dynamique motivationnelle » (Bourgeois, 2009), il convient d'en comprendre l'intentionnalité, « ce qui suppose de connaître le résultat visé par le comportement » (Fenouillet, 2011, p. 28) : la liste des motifs ne dit pas tout de cet engagement ; elle ne donne pas à voir non plus ce que l'individu engage lui-même dans ce processus. A cet égard, Kaddouri (2019) souligne la différence principale entre la forme transitive et la forme pronominale du verbe *former*. En décidant de *se former*, le sujet engage le sens et la valeur (p. 33). Dans son modèle intégratif, Fenouillet (2011) va donc plus loin que Carré : il distingue notamment des motifs primaires et des motifs secondaires ; parmi ces derniers, composites, on trouve la valeur, le but, l'estime de soi, la dissonance, l'émotion ou encore l'intention. Ces motifs, les plus immédiats, admettent aussi d'être sous-tendus par d'autres. Avoir un but, par exemple, ne suffit pas à être motivé ; il est nécessaire de pouvoir considérer sa réalisation : « Pour qu'un individu soit motivé, il est donc nécessaire qu'il ait un motif, mais aussi que ce motif ait un avenir » (Fenouillet, 2011, 25). Mais cette seconde modélisation, si riche soit-elle nous est-elle profitable pour comprendre ce qui se joue dans le recours à la formation au sein du parcours de reconversion ?

Dans l'approche qui est la nôtre, idiographique plus que nomothétique, le recours au modèle – à tester comme à construire – ne nous semble pas pertinent. Tout juste aspirons-nous à dégager de grandes lignes de force au sein de parcours à la fois très singuliers – précisément dans l'agencement des facteurs, des raisons et des objectifs poursuivis – mais également communs à tous les adultes interrogés : en reconversion choisie et radicale, vers un métier manuel et mobilisant le dispositif de l'alternance. Trois variables qui, nous l'avons vu, s'articulent autant qu'elles se nourrissent les unes les autres. Pour rendre compte de ces parcours, nous souhaitons mettre en œuvre une approche plus « humaniste ». La question de la valeur, projetée, espérée ou accordée, mise en regard des attentes, nous semble plus appropriée.

A partir de la mobilisation du paradigme de *l'expectancy-value*¹, Bourgeois (1998) estime que l'engagement en formation résulte de la conjonction de deux facteurs en « interaction positive » (Bourgeois 1998) : « la valeur (*value*) attribuée par le sujet à la formation envisagée et [...] l'espérance de réussite dans cette tâche (*expectancy*) » (p. 102). Ces deux facteurs relèvent de

¹ Notamment chez Cross (1982) mais aussi chez d'autres auteurs (Bourgeois, 1998).

ce qu'il nomme des « construits motivationnels » (Bourgeois, 2009). D'autres facteurs entrent dans ce processus motivationnel, parmi lesquels des dispositions internes du sujet qui ont un impact sur la perception que le sujet a tant de la valeur que de ses chances de réussite. Bourgeois ajoute des facteurs sociaux, déterminants à maints égards, et des facteurs inhérents aux caractéristiques de l'offre de formation (Bourgeois, 1998). Facteurs individuels et situationnels, en interaction, conditionnent les construits motivationnels (Bourgeois, 2009). Ces derniers éléments nous semblent particulièrement prégnants pour notre objet : **la lisibilité du dispositif nous paraît être significativement déterminante dans l'engagement en formation des adultes en alternance**. L'approche clinique du rapport au savoir (Beillerot et al., 1996) met au jour des enjeux souterrains, sans doute déterminants, mais Bourgeois ne les investigate pas. L'auteur souligne enfin que le paradigme sus-cité place ces multiples facteurs en amont de l'engagement, comme des éléments qui conditionnent l'interaction entre valeur et attentes. Or il semble qu'ils soient partie prenante de l'engagement.

Globalement, l'effort de catégorisation des motivations confronte à des limites : une vision atomisée de la motivation, un risque d'ontologisation mais, surtout, la possibilité de ne s'appuyer que sur les motivations déclarées ; outre le risque de biais que cela génère, cela laisse supposer, dit Bourgeois (1998), que le processus émanerait d' « un choix rationnel, délibéré et parfaitement conscient du sujet entre une liste de motifs qu'il serait ainsi capable de nommer et d'hierarchiser » (p. 103). Pour tenter de rendre compte d'une forme de complexité, l'auteur préfère s'attacher à :

[...] comprendre comment se construit, chez le sujet, sa motivation à entreprendre *telle formation*, et plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne, *dans la singularité des interactions* entre ses dispositions internes d'une part et son environnement d'autre part, *à un moment donné de sa trajectoire*. (*Ibid.*, p. 103, nous soulignons).

Ce faisant, Bourgeois introduit trois dimensions fondamentales : la singularité de la formation entreprise – comme formation *à* et formation *par* –, la dimension idiosyncrasique à l'œuvre chez le sujet et l'inscription de ce moment dans une trajectoire qui le dépasse, donc à l'aune du parcours accompli autant que des projections.

Ces liens entre trajectoire de vie et engagement en formation ne sont pas nouveaux. Ils se font jour à la faveur de la notion de transition, soit que la formation apparaisse comme un *moyen* de faire face aux changements (Cross, 1982, cité par Bourgeois, 1998), dans la négociation, soit que l'engagement constitue une *réponse* à des événements biographiques singuliers de rupture (Fond-Harmant, 1996, *Ibid.*). La formation, conçue comme moyen au service d'une fin qui la

dépasse, autrement dit l'instrumentalisation de la formation et la façon dont l'individu s'en saisit, suppose que l'individu soit mis en projet ; qu'à la formation soient associés des buts personnels, qu'elle sert, mais aussi une certaine vision de l'avenir et un projet autodéterminé (Deci & Ryan, 1985), suffisamment spécifique et précis. Bien sûr, il s'agit ici d'un « schéma idéal » (Bourgeois, 2009), sans aléas ni questionnements embarrassants. Mais nous ne sommes pas loin de faire l'hypothèse que ce schéma, pour des raisons que nous ne formalisons pas encore, est proche de celui des adultes de notre panel. Ce qui éloigne, *a priori*, des cas de reprises d'études universitaires¹. Pourtant, là encore, Bourgeois nuance et complexifie : la perception de l'utilité ne suffit pas, à elle seule, à justifier l'engagement en formation. Il convient que le projet dont participe la formation soit lui-même autodéterminé et que les conditions pédagogiques et organisationnelles permettent le renforcement de cette autodétermination². La valeur perçue de l'activité dépend aussi des images de soi, nous y reviendrons. Relativement à l'approche centrée sur les événements biographiques (Fond-Harmant), Bourgeois souligne, de nouveau, un risque de réification – comme il avait alerté sur une ontologisation des motifs. Stigmatiser des événements biographiques plus ou moins propices à l'entrée en formation ne rendrait pas justice à la dynamique en cours. Une fois de plus, l'auteur met en mouvement le concept. L'événement biographique n'a de sens que dans la rencontre avec une dynamique identitaire particulière, à un moment donné de la trajectoire biographique (Bourgeois, 1998, p. 104). C'est donc dans le rapport que le sujet entretient aux événements, dans la façon dont il les appréhende, sur les plans cognitif et émotionnel, que quelque chose se passe :

[...] un événement biographique peut être déclencheur d'entrée en formation chez un sujet si cet événement vient activer une tension identitaire [...] dont la résolution passe aux yeux du sujet, par son engagement en formation. (Bourgeois, 2009, p. 240).

Kaddouri (2019 va plus loin suggérant l'idée d'un « **faisceau** » (p. 38) d'événements à l'origine du déclenchement de l'engagement en formation, même si, à un moment donné, « l'un d'eux peut être le déclencheur direct et immédiat » (*Idem*) ; « C'est le saisissement de cet

¹ Deux facteurs majeurs semblent à l'origine de cette distinction : le diplôme visé par les sujets (CAP ou Bac pro, pour la plupart, dans les cas de reconversions à des métiers manuels), à mettre en regard de leur niveau de diplôme initial (et plus largement leur rapport au savoir) et le dispositif mobilisé, l'alternance en CFA n'offrant pas les mêmes caractéristiques que l'université.

² Définie comme « autonomie dont dispose l'individu pour effectuer une activité » (Fenouillet, 2011, p. 30, d'après Deci & Ryan, 1985).

événement immédiat et sa mise en relation avec les événements d'arrière-plan qui permettront au chercheur la compréhension du sens de l'engagement en question. » (*Idem*).

Les motivations à l'origine de la reconversion, qu'elles relèvent des causes ou des buts, qu'il conviendra de distinguer, doivent être considérées à l'aune d'un projet et prises dans une dynamique plus large. Distinguer chez les candidats des profils réactifs et proactifs n'a de sens que si l'accompagnement proposé est corrélé au mode d'appropriation de la reconversion et au sens qu'elle recouvre pour les candidats. La formation et notamment l'engagement en formation participe elle aussi de cette dynamique qui doit permettre d'assurer l'entrée en formation comme sa persistance. A ce titre, mettre en regard les attentes et la valeur attribuée par les candidats au dispositif de formation mais aussi inscrire la formation dans une perspective plus large, relative au projet personnel, singulier, de reconversion, devraient contribuer à mettre au jour le sens de la démarche pour le candidat.

A l'intersection de ces propositions surgit la notion d'identité. Reconversion professionnelle, métier manuel et alternance convoquent tous trois les questions identitaires sur différents registres. C'est dans l'articulation, à la fois de ces notions et des liens que chacune d'elles tisse avec le concept d'identité, que nous construirons notre problématique et élaborerons nos hypothèses.

Section 3 - De l'identité aux dynamiques identitaires

Voilà encore un concept d'une rare complexité dont il nous faut restreindre l'étude au seul périmètre qui nous intéresse ici, sous peine de nous égarer. L'identité est susceptible d'être interrogée sous de multiples aspects dans notre sujet : c'est l'identité caractérisante, "objective-subjective", de celui qui sera interrogé dans cette étude : Qui est-il ? Quelles sont les caractéristiques identitaires sous lesquelles il se présente. C'est l'identité sociale, professionnelle et personnelle passée – mais non moins dynamique – dont il peut se prévaloir et qu'il a construite à la faveur de son expérience antérieure. C'est l'identité sociale, professionnelle et personnelle à laquelle il aspire, dans laquelle il se projette, en se reconvertissant et en se reconvertissant à un métier manuel. C'est aussi la *dynamique* identitaire, voire de recomposition identitaire, à l'œuvre dans le processus de reconversion autant que dans la formation par l'alternance (Cohen-Scali, 2000). Ce « complexe cognitivo-affectif dynamique » (Bourgeois, 1998, p. 104) que représente la question identitaire dans le cadre d'un projet de reconversion aussi singulier est pris dans des tensions multiples que des négociations – affirmation, concession, renoncement, etc., – peuvent aider à surmonter.

Ce n'est pas tant ici l'identité ontologique que nous questionnons que l'identité existentielle ou processuelle. Cette dernière, fondamentalement plurielle se dit sur des scènes multiples : publiques et privées, professionnelles et personnelles, mais aussi héritées et construites par le sujet. Elle se donne à voir aux autres – et différemment selon les autres – comme à soi-même, sans être jamais identique à elle-même. Elle se construit et se recompose sans cesse de sorte qu'elle est toujours dynamique dans le temps mais aussi multiple dans l'instant. Dans le temps, l'identité est le lieu de tensions dues à son évolution ; dans l'instant, elle fait l'objet de tensions dues aux représentations et aux différentes scènes sur lesquelles l'individu agit ou "est agi". Finalement, l'identité ne semble se saisir que par la différence ou, du moins, dans un écart : le même ne se dit que par l'autre, que celui-ci soit interne ou externe. Le Soi qui pourrait la caractériser est toujours déjà en scission, mais aussi en *dialogue*, entre un « je » créateur et un « moi » plus conventionnel (Kaddouri, 2019, p. 18). Plus encore, ce sont les images de Soi ou du Soi qui, par des alliances multiples et mouvantes, fondent l'identité personnelle du moment et assurent les dynamiques.

3 - 1 Dynamique(s) identitaire(s) et images de soi

Choisir l'expression « dynamique identitaire » plutôt qu' « identité » met l'accent sur la dimension processuelle et évite l'écueil d'une ontologisation ou d'un étiquetage (Kaddouri, 2019). Substantivé, le terme « dynamique » désigne « l'étude des forces en interaction, les tensions et les conflits qui les animent ainsi que les mouvements qu'elles produisent » (*Ibid.*, p.17). Considérer les dynamiques identitaires comme catégorie d'analyse, précise l'auteur, renforce les potentialités heuristiques dans l'explication et la compréhension des phénomènes étudiés. Ces dynamiques identitaires sont fédérées autour du projet identitaire. Kaddouri distingue une première tension entre le projet de soi *pour* soi et le projet de soi *pour* autrui. Dans ce dernier, la préposition « pour » renvoie à « une attribution qualificative ayant pour point de départ autrui » (*Ibid.*, p. 18). Il ne s'agit donc pas d'un projet de soi à destination d'autrui mais du « projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même » (p. 18). Cet autre n'a d'incidence sur le projet de soi qu'à la condition qu'il compte pour lui, autrement dit à la mesure de l'investissement socio-affectif du sujet. Le projet de soi pour soi est un projet identitaire voulu par le sujet pour lui-même (p. 19) : il donne sens à son existence et signification à sa vie. Il correspond à une « intention d'agir » (19), consciente, visant à réduire un double écart : d'une part entre ce qu'est le sujet (le soi actuel) et ce qu'il souhaite devenir (le soi futur), d'autre part, entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. Le projet apparaît ainsi comme « totalité » qui « oriente et sous-tend les différents actes que pose le sujet dans la perspective de la réalisation de son soi visé » (19). Pour l'élaborer, le sujet doit pouvoir accéder au vécu subjectif de son soi actuel, construire une représentation d'un soi futur possible, qu'il soit en rupture ou en continuité avec le soi actuel, et disposer de moyens d'agir – en termes de ressources personnelles, notamment – en corrélation avec une intention, susceptibles de faire advenir le soi futur représenté. Mais un projet de soi professionnel, comme peut l'être une reconversion, participe en réalité d'autres types de projets de soi, inscrits dans un projet de soi plus global. Parce qu'un sujet peut poursuivre différents types de projets, sur des scènes différentes et en relation avec des autrui significatifs eux-mêmes porteurs de projets pour lui, les tensions identitaires sont nombreuses.

Ces tensions sont opérantes notamment en cas d'activation simultanée de plusieurs projets incompatibles entre eux. Surtout, elles relèvent de dimensions intra- et intersubjectives. Les tensions intrasubjectives se jouent elles-mêmes dans l'espace temporel, quand des identités héritées, acquises et visées, entrent en conflit chez le sujet, mais aussi sur un axe spatial quand le sujet est contraint de renoncer à l'un des « soi » pour accomplir un autre pan de son identité. Les tensions intersubjectives naissent, quant à elles, des interactions entre le sujet et les relations

sociales qu'il peut avoir avec les autres significatifs. (Kaddouri, 2019, p. 21). Kaddouri distingue trois types de tensions : structurelles, conjoncturelles et latentes. Structurelles, elles impliquent un changement identitaire, en rupture, pour être résolues ; conjoncturelles, elles peuvent faire l'objet d'un remaniement pour être dépassées. Les tensions latentes, enfin, peuvent passer inaperçues. Ces types dépendent du degré d'incompatibilité des projets de soi – pour soi et pour autrui – mais aussi de la nature des réponses exigées pour les surmonter, tout autant que du niveau de capacité du sujet à y faire face (22). L'enjeu, rappelle l'auteur, est de sauvegarder « l'intégrité identitaire », autrement dit un sentiment de cohérence de/à soi. Les écarts constituent en effet des sources de souffrance et nécessitent des négociations de l'ordre de la transaction, soit en externe, pour les tensions intrasubjectives, soit en interne, pour les tensions intersubjectives. Cette « mission » qui incombe au sujet laisse supposer que des stratégies peuvent être mises en œuvre, par lui, pour réduire, résoudre voire dépasser ces tensions.

Ces stratégies identitaires sont définies par Kaddouri (2010) comme « des actes comportementaux et/ou discursifs mis en place pour faire face aux différentes tensions identitaires » (p. 24). Mais, « faire face » ne consiste pas toujours à annihiler ces tensions. Les réponses apportées par le sujet qui y est confronté ne sont pas toutes de même nature. L'écart peut être comblé, maintenu ou empêché selon les circonstances mais aussi en fonction des singularités. Nonobstant le fait que le terme « stratégie » renvoie au domaine militaire, dont nos considérations sont plutôt très éloignées, cette vision pose problème : Kaddouri souligne, en effet, qu'une telle action suppose « l'existence d'un sujet calculateur et rationnel », ce qui n'est probablement pas généralisable. Une telle configuration dépend largement des ressources individuelles. Par ailleurs, ces stratégies sont, pour la plupart, des reconstructions dans l'après-coup du récit et, partant, sont rarement anticipées. Cette dernière limite interroge l'auteur quant au statut de ces stratégies : dans quelle mesure sont-elles l'œuvre du sujet ? Ne sont-elles pas des *artefacts* du chercheur ? La position de l'auteur est exprimée comme suit : les stratégies identitaires « résultent d'une inférence du chercheur » (28) à moins qu'un travail réflexif n'ait été réalisé par le sujet, le conduisant à une prise de conscience singulière de ce qui s'est joué pour lui dans les choix opérés.

Kaddouri souligne que si le projet de soi pour soi est le plus souvent conscient – bien qu'il ne soit parfois que difficilement saisissable, y compris par le sujet lui-même – les raisons de son origine semblent, elles, plus souterraines. De même, certaines tensions sont conscientes, d'autres non. Ces éléments soulèvent une nouvelle difficulté : celle de l'accès, par le chercheur,

à ces tensions et à leurs éventuels modes résolutoires. Pour cela, l'auteur appelle à différencier le *signal*, « volontaire et adressé » de *l'indice*, qui ne l'est pas et implique, de ce fait, un processus inférentiel de la part du chercheur. Parmi ces indices, l'expression d'une émotion peut nous mettre sur la voie d'un inconfort lié à l'existence de ces tensions identitaires entre les différentes images de soi.

Dans sa théorie de la discordance des images de Soi (*Self-Discrepancy*, aussi traduit par « auto-discordance »), Higgins (1987) distingue trois domaines du Soi (*domains of Self*) : le Soi réel, le Soi idéal et le Soi normatif (ou « soi devrait », *ought Self*). Si le premier renvoie aux représentations des attributs que quelqu'un (moi ou un autre) croit que je possède, le second dit les aspirations et le dernier les devoirs. Chaque discordance entre ces domaines renvoie à une situation psychologique dont l'effet produit un sentiment d'inconfort. Parce que l'individu n'est pas monadique mais social, les domaines du Soi s'articulent également aux points de vue sur Soi (*standpoints on the Self*), le regard qui va me juger et qui est lui-même porteur d'attitudes et de valeurs ; l'individu porte sur lui-même son propre point de vue (*own*) mais il en sera de même de chaque autrui significatif (*others*). L'articulation des domaines du Soi et des points de vue sur Soi forment ainsi six types de représentations des états du Soi. Le Soi normatif peut ainsi être tel selon mon point de vue mais différent selon le point de vue de mon père ou de ma conjointe¹. La discordance opère donc potentiellement à deux niveaux : entre les domaines du Soi mais aussi dans l'articulation entre les domaines du Soi et les différents points de vue sur Soi. A chacune de ces discordances sont associées des zones d'inconfort ou de vulnérabilité et des émotions ou motivations spécifiques. Ces discordances ne sont pas toujours présentes chez les individus. Certains les ressentent toutes, d'autres n'en ressentent aucune. Parfois, elles ne sont tout bonnement pas activées. La plupart du temps, elles ne sont pas conscientes. C'est l'émotion, associée à l'inconfort, qui constitue un indice majeur de l'existence et de l'activation éventuelle d'une discordance. Disponibilité et accessibilité sont ainsi deux autres facteurs à prendre en compte pour comprendre ce qui se joue dans les représentations de Soi de l'individu. Pour donner sens à ces discordances, il convient de tenir compte d'un contexte spécifique d'apparition des symptômes, mais aussi de replacer cette configuration dans une temporalité plus large et de voir si le phénomène ne reproduit pas une configuration passée, réactivée à la

¹ «Père» et «conjointe» sont ici pris à titre d'exemple. Il peut bien évidemment s'agir de l'un des deux parents et du conjoint.

faveur, notamment, d'un événement déclencheur (*stimulus event*) ou de la fréquentation d'autrui significatifs susceptibles d'être à l'origine de cette réactivation.

Les incidences de cette grille de compréhension sont multiples. Viser une discordance moindre atténue l'inconfort ressenti. Higgins pose ainsi qu'un individu sans discordance entre le Soi réel/propre et le Soi idéal/propre est heureux (*happy*) et satisfait (*satisfied*) quand l'absence de discordance entre le Soi réel/propre et le Soi normatif/autre génère calme et sentiment de quiétude (*security*). La compréhension des mécanismes à l'œuvre permet d'apprécier les motivations à agir ou à conduire à terme un projet. Ce jeu s'opère par une conscientisation des représentations et des attentes personnelles et interpersonnelles.

Deux problèmes majeurs se posent néanmoins à nous dans cette approche : d'une part, nous ne sommes pas psychologue et nos compétences à interpréter ces dimensions autant que notre légitimité à le faire sont très limitées. Nombre d'auteurs en Sciences de l'éducation et de la formation mobilisent toutefois cette théorie pour apprécier les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019), l'engagement en formation (Bourgeois, 2011) ou encore l'espace transitionnel de la reconversion (Deltand, 2019). D'autre part, ces dynamiques représentationnelles n'étant pas toujours conscientes, il nous faudra être vigilante aux indices (langagiers et éventuellement comportementaux) pour inférer une éventuelle discordance des images de Soi et mieux comprendre ce qui se joue dans les reconversions que nous étudions.

3 - 2 Les différents endroits des dynamiques identitaires dans notre sujet

3 - 2.1 Le projet de reconversion : projet d'action ou projet de vie ?

Tout se passe comme si la réalisation de son projet représentait pour l'individu la réalisation de soi-même. (Kaddouri, 2019, p. 29)

Kaddouri (2019) opère une distinction qui nous semble fondamentale entre deux types de projets : le projet d'action et le projet de vie. Le premier vise des choses que le sujet cherche à posséder : il relève de l'opérationnel ou de l'instrumental. Il est mis en œuvre en vue d'une possession. Il est projet d'avoir. Le second renvoie, plus spécifiquement, à un projet identitaire ou de soi, tel que nous l'avons détaillé plus haut. Il est projet d'être ou existentiel. Le projet de reconversion pourrait relever du premier : le sujet cherche, par la reconversion professionnelle, à acquérir des compétences nouvelles et, à travers elles, à *avoir* un nouveau métier. Mais on voit bien, d'ores et déjà, qu'un tel projet ne saurait se départir de la dimension identitaire liée à

ce renouveau professionnel. Faire quelque chose d'autre dans la vie que ce que l'on a toujours fait, c'est aussi, dans une certaine mesure, endosser un nouveau costume et, partant, *devenir* puis *être* quelqu'un d'autre. A ses propres yeux et aux yeux des autres. *A fortiori* quand ladite reconversion oblige le sujet à recourir à une formation longue qui agit comme un espace de transformation identitaire à plus d'un titre, nous le verrons. Kaddouri le rappelle : « concevoir un projet et envisager sa réalisation n'est [*sic*] pas une action neutre dans la vie d'une personne » (2019, p. 29). Cela mobilise des moyens et du temps mais aussi l'être dans sa globalité « dont l'objectif conscient ou inconscient est le changement de soi » (*Idem*). L'enjeu n'est donc pas tant de trancher entre projet d'action et projet existentiel, ou « projet d'être » (Gourdon-Monfrais, 2001, p. 35) mais de montrer comment ces deux projets sont en réalité reliés, voire « se réfléchissent et s'alimentent mutuellement » (Kaddouri, 2019, p. 29). Le projet d'action constitue un moyen d'agir sur le réel, dont le sujet est toujours déjà partie prenante, et de le transformer. Par cette opération, non seulement le sujet se transforme lui-même mais il se voit stimulé dans l'élaboration de ses projets d'action. Plus encore, le projet professionnel constitue « l'un des indicateurs de la dynamique identitaire d'inscription des personnes » (p. 30). Les ruptures de trajectoires professionnelles ont ainsi une incidence notable sur les trajectoires personnelles et sociales (Deltand, 2019) : « Derrière les tentatives de construction d'un projet professionnel nouveau, se dessine la tentative de reconstruction d'un projet de vie » (Kaddouri, 2019, p. 30).

Deltand (2019) confirme cette dimension existentielle du projet de reconversion : la chercheuse pose même la centralité du projet de reconversion comme mode résolutoire des tensions mais aussi comme repère pour construire des compétences nouvelles (p. 52). Le projet agit ainsi comme un filtre, sélectionnant les choix les plus opportuns pour une sortie rapide et conforme aux intérêts du sujet et comme un processus d'ordonnement des expériences professionnelles acquises ; il est l'occasion, notamment, d'une « réinterprétation de ses expériences antérieures » (*Idem*). Véritable « feuille de route », il opère, en outre, une catalyse des réponses apportées aux tensions (p. 51) et constitue un « repère identitaire » (p. 66). Plus le projet est « clair, stable et élaboré » (*Idem*), plus l'adulte trouvera dans la reconversion un positionnement favorable. Mais le projet de reconversion n'est pas la reconversion elle-même.

3 - 2.2 La reconversion : une transition identitaire ?

Comme espace de transition, la reconversion se donne à voir à la fois comme un passage entre deux points distincts et un temps de repositionnement de soi (Deltand, 2019) qui engage potentiellement un processus réflexif. Plus la transition est radicale, plus ce travail est nécessaire autant qu'opérant. Durant les transitions professionnelles, le sujet est, en effet, « mis en demeure de redéfinir ses liens d'appartenance et de revisiter son parcours existentiel en fonction des projets qui, à la fois, le prolongent et le contredisent » (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p. 17-18). Ce retour sur soi se double d'un questionnement sur le sens à donner tant à ses activités qu'à ses relations et, plus largement, à son rapport au monde. Confronté à l'imminence d'une intégration socioprofessionnelle nouvelle, le sujet anticipe sa socialisation et procède de ce fait à un remaniement identitaire par un travail d'élaboration auquel la présence d'autrui n'est pas étrangère. La transition professionnelle s'accompagne d'une restructuration des représentations de soi mais cette nouvelle « définition de soi » (*Ibid.*, p. 25) sur la scène professionnelle dépend aussi de paramètres inhérents à d'autres domaines. Le Soi ne saurait se construire ou se reconstruire indépendamment des autres que soi : cette « quête du sens de soi » (*Ibid.*, p. 26) est menée par le sujet en interaction avec d'autres. Elle se lit aussi sur le temps long de l'existence et dans des structures sociales qui en forment les cadres. Elle est enfin « consubstantielle de la recherche non pas seulement de raisons de faire mais aussi de ses raisons d'être. » (*Idem*).

S'opère ainsi, dans la reconversion comme processus transitionnel, une redéfinition de soi qui engage non seulement les différentes images de soi à un moment singulier de l'existence mais aussi les identités construites à la faveur des expériences antérieures ainsi que les identités plurielles déployées sur d'autres scènes que la scène professionnelle, dans les rapports aux autres. On peut supposer que plus le temps de reconversion est long, moins le processus transformatif est brutal. Mais on pourrait aussi imaginer que la transformation réalisée est plus profonde, plus incarnée et le changement, *in fine*, plus radical. D'autant qu'à ces reconversions n'est pas nécessairement associée une « revalorisation de l'identité personnelle ou sociale » (Masdonati et al., 2019b, p. 87) : certaines peuvent entraîner, au contraire une dégradation de cette même identité, « lorsque la nouvelle identité est dévalorisée et/[ou] dévalorisante, comparativement à l'ancienne » (*Idem*). Dans quelle mesure ce changement radical affecte-t-il les autres sphères de la vie du sujet ? Celles-ci participent-elles de ce changement ou voient-elles, en extériorité et impuissantes, les transformations du sujet leur échapper, au risque de ne plus reconnaître celui-ci ? Parce que le sujet continue de se déployer dans les autres sphères qui sont les siennes, on peut supposer que ces dernières assurent, du point de vue du sujet, un

sentiment de continuité, de permanence identitaire, vital, faut-il le rappeler – sous peine de ne plus se reconnaître soi-même. Mais il est possible qu'à la faveur d'un espace transformatif long, les sphères familiales, amicales, etc., puissent s'adonner, de leur côté, à un travail – salvateur – d'adaptation à la nouvelle identité émergente, dans un espace de co-construction avec le sujet. En participant d'une façon ou d'une autre, par des manifestations d'intérêt, de soutien, par des aménagements d'ordre organisationnel ou même financiers ou simplement des échanges – y compris dans la controverse –, à la transition professionnelle, l'entourage familial et amical, pour ne parler que de lui, accompagne les transformations identitaires du sujet autant qu'elles en temporisent les effets. Reste que le processus de reconversion passe par une étape cruciale pour le sujet qui, dans une forme de mise en abîme, le confronte, de nouveau, mais sur un autre registre, à des questions identitaires : l'engagement en formation.

3 - 2.3 Le rôle de l'engagement en formation dans la régulation des tensions identitaires

Sous le prisme de l'engagement en formation, la question identitaire touche plus spécifiquement les sciences de l'éducation et de la formation. Indépendamment des motifs d'engagement qui évaluent les motivations comme causes et objectifs poursuivis, les dynamiques identitaires sont en jeu dans les formes d'engagement en formation : Kaddouri (2011) souligne la prégnance de motifs identitaires dans cette entreprise singulière. L'auteur propose la définition suivante de l'engagement en formation :

[...] implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel. (*Ibid.*, p. 75).

Autour des trois formes d'engagement – entrée dans le dispositif, implication dans l'apprentissage et élaboration d'un nouveau rapport à la formation – Kaddouri pose l'hypothèse que l'engagement en formation a un rôle à jouer dans les stratégies identitaires déployées par le sujet.

L'articulation s'opère à la faveur du sens donné par le sujet à cet engagement et à ce qu'il ouvre comme possibles. Ce sens témoigne d'une intentionnalité, faite d'attentes et de projections. Il est relatif au projet de formation comme « moyen irremplaçable pour la concrétisation de [son] projet d'identité » (p.79). Le sens que prend la formation pour le sujet est donc à articuler aussi aux dynamiques identitaires dans lesquelles il est pris (Bourgeois, 2011) : entre préservation et

transformation. Toutes deux constituent des modes de régulation des tensions qui animent l'individu. La préservation consiste dans l'évitement d'une image de soi négative – à ses yeux et aux yeux des autres – quand la transformation vise, elle, l'accomplissement d'une image de soi positive – là encore pour soi et pour autrui.

Pourtant, le sens investi dans les conduites d'engagement en formation ne suffit pas à rendre effectif celui-ci. D'une part, il est « tributaire de l'attitude de l'autrui significatif » (Kaddouri, 2011, p.82) : sans sa reconnaissance, le sujet risque découragement et lassitude et compromet la poursuite de l'engagement. D'autre part, il dépend de ressources personnelles, notamment du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), ou de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985), tous deux aux prises avec les images de soi. Les tensions identitaires vécues par l'individu ont donc un rôle moteur à jouer dans l'engagement en formation. Elles y trouvent potentiellement un mode de résolution.

Pour autant, elles n'entraînent pas systématiquement cet engagement. D'abord, on peut supposer qu'elles soient bloquantes : l'individu tiraillé n'est pas à même de choisir de s'engager. Ensuite, comme le rappelle Bourgeois (2011), ces tensions peuvent venir de loin sans avoir généré ce type d'action jusque-là. L'opportunité de se saisir de l'engagement en formation pour réguler ces tensions naît donc d'un autre paramètre. Bourgeois suggère qu'un événement biographique « favorable », entrant en interaction avec ces tensions, déclenche le processus :

Tout se passe comme si certains événements biographiques venaient, soudainement ou progressivement, rendre saillantes et urgentes à résoudre des tensions identitaires latentes depuis plus ou moins longtemps ou, éventuellement, en générer de nouvelles. (Bourgeois, 2011, p. 279)

Parmi les domaines biographiques susceptibles d'interagir avec les tensions identitaires, Bourgeois liste les pratiques du sujet, professionnelles ou personnelles, les relations interpersonnelles ou encore la participation à des communautés de pratiques. Dans chacun d'eux, le sujet n'est pas isolé : la figure de l'autre est toujours déjà là. Si l'on peut supposer que l'engagement en formation des adultes, en reconversion choisie, participe d'un but opératoire, la formation constituant une condition de réalisation de la reconversion, il n'est pas moins intermédiaire : il semble en effet servir des objectifs plus larges, plus généraux, d'ordre identitaire : « la formation est un ferment majeur de la stratégie identitaire » (Gourdon-Monfrais, 2001, p. 168). Cette dimension se trouve renforcée par le choix du dispositif de formation, qui lui aussi, questionne les dynamiques identitaires.

3 - 2.4 Dans la formation en alternance

Nous ne reviendrons pas ici sur l'alternance comme entre-deux, ce que nous avons largement développé plus haut. Ce qui nous intéresse ici est de voir, d'une part, dans quelle mesure l'alternance comme dispositif de formation convoque la question identitaire du sujet, d'autre part, comment les éventuelles tensions en jeu dans ce dispositif peuvent s'articuler aux tensions identitaires à l'origine de la reconversion.

A priori, on pourrait penser que l'alternance ne convoque que l'identité professionnelle. De fait, il semble que le dispositif soit perçu comme favorisant la construction d'une telle identité :

L'alternance est souvent considérée comme une forme nouvelle et singulière de transition qui est censée permettre un passage plus progressif de l'école au travail et accélérer le développement de [l'] identité professionnelle. (Cohen-Scali, 2000, p. 2).

L'étude menée par Cohen-Scali (2000) concerne de jeunes adultes sortis du lycée et intégrant un DUT (bac +2) en alternance¹. Les enjeux en matière de construction de l'identité professionnelle sont, à ce titre, supposément assez différents de ceux des adultes en reconversion. Ces derniers ont en effet déjà construit une première identité professionnelle à la faveur de leur(s) expérience(s) antérieure(s). Nous supposons pourtant que des dynamiques, propres à ce dispositif, convoquent les deux publics autour des mêmes questionnements. Les interactions avec les pairs et les formateurs ainsi que « l'adhésion progressive aux valeurs et idéologies diffusées par la formation » (106) contribuent à la construction de l'identité professionnelle de tous les alternants. De même, l'intégration dans une entreprise, elle-même porteuse « de valeurs et de cultures propres » transforment les représentations individuelles et provoquent « de nouvelles attitudes voire des conduites inédites » (p. 106). Encore faut-il que cette intégration, entendue comme participante, soit rendue possible par l'entreprise et profitable à l'alternant.

Mais Cohen-Scali souligne aussi combien un tel dispositif peut être producteur de contradictions et, partant de transformations – ou, à tout le moins, de négociations – identitaires : l'alternance, écrit-elle, induit « une impression de dissonance à l'intérieur de la formation » (180). A cette dimension intrinsèque du dispositif, s'ajoutent, pour les adultes, les

¹ Plus précisément, le travail mené consiste en une comparaison de deux cohortes préparant un même diplôme, la première en alternance, l'autre non.

éventuels conflits de représentations, voire de valeurs, avec les référents issus de la première socialisation professionnelle. Les changements radicaux de métier, de secteur professionnel mais aussi de statut, l'adulte "expert" en son domaine redevenant "apprenti", rendent possiblement plus critiques la construction d'une nouvelle identité et la négociation des tensions identitaires. Il y a un existant qu'il convient de reconfigurer, ou d'articuler, aux nouvelles représentations. Cette identité n'est en réalité pas la seule en jeu dans l'alternance.

L'identité professionnelle relève, en effet, plus largement, d'une identité sociale prise dans un contexte d'activités spécifiques, en l'occurrence professionnel (Dubar, 2010). Elle se construit dans la confrontation à l'identité collective d'un groupe professionnel (Sainsaulieu, cité par Cohen-Scali, 2000), identité de métier sur laquelle nous reviendrons. L'identité professionnelle continue de se construire à la faveur des différentes positions occupées par le sujet au sein d'un espace social (Dubar, 2010), lui-même fait de contraintes, d'injonctions ou d'assignations. Mais surtout d'interactions avec les autres. C'est en cela, probablement, que l'identité professionnelle non seulement est toujours déjà sociale, mais aussi constitue le lieu de tensions, une nouvelle fois, entre les différentes images de soi, pour soi et pour autrui. Or, en participant au développement de nouvelles appartenances sociales et en produisant des représentations plus optimistes de l'insertion professionnelle, l'alternance, estime Cohen-Scali (p. 163), contribue au développement de représentations plus positives de l'intégration de l'alternant en entreprise, favorisant ainsi une meilleure estime de soi. S'articule à cette dernière dimension l'identité personnelle.

Identité sociale et identité personnelle, « souvent distinguées [...] mais fortement enchevêtrées » (Cohen-Scali, 2000, p. 41) sont ainsi toutes deux sollicitées, autant que mises en question, dans les dispositifs de formation en alternance (*Idem*). Une fois encore, pour faire face aux changements qui se dessinent dans ce type de formation, l'alternant, confronté à une désorganisation identitaire inhérente à la transition, recourt à des stratégies. Celles-ci visent à maintenir autant que possible « la cohérence et l'équilibre de l'identité » (43). Or l'un des moyens possibles pour ce faire consiste dans la « production d'œuvres » (*Idem*). On retrouve ici ce qu'engage le sujet dans le faire : en *faisant*, le sujet *se fait*¹ ; non seulement, il construit son identité professionnelle en adoptant les valeurs et la culture de son entreprise ou de son corps de métier mais il participe à sa propre construction ou reconstruction identitaire. Toutefois, en faisant ce qu'il n'a pour l'heure encore jamais fait, l'adulte se heurte à des tensions

¹ Cela fait écho à la thématique proposée par la Biennale de l'éducation (septembre 2021) : « Faire et se faire »

nouvelles : il est contraint de redessiner une cartographie identitaire qui, à la fois, tienne compte de ce qu'il s'est déjà construit, en matière de compétences mais aussi d'habitus, et intègre les nouveaux enjeux. Faute de quoi, soit il renonce à ce qu'il a été, au risque de ne pas se reconnaître, soit il ne parvient pas à réaliser ce qu'il est venu chercher. Tout semble se jouer dans ces écarts et la façon dont le sujet les appréhende.

Les écarts dans l'alternance relèvent de deux registres (Kaddouri, 2012) : les premiers sont épistémiques et consistent dans les différences de contenu entre la situation de formation et la situation de travail. Ces derniers ont largement été évoqués dans la partie consacrée à l'apprentissage (voir *supra*). Mais les écarts épistémiques engagent aussi le ou les rapports au(x) savoir(s). Les seconds sont identitaires et tiennent, selon l'auteur, à la pluralité des figures professionnelles « qui sollicitent l'affiliation de l'apprenant » (*Ibid.* p. 203). Dans le contexte qui nous occupe, il conviendrait d'ajouter à ces écarts, identifiés dans le cadre de formation en alternance, ceux relatifs aux socialisations professionnelles successives des adultes mais aussi aux tensions en jeu dans leur reconversion.

Si Kaddouri (2012) voit dans ces écarts une « véritable opportunité structurante » (p. 203), il précise aussi que les écarts ne sont pas formatifs par eux-mêmes. Pour qu'ils prennent ou fassent sens, il convient que le sujet mène un travail d'élaboration (207), notamment par le recours au récit. Faire un retour réflexif sur ce parcours à la fois de reconversion mais aussi de formation paraît donc indispensable pour conférer du sens à ces démarches. Pour autant, il convient de se garder d'une vision idéale et nécessairement positive de l'écart. S'il peut être vécu comme une opportunité, notamment celle de prendre en main sa formation, il constitue aussi un risque potentiel lié à l'inconfort du positionnement et peut entraîner repli sur soi ou enfermement (212). Peut-être faut-il alors envisager que les alternants fassent corps et se soutiennent dans cette aventure, en partageant des expériences similaires et en mettant au travail ce qu'il se joue pour eux, au sein de la formation. Cette co-formation (Triby & Sanojca, 2022) contribue à augmenter le pouvoir d'agir. Mais la formation par les pairs (Bourgeois, 2018) constitue aussi l'une des étapes essentielles de la construction du sujet. La gageure tient ici à l'hétérogénéité des publics, compte tenu de l'âge et de l'expérience des adultes au sein du groupe. Cela pose la question de l'intégration de ces derniers dans un groupe de jeunes apprentis, celle de leur place – attribuée ou prise.

Les tensions inhérentes aux formations en alternance et à la reconversion ont ceci de commun qu'elles placent le sujet dans une situation d'inconfort psychologique, propre aux transitions : le sujet n'est déjà plus ce qu'il était et n'est pas encore ce qu'il souhaite devenir. (Kaddouri,

2012, p. 209). Mais c'est dans cet écart que se négocient les dynamiques identitaires. Plus encore, Kaddouri (2019) suggère que le dispositif de formation choisi n'est pas étranger à ces dynamiques : il propose de « considérer le rapport que les individus entretiennent à l'offre de formation instituée, comme une expression possible de leur dynamique identitaire et de l'interpréter comme rapport à l'offre identitaire que draine la formation » (p. 38). Le dispositif en alternance pourrait-il se donner à voir comme le lieu de résolution des tensions à l'œuvre dans la reconversion, alors même qu'il est lui-même un lieu de tension(s) ? Faut-il, enfin, nécessairement chercher à réduire cet écart puisqu'il constitue, précisément, un espace de transformations ? Cet espace est aussi le lieu du déploiement de l'identité de métier.

3 - 2.5 L'identité de métier

L'identité est, en effet, convoquée dans l'activité même à laquelle se forment les adultes de notre panel, mais aussi dans les représentations sociales de celui-ci et ce qu'en font ces adultes. Zarca (1988) propose de définir le métier comme un « groupe de culture » ; cette culture, vivante, est rendue possible par la transmission de savoirs, de savoir-faire, de valeurs mais aussi de manières d'être et de symboles (p. 249). L'identité collective de ce groupe se nourrit de la différence : le charpentier n'est pas le maçon ; l'apprenti n'est pas le compagnon. C'est par cette dialectique du même et de l'autre, que se construit cette identité commune et non par un travail de distinction en regard de l'extérieur ou un mouvement d'homogénéisation (*Idem*). Le métier s'incorpore par identification ou par mimétisme : c'est une figure de transmission, un vêtement, un jargon et plus largement tout un « système symbolique dont les corps sont les lieux d'inscription » (257) qui forgent cette identité. Ces habitus sont la plupart du temps acquis dès le plus jeune âge et forment, construisent et guident le futur professionnel tout autant que l'adulte en devenir. Cette identité de métier s'acquiert par la pratique, les relations interprofessionnelles mais aussi la reconnaissance par des tiers. L'alternance rend possible cette construction par la fréquentation assidue de l'entreprise, notamment. Mais on peut supposer que nonobstant la facilitation du dispositif de formation, l'adulte en reconversion à un métier manuel se heurte à des difficultés plus grandes encore que le jeune, et inexpérimenté, apprenti. Novices, ils le sont tous les deux et c'est sans doute une chance : cela facilite l'entre-aide et nivelle les apprentis, quel que soit leur âge et leur expérience passée. C'est en tout cas une hypothèse que nous posons. Pour autant, le travail mené par l'adulte nous semble relever d'une autre complexité. Non seulement, il doit s'affilier à une culture de groupe mais il doit aussi

“faire avec ce qu’il est” ; tout l’enjeu va consister à comprendre la nature de ce « faire ». Est-ce renoncer à ses habitus antérieurs et procéder à une désidentification ? Est-ce développer une nouvelle identité professionnelle et sociale qui viendrait s’ajouter à celle déjà construite, dans une logique de superposition, sans communication entre elles ? Ou peut-on envisager que l’identité en construction vienne se nourrir des acquis antérieurs et entre en dialogue avec eux ? En somme, l’apprenti maçon de seize ans qui découvre le monde professionnel à la faveur de sa formation en alternance deviendra-t-il *le même maçon* que l’ancien directeur commercial de cinquante ans, formé dans le même contexte que lui ? Peut-être notre question n’a-t-elle d’ailleurs pas de sens : que voudrait dire l’expression « le même maçon » ? Lochmann (2019) et Bourgeois (2018) semblent pencher pour une capitalisation identitaire : l’identité nouvelle vient s’articuler à une identité professionnelle première. C’est d’ailleurs ce qui confère à leur regard sur les métiers manuels une acuité singulière et précieuse¹.

Mais ne peut-on pas imaginer que les deux identités de métier soient divergentes sur le plan des valeurs, notamment, au point qu’un renoncement à la première soit nécessaire, voire salvatrice ? Si l’on ne peut nier, ni effacer, l’expérience acquise et la construction identitaire qu’on y a développée, ne peut-on pas choisir d’adhérer à des valeurs nouvelles qui entrent en collision, voire en conflit, avec les anciennes ? Renoncer à une activité professionnelle installée, plutôt lucrative, dans laquelle l’on a fait ses preuves et l’on est reconnu, pour entreprendre ce type de reconversion, ne dit-il pas quelque chose de notre – nouvelle – échelle de valeurs et, partant, de notre dynamique identitaire et des tensions qui l’animent ?

En se reconvertissant à un métier manuel, ces adultes n’ignorent sans doute pas l’image que véhiculent ces métiers et ceux qui les exercent, *aux yeux des autres*. A ce titre, ils sont contraints à une deuxième transaction. Outre l’axe diachronique qui oppose deux images de soi différentes dans le temps, un axe synchronique confronte ces images (passées et présentes) aux autres : quelle image renvoient ces néo-manuels ? Quelle image les autres leur renvoient-ils ? Comment faire face au regard des autres sans « perdre la face » (Goffman, 1973), sans que ne vacille leur propre image de soi ? L’enjeu est d’autant plus important qu’ils entreprennent précisément, dans l’intrasubjectif, une recherche de congruence² entre ce qu’ils sont et ce qu’ils veulent

¹ Même s’il faut lire entre les lignes pour comprendre ce que Bourgeois transpose de sa propre expérience dans sa pensée.

² Bourgeois (2018) parle de « sentiment de consistance » comme intégration, sur le plan synchronique, et continuité, sur le plan diachronique, sentiment qui participe d’une « quête de consistance intérieure » ; ce sentiment évite, dit-il, le « sentiment de morcellement, d’éclatement. » Il permet au sujet de se dire : *je suis moi*. (p. 83).

devenir et une négociation avec un soi normatif possiblement en contradiction avec ce mouvement.

Les dynamiques identitaires sont convoquées à de multiples endroits dans ces parcours atypiques. Tensions, écarts, voire conflits, sont sources de transformations mais aussi, potentiellement, sinon de souffrance, du moins d'inconfort. Derrière une reconversion professionnelle, se déploient en réalité beaucoup plus d'enjeux que la reconstruction d'une identité professionnelle ou même sociale. La gageure de ce travail va consister à essayer de lever le voile sur les motivations qui poussent ces adultes à entreprendre ces parcours, sur ce que permet le dispositif et sur ce qui se joue pour eux à travers cette réalisation et la manière dont ils y font face. « [...] on se forme toujours *à, par* et *pour* quelque chose (Beillerot, 1988, p. 11 cité par Kaddouri, 2019, pp.38-39, nous soulignons)

Section 4 - Retour sur les éléments théoriques : consolidation de la problématique et émergence des hypothèses

4 - 1 Bilan du cadre posé

Quatre balises nous ont, dans un premier temps, permis de poser le contexte d'élaboration de cette réflexion : l'orientation professionnelle tout au long de la vie permet aujourd'hui de se réapproprier une orientation scolaire vécue ou subie dans les plus jeunes années. Le parcours, défini comme l'itinéraire que se construit le sujet tout au long de sa vie professionnelle, mais aussi comme le chemin qu'il a parcouru à travers les différentes orientations qu'il a prises, est un lieu de choix, mâtiné de contraintes. Le projet de reconversion et d'une reconversion atypique, sous des dehors "fantasques", participe d'un désir autant que d'une volonté ; il est anticipation des transformations souhaitées. La mobilité entraînée, professionnelle et sociale, confère à cette transition sa singularité.

Notre sujet se pose dans l'articulation de trois pans dont chacun a fait, dans un premier temps, l'objet d'une réflexion particulière. Reconversion professionnelle, métiers manuels et dispositif par l'alternance constituent en soi des sources d'interrogation. Mais c'est dans leur adjonction d'abord, puis dans leur articulation, que surgissent de nouvelles dimensions. Interroger les reconversions professionnelles, à un métier manuel, par l'alternance, procède d'une logique d'entonnoir qui circonscrit plus spécifiquement notre objet. Celui-ci interroge, à l'intersection de ces termes, dont nous avons cherché à faire des concepts, des questions transversales majeures. Chacun de ces termes convoque, à sa manière mais aussi dans son articulation avec les deux autres, les questions du rapport au savoir, des motivations et de l'identité. Là résidait sans doute toute la difficulté de notre objet d'étude. La façon dont nous avons procédé a pu sembler sinon répétitive, du moins spiralaire. A mesure que la construction de l'objet s'opérait, des éléments nous apparaissaient sous un jour nouveau qui venaient nourrir, enrichir, approfondir ce qui avait été, dans un premier temps, posé.

4 - 2 Construction de la problématique

Se reconvertir au milieu de sa vie professionnelle, à un métier manuel, par le biais d'un dispositif de formation initiale par l'alternance, ne va pas de soi. Les reconversions tardives sont plus rares et plus difficiles en ce qu'elles engagent une déstabilisation profonde des repères. Les métiers manuels confrontent les individus à des représentations mais aussi, plus prosaïquement à des conditions d'exercice qui, *a priori*, tranchent singulièrement avec leurs expériences antérieures au point qu'on peut se demander ce qu'ils y gagnent et si une telle démarche n'est

pas, par avance, vouée à l'échec. Enfin, l'alternance en formation initiale, mobilisée pour se former, non seulement va les contraindre à des compromis mais aussi les confronter à un monde fait d'écarts, comme autant d'espaces de transformation(s). L'expérience relève à plus d'un titre de la gageure. Là réside le cœur de notre questionnement : comment rendre intelligibles ces parcours ?

Comprendre non seulement ce qui a poussé ces adultes à entreprendre cette aventure, professionnelle autant qu'existentielle, mais aussi évaluer les conditions de possibilité et de réalisation de celle-ci, autant que les enjeux, constitueront les lignes de force de notre travail. En tentant de mettre en lumière les raisons des choix, les objectifs poursuivis, les freins comme les leviers de réussite, nous tâcherons également d'apprécier les gains supposés de cette expérience comme ses incidences sur le sujet.

4 - 3 Nos hypothèses

Les hypothèses que nous formulons pour répondre à ce questionnement font l'objet, là encore, d'un enchâssement heuristique.

La **quête de sens** nous paraît constituer l'hypothèse centrale de ce questionnement. Elle se dit, selon nous, dans le choix d'abandon de l'ancien métier comme dans le choix du nouveau. L'appétence pour un métier manuel convoque cette quête par l'entremise du sens de l'activité : faire quelque chose d'utile autant que de beau – dans le sens de la belle ouvrage – nous semble être un aiguillon majeur pour ces adultes. La formation par l'alternance confère une matérialité à cette quête : formation longue, diplômante mais aussi impliquante et progressive, elle contribue à rendre possible, autant que tangible, cette quête de sens.

Plus spécifiquement, nous soumettons l'hypothèse qu'à l'origine de la reconversion se trouve une **discordance entre les différentes images de soi**, source de tension, que la reconversion s'emploie à atténuer : le sujet cherche par cette transition professionnelle, faite de rupture et de continuité, à recouvrer une plus grande concordance, voire une authenticité, comme fidélité à soi. La reconversion professionnelle serait initiée à la faveur d'un événement qualifié de « biographique » qui viendrait activer une tension identitaire que ladite reconversion pourrait, aux yeux du sujet, résoudre. A ce titre, elle participerait d'une tentative de résolution de tensions identitaires.

Le projet professionnel, dont la reconversion est partie prenante, est préalable, sur les plans temporel mais plus largement structurel, à la formation ou à l'engagement en formation ; plus encore, celle-ci découle de celui-là sur le plan logique. Ce projet se fonde sur **l'appétence pour**

un métier manuel. Le sujet opère, ce faisant, un saut qualitatif qui le projette dans une identité socioprofessionnelle tout autre, identité nouvelle qui, articulée à l'identité préalablement construite, apparaît à ses yeux comme salvatrice. L'espace formatif apparaîtrait comme le moyen de combler un écart à la fois sur le plan des compétences mais aussi sur le plan identitaire : entre une identité héritée et une identité visée (Kaddouri, 1996), voire de « réaliser, ou tout au moins de soutenir, [l]a transformation identitaire en cours » (Bourgeois, 1998, p. 106). **L'engagement en formation,** et plus largement la formation elle-même, constitueraient alors **un moyen** et non une fin. A travers lui, le sujet vise une transformation identitaire progressive, dans une formation longue. Cet engagement serait d'autant plus efficient que le sujet est lui-même déjà pris dans une dynamique de transition. L'efficiency serait renforcée par un vif sentiment d'efficacité personnelle tenant au fait que le sujet dispose d'une expérience professionnelle significative qui assied sa position ; il serait accentué par le fait que le sujet a fait, et réussi, des études au moins aussi complexes et dispose de compétences qu'il estime transférables.

Concernant plus particulièrement la mobilisation d'un dispositif en alternance, nous distinguerons les motifs d'entrée des bénéficiaires perçus. A nos yeux, l'entrée en alternance ne constitue pas la rupture qu'on pourrait attendre, du fait de son va-et-vient entre deux sphères. Au contraire, alors que ce dispositif est incitatif pour les plus jeunes parce qu'il leur permet de rentrer sur le marché du travail, il permettrait aux adultes de leur assurer une *continuité* (identitaire autant que financière) sur ce même marché. Il est moins perçu comme un « retour à l'école » que ne le serait une formation professionnelle continue à temps plein. A ce titre, le dispositif de formation en alternance en CFA offre une lisibilité suffisante pour permettre à l'adulte *d'anticiper* les caractéristiques mais aussi d'évaluer les coûts (investissement personnel, financier, etc.) comme les bénéfices (qualité de la formation, diplôme, insertion professionnelle)

La rencontre et l'interaction entre un projet porté par un individu, dans sa complexité comme son historicité, et un dispositif de formation lisible favoriseraient non seulement l'engagement en formation mais, plus largement, la réussite de la reconversion. Cette dernière s'appréciera à l'aune de l'achèvement comme du couronnement (diplomation) du processus de formation mais aussi à la lumière de la nouvelle insertion professionnelle ou, le cas échéant, dans le bilan que dressera le sujet de cette expérience.

Le problème majeur réside dans l'appréciation des tensions identitaires en jeu. A quels signes ou quels indices devons-nous être sensible et à l'écoute ? Quel niveau de conscience en a lui-

même le sujet ? Sommes-nous à l'abri d'un *hiatus* entre ce que l'individu dit de sa démarche et ce qu'elle représente vraiment pour lui, mais aussi entre ce qu'il sait d'elle et ce qui se joue malgré lui, dans une « arrière-boutique » à laquelle le chercheur n'a, *a priori*, pas accès.

Il conviendra de remettre en histoire, non seulement le processus mais aussi le récit que reconstituera le sujet à son propos : d'en reprendre le déroulé autant que de l'inscrire dans une histoire plus large, celle qui détermine ou conditionne et celle qui projette.

Finalement, l'enjeu ne sera pas tant de savoir comment rendre ces parcours intelligibles mais dans quelle mesure le chercheur, comme l'acteur de ce parcours, peuvent leur conférer une intelligibilité.

Chapitre 3. La méthodologie

A la faveur des questionnements que nous avons posés, nous avons construit une méthodologie de recherche fondée sur des entretiens semi-directifs. Ceux-ci sont menés à la faveur d'une carte heuristique qui nous a servi de guide et qui figure en annexe (A.8). Nous produirons ci-après ladite carte sous format réduit, pour donner au lecteur un aperçu.

Section 1 - Les entretiens semi-directifs : éléments de justification du choix et nature du support

1 - 1 Le choix des entretiens semi-directifs

1 - 1.1 Une modalité choisie parmi d'autres

Mener des entretiens s'est rapidement imposé à nous comme le moyen le plus approprié pour rendre compte des parcours des adultes en reconversion et leur conférer l'intelligibilité appelée de nos vœux. Nous avons exclu le recours à un questionnaire, jugé froid et désincarné. L'absence d'une cohorte importante et le souci de mener une recherche qualitative ont confirmé notre choix. Seul le point de vue subjectif des adultes aux prises avec une reconversion nous intéressait : nous avons pris le parti de n'interviewer qu'eux. A aucun moment nous ne chercherons à donner voix au chapitre à l'entourage, à l'environnement socioprofessionnel ni même institutionnel, autrement que par ce que les adultes concernés par la reconversion nous en diront eux-mêmes. Notre enjeu n'était pas de comprendre comment de tels parcours sont rendus effectifs *en soi*, mais de comprendre comment un adulte singulier lui donne corps *pour soi*.

Sans viser la constitution d'une typologie, qui de notre point de vue est illusoire, tant les parcours sont personnels et singuliers, nous cherchons à dégager, malgré tout, des lignes de force susceptibles, d'une part de mieux articuler les différentes phases du processus, d'autre part de rendre compte de ce qui se joue pour cet adulte à travers ces dernières. *In fine*, nous souhaitons rendre sinon lisibles, du moins visibles ces parcours atypiques, dont nous avons montré qu'ils souffrent toujours d'un manque de connaissance, voire de reconnaissance.

Le choix de mettre en œuvre des entretiens semi-directifs, plutôt que directifs ou, à l'inverse, non directifs (Mialaret, 2004), s'est fondé sur le souci de comparer ces parcours. Dans cette visée, il nous fallait un cadre qui soit suffisamment solide pour trouver des points de comparaison et suffisamment souple pour permettre au sujet d'exprimer ses ressentis et de livrer

– autant que de réfléchir à – ses motivations. Les entretiens directifs ne permettaient pas de “débord” : proches des questionnaires, ils ne nous auraient sans doute pas offert la possibilité d’approfondir certains pans, de revenir sur d’autres, ni même de nous laisser surprendre par des éléments non maîtrisés. Les entretiens non directifs, à l’inverse, auraient rendu les comparaisons moins systématiques et les lignes de force plus difficiles à dégager.

Nous aurions pu, en revanche, avoir recours à d’autres formes d’entretiens, volontiers mobilisés dans notre champ. L’entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) aurait sans doute livré des éléments de sens intéressants et nous aurait permis d’interroger, avec plus de finesse et dès le départ, notre posture. L’entretien d’explicitation (Vermersch, 2006) nous aurait donné l’occasion de travailler sur les traces à la fois de l’activité, mais aussi du discours, et d’apprécier « l’activité réfléchissante » du sujet autant que celle du chercheur. Ici, ce ne sont pas tant des choix théoriques qui ont été à l’œuvre que des négligences, un manque d’inventivité ou, pire, un certain conformisme.

Rétrospectivement, nous pensons que la modalité choisie ne doit rien au hasard. Elle correspond à un “tempérament”, une façon d’organiser sa pensée et, plus largement, de concevoir la réalité. Elle s’inscrit aussi dans une inquiétude constante de conférer à notre travail des gages de scientificité¹. Autant d’éléments que nous mettrons à l’épreuve durant ce cheminement mais dont le travail n’était pas encore amorcé quand nous avons posé ce premier pan méthodologique.

1 - 1.2 Le choix de l’entretien individuel

La porte de l’humain, c’est le visage. Voir face à face, seul à seul, un à un.

(Bobin, C., (1995) *L’Homme qui marche*, Cognac : Le temps qu’il fait, p. 12)

Le cadre individuel et non collectif de ces entretiens, là encore, n’a pas fait longtemps question. D’abord, le groupe n’est pas, *a priori*, notre zone de confort. Mais surtout, compte tenu de la distance géographique et des différents moments que vivaient les adultes rencontrés, certains insérés dans leur nouveau métier, d’autres en cours de formation, il nous paraissait difficile d’envisager de les réunir. A l’heure où nous écrivons ces lignes, et sans doute à la faveur de tout ce que vivrons durant ces années de doctorat, nous mesurons les apports supposés d’entretiens collectifs. Il se joue dans un groupe des éléments de co-réflexivité et de

¹ Et comment ne pas voir, aujourd’hui, que derrière cette inquiétude s’en cache une autre, plus profonde, relative à la légitimité ?

résonnances qui confèrent d'autres dimensions, complémentaires, aux entretiens individuels. Nous avons privilégié les rapports en tête-à-tête, sans doute aussi parce que nous avons le sentiment qu'ils nous "exposaient" moins. En réalité, la retranscription intégrale desdits entretiens fait la part belle aussi aux questions et réactions du chercheur et, parfois, à ses ratés ; mais surtout, nous n'avons pas mesuré à quel point une telle modalité pouvait être impliquante pour le chercheur, inscrit dans une configuration quasi analytique, nous aurons l'occasion d'y revenir plus amplement.

1 - 1.3 La contractualisation et ses applications

Relativement à la contractualisation, les accords n'ont pas fait l'objet d'un document écrit. Des explications orales ont été données, un espace de discussion a été ouvert et des engagements sur le plan de l'éthique de la recherche ont été pris à l'égard de chacun des participants. Nous avons en tête le récit de Bertaux au sujet de la façon dont, jeune chercheur, il avait abordé maladroitement le monde social de la boulangerie artisanale (Bertaux, 2016, p. 59) et voulions à tout prix éviter les impairs. Expliquer le projet, le cadre dans lequel il s'inscrivait, mais aussi le contexte professionnel qui était le nôtre et d'où avait surgi notre questionnement, contribua à rassurer. Il fallut choisir nos mots et préférer par exemple l'expression « chercher à comprendre », qui place la recherche dans une dynamique intellectuelle, à celle de « chercher à savoir », trop intrusive¹. La démarche et ses objectifs étaient présentés une première fois à l'occasion du premier contact, physique ou à distance, puis lors de l'entretien. Sans ce préambule, il nous serait apparu difficile, non seulement d'obtenir la confiance des personnes interviewées qui se sont livrées à nous, mais aussi de pénétrer leurs univers directement par des questions.

Tous ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord, préalablement requis, de nos participants. Ces derniers n'ont opposé aucune résistance. Les entretiens sont d'une durée inégale dont la variable tient, notamment, aux modalités : par téléphone, leur durée est généralement plus courte qu'en face à face. Certains, orateurs nés ou simples bavards, ont été, par ailleurs, plus diserts que d'autres. D'autres variables entrent en ligne de compte, nous y reviendrons. Les candidats ont été informés de l'anonymisation des données relatives à leur situation professionnelle. Par extension, les membres de leur entourage ont été désignés, le cas échéant, soit par une initiale soit par un lien de filiation. Nous avons également eu recours à des

¹ Il nous semble que la compréhension surgit de l'objet étudié tel qu'il se donne à voir alors que le savoir émerge du seul sujet.

pseudonymes¹ pour masquer l'identité des candidats, respectant, toutefois, pour des raisons qui nous semblent évidentes, les genres des individus et précisant leur âge.

Pour des raisons d'une autre nature, qui tient davantage à l'illustration de leur éloignement géographique, nous précisons leur lieu de vie. De même, nous indiquerons la nature de leur lieu de formation, distinguant ainsi le CFA dans lequel nous avons nous-même exercé ("le CFA parisien") d'autres CFA, mais aussi pour apporter un éclairage singulier, que nous pensons important, sur les CFA des Compagnons, dont nous avons montré plus haut la relative singularité.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits par nos soins. Ils figurent *in extenso* en annexe (A.9). Ces entretiens portent la mention "ER"² suivi du pseudonyme de la personne concernée. Nous n'avons pas numéroté nos entretiens, par égard pour les personnes entendues ; leur nombre limité n'imposait pas une numérotation. Des éléments d'information complémentaires précisent, en tête de page, les date, lieu, modalités de réalisation, et durée de l'entretien. Sont ajoutés le diplôme préparé et le moment de la reconversion que vient saisir ledit entretien. Enfin, nous avons proposé aux interviewés, s'ils le souhaitaient, de relire et de garder trace de cet entretien. Très peu se sont saisis de cette possibilité : ils ont fait valoir la confiance qu'ils nous témoignaient et l'assomption de leurs propos.

Durant les entretiens, des notes ont pu être prises en complément des enregistrements. Elles nous ont servi à rebondir sur les propos tenus sans interrompre, sur le moment, notre interlocuteur. Constituées d'expressions relevées ou de mots clés, parfois de mises en relation d'informations, elles ne sont que bribes. Elles n'ont pas fait l'objet d'une restitution, ni dans la retranscription, ni dans les analyses. Le cas d'Agnès constituera, à cet égard, une exception.

Un dernier support peut être mentionné : il s'agit d'un carnet qui nous a permis de consigner des éléments pratiques destinés à rafraîchir notre mémoire, le cas échéant. Ces éléments concernent les premiers contacts des personnes que nous avons interrogées. Pour certains, en effet, un temps long – de plusieurs mois à plusieurs années – s'est écoulé entre leur rencontre initiale et la réalisation de l'entretien. En outre, certains candidats, nous y reviendrons, sont venus à nous dans des circonstances singulières qu'il nous fallait recontextualiser ici, avec

¹ Ces pseudonymes répondent à des critères qui relèvent plus du jeu littéraire que de la conviction ou de la nécessité : nous gardons l'initiale du prénom d'origine et trouvons un prénom de longueur et de sonorité comparables.

² ER pour Entretien de parcours de Reconversion (« EPR » ne nous semblait guère approprié !). Une autre salve d'entretiens, dans la seconde partie, sera dénommée EB pour Entretien Biographique.

précision, pour donner sens à leur démarche. Parfois, des commentaires ont été apposés relativement à des entretiens préliminaires. Des questions, des remarques, des intuitions, aussi. Ces échanges préliminaires ont été, avec l'un des candidats, très riches, très intenses et nous ont même déstabilisée : des connivences intellectuelles fortes ont rapidement émergé à la faveur de ces échanges, au point que nous avons estimé nécessaire de “déposer” ces impressions de peur qu'elles ne biaisent notre approche¹. Là encore, ces supports n'ont pas fait l'objet d'une publication. Ils restent notre “bricolage”.

1 - 2 Elaboration de la grille : le recours à la carte heuristique

1 - 2.1 Principe de fonctionnement et raisons de sa mobilisation

La carte heuristique, appelée aussi carte mentale ou encore topogramme², est un outil mobilisé depuis une vingtaine d'années en pédagogie, notamment. Son principe est simple : autour d'une thématique, d'une question ou d'un mot clé, une arborescence est construite pour approfondir le thème central et indiquer les multiples champs, pistes, mais aussi exemples et illustrations de ces derniers, que le thème recouvre et que la carte découvre. Il met du lien autant que du liant entre les éléments, dans un système à la fois figé sur une feuille unique mais, dans le même temps, dynamique. Il donne à voir le fil d'une pensée en mouvement et, comme son nom l'indique, constitue une aide à la recherche voire à la découverte (de *heuriskein* : « trouver »).

Outil volontiers collaboratif, il fait souvent l'objet d'une co-construction au cours d'une réflexion commune (*brain storming*) ou à l'issue d'une telle session pour articuler, organiser, voire hiérarchiser, les différentes idées émises par les participants. Il offre *in fine* une vision synthétique de l'objet questionné, vision qui peut continuer d'être amendée ou complétée sur un temps long, de sorte que la réflexion engagée autour de l'objet semble ne jamais être achevée. Esthétiquement souvent travaillé, parfois ludique, voire dessiné, il offre à l'apprenant en contexte de formation, l'occasion d'aborder ou d'approfondir un champ théorique sous un autre prisme et par d'autres moyens que ceux proposés habituellement. Véritable support d'apprentissage, il facilite le résumé d'une leçon et en favorise sa mémorisation. C'est un outil que nous avons beaucoup mobilisé comme étudiante mais aussi comme formatrice. Il était, par ailleurs, chaudement recommandé face à un public d'apprentis en CFA que des pages de leçons

¹ Combien cette démarche est naïve, quand nous y repensons. Mais elle dit bien aussi le point de départ qui était le nôtre...Mais nous pensons néanmoins que consigner ces impressions était sans doute très avisé.

² Mais aussi carte cognitive ou *mind map*.

rebutaient. Coopératif, il permet un investissement de tous et de chacun, et partant, une meilleure assimilation des connaissances.

Pour autant, et bien que nous ne soyons pas du tout spécialiste des questions d'apprentissage sur le plan neurocognitif, il apparaît, du haut de notre petite expérience, que l'outil ne sied pas à tous. Les repères dans l'espace – fût-il celui d'une feuille – et l'économie de mots autant que l'articulation implicite du raisonnement, entre les termes clés et, plus largement, du discours porté sur l'objet, déroutent souvent. *A fortiori*, quand les termes eux-mêmes manquent¹. Formidable pour les uns, abscons pour les autres, l'outil ne fait pas l'unanimité. Pour nous, il nous est apparu comme une évidence.

Des recherches complémentaires nous ont permis de voir que l'outil était de plus en plus mobilisé par les chercheurs académiques à différentes fins : pour rendre compte des représentations d'un sujet à propos d'un objet (Cossette, 2003) mais aussi pour délimiter un projet de recherche (Adé & Bussièrès, 2016). Plus étonnant, une équipe de chercheuses en sociologie et anthropologie s'est saisie de la carte heuristique pour reconstruire, dans l'après-coup du récit de vie, une trajectoire singulière (Chaxel et al., 2014).

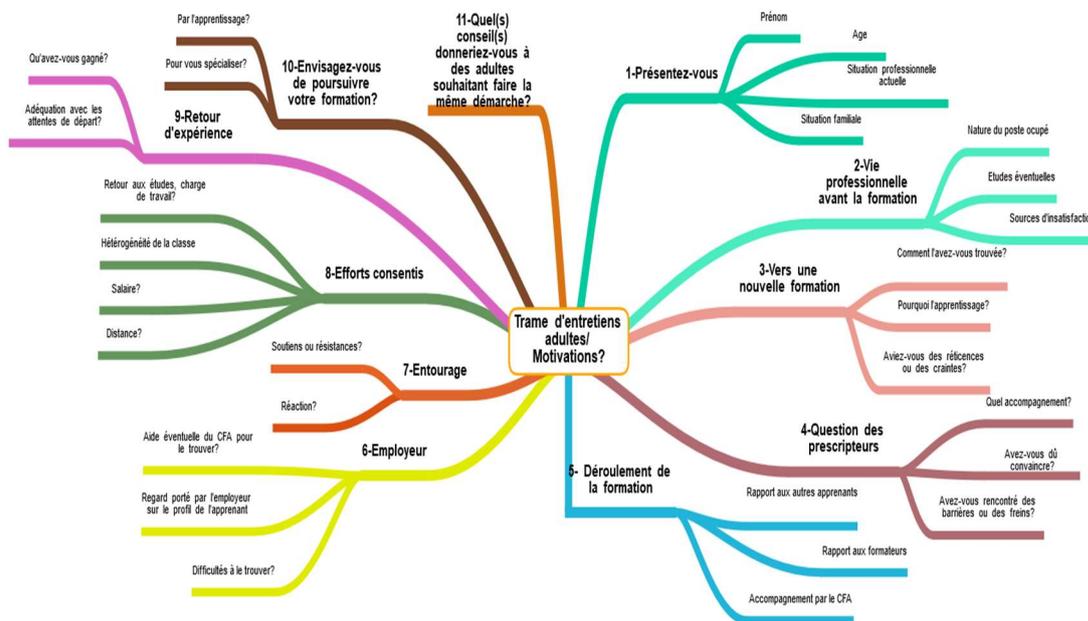
Notre parcours universitaire ne nous avait jamais confrontée jusqu'alors à la conduite d'entretiens (pas même à la recherche empirique, pour tout avouer !). Pour des raisons pratiques, nous imaginions mal devoir faire face à un interlocuteur, répondant à nos questions – ou s'en éloignant, à la faveur de digressions –, tout en cherchant nous-même le fil de nos questions dans un guide d'entretien de plusieurs pages, inquiète des conditions techniques d'enregistrement et soucieuse de ne pas faire perdre de temps à notre narrateur. L'image mentale que nous nous étions fabriquée frisait les scènes les plus rocambolesques de *Mister Bean*² ! La carte heuristique présentait donc, d'abord, à nos yeux, des avantages pratiques. Elle s'est avérée un outil exploratoire puis un outil d'analyse assez intéressants, même si nous n'ignorons pas ses limites.

1 - 2.2 Conception de cet outil à des fins exploratoires

Pour rappel, la carte ci-dessous figure en pleine page dans les annexes (A8).

¹ De nombreuses cartes heuristiques ne mobilisent en effet que des dessins. Ce n'est pas le cas de la nôtre : conviction personnelle...et principe de réalité !

² Série télévisée anglaise créée par R. Atkinson et R. Curtis, interprétée par Rowan Atkinson, diffusée entre 1990 et 1995 et racontant les tribulations d'un homme aussi maladroit que malchanceux.



1 - 2.2.1 Items et sous-items

Sur une feuille unique, en format paysage, notre grille d'entretien articule, autour de la question des motivations, des items qui constituent un premier niveau d'arborescence. Nous les avons construits à la faveur de notre cadre théorique. Ces items, au nombre de onze, prétendent brosser le parcours de reconversion. Trois d'entre eux interrogent les grands moments du parcours de reconversion tels qu'ils ont été dessinés par les spécialistes du genre (Négroni, 2007 ; Denave, 2015) : la vie professionnelle avant la reconversion, l'engagement vers un nouveau métier et le déroulement de la formation. D'autres items convoquent les figures majeures que notre cadre théorique a recensées : les prescripteurs éventuels, rencontrés avant d'entrer en formation, la figure de l'employeur (ou maître d'apprentissage) mais aussi l'entourage (familial ou autre). Une dernière partie propose un retour réflexif, d'abord sur les efforts consentis tout au long du processus, mais aussi en termes de gains supposés. Ces deux derniers items ouvrent sur deux perspectives distinctes : la poursuite éventuelle des études et les conseils à donner à d'éventuels aspirants. Tous ces items étaient précédés d'une autoprésentation du candidat. L'insertion professionnelle n'était pas directement questionnée car bon nombre de nos candidats étaient alors en cours de formation. Une ultime question, qui ne figure pas sur la carte, était adressée au narrateur : elle avait pour but de clore l'échange sur un élément d'ouverture et de "casser"

le caractère structuré de l'entretien. Elle invitait le narrateur à ajouter des éléments qui n'auraient pas pu, selon lui, trouver leur place dans cet échange et que le narrateur aurait pourtant souhaité porter à notre connaissance. Ces items sont finalement comparables à ceux qui auraient pu constituer les thématiques d'une grille d'entretien plus conventionnelle. Mais nous avons choisi de les disposer par ordre chronologique, afin que le candidat puisse, à la faveur de l'entretien, revenir sur la progression qui fut la sienne durant ce parcours. De sorte que la carte "se lit" ou se parcourt, plus justement, dans le sens des aiguilles d'une montre, comme un diagramme circulaire.

En outre, chaque item a fait l'objet d'un autre niveau dans l'arborescence, l'équivalent des questions subsidiaires dans une grille classique. Chacun de ces sous-items permet d'approfondir l'item principal et confère, là encore, une direction (orientation) à l'entretien. Les questions adressées tiennent en réalité sur la carte en un mot ou une expression. Parfois, une question entière est formulée, souvent pour nous rassurer. Concernant le déroulement de la formation par l'alternance, par exemple, nous avons cherché à en savoir plus sur le rapport aux autres apprenants, sur le rapport aux formateurs et sur l'accompagnement éventuel mis en œuvre par le CFA. Mais l'item principal, tel qu'il est annoncé à l'oral situe, pour l'interviewé, le cadre de la réflexion qui s'amorce. Il met ainsi "en condition".

1 - 2.2.2 Un remaniement nécessaire et une double déception

Cette grille a toutefois dû faire l'objet d'un remaniement. Dans les premiers entretiens menés, la partie relative aux gains supposés était articulée autour du sens : à la fois le sens de l'expérience que les adultes venaient de vivre mais aussi, voire surtout, autour du sens de l'activité. C'est là l'une de nos hypothèses majeures pour rendre compte du choix du métier et plus largement de la reconversion. Ladite question était très ouverte, à dessein, précisément pour ne pas orienter la signification donnée à cette question du sens. Nous espérions que les adultes puissent s'en saisir librement et dire en quoi cette expérience, aussi bien que le métier manuel auquel ils se formaient, conféraient du sens à leur démarche et plus largement à leur vie. Les attentes, *nos* attentes, étaient importantes. Elles ont été déçues.

Telle qu'elle était formulée, la question ne fonctionnait pas. Les adultes ne parvenaient pas à se s'en saisir. D'une part, elle détonnait par rapport aux autres questions, qui étaient plutôt factuelles ; d'autre part, elle aurait sans doute impliqué un temps plus long et un entretien plus approfondi ou relevant d'une autre approche pour faire sens *pour eux*. Convoquer cette question du sens, et partant des valeurs, c'est déjà entrer dans l'intime. Les circonstances s'y prêtaient

mal ; le déroulé de l'entretien ne l'anticipait que peu. Des échanges avec notre directrice nous ont permis de reformuler ladite question en subdivisant le retour réflexif sur le parcours de la façon suivante : interroger l'adéquation entre les attentes et la réalisation opératoire, d'une part, les gains supposés, d'autre part.

Une autre question n'a pas rencontré l'effet escompté, sans doute partiellement, pour les mêmes raisons. La question d'ouverture, relative à d'éventuels ajouts, a en réalité clos les échanges, plus qu'elle ne les a ouverts. Nous espérions peut-être naïvement des révélations "tonitruantes" ou une prise de parole plus "impliquée" ; dans les faits, les adultes ont opéré un retour sur la qualité des échanges et ont exprimé, pour la plupart d'entre eux, leur satisfaction d'avoir pu revisiter ainsi leur parcours. Nous reviendrons sur quelques exceptions.

Outre le problème « technique » qui s'est posé à nous, relativement à la nécessaire reformulation de la question du sens, nous avons fait face, à travers ces deux questions "ratées", à une forme de déception relative à des attentes, que nous n'avions pas pris le temps de poser, de formuler, encore moins d'interroger. Ce retour réflexif sur le rapport à notre objet nous aura pris un peu plus de temps ; il nous faudra emprunter quelques chemins de traverse pour le voir opérer.

1 - 2.2.3 Avantages et limites

Comme outil exploratoire, la carte heuristique s'est avérée précieuse à de nombreux égards. Le premier élément que nous citerons ne relève toutefois pas de son caractère scientifique, mais de l'effet qu'il a produit chez nos interlocuteurs. La carte a surpris, intrigué, amusé mais aussi rassuré. Toutes les questions – et donc l'entretien en puissance – ne tenaient finalement que sur une page. Mister Bean ne s'inviterait donc pas au rendez-vous ! Trêve de plaisanterie, la lisibilité de la grille d'entretien, par la mise en couleurs des items et sa progression supposément chronologique, a instauré un climat serein, propice aux échanges. Certains se sont amusés de reconnaître notre "manière de faire", lors des cours qu'ils avaient pu suivre à nos côtés ; d'autres se sont enthousiasmés de partager, avec nous, le goût pour cet outil.

La carte a servi de propos introductif après que la contractualisation a été passée. Elle permet d'annoncer le déroulement de l'entretien et de poser la question centrale de la motivation. Bien sûr, ces étapes étaient précédées d'une première prise de contact pour situer notre travail et notre questionnement. Durant l'entretien, la carte s'est montrée particulièrement efficace pour ne pas perdre le fil du questionnement. En cas de réponses anticipées sur les questions à venir, il nous était facile d'éviter les redites ou, au contraire, d'entourer l'item anticipé afin de rebondir

sur les propos préalablement tenus. Il n'est d'ailleurs pas rare que des contradictions se fassent jour dans les réponses apportées à deux endroits de l'entretien, selon que la question est anticipée par les candidats ou qu'elle leur est directement adressée. Inversement, des éléments sont revenus en mémoire des interlocuteurs à la faveur de questions ultérieures et ont pu enrichir les propos préalablement tenus. La succession des items, lisible, permet également d'assurer des transitions entre les thématiques qui nous semblent moins violentes que dans d'autres circonstances. Globalement, c'est un **outil maniable**, qui permet de situer les étapes et la progression des échanges.

Mais c'est aussi un **outil ouvert** qui sied bien aux entretiens semi-directifs. Parce que le fil conducteur qui sert de guide à l'entretien est facilement repérable par le chercheur, il autorise d'autant mieux les écarts, les approfondissements, les questions subsidiaires, à partir des propos tenus. Il libère aussi, sur le plan pratique, le chercheur de l'embarras de ses feuilles successives et permet une écoute plus attentive des réponses qui sont apportées, mais aussi des réflexions personnelles qui sont faites et qui viennent nourrir les échanges. Le chercheur nous semble plus attentif aux échanges, plus à même de réagir, de mettre en lien, mais aussi d'accueillir la parole de l'autre.

Pourtant, on ne saurait ignorer quelques **limites**.

La reconstitution, supposément chronologique, du parcours que nous proposons à l'interlocuteur de commenter, induit, chez le narrateur une mise en sens, comme direction, de son parcours. De ce point de vue, des entretiens non directifs auraient permis de faire émerger des points saillants dans le récit fait par le narrateur. On peut supposer que certains auraient immédiatement évoqué l'entrée en formation, quand d'autres auraient privilégié le choix du métier¹. Cette hiérarchisation des entrées aurait conféré une importance accrue au point de vue de l'intéressé sur les étapes marquantes de son parcours de reconversion et donc sur ses motivations. Même si le narrateur disposait d'un espace de parole lui permettant, dans les propos tenus, d'opérer des va-et-vient au sein des différentes étapes et de souligner l'importance de certaines d'entre elles, la carte n'était pas conçue dans cette intention.

Les items choisis, en outre, n'interrogent pas directement les différences entre les causes et les buts parmi les motivations questionnées, pas davantage que les questions identitaires, qui sont

¹ Mais on est en droit d'imaginer, aussi, que certains auraient été gênés – freinés et interdits – de ne pas savoir par quoi commencer...

pourtant au cœur de notre recherche. Comment approcher ces thématiques frontalement ? Cela nous paraissait alors aussi délicat que difficile. Ne nous restait que l'analyse des entretiens.

1 - 2.3 La carte heuristique comme outil d'analyse

La carte heuristique est, dans un second temps, mobilisée comme outil d'analyse. Chacun des items constitue une thématique et fait l'objet d'un contenu narratif, plus ou moins organisé, nous l'avons vu, déposé par le sujet. Ce contenu fait l'objet, dans un premier temps, d'une comparaison, par items, avec celui restitué par d'autres sujets. Item par item, nous pourrions ainsi donner à voir les vécus singuliers et dégager, dans un second temps, des lignes de force. Trajectoires individuelles et motifs exprimés par les candidats ne sont pas confrontés dans l'optique d'une modélisation de ces parcours de reconversion. Certes, la circonscription de notre objet laissait présager l'existence d'une même « catégorie de situation », mais pour autant c'était bien le vécu individuel qui nous intéressait. Comparer ces parcours n'avait d'autre finalité que de montrer, à travers des jalons communs, la singularité tant des parcours que des enjeux.

Les matériaux recueillis, fondés sur la retranscription des entretiens, ont fait l'objet d'un travail d'analyse, opérant, dans un premier temps, de façon thématique à partir des items de la carte¹, puis, dans un second temps, de façon transversale. Ce travail d'analyse a pour objectif de « met[tre] au jour les constances, les ressemblances, les régularités » (Bardin, 1993, p. 96) mais aussi les dissemblances autant que les singularités de ces parcours. Chaque entretien a ainsi été travaillé *per se*, puis en comparaison avec les autres. L'analyse du discours – comme propos que l'on tient sur – et de l'énonciation – comme mise en mots – ont également retenu notre attention. Silences, réactions, émotions mais aussi choix des mots – signifiants comme signifiés – ou non-choix de certains – les *lapsus* –, auront ainsi leur place, comme autant de signaux adressés au chercheur, voire d'indices², exprimés, comme malgré eux, par les sujets. Ils feront l'objet de précautions dans l'interprétation.

La carte a eu ceci de précieux qu'elle n'a pas empêché que le regard se porte aussi à l'intersection de sous-items. Ainsi, l'accompagnement a pu être interrogé dans le cadre de la formation en CFA mais également en amont de celle-ci, de la part des éventuels prescripteurs et, enfin, en regard du soutien ou des résistances des proches. Plus encore, *in extenso*, les

¹ Nous parlerons dans ce cas d'une "analyse itématique".

² Nous opérons une distinction entre le signal et l'indice. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin.

entretiens et leur analyse ont permis de mettre au jour des éléments de sens transversaux qui n'étaient pas spécifiquement questionnés¹ : au sein d'un même entretien, comme une tension interne, mais aussi à l'aune de la comparaison des entretiens, comme une ligne de force.

L'analyse du texte doit aussi beaucoup à l'intuition et à la subjectivité de celui qui, tel un archéologue, part à la recherche de *traces* (Bardin, 1993), sans pour autant nous inscrire dans une logique de la preuve. Ces traces, par inférence, contribuent à nourrir la réflexion autant qu'à affiner notre compréhension. C'est donc la fonction heuristique de l'analyse que nous avons mobilisée². Ce dont nous n'avons pas pris la mesure, en revanche, c'est que ces entretiens relevaient finalement d'une mise en récit, mais "à marche forcée", contrainte par les questions autant que par le déroulé de l'entretien. Cette reconstitution dont nous étions à l'origine a pu donner l'impression au narrateur, comme au chercheur, d'une évidence, mais d'une « évidence factice » (Denave, 2015, p. 169) qui forçait quelque peu la linéarité d'un processus, paradoxalement, de rupture.

¹ Autrement dit, qui ne correspondaient à aucun item.

² Bardin (1993) oppose, autant qu'elle articule, d'ailleurs, deux fonctions dans l'analyse de contenu : la fonction heuristique, « pour voir », et la fonction « d'administration de la preuve », « pour prouver » (p. 33).

Section 2 - Les adultes entendus : constitution du panel et ses caractéristiques

- [...] Combien sont-ils ? Dix ?
- Oui...il y en a dix.

(Christie A., (1947 ; [1939]). *Dix petits nègres*¹, Paris : Librairie des Champs-Élysées, p. 37)

Ils sont dix, comme dans le roman d'Agatha Christie, mais rassurez-vous, cher lecteur, aucun d'eux ni n'a commis de crime ni ne sera assassiné avant la fin de cette étude. Et nous ignorons encore sur quel mot celle-ci s'achèvera. Autre différence notable avec le roman sus-cité : il n'a pas suffi d'un simple courrier pour les faire venir dans notre île. La quête fut beaucoup plus difficile que cela.

2 - 1 En quête de témoignages : une approche difficile du terrain

A l'instar des difficultés que nous avons rencontrées pour obtenir des données chiffrées de la part des institutions, la quête des individualités constitutives de notre panel a été, pour le moins, ardue. Si nous savions que ces profils singuliers existaient bel et bien, chiffres à l'appui, nous ne parvenions pas à les atteindre facilement. Les données chiffrées étaient évidemment anonymisées et il n'était pas question, pour les organismes de formation comme pour les chambres consulaires, de livrer des informations personnelles sur leurs candidats.

Pour comprendre comment cette quête s'est construite, il faut remonter le temps, autant que suivre l'itinéraire professionnel et géographique qui fut le nôtre. Et en premier lieu, revenir à Agnès et à notre rencontre dans le CFA dans lequel nous officions alors, à Paris². Agnès n'était pas la seule cette année-là à intégrer le Bac pro en deux ans sous statut apprenti. Grégoire réalisa son parcours de reconversion en même temps qu'elle. Nous les avons tous les deux eus en face en face pédagogique durant la première année de leur formation, avant de quitter nous-même nos fonctions. Ces fonctions précisément étaient multiples. Parmi, elles, la remontée des effectifs comme l'accompagnement des apprentis nous incombait. C'est à ce titre que nous avons eu connaissance du profil de Clothilde qui, deux ans auparavant, avait obtenu son BTS,

¹ Le titre de l'ouvrage a été modifié en 2020 en français, pour devenir *Ils étaient dix*.

² Attendu que nous avons quitté ce CFA depuis quelques années déjà, nous préférons lui conserver une forme d'anonymat et l'appeler simplement « le CFA parisien ».

dans le cadre d'une reconversion. Contactée dans l'entreprise familiale, où depuis lors elle exerçait, elle parut enchantée de pouvoir livrer son expérience. Près de dix ans avant cela, alors que nous n'intervenions que deux heures par semaine dans ce CFA, nous avons été marquée par la présence en cours d'un homme beaucoup plus âgé que les autres. François, retrouvé à l'autre bout de la France, à Gruissan (11), à la tête de son magasin, semblait heureux et fier d'avoir marqué les esprits et se replongea avec nostalgie, à nos côtés, dans cette aventure. Nous avons épuisé les « ressources internes ».

Installée entre-temps dans les Hauts-de-France, à Arras, nous poursuivîmes tout naturellement notre quête dans notre région d'adoption. Idéalement, nous aurions même aimé procéder à une enquête territorialisée mais les retours difficiles, voire inexistant, de certaines institutions régionales nous en ont dissuadée. A quelques centaines de mètres de notre domicile, s'érigait alors la future « Université des Compagnons », avec les membres de laquelle nous prîmes rapidement contact dans l'espoir que nous y seraient présentés des candidats à la reconversion à des métiers manuels. Là encore, les choses ne furent pas simples. Le directeur, particulièrement absorbé par la construction tant administrative que technique de son Université, ne put finalement pas nous recevoir au jour de notre rendez-vous¹. Deux formateurs, l'un technique, l'autre plus proche de l'activité que nous exerçons à Paris, prirent alors le relais. C'est à eux que nous devons le nom d'une femme – sans ses coordonnées ! – dont nous retrouvâmes la trace chez son employeur². Contacté par mail, celui-ci transmet notre message à son apprentie, Ingrid. Cette dernière, à son tour, parla de notre recherche à une ancienne apprentie des Compagnons, partie poursuivre une formation complémentaire dans l'UFA d'un lycée professionnel à Béthune (62) : c'est ainsi que nous fîmes la connaissance de Dounia. Quelques mois plus tard, en mars 2019, notre homologue au CFA des Compagnons – que nous croisions devant l'école de nos enfants respectifs³ – nous convia, sur invitation, à l'inauguration de l'Université enfin achevée⁴, au motif que nous y rencontrerions de nouveaux candidats à la reconversion. De fait, dans un moment de convivialité, elle nous présenta Yohan, qui, plus d'un an plus tard et en plein confinement, acceptera de se livrer à ce premier entretien. Les échanges que nous eûmes avec lui le jour de l'inauguration, autour du manque d'accompagnement des adultes en reconversion, nous permirent de faire la connaissance de

¹ Attendu par les membres de son équipe de direction, il ne s'est pas présenté.

² Son identité était recensée parmi les membres de l'entreprise dans laquelle elle travaillait comme apprentie.

³ La recherche empirique, parfois, tient à peu de choses...

⁴ Mais sans son directeur, tragiquement disparu quelques mois plus tôt.

Capucine. La jeune femme, en contact avec Yohan, bien que dans une autre formation que lui, rencontrait des difficultés contractuelles et requérait des conseils pour faire des recours. Yohan lui avait recommandé de nous contacter. Nous avons, aux côtés de Capucine, entrepris des démarches relatives à son contrat d'apprentissage à la fin de l'automne 2019. En retour¹, nous avons sollicité sa participation à l'enquête, ce qu'elle accepta avec joie.

Quelques mois se sont encore écoulés et il nous manquait des candidats. Certes, nous ne visions pas une cohorte de statisticien mais nous souhaitions, au moins, pouvoir mener dix entretiens. Nous avons alors lancé une opération massive d'envois de courriels à tous les CFA que comptent les Hauts-de-France, mais aussi bien au-delà, dans nombre de régions où les établissements nous paraissaient mettre en avant, dans les supports d'information diffusés au sujet de l'apprentissage, les reconversions d'adultes. Dans ce courriel, nous présentions notre projet de recherche et joignions un appel à témoignage que nous propositions d'afficher dans les locaux desdits CFA². Parallèlement, nous avons mobilisé notre ancien directeur du CFA parisien, et par ailleurs ami proche, afin qu'il fasse circuler ce même message au sein du réseau des directeurs de CFA. Enfin, nous avons recouru à quelques amis, très actifs sur le réseau professionnel LinkedIn³, qui ont bien voulu diffuser un message rédigé par nos soins. C'est par ce dernier canal, que notre appel à témoignage fut relayé, par l'intermédiaire d'un tiers, dans le Maine-et Loir (49), près de Cholet : un jour de janvier 2021, Fabien nous contacta par mail nous indiquant qu'il « cohabitait toutes les cases ». Judith, quant à elle, nous informa de sa reconversion par mail en septembre 2021 : elle avait vu l'affiche sur les murs de son CFA à Reims (51) et prit l'initiative de nous contacter pour partager son expérience de la reconversion.

Ils ne sont que dix, six femmes et quatre hommes. Mais ils sont dix. Ils vont, dans les entretiens qu'ils nous ont livrés, témoigner de leur expérience, de leurs ressentis mais aussi de leur évolution, voire de leur(s) transformation(s).

2 - 2 Mille signes pour un portrait

¹ Qu'on ne voie dans cette expression aucune logique marchande (nous avons aidé Capucine de bon cœur et sans qu'une "monnaie d'échange" ne soit attendue) mais simplement la saisie d'une opportunité qui se présentait à nous et que nous ne pouvions pas manquer.

² Ainsi, les CFA non seulement se dégageaient de tout travail de recherche ("archéologique") en interne, mais surtout se dédouanaient de toute responsabilité quant à la communication des données personnelles : les candidats, correspondant aux critères et potentiellement intéressés, ou même simplement intrigués, pouvaient prendre librement contact avec nous, par mail.

³ Nous-même n'étant pas présente sur les réseaux sociaux.

A travers ces quelques lignes et avant même d’entrer dans le vif de leurs propos, nous souhaitons présenter rapidement chacun des participants de ce panel. Fort heureusement, ils ne sont que dix. Si d’aventure la lecture des lignes qui suivent ne vous semble pas opportune ou qu’elle vous paraît chronophage, un tableau, proposé en annexe (A.10), reprend les éléments factuels, ici proposés sous la forme de petits portraits de mille signes chacun¹. Le choix de l’ordre de présentation reprend la chronologie des entretiens menés².

François

Commercial, un « commercial terrain », autrefois appelé VRP³, François travaillait dans le secteur des photocopieurs au sein d’une multinationale. Sans accointance particulière avec le milieu de l’optique, il découvre, en discutant avec une cousine, le métier et ses possibilités. Il se lance en formation en BEP⁴. Il a alors près de 40 ans. En formation, en apprentissage, il se trouve confronté à des jeunes qui sortent tout juste du collège. Obtenant son BEP, il se dirige vers un BTS, toujours sous contrat. La marche est haute et le CFA lui recommande – exigences administratives autant que pédagogiques – d’intégrer une section de BTS en trois ans, contre deux, ordinairement. Après une année de BTS dans le CFA parisien, il poursuivra finalement ses études dans le sud de la France et finira par ouvrir, avec sa compagne, elle-même, opticienne, son propre magasin. Nous reviendrons ensemble sur son parcours de reconversion alors qu’il est installé depuis plusieurs années déjà, à son compte.

Ingrid

Ingrid, la quarantaine passée, était commerciale dans une entreprise spécialisée dans le secteur des nacelles et des chariots élévateurs. Son profil était très recherché en raison des compétences qu’elle avait su déployer au cours de sa carrière. A la faveur d’une restructuration de sa société, qu’elle anticipe, elle cherche à se reconvertir. Elle se sentait un goût pour les métiers manuels notamment ceux du bois et de la décoration. Elle se tourne donc vers un CAP Peinture, en contrat de professionnalisation, dans le CFA des Compagnons, après moult péripéties

¹ Outre la contrainte littéraire, qui reconnaissons-le, nous a amusée, un tel traitement a pour but de nous assurer de ne pas trop anticiper sur les analyses qui seront faites par la suite et d’éviter également, autant que possible les – pourtant inévitables – redites. Nous précisons que le nombre de signes par portrait n’inclut pas les éventuelles notes de bas de page, ni le prénom qui sert de titre. Il se dit enfin « caractères espaces compris ».

² Celle-ci diffère passablement des contacts qui ont pu être pris en amont des entretiens.

³ Voyageur Représentant de Commerce.

⁴ Le BEP s’effectuait alors en deux ans. Il est aujourd’hui remplacé par le Bac pro en trois ans. Le BTS peut se faire dans la continuité dans ce premier diplôme, malgré un écart qui reste important en matière de niveau et d’exigences de travail.

contractuelles. Elle obtient brillamment son CAP. C'est une première étape. Elle décide de poursuivre ses études dans ce même CFA. Quand nous la rencontrons, elle prépare un BP de peintre rénovateur sur bois, en contrat d'apprentissage, et s'amuse d'être en formation à l'entrée de sa fille à l'université. Parallèlement à son apprentissage, elle a monté son entreprise de décoration et travaille à redonner vie à de vieux meubles.

Clothilde

Juriste de formation, Clothilde est née dans une famille d'opticiens. A la sortie du lycée, elle est tentée d'embrasser cette carrière professionnelle mais son père l'en dissuade en raison des bouleversements qui s'annoncent dans le domaine de l'optique. A la tête d'un grand syndicat d'opticiens, il a connaissance des réformes qui se mettent en place et estime que le métier n'a plus le bel avenir qu'il a pu avoir quelques années auparavant. Après de longues études de droit et une solide expérience professionnelle dans ce domaine, Clothilde décide d'elle-même de mettre un terme à sa carrière juridique et d'entreprendre une formation en BTS OL. Elle achève son cursus sans difficulté, à force de travail et en concédant des efforts importants en matière de logistique : elle effectue, en effet, son apprentissage chez ses parents, à Dax (40), ce qui occasionne des déplacements chaque semaine entre la région parisienne et les Landes. Elle est appelée à reprendre, un jour, le magasin familial.

Dounia

Nous rencontrons Dounia, 37 ans, grâce à Ingrid. L'année précédant notre rencontre, elle préparait un CAP de charpenterie aux Compagnons. Issue du domaine de l'hôtellerie-restauration, elle a vécu trois ans en Australie où elle a occupé des fonctions sans lien direct avec sa formation initiale. Rentrée en France, elle prépare et réussit les concours d'entrée en école d'infirmiers. L'école dans laquelle elle postule ne lui permet pourtant pas de suivre les cours : Dounia souffre d'un handicap auditif qui implique la mise en place d'un dispositif d'accompagnement, ce que l'école refuse. Attirée par le bois, volontiers bricoleuse, elle est encouragée par ses proches à développer ce goût. Après son CAP, elle entreprend un BP de menuiserie à Béthune (62), comme apprentie. Son entreprise d'accueil est spécialisée dans la réalisation d'escaliers. A l'aise dans cet univers masculin et bien intégrée dans son entreprise, Dounia envisage de poursuivre ses études, toujours par l'apprentissage.

Grégoire

Titulaire d'un DUT commercial, Grégoire travaillait dans un magasin de photographie, à Verneuil-sur-Avre (27). A l'approche de la retraite de son employeur, il est pressenti pour reprendre le magasin. Anticipant les changements amorcés par l'avènement du numérique, il renonce toutefois à cette opportunité. Licencié économique, il se voit rapidement proposer un poste de vendeur dans un magasin d'optique dont il connaît le directeur. Confronté à l'insuffisance de ses compétences techniques et mal à l'aise face à la clientèle, Grégoire convient, avec son employeur, de reprendre une formation diplômante dans ce secteur. Hésitant entre deux niveaux, il est finalement orienté vers le Bac pro monteur-vendeur. Il nourrit, au sujet de cette orientation, une petite amertume. Nous le rencontrons durant son année de terminale. Bien qu'il soit assuré d'obtenir son diplôme, il n'envisage pas de poursuivre en BTS, en raison des contraintes importantes qui ont pesé sur sa famille durant ces deux ans.

Agnès

Agnès est la doyenne du CFA parisien. Elle accomplit très jeune un parcours professionnel riche dans le milieu de la coiffure. Passionnée, elle constate pourtant que le métier s'est progressivement dénaturé. Elle se lance à plus de 45 ans, et après un bilan de compétences, dans une formation en optique. Titulaire d'un CAP dans son domaine initial, elle se voit logiquement proposer une entrée en Bac pro, qu'elle effectuera en deux ans, compte tenu de son profil professionnel comme de son âge. Un travail acharné, mâtiné de quelques angoisses, lui permet d'obtenir d'excellents résultats et la conforte dans son choix, malgré les aléas qu'elle a connus en entreprise. Comme Grégoire, nous la rencontrerons à la fin de son parcours de formation. Elle se projetterait volontiers en BTS, malgré des craintes quant à son niveau. La quête d'un nouvel employeur, en outre, la décourage par avance. Elle dit vouloir souffler un peu et se donne le temps de prendre une décision, privilégiant sa santé.

Capucine

Après de longues études d'histoire et un master en tourisme, Capucine travaille comme agent de valorisation du patrimoine, dans des structures culturelles puis muséales. De stages en contrats précaires, elle se heurte à des situations de travail qui la contrarient profondément et ne lui permettent pas de s'épanouir. Elle connaît une phase dépressive. Au terme d'un contrat, elle prend le temps de se réparer et de réfléchir à la suite qu'elle veut donner à son parcours. Attirée par les métiers manuels, et retapant occasionnellement de vieux meubles rapportés par son père, elle décide, contre la volonté parentale, de s'inscrire en CAP peinture chez les Compagnons à Arras. Deuxième de sa promotion et forte d'une médaille d'argent au concours

régional des MAF, elle parvient à s'imposer en entreprise et entre, dans la foulée, en BP pour se spécialiser en décoration. Confrontée à des difficultés contractuelles, elle sollicite notre aide. L'occasion de l'entretien naîtra de cette rencontre.

Yohan

A 51 ans, Yohan possède à son arc des compétences techniques, acquises à la faveur d'un DUT de mesures physiques et commerciales. Directeur associé d'une entreprise vendant des appareils de mesure de test, il engrange de beaux bénéfices et prend plaisir à consommer, tout en portant progressivement un regard critique sur son travail et les profits engrangés. Il décide finalement de vendre ses parts à son associé et quitte la France pour s'installer en Thaïlande, où il monte un projet hôtelier. Il y rencontre celle qui deviendra son épouse et adopte son enfant. Des ennuis administratifs locaux auront raison dudit projet et il rentre en France, sans sa famille. Soucieux de retrouver du travail, hébergé chez ses parents, il peine à s'imaginer sous statut salarié ; il n'est pas sûr non plus de vouloir renouer avec le commercial qu'il était. Il décide d'entreprendre une reconversion aux métiers du bois. Il entre chez les Compagnons en CAP Constructeur bois puis poursuit en CAP Charpenterie.

Fabien

Licencié d'histoire, Fabien passe, sans succès ni conviction, les concours de recrutement de l'enseignement. Pigiste dans un journal dans lequel il met à profit ses connaissances en sport, il s'épanouit dans ce milieu mais cherche une stabilité, qu'il acquiert grâce à un poste de formateur en CFA. Au contact des apprentis, il apprend son métier mais saisit bientôt une occasion de faire autre chose : il monte, sans compétences ni formation, une société de menuiserie avec deux collègues. Il gère la clientèle et parfois assure le montage. Le dépôt de bilan de l'entreprise voit son retour au CFA. Décidé à enseigner autrement, il met en place, avec succès, des pédagogies alternatives. Mais craignant de ne pouvoir assurer ses fonctions très longtemps, il décide de se former à un autre métier et entre, en alternance, en chaudronnerie, chez les Compagnons, à Rennes. Certifié à près de 50 ans, il est, au moment de l'entretien, salarié de l'entreprise dans laquelle il a fait son apprentissage.

Judith

A 33 ans, cette jeune mère de famille, dessinatrice en bureau d'études doit faire face à la restructuration de son entreprise spécialisée dans la robinetterie. Le reclassement proposé par le groupe la contraint soit à une mobilité géographique, qu'elle juge incompatible avec sa vie

familiale, soit à un nouveau poste, moins intéressant pour elle ; elle refuse les propositions et élabore le projet de se reconvertir vers un métier manuel, loin de l'univers des bureaux et de l'ordinateur. Soucieuse d'être crédible dans sa demande, elle monte un solide dossier, avec plan de financement, et se présente aux Compagnons pour entrer en CAP de maçonnerie. L'entreprise trouvée, elle apprend que la formation visée, faute de candidats suffisants, n'ouvrira finalement que sur un autre site, à Dijon, trop loin de chez elle. Son employeur l'invite alors à contacter le CFA régional des métiers du bâtiment, qui l'accueille. Son CAP obtenu, elle aimerait poursuivre en BP, cette fois chez les Compagnons.

Il est temps désormais de leur donner la parole.

Chapitre 4. Premiers résultats

Rappel méthodologique. Pour traiter les matériaux des entretiens (ER), nous avons élaboré deux grilles d'analyse : la première grille dite "itématique" reprend les items de la carte heuristique, dans l'ordre dans lequel ils ont été construits et instruits auprès des interviewés. Elle est construite selon trois phases du processus : avant la reconversion, la formation, et le bilan ou retour d'expérience. Elle fait déjà l'objet d'un travail de reconstitution. Une seconde grille d'analyse dite "transversale" propose des thématiques, construites à la faveur de notre cadre théorique, ou qui ont émergé, comme autant de saillances convergentes ou divergentes. Ces dernières, n'ayant pas été anticipées, ont constitué pour nous des sources d'investigation nouvelles et potentiellement autant de lignes de force. Les deux grilles d'analyse figurent en annexe (A.12.1 & A.12.2)

L'analyse se fonde sur des éléments de sens parfois résumés, parfois restitués par le biais de *verbatim*. Ces derniers, pour un plus grand confort de lecture, figurent en italique, suivis du prénom de l'interviewé entre parenthèses¹ quand cela est nécessaire. Des encadrés proposent des résumés et mettent en regard les éléments analysés avec les éléments théoriques.

Section 1 - Les résultats de la grille itématique

Un premier constat s'impose relativement à nos résultats. Les données dont nous disposons sont très inégales. Elles dépendent largement de la variable temporelle : plus l'entretien aura été long, plus les détails sont nombreux. Cette dimension tient elle-même vraisemblablement à deux facteurs : la modalité même de l'entretien et la propension individuelle à développer les éléments de réponse. Les entretiens téléphoniques (François et Clothilde) sont globalement plus courts que les entretiens en face à face. Une exception : celui mené avec Yohan ; le confinement, et donc l'absence de lien social durant cette période, a pu constituer un motif d'échanges téléphoniques plus longs. Il conviendrait d'ajouter que François a achevé sa reconversion plus de dix ans avant l'entretien, ce qui pourrait expliquer que les détails soient moins foisonnants. Les entretiens en visio (Fabien et Judith) ont, semble-t-il, des caractéristiques comparables à celles des entretiens en face à face. En revanche, nous

¹ La parole du sujet est sacrée. Aussi restituerons-nous les verbatim tels qu'ils ont été énoncés, avec leurs approximations et leurs éventuelles erreurs langagières. Les propos de Dounia paraîtront parfois difficiles à lire : nous rappelons que cette jeune femme souffre d'un handicap sévère lié à une surdité ; durant l'entretien, elle pratiquera d'ailleurs une lecture labiale. Ironie du sort, cette lecture sera rendue difficile par une anesthésie buccale que nous venions nous-même de subir...

n'observons pas de différences structurelles majeures entre les entretiens selon le degré d'avancement de la reconversion. Une autre dimension crée de la différence : les uns ou les autres auront apporté plus ou moins de détails sur l'une ou l'autre des étapes de leur parcours individuel ; pour autant, on ne saurait dire que ces détails dépendent de l'âge et donc potentiellement de l'expérience professionnelle antérieure. Ainsi Capucine, 33 ans sera discrète sur les deux expériences professionnelles majeures de sa courte carrière, quand Yohan, 51 ans balaira rapidement les siennes.

1 - 1 Avant la reconversion

1 - 1.1 La vie professionnelle antérieure

Les carrières antérieures des candidats à la reconversion sont **globalement bien installées**. A l'exception de Capucine, qui après des études longues en histoire, enchaînera deux contrats, les autres candidats ont entre six et trente-deux ans d'expérience dans leurs domaines respectifs. Pourtant, ces carrières ne sont **pas pour autant toujours linéaires**. L'âge constitue une variable notable. Pour signifier la richesse de son parcours, Yohan demande : *On remonte à quand, là ?* Fabien a une réaction similaire : *alors, vous voulez qu'on remonte très loin parce que c'est assez vaste...* Ce dernier a été pigiste dans un journal local avant de devenir formateur de matières générales en CFA, puis chef d'entreprise, puis de nouveau formateur avant de se lancer dans sa reconversion à la veille de ses cinquante ans. Yohan, lui, a dirigé une société de matériels de tests avant de vendre ses parts pour monter, sans succès, un complexe hôtelier en Thaïlande. D'autres ont fait toute leur carrière dans le même domaine sans y exercer les mêmes activités : c'est le cas d'Agnès qui peut se prévaloir d'avoir passé trente-deux ans dans la coiffure mais en étant, tour à tour, salariée en France et à l'étranger, formatrice puis cheffe d'entreprise. En revanche, tous ont exercé leurs activités **dans des domaines en relation avec leurs études initiales**. Les **niveaux de diplômes** sont assez **hétérogènes** mais la grande majorité a fait **des études supérieures**. Capucine est la seule à avoir un diplôme de niveau 7 en sciences humaines. Les quatre suivants ont un diplôme de niveau 6. Clothilde est diplômée d'un master 1 en droit, et Yohan en commerce international ; Judith est titulaire d'une licence pro en conception mécanique, Fabien, d'une licence d'histoire. Grégoire et Ingrid ont tous les deux un diplôme de niveau 5 et se sont orientés vers le commerce (DUT et BTS). François, Agnès et Dounia sont, eux, diplômés de la formation professionnelle respectivement en comptabilité (niv. 4), en coiffure et en restauration (niv.3).

Les carrières antérieures à la reconversion sont installées, sans être linéaires mais en rapport avec leurs études antérieures, pour la majorité dans le supérieur.

1 - 1.2 Les sources d'insatisfaction du métier quitté

Quant aux sources d'insatisfaction qui pourraient expliquer l'abandon de l'ancien métier, elles ne semblent **pas directement liées au métier lui-même**. Nombreux sont ceux qui ont affirmé adorer leur métier : Fabien comme formateur en CFA a beaucoup appris des apprentis et a su se renouveler, tout au long de sa carrière, en diversifiant ses activités et en développant des pédagogies alternatives ; Agnès a exercé toutes les facettes de la coiffure ; le métier de Grégoire était à ses yeux *tellement polyvalent, [...] vraiment satisfaisant* ; Ingrid, quant à elle, continue de s'identifier à son ancienne activité commerciale : *mon ADN est commercial*. François affirme son attachement à son métier : *c'est une profession dans laquelle je me plaisais bien...c'était ma passion tout ce qui était machines, ordinateurs etc., non j'étais dans mon domaine d'activité*. Lassitude et routine ont eu raison des activités de Dounia et François. Elles sont contrebalancées par *une envie d'avoir des curiosités* (Dounia) et *l'envie de voir autre chose* (François).

Plus que le métier en lui-même, ce sont **les conditions d'exercice** qui pèsent sur les personnes. Clothilde et Capucine disent avoir souffert de leurs conditions de travail : pression, travail intense et chronophage, horaires extensibles pour la première, rapports difficiles avec la hiérarchie, éloignement des proches et sentiment d'être *aliénée dans un bureau* ont valu à chacune un syndrome d'épuisement professionnel (*burn out*). Ingrid estime y avoir laissé une partie de sa famille et de sa santé. Les problèmes de santé sont partagés par François qui passe ses journées en voiture et souffre de problèmes de dos.

Un autre paramètre émerge : celui de **la dénaturation de l'activité**. Grégoire estime que l'avènement du numérique change les pratiques du métier de photographe : *[ça] a mis fin à l'argentique et à toute la partie qui était je dirais sympa du métier.[...] A la fin, c'était plus le même attrait*. Même constat chez Agnès face à l'évolution de la coiffure : *Y a plus de belle coiffure comme y avait en fait [...] Y a moins le souci esthétique*. Elle estime que la *valorisation du métier [...] a disparu*. L'activité de Judith a, elle aussi, changé : son métier a progressivement évolué, passant d'un travail de conception, qu'elle adorait, à de la gestion de projets qui l'oblige à *rester derrière un ordinateur toute la journée*, et surtout lui fait perdre une pratique professionnelle qu'elle a peur de ne plus pouvoir faire valoir en cherchant un nouvel emploi. Les arguments de Fabien et de Yohan détonnent. Ce dernier met en avant

l'absence d'épanouissement dans son activité. Fabien, lui, anticipe sa fin de carrière : aura-t-il l'énergie de *tenir* ses apprentis jusqu'à la retraite ? L'image que lui renvoient ses collègues le fait réfléchir : ces derniers ne semblent pas adhérer à ses méthodes pédagogiques innovantes et il craint de ne pas résister longtemps.

Les causes de l'abandon sont davantage relatives aux conditions d'exercice et à la dénaturation de l'activité qu'au métier lui-même.

Ces logiques causales seront à mettre en regard avec la perception du métier et les valeurs sous-jacentes, qui seront étudiées dans l'analyse transversale (voir *infra*). Elles s'articulent également à des circonstances particulières qui vont jouer le rôle d'accélérateur.

1 - 1.3 Emergence du projet de reconversion et premières démarches

1 - 1.3.1 Un contexte propice à la réflexion

Des éléments de contexte permettent de mieux saisir comment a pu émerger le projet de reconversion. Ils correspondent à une période de l'entre-deux qui conduit les individus à se poser des questions, à forger puis à mûrir leur projet. Dounia rentre d'Australie où elle a passé trois ans à exercer diverses activités. Elle savait qu'elle ne ferait pas de la restauration toute sa vie. Elle a toujours aimé bricoler et voue notamment au bois un amour particulier : *autant me lancer là-dedans*. Agnès a vendu son magasin pour s'occuper de sa mère malade. A la mort de cette dernière, elle envisage son avenir professionnel loin de la coiffure. Ingrid, Yohan et Capucine sont à la recherche d'un emploi : tous trois cherchent d'abord dans leur domaine de compétences mais sont tiraillés par d'autres envies. Clothilde obtient une rupture conventionnelle. Elle dit avoir été confrontée à un choix : soit elle reprenait la même activité professionnelle dans une grande ville, espérant voir ses conditions de travail s'améliorer, soit elle changeait de voie. Durant de longs mois, ils vont lutter avant de finir par affirmer leur choix de reconversion. Grégoire et Judith sont, en revanche, toujours en poste quand se dessine pour eux le projet. Pour Grégoire, il s'agit d'abord d'un projet de formation : il vient d'être embauché quelques mois plus tôt en CDI comme vendeur dans un magasin d'optique mais se heurte à une méconnaissance du métier qu'il vit très mal : *ça ne collait pas [...], c'était pas sérieux [...]* face à la clientèle. Judith, elle, est confrontée à la fermeture de son usine entraînant un licenciement économique. Sans attendre les propositions de reclassement, elle construit son projet de

reconversion. Seuls Fabien et François démissionneront de leur emploi précédent pour commencer leur reconversion.

Des éléments de contexte, liés le plus souvent à une période d'inactivité, présente ou à venir, favorisent l'émergence d'un projet de reconversion. Ils n'en constituent toutefois pas une condition indispensable.

1 - 1.3.2 Le choix du métier

Ce beau raisonnement me déçut d'autant plus qu'il était imparable. Le romanesque en était aussi absent que la déraison (Decréau, 2015, p. 64)

Certains vont opérer un choix de métier qu'on pourrait qualifier de **rationnel**. Agnès dit avoir choisi sa nouvelle voie *par élimination* : elle souhaite rester dans le commerce mais aspire à faire un travail de qualité. L'optique lui apparaît allier différentes dimensions qu'elle dit apprécier : le conseil, la vente, l'esthétique, la mode. Elle-même est confrontée à des problèmes de vue : elle estime qu'*inconsciemment* cela a pu jouer dans son choix. Même rationalité dans la démarche de François : il consulte un psychologue du travail et lui présente *différentes professions qu'[il] voulait[t] exercer ; avec l'analyse on a vu que c'était approprié pour moi*. Là encore, il estime que cela allie des compétences qu'il maîtrise ou qu'il ne lui serait pas difficile d'acquérir. Il se rend également dans le magasin d'une cousine et passe quelques jours en immersion pour confirmer son choix. Il sait aussi que les perspectives d'emploi sont alors bonnes pour les opticiens. Fabien et Capucine se renseignent sur les débouchés des différents métiers et constatent que la menuiserie offre moins de perspectives que la chaudronnerie, pour l'un, et la peinture, pour la seconde. Judith raisonne son choix : diversité des entreprises, perspectives d'évolution, elle voit même dans la maçonnerie un métier d'avenir et les possibilités importantes d'insertion, mais aussi d'évolution, professionnelles. Grégoire, on l'a vu, se forme aux métiers de l'optique pour monter en compétences et gagner en crédibilité ; il bénéficiait déjà de connaissances techniques relatives au matériau.

Ce sont les **matériaux** qui ont eu raison des motivations de Yohan, Dounia, Ingrid et Fabien. Pour les trois premiers, le bois joue un rôle majeur : *une matière brute que j'ai toujours appréciée*, pour Dounia qui dit avoir *beaucoup bricolé*. Yohan veut construire et affine son choix vers la charpenterie, quand Ingrid s'intéresse depuis quelques années déjà à la patine et aux couleurs ; elle va hésiter avec le paysagisme avant de se raviser en raison du peu de perspectives professionnelles : elle devient peintre décorateur. Fabien connaît le bois, mais est fasciné par les métiers du fer : *j'ai côtoyé énormément de gens qui travaillaient dans le métal*

[...] *je me souviens, j'étais comme un gamin, j'étais intrigué par ce travail-là en fait. Il se formera à la chaudronnerie.*

Capucine, Clothilde, Yohan et Judith useront de **la rhétorique du « j'ai toujours voulu »** pour justifier leur choix de métier. Clothilde a grandi dans le magasin d'optique familial. Son père l'avait dissuadée de choisir cette voie à la sortie du bac. Elle revient à ses *premières amours*, avec l'aval de ce dernier. Elle affirme tout de même que le processus est mis en tension par un but sans lequel elle ne l'aurait pas entrepris :

[...] je me serais pas lancée là-dedans, que ce soit dans aucune formation en apprentissage, ni rien, si j'avais pas eu un but derrière [...] si je n'avais pas été certaine de reprendre l'entreprise derrière, je me serais pas reconvertie et je pense que j'aurais continué dans le droit.

Judith a grandi à quelques mètres des Compagnons et dit avoir voulu faire un métier manuel *depuis toute petite*. Des questions genrées la freineront. Elle se formera finalement vingt ans plus tard à la maçonnerie. Capucine a également des souvenirs d'enfance de ce type. Elle redécouvrira les joies du travail manuel à la faveur de sa période de chômage durant laquelle elle s'occupe en retapant des meubles. Elle deviendra peintre en bâtiment. Yohan raconte qu'enfant il aimait *inventer des cabanes* : il deviendra charpentier.

Les choix du métier reposent sur différents motifs. Les choix rationnels sont davantage fondés sur des compétences antérieures, qui permettent de faire du lien, mais aussi sur les perspectives d'insertion. Les matériaux semblent constituer un attrait important dans le choix d'un métier manuel. L'enfance, enfin, est souvent convoquée et, derrière elle, des éléments qu'il nous faudra analyser plus finement dans un second temps, notamment autour des questions d'orientation.

1 - 1.3.3 Les premières démarches et l'affinage du choix

Tous se rendent **sur le site de formation** pour entamer les premières démarches : ce sera le cas d'Agnès et François qui viennent s'inscrire directement. Grégoire et Clothilde, tous deux loin de Paris, chercheront d'autres solutions plus près de chez eux avant de franchir les portes du CFA parisien. Même approche pour Yohan, Capucine, Ingrid et Dounia qui se rendent à une réunion d'information hebdomadaire chez les Compagnons. C'est l'occasion pour eux de visiter les locaux, d'échanger avec les formateurs, de prendre des informations concrètes. Cette visite leur permet aussi d'affiner leurs choix de diplômes. Yohan comprend rapidement que la menuiserie ne lui *correspondait pas : ce n'était pas ce que je voulais faire*. Il se spécialise en

charpenterie. C'est par là que Dounia commence avant de se spécialiser, à l'inverse, dans la menuiserie. Fabien et Judith, eux aussi, arrivent directement en CFA lors de journées portes ouvertes pour **prendre des informations**. Si Fabien sait qu'il optera pour la chaudronnerie, Judith hésite encore entre plusieurs métiers : elle aime le bois, mais renonce à la charpente en raison de sa condition physique. La couverture ? Elle a le vertige. Finalement, elle opte pour la maçonnerie à la faveur d'une vidéo promotionnelle visionnée dans les locaux du CFA.

La visite sur le site de formation constitue le premier pas vers la reconversion, souvent bien avant que la formation elle-même ne commence. C'est parfois l'occasion d'affiner son choix de métier, ou de diplôme, mais aussi de se projeter à travers la visite des ateliers et la rencontre des formateurs.

Mais le parcours est encore long et potentiellement difficile.

1 - 1.4 Les raisons du choix de la formation en alternance/ en CFA

L'apprentissage, c'est] quand même vachement mieux pour apprendre ce genre de métiers assez manuels (Clothilde)

Des raisons majeures sont à distinguer dans les propos tenus par les candidats : la première est relative au dispositif lui-même ; la seconde tient à la réputation de certains établissements.

L'apprentissage est **un critère pour se former**. Agnès et Dounia y avaient déjà eu recours dans le cadre de leur première orientation. Judith aurait aimé faire son BTS et sa licence pro en alternance mais, à l'époque, elle n'était pas parvenue à trouver un employeur et le regrette. Elle voyait combien l'alternance avait d'avantages pour la suite du parcours. Fabien, convaincu par l'apprentissage en tant que formateur en CFA, n'imaginait pas se former à un métier dans le cadre de sa reconversion en dehors de ce dispositif : *c'était pour moi la meilleure façon de mettre les pieds dans une entreprise dont je ne connaissais pas le métier*. L'alternance s'impose à eux comme un **gage de qualité**. C'est l'assurance de prendre le temps d'apprendre un métier (Capucine) ; l'immersion professionnelle, **l'expérience** acquise, en cours de formation, constituent des motifs majeurs du choix de l'alternance : *entrer dans le vif du sujet* (Clothilde), *se mettre directement dans le métier* (Agnès), *avoir un maximum de pratique professionnelle* (Dounia), *être plongée dans le concret très vite* (Capucine) asseyent les compétences au fur et à mesure de la formation. Le dispositif par alternance est jugé *plus formateur* (François) que les autres types de formation : *en formation continue, y avait pas assez de pratique et*

faire...(Dounia) : la pratique joue pour beaucoup mais elle n'est pas la seule. Ce sont aussi **les échanges de pratique** entre les sites de formation qui constituent, pour certains, l'aspect le plus formateur de l'alternance : *apprendre par le biais de formateurs autant que d'employés sur le terrain* (Judith) ou *pouvoir bénéficier de l'expérience à la fois des professeurs mais aussi du maître de stage* (Clothilde). Judith, bien qu'elle soit au début de son parcours de formation, s'amuse des contradictions entre les discours de l'entreprise et celui du CFA mais elle estime que *chacun a différentes choses à apprendre, qu'ils se complètent* et que cela constitue pour tous, apprenti, entreprise et formateur une source d'enrichissement. Ainsi un outil est-il utilisé en entreprise pour une tâche autre que celle pour laquelle il est mobilisé en CFA : cela en démultiplie ses potentialités et l'information, autant que la technique, circulent dans les différents espaces dont chacun est acteur. Pour Ingrid, l'alternance permet de *bien apprendre les choses, de savoir de quoi on parle*.

Autre atout majeur pour ces adultes, la formation en alternance constitue la promesse d'une **insertion facilitée** : elle rend *opérationnel on va à dire à 90%* (François) et *permet d'éviter d'être largué directement dans le monde du travail sans trop savoir ce qu'il en est* (Clothilde). Pour Agnès, le dispositif permet, de ce point de vue, de ne pas perdre de temps ; *c'est plus facile pour trouver un employeur*.

Bien sûr, c'est aussi le moyen d'**éviter le retour à l'école à temps complet** : pour Agnès, l'alternance est un dispositif plus concret que *faire une école et rester dans une classe pendant deux ans*. Même constat chez Clothilde qui avait besoin de *concret plus que de théorie*. Pour Fabien, qui aspire à *devenir quelqu'un de terrain, quelqu'un qui soit en production*, il voit dans l'alternance :

une formation adéquate,[...] vraiment sur le terrain, plutôt comme encore certains organismes me faire faire en fait...me faire retourner à l'école avec un peu d'atelier mais sans aller en entreprise...(Fabien)

Pourtant, c'est aussi un **gage de diplomation** qui compte énormément pour Fabien : faire une formation dans un dispositif reconnu, c'est valider des *aptitudes de telle façon à [lui] donner une certaine crédibilité*. Il se dit fier de *rebondir mais avec un diplôme [...]* : *c'est pour ça que j'ai voulu suivre un parcours d'alternance qui m'a conduit à la chaudronnerie à travers un partenariat*.

Certains vont même plus loin : sans l'alternance, ils n'auraient pas fait cette reconversion : *j'aurais fait que les cours, ça m'aurait pas plu...tous les jours derrière un bureau* (François)

ou encore, *je me sentais pas de reprendre une formation continue à temps plein* (Clothilde). Grégoire estime qu'une telle modalité est un **choix cohérent** : *par rapport à une partie technique qui [lui] manquait plus une partie apprentissage en magasin*. Pour Judith et Agnès, c'était même une évidence. La première ignorait que de tels métiers pussent se préparer sous d'autres modalités : *je pensais que pour ces métiers-là, il n'y a que l'apprentissage qui était la voie à suivre [...] pour moi, c'est le seul parcours connu*. Agnès, ayant elle-même fait une partie de sa formation en coiffure en alternance, n'envisageait pas autre chose pour sa reconversion.

Une dernière dimension est prégnante dans les propos rapportés par les candidats : le **salaires**. Capucine estime qu'elle n'aurait *pas eu les moyens de [se] payer une formation à temps plein* : *J'avais trente ans...il fallait que j'aie un salaire. C'était la meilleure option pour moi l'apprentissage*. Même constat chez Dounia qui corréle la nécessité d'un salaire à son âge : *vu mon âge, [...] j'avais un intérêt financier aussi d'avoir un peu de sous qui arrivent tous les mois*. Clothilde déclare avoir eu besoin d'un minimum vital pour élever sa fille. Si ce n'est pas l'argument premier de Fabien, il estime qu'il *faut [le] reconnaître, l'apprentissage [lui] permettait de garantir aussi un salaire*. Pour certains, plus encore que le salaire, est bienvenu **le maintien dans une activité salariée** : *je sortais du milieu du travail et j'avais besoin de continuer à travailler aussi*. (François). Les propos d'Agnès vont dans le même sens : l'alternance est, pour elle aussi, *le moyen de garder un pied dans la vie professionnelle*.

Les arguments des candidats relativement à l'alternance rejoignent le discours tenu par les spécialistes du dispositif. A ceci près que l'alternance, vue par les adultes, ne semble pas mobilisée tout à fait pour les mêmes motifs que par les plus jeunes. Alors que les jeunes apprentis s'en saisissent pour fuir l'école, les adultes la mobilisent pour y retourner en douceur. Le salaire présente pour les deux types de profils une source d'attractivité, mais, pour les adultes, ce n'est pas tant pour l'argent gagné – les pertes de salaires, nous le verrons, sont substantielles – que pour assurer une continuité de statut. Alors que l'activité salariée fait basculer les jeunes apprentis dans le monde des adultes, les candidats à la reconversion y voient, au contraire, la possibilité de maintenir une activité professionnelle qui, jusque-là, caractérisait en partie leur identité sociale. Cet espace de transition ne semble donc pas se dire de la même manière pour les uns et pour les autres.

L'autre raison majeure pour laquelle les adultes de notre panel se sont saisis de ce dispositif tient à l'image d'un type de centre de formation : celui qu'incarnent les Compagnons. Ingrid affirme ainsi, qu'en entrant aux Compagnons, elle ne cherchait pas tant l'alternance que la

notoriété des Compagnons. C'est elle qui mentionne pour la première fois l'effet *carte de visite*, que d'autres reprendront à leur compte : *c'est souvent la carte Compagnons qui a fait que j'avais cinq minutes de plus [en entretien téléphonique] et que j'ai pu me présenter* (Capucine). Fabien cautionne l'expression que nous lui proposons : *le terme est juste*. Outre que c'était pour Fabien *l'organisme le plus à même de [lui] apporter de l'expérience et un apprentissage de qualité*, le futur chaudronnier y voit la possibilité d'y constituer un *réseau*. Cet effet carte de visite s'appuie sur une notoriété fondée sur la qualité du savoir-faire : *je savais qu'ils travaillaient très bien, que c'était des métiers d'excellence* (Capucine). Aux yeux de Fabien, ils constituent *une référence*. Une vision qui est largement partagée par les autres candidats :

Les Compagnons, c'est quelque chose qui résonne forcément, on a une image on va dire et cette image-là, elle est synonyme d'excellence entre guillemets, dans ce métier-là donc c'était la meilleure école pour apprendre ce métier-là. (Yohan)

Dounia choisit les Compagnons *par rapport à la reconnaissance du savoir, à la qualité du travail qui est fourni* mais aussi pour le caractère *traditionnel* des approches métiers ; *c'est quand même réputé, y a une façon de faire* (Ingrid). Pourtant, Fabien, avec le recul, reviendra un peu sur l'image idéale des Compagnons. Confronté à un formateur excellent sur le plan professionnel mais très peu pédagogue, il est déçu et s'agace même parfois des méthodes d'enseignement qui conduisent ledit formateur à reprendre les explications depuis le début. Sans doute, l'expérience d'enseignement significative dont peut se prévaloir Fabien joue-t-elle dans le regard qu'il porte sur les pratiques pédagogiques. Il ira d'ailleurs jusqu'à dédouaner le formateur, expliquant que le système mis en place au CFA ne permet pas de concertation sur le plan pédagogique. Il sera aussi un peu critique vis-à-vis d'aspects mercantiles de la formation. Il sera finalement orienté en CQP plutôt qu'en CAP parce qu'ils *avaient besoin de remplir leur section*. Il parlera d'ailleurs d'*entreprise de formation* pour qualifier le CFA. Il considère enfin, aujourd'hui, qu'il existe *d'autres réseaux tout aussi efficaces*. Malgré tout, il estime qu'il a bénéficié de la *crédibilité* assurée par le diplôme obtenu dans le cadre de ce CFA des Compagnons.

Quid des autres dispositifs de formation ? Yohan ignore l'existence du centre de formation de l'AFPA, pourtant situé à quelques centaines de mètres de son domicile. Ingrid, quant à elle, refusera catégoriquement d'y d'aller : *c'était hors de question pour moi*. Elle met cela sur le compte des échos négatifs qu'elle a pu avoir de ce centre de formation mais avoue que la balance s'est faite sur la *notoriété* des Compagnons. Clothilde et Grégoire ont sollicité d'autres

dispositifs de formation, plus proches de leurs domiciles respectifs, mais Clothilde se voit refuser l'accès en alternance en raison de son âge : l'établissement refuse d'appliquer la dérogation. Grégoire, lui, contacte un lycée, un CFA, un Greta. Si le lycée ne propose pas d'alternance, son profil n'entre pas dans les critères des deux autres : le CFA refuse sa candidature au motif qu'il n'a pas de bac scientifique et le Greta ne peut l'accepter car il est en CDI et non demandeur d'emploi. Pour ces deux candidats, seul le CFA parisien acceptera leur candidature.

L'alternance a été mobilisée pour les qualités qui lui sont reconnues : articulation d'une formation théorique et pratique sur deux lieux distincts, gage d'acquisition de compétences de qualité et d'expérience, promesse d'insertion. Distincte de la formation à temps plein, elle évite le retour derrière un bureau de salle de cours. Le fait que l'activité réalisée y soit, en outre, rétribuée constitue une valeur ajoutée et contribue à maintenir une activité professionnelle telle que les adultes l'ont connue précédemment. Mais le dispositif est aussi saisi par l'entremise des centres dépendants des Compagnons, quand les métiers s'y prêtent. Leur notoriété, fondée sur un savoir-faire et des valeurs qui y sont associées (le temps et la tradition), rassure quant aux possibilités d'insertion. Très peu d'autres dispositifs de formation sont connus de, ou cités, par les candidats, soit que leurs conditions d'accès ne correspondent pas à leur profil, soit qu'ils n'aient pas la renommée de ceux choisis. L'information, parfois, a pu faire défaut.

1 - 1.5 Freins, craintes et réticences

Il convient ici de distinguer plus finement les choses : si les freins sont objectifs, les réticences et craintes, elles, relèvent d'appréhensions psychologiques. Ce qui nous intéressait ici consistait à prendre la mesure de ce qui aurait pu bloquer, aux yeux des candidats, le processus.

Certains affirment ne pas avoir eu de craintes ou très peu. Yohan met cela sur le compte de l'âge : *J'ai plus de craintes*. D'autres ne se posent pas de questions : *j'ai dit : « Ben on verra bien »* (Clothilde). Dounia estime qu'elle n'a pas eu de retenue mais l'explique par le fait qu'elle n'est pas chargée de famille et sous-entend que les enjeux ne sont pas les mêmes ; elle concède qu'il faut *quand même tout lâcher du jour au lendemain*. **Tout lâcher**, précisément, c'est ce que craignait Capucine : elle dit avoir eu du mal à *lâcher un bac + 5*. La prise de risque lui semble importante. Agnès a, quant à elle, de grosses angoisses relativement à la **reprise d'études** : *Je me suis dit me remettre aux études, ça va être quand même assez compliqué. [...]*

est-ce que je vais avoir le niveau pour le faire... Même appréhension chez François : *quand on reprend des études comme ça, on se pose pas mal de questions, hein : « est-ce qu'on va réussir ? »*. Soulignons qu'Agnès comme François conjuguent deux facteurs : des diplômes de niveau 3 ou 4 et une longue expérience professionnelle qui peuvent expliquer leurs appréhensions. Fabien, Yohan et Ingrid, eux, peuvent se prévaloir d'une expérience professionnelle longue également, mais sont probablement plus armés pour ce retour aux études, au vu de leur parcours dans le supérieur. Pour Judith et François, les craintes se situent sur un autre plan. Judith redoute d'être confrontée à des **limites physiques** : le port de charge, d'abord, puis une question de taille ensuite. Elle dit être très petite et craint que cela ne lui pose problème. Fabien craint surtout son arrivée en entreprise, mais pas tant pour les contraintes physiques que pour **l'image** : celle qu'il aura de lui-même aux yeux des autres (*Est-ce que je vais être à la hauteur ?*), mais aussi celle que les autres auront de lui eu égard à son passé professionnel : *j'étais le prof en fait qui arrivait et j'appréhendais beaucoup [...] cette intégration ; comment je vais être perçu : Comme bourré d'arrogance ?* Pour pallier ces craintes, il décide de mettre en place une stratégie : *j'ai voulu faire profil bas*. Se joue, dans cette appréhension, les représentations associées aux PCS, qui seront au cœur de sa démarche, nous le verrons. Parfois, les sources d'angoisse sont multiples et semblent liées plus généralement au changement ; Grégoire dit ainsi avoir eu *plein de réticences* avant de se lancer : le changement de rythme, l'aspect financier, le trajet, la reprise des cours, se retrouver au milieu des jeunes...même *Paris* constitue une source de crainte. Mais il sait qu'il doit le faire : *il fallait y aller*.

Se former parmi de jeunes apprentis ne suscite que peu de craintes : si François admet finalement avoir ressenti une *petite appréhension quand même*, Grégoire, lui, associe cette crainte à beaucoup d'autres. Pour d'autres, une telle configuration ne pose pas de problème : Dounia n'y voit aucune *barrière, au contraire*. Agnès affirme quant à elle que cela *ne [la] dérangeait pas du tout !*

Quelques-uns enfin parlent de *frein* ou de *barrière*. Agnès s'entend dire de la part des experts du métier que ce dernier est en train de changer. Elle considère cet avertissement comme un frein. Pour Dounia, la principale barrière a résidé dans *le délai pour décrocher une formation*. Ingrid considère que les demandes de prise en charge de sa formation continue, avant qu'elle n'entre en apprentissage, ont constitué un parcours du combattant, usant. Quelques jours avant de commencer son apprentissage, elle n'avait pas encore signé son contrat. Cet état d'incertitude mêlé aux démarches successives, parfois vaines, parfois contradictoires, ont failli

avoir raison de sa reconversion. Cela a contribué à nourrir ce qu'elle appelle *[s]es peurs*. Pourtant, elle estime avoir *fait tomber les barrières une à une*.

Les appréhensions individuelles, articulées aux personnalités, semblent dépendre aussi des histoires personnelles et professionnelles. Elles témoignent en partie des enjeux individuels en termes de poursuite de carrière mais aussi d'image et de rapport au savoir. Pour autant, qu'il s'agisse des conditions de formation ou d'exercice du métier, les craintes ne sont pas bloquantes. Peuvent l'être, en revanche, les barrières d'accès à la formation.

1 - 1.6 Nature des aides institutionnelles ou dispositifs mobilisés

En matière de recours à des dispositifs d'accompagnement, seuls Fabien et Grégoire font figure d'exception. Fabien organise sa reconversion seul, alors qu'il est encore en poste. Grégoire, quant à lui, dispose d'un CDI chez son futur maître de stage et bénéficie des encouragements de celui-ci à se former. Tous les autres candidats ont sollicité le recours à des dispositifs d'accompagnement. Sollicité, mais pas forcément obtenu.

Clothilde souscrit ainsi à un *dispositif d'accompagnement vers la formation* mais estime que cela ne lui a *servi à rien*. François, nous l'avons vu, va solliciter un *psychologue d'entreprise* [du travail, ndlr] pour confirmer son choix de métier. Judith, bientôt licenciée économique, ne peut pas encore bénéficier de sa cellule de reclassement au moment où elle fait les démarches pour entrer en formation : elle ne répond pas à ses questions. Faute de savoir vers qui se tourner, Judith prend contact avec un dispositif régional d'accompagnement : *Transition pro*. Mais elle ne cherche pas de financements, sachant qu'elle va entrer en alternance. Son interlocuteur la renvoie donc vers un conseiller en évolution professionnelle (CEP). Il s'agit, pour elle, de pouvoir bénéficier d'une convention de stage en vue d'une immersion en entreprise, destinée à confirmer son choix de métier et sa future embauche chez son employeur. Le CEP lui indique qu'il sera prochainement habilité à signer ce type de convention, mais que, pour l'heure, ce n'est pas encore le cas. On l'aiguille vers Pôle emploi alors même qu'elle n'est, ni ne saurait y être, inscrite : elle n'est pas encore licenciée.

Autour de Pôle emploi se syncrétisent toutes les rancœurs des candidats en matière d'accompagnement. Les réactions sont très vives, qu'elles soient spontanées ou questionnées. Quand nous demandons à Agnès si elle a bénéficié d'une aide institutionnelle, sa réponse fuse : *Alors Pôle emploi, pas du tout !* Elle estime que le conseiller qu'elle a rencontré *a senti*

qu[’elle] allait [se]... « débrouiller ». Même réaction vive chez François : *Ah non Pôle emploi, j’ai essayé avec eux et... c’était pas...* Les critiques formulées à l’égard de l’accompagnement institutionnel de Pôle emploi sont de natures différentes. Au mieux, lui est reproché son **manque d’efficacité** : *pas d’obstacle, mais d’aide non plus* (Capucine). Dounia affirme : *Pôle emploi, ça m’a pas vraiment aidée, dans le sens où j’ai eu pas mal d’entretiens avec ma conseillère qui s’est trouvée un petit peu dépourvue avec ma situation*. Les propos sont quasiment identiques chez Agnès, alors même qu’elle ne demande aucun financement : *sincèrement, pour mon cas, Pôle emploi, ils m’ont pas aidée, hein*. Même constat pour Yohan et François qui ne rencontrent pas de frein majeur à leur reconversion (*pas de bâton dans les roues* selon François) mais constatent que Pôle emploi n’a pas joué le rôle *moteur* qu’ils auraient pu attendre : *c’est à vous de trouver les entreprises, c’est à vous de trouver les formations...c’est tout quoi ?* s’insurge François. Yohan, moins véhément, fait le même constat : *ce n’est pas ma conseillère que je n’ai jamais rencontrée ou peut-être une fois...ou deux, j’en sais rien...et donc grosso modo, j’étais livré à moi-même, dans cette démarche*. Même **inertie** constatée par Capucine : *alors oui, mon projet, d’accord, vous voulez faire une reconversion....mais bon, pas vraiment de soutien de ce côté-là*. Ingrid déplore la **lenteur** et les **tergiversations** de l’institution : *à chaque fois, on me disait « ben non, y a pas de...ça passe pas en financement ou ça rentre pas dans la formation ou on n’a plus de budget formation »...* Judith décrit les **errances** qu’elle a connues pour obtenir sa convention de stage : *je ne vous raconte pas : j’ai vu six personnes différentes, qui m’ont dit six choses différentes...* Mais cette errance sera aussi celle à laquelle sera confronté son employeur lui-même : *lui aussi a vu passer beaucoup de personnes chez Pôle emploi...il est passé par la filière professionnelle de Pôle emploi qui lui a dit : « oui...ben non, puis oui, mais non » (rires)*. Finalement, de guerre lasse, elle abandonnera et ne fera pas de stage en immersion. Mais à travers cette expérience, son employeur a pu apprécier sa motivation : il confirmera son embauche. Elle conclut, malgré tout, en soulignant combien il faut être patient et à quel point ce genre de *barrage* peut dissuader de se reconverter.

Mais Pôle emploi est aussi critiqué en raison des **freins** qui sont imposés aux candidats. Dounia souhaite, dans un premier temps, se former aux métiers des espaces verts mais se voit opposer une fin de non-recevoir en raison des faibles débouchés. Ce refus décuplera sa motivation pour les métiers du bois : elle s’entête. Elle estime que les candidats ne sont *pas forcément compris complètement*. Clothilde se heurte à un argument qui la surprend : *mon conseiller m’a gentiment dit que j’étais trop qualifiée pour qu’il m’aide*. Ingrid estime, elle, que *Pôle emploi n’entendait*

pas [sa] demande. [...] Elle a le sentiment de ne pas être pris[e] au sérieux et dit avoir souffert de cette énergie dépensée en vain.

Les expériences malheureuses sont aussi analysées par certains des candidats qui posent un **diagnostic** susceptible de rendre compte des failles : *on n'a malheureusement pas les gens qui sont en capacité de vous amener ce dont vous avez besoin* (Ingrid) ou encore *parce que c'est des conseillers, donc ils ont très peu de temps pour nous écouter* (Dounia). Capucine estime, quant à elle, *n'avoir jamais trop compté sur Pôle emploi : Ils m'ont toujours plus angoissée qu'autre chose.*

Pourtant, en creusant un peu leurs propos, on s'aperçoit que Pôle emploi a été à l'**origine de démarches ou d'aiguillages** qui ont servi les projets portés par les candidats. Agnès dit ainsi qu'elle a pu participer à un atelier, sans pouvoir apporter plus de précisions, *un super truc* qui est, pour elle, l'occasion d'échanges intéressants, *humainement parlant*. Elle y arrive avec un projet bien avancé et a le sentiment de continuer à le nourrir. On lui conseille de se rendre dans les magasins pour *se renseigner par rapport au métier*. Grâce à Pôle emploi, Capucine pourra, contrairement à Judith, réaliser un stage d'immersion. Ingrid, à la suite d'une réaction un peu vive face aux lenteurs de la prise en charge, reçoit une convocation chez un psychologue, mandaté par Pôle emploi. D'abord choquée par cette convocation, elle se rend au rendez-vous, *expose* son projet et obtient, dans ce face à face, l'attention et le soutien qu'elle attend depuis longtemps. Une enveloppe relative à un fonds de solidarité européen de formation sera, en outre, débloquée à la suite de cet entretien. Dounia enfin sera orientée par Pôle emploi vers Cap Emploi, qui prend son dossier en charge et l'aide à mettre en œuvre sa reconversion. Yohan qui estime qu'*il n'y a pas eu d'accompagnement*, se dit finalement reconnaissant d'avoir pu faire sa reconversion, sans savoir précisément à quelle instance ni à quelle décision il le doit.

Relativement aux dispositifs d'accompagnement, il faut rappeler que bon nombre de candidats ont commencé leur formation **avant que ne soit votée la loi sur l'Avenir professionnel** (2018). Seule Judith connaîtra, avec le succès limité qu'elle souligne, les balbutiements des mesures mises en œuvre pour faciliter la prise la charge des reconversions. Toutefois, rien ne dit que ces dispositifs facilitent l'entrée en alternance en CFA pour des adultes de plus de trente ans.

<p>Les adultes sont critiques vis-à-vis de l'accompagnement qu'ils auraient attendu de la part des institutions. Sans stigmatiser un organisme plus qu'un autre, et en ne nous fondant que sur les seuls propos rapportés par les candidats, on constate que ni les questions ni les demandes d'informations qu'ils ont pu adresser n'ont trouvé de réponses. En revanche, ils</p>
--

ont souvent pu emprunter d'autres voies et, finalement, trouver des interlocuteurs prêts à les écouter, parfois même disposés à les aider.

Avant l'entrée en formation, le projet de reconversion s'est dessiné, transformé et finalement prend corps, dans la résistance que rencontrent souvent ceux qui le portent, qu'il s'agisse d'un principe de réalité ou de freins plus institutionnels. L'engagement en formation, étape jugée indispensable par les candidats, va confronter ces derniers à de nouveaux questionnements qui sont liés, avant tout, à des dynamiques propres à l'alternance.

1 - 2 La formation : entrée et déroulement

1 - 2.1 Au CFA

Face à ces candidats hors-cadre, comment ont réagi les CFA ? Et surtout de quel accompagnement ont-ils pu se prévaloir ? Comment se passe l'immersion au sein d'une classe de jeunes apprentis ? Quel rapport les adultes entretiennent-ils, dans ce contexte, aux formateurs ?

1 - 2.1.1 L'accompagnement en CFA

Nous avons isolé plus haut deux enjeux majeurs relativement au rôle du CFA : d'une part, l'accueil de l'apprenti et son éventuelle orientation dans les niveaux de formation ; d'autre part, la signature d'un contrat d'alternance, sans laquelle la formation ne saurait être suivie.

Clothilde se voit acceptée sans condition dans le CFA parisien. Il faut rappeler qu'elle est fille d'un ancien apprenti mais, surtout, d'un homme à la tête d'un puissant syndicat du domaine. Une demande de dérogation sera établie, qu'elle signera. A l'instar de Grégoire, elle n'a pas été confrontée à la recherche d'un employeur : si le premier travaille déjà en magasin, la seconde a été embauchée dans le magasin familial. Il en va tout autrement d'Agnès et de François. Tous deux estiment avoir bénéficié de **l'aide apportée** par le CFA, mais pas sur le même plan. François est reconnaissant d'avoir été *mis en confiance* dans sa reprise d'études, notamment. Agnès, quant à elle, a apprécié l'aide concrète apportée par le CFA dans la recherche d'un employeur ; elle déplore, en revanche, qu'aucun accompagnement individuel n'ait été mis en place au cours de la formation : elle aurait aimé des entretiens plus réguliers *pour faire le point*, et dit avoir été *livrée* à elle-même durant ces deux ans, consciente malgré tout qu'*il faut bien se*

débrouiller. Grégoire souligne une forme d'accompagnement ponctuel, relatif à un problème de rémunération que le CFA a rapidement fait rectifier. Dounia, quant à elle, affirme avoir bénéficié d'un *suivi* en raison de son handicap. Sans accompagnement spécial, des *échanges* réguliers ont permis que *tout ce qu[elle] avai[t] dit au départ [relativement à son handicap] [soit] suivi*.

Des discussions peuvent surgir quant à l'**orientation** de candidats dont le profil est atypique. Si pour Agnès, titulaire d'un CAP plus de trente ans plus tôt, la question ne s'est pas posée, pour Grégoire, en revanche, il convenait de prendre une décision. Titulaire d'un DUT, il était en droit d'entrer en BTS. C'est d'ailleurs ce qu'il souhaite faire au départ et ce qui lui vaut le refus du CFA qu'il sollicite en première instance. Ce sera finalement une entrée en Bac pro en deux ans dans le CFA parisien. Il est assez amer face à cette décision, estimant que sa candidature a été traitée un peu *mécaniquement* et regrette que celle-ci n'ait pas conduit à en savoir plus sur son profil : *savoir d'où je venais, pourquoi je faisais ça, tout ça*. Un courriel estival est resté sans réponse et celui qui disait avoir *plein de réticences* face au retour en formation se retrouve sans ressources : *une rencontre, ça aurait peut-être pu m'éviter ce [...] qui s'est passé et que je me sois orienté en Bac pro*¹. Il estime avoir sa part sa responsabilité en s'étant montré *un peu timide* et regrette aujourd'hui cette décision. Les discussions sur l'orientation dans la filière ont été également au cœur du parcours de Fabien, mais tant les propos que les décisions finales sont tout autres. Au vu de ses diplômes, il est orienté vers un DUT pour devenir « chargé d'affaires ». Fabien refuse catégoriquement : il n'exclut pas un jour d'occuper ce type de poste, mais souhaite, pour l'heure, *être sur le terrain, [...] apprendre le métier et [...] le connaître*. Il affirme souhaiter *partir d'en bas*. Il aura gain de cause pour entrer en CAP...avant qu'on ne lui impose finalement un CPQ, pour des raisons d'optimisation. Judith s'est heurtée à d'autres problèmes : inscrite au CFA des Compagnons, elle apprend à quelques jours de la rentrée que sa formation finalement se déroulera loin de chez elle, pour les mêmes raisons que Fabien. Il lui est impossible de l'envisager. Elle devra se tourner vers un CFA régional, dont elle ignorait même qu'il puisse accueillir d'autres apprenants que des jeunes sortant du collège. Pourtant, ce CFA l'accueille à *bras ouverts* et lui construit, bon an mal an, un *parcours aménagé* qui la dispense de cours théoriques. Même souci d'aménagement du parcours chez Ingrid, au vu de ses diplômes. Elle intègre les cours de pratique de différents

¹ Rappelons que la différence entre le Bac pro et le BTS est majeure dans ce métier. Si le premier permet de réaliser les montages en optique, seul le titulaire du BTS peut se prévaloir du titre d'opticien.

niveaux et se voit dispensée d'enseignements théoriques, à l'exception de l'anglais, dont elle réclame les cours.

Judith, Ingrid et Yohan témoignent que le CFA ne leur a jamais parlé de **la possibilité de signer un contrat d'apprentissage**. Seule Ingrid, dans le cadre d'un second diplôme fera valoir le motif de la création ou de la reprise d'entreprise pour entrer en apprentissage, à 48 ans. Elle attribuera cette négligence au fait que le CFA *ne connaissait peut-être pas cette formule*. Plus étonnant, elle devra cette proposition à son employeur lui-même qui s'est enquis des possibilités qui lui sont offertes. Judith, elle, signera un contrat de professionnalisation, méconnaissant la voie dérogatoire. Yohan, quant à lui, sera renvoyé vers Pôle emploi pour une entrée dans le cadre de la formation continue : *renseignez-vous*, lui conseille le CFA. Capucine nous contactera précisément dans le cadre d'un problème de contrat. Elle a signé un contrat d'apprentissage, mais la CCI refuse d'enregistrer ledit contrat au motif qu'elle prépare un nouveau diplôme à plus de trente ans. Le fait qu'elle sorte d'un contrat d'apprentissage n'y change rien. Cette disposition envenime ses relations avec son employeur, en raison des coûts supplémentaires qui incombent à ce dernier. Un arrangement sera trouvé entre l'employeur et l'OPCO dont il dépend pour minimiser le différentiel. Le CFA ne s'est saisi du dossier que tardivement, laissant Capucine seule face à la situation.

Capucine rappelle au sujet du CFA des Compagnons qu'elle a fréquenté que les règles en sont simples :

[...] ça marche à la méritocratie. Faut prouver que tu as envie d'être là [...] tout le monde peut entrer chez les Compagnons. Une fois que vous y êtes, il faut juste en appliquer les règles. [...] on peut partir aussi vite qu'on est arrivé.

L'accompagnement chez les Compagnons ne semble pas se situer pas en amont de l'entrée en formation, ni même dans **la quête d'un employeur**. Il appartient au futur apprenti de faire ses preuves en la matière : *[...] les conditions, c'est participer à la réunion d'information, passer les tests, et trouver une entreprise. Mais vous pouvez passer tous les tests qu[e vous voulez], si vous n'avez pas d'entreprise, c'est pas la peine* (Capucine). Tout juste certains candidats ont-ils pu avoir un contact avec une entreprise par l'entremise de formateurs. Pourtant, Fabien, lui aussi chez les Compagnons, dans une autre antenne, a eu une tout autre expérience. Il aspirait à être *coopté*, notamment vis-à-vis de l'entreprise d'accueil. Il en allait, là encore, de sa *crédibilité*. De fait, le *commercial* lui a trouvé une entreprise et l'a accompagné en rendez-vous. A ce titre, Fabien a trouvé ce qu'il cherchait, ce qu'il attendait, du CFA.

Relativement au rôle que peut jouer le CFA dans l'accueil de ces adultes, les pratiques divergent autant que les attentes individuelles. Si certains adultes auraient espéré une prise en considération plus importante de leur profil singulier, d'autres disent s'accommoder de cette situation. Rarement confrontés à ce type de profils, il semble que les CFA soient un peu pris au dépourvu. Tout juste certains parcours de formation sont-ils adaptés, prenant en compte l'antériorité scolaire de l'adulte.

1 - 2.1.2 Les rapports aux autres apprenants¹

A l'exception de Capucine qui estime avoir *eu du mal avec les jeunes*, tous les autres candidats n'ont pas rencontré de difficultés majeures dans **le relationnel** avec les autres apprentis. A peine Judith souligne-t-elle le caractère un peu *bizarre* ou *particulier* de cette expérience. Agnès, et François disent ne pas avoir été gênés d'être mêlés aux adolescents. Ce dernier avoue d'ailleurs avoir été surpris que les contacts soient aussi bons. Yohan et Ingrid soulignent qu'ils ont eu un bon *relationnel* avec eux : *l'intégration* se passe bien. Parfois un temps d'adaptation est nécessaire : Grégoire parle d'*un peu de distance et de froid, d'un contact interrogatif autant pour eux que pour [lui]* avant qu'il ne s'adapte et finisse par se sentir *bien accepté*. Clothilde estime avoir été *un peu en retrait au début, après ça s'est très bien passé*. Adaptabilité, absence de jugement, ouverture constituent des conditions de réussite de l'intégration. Plus encore, cette situation avait été anticipée (Agnès, Capucine) : pour Fabien, c'est d'ailleurs l'occasion de se retrouver parmi ceux qu'il avait jusqu'alors face à lui. Il dira, avec le recul, avoir particulièrement apprécié cette immixtion.

Pourtant, **des critiques** émergent sur les comportements des jeunes : manque de maturité (Capucine), problèmes de discipline (Agnès, Ingrid), comportement *blasé* et usage massif du téléphone portable (Judith) entraînent agacement, fatigue et perte de temps (Agnès). Pourtant, beaucoup font preuve d'indulgence, se revoyant eux-mêmes à cet âge-là (Grégoire, Judith, Agnès). Mais cette spécularité a des limites ; les plus âgés soulignent des divergences générationnelles : *moins de respect* (Agnès) et *plus la même éducation qu'avant* (Grégoire).

Certains avouent qu'ils auraient préféré une classe d'adultes en reconversion (Agnès, Grégoire) ; mais beaucoup sont aidés par le fait qu'ils ne sont pas les seuls adultes dans la

¹ Pour éviter des redites, nous avons ici réuni deux sous-items : l'un relatif aux rapports aux autres apprentis, le second relatif aux efforts consentis en matière d'hétérogénéité de la classe.

classe : *ça a fait du bien de rencontrer des personnes qui sont un peu mâtures* (Agnès). Grégoire se sent rassuré de voir d'autres adultes : *j'ai vu que j'étais pas le seul à parcourir ce chemin un peu bizarre, c'était plutôt rassurant*. De fait, quand ils sont plusieurs, les adultes ont tendance à s'agrèger : *les plus anciens, on s'est vite assimilé ensemble* (Dounia) ; *on a passé un an à quatre [plus âgés]*, dira Capucine, sans que cela n'empêche *les relations avec les autres*.

De fait, **les relations** finissent par s'établir : *on a eu de beaux échanges avec ces jeunes-là* (Fabien). La réciprocité se joue sur les compétences : Clothilde a pu apporter aux apprentis ses connaissances en droit ; en retour, elle a obtenu d'eux une aide en sciences. Plus encore, les adultes se sentent souvent investis d'une mission au sein de la classe : Judith fait prendre conscience à ces jeunes qu'ils sont plus mâtures qu'ils ne pourraient le croire eux-mêmes. Fabien est plus consulté en cours de dessin que ne l'est le formateur. Ingrid joue les intermédiaires entre le formateur et les apprentis. Elle a un rôle maternel, aussi, qui lui vaut un surnom en ce sens : *maman I[ngrid]*. Fabien aussi sera affublé d'un surnom en classe : *ils m'appelaient « papy » mais ça ne m'a pas dérangé*. Et, de fait, ce rôle semble avoir des effets : Judith estime que les apprentis se montrent, depuis leur discussion, plus investis en cours. Elle espère que sa *présence va leur apporter un peu de plomb dans la tête*. Dounia est convaincue que *les jeunes ont plus d'intérêt, de motivation à avoir une personne plus ancienne, plus âgée dans le noyau*. A l'inverse, les jeunes s'intéressent à ces profils atypiques : Judith raconte leur étonnement face à son choix de métier, en tant que femme, mais aussi en tant qu'ancienne salariée. Après l'avoir observée monter son premier mur de parpaings (*elle va y arriver ?*), ils sont *aux petits soins en atelier : ils apportent tous leur petite touche* depuis qu'elle leur a demandé conseil.

Mais ces relations, au départ asymétriques, se nivellent aussi à la faveur d'une **condition partagée**. Tous préparent le même diplôme, tous se préparent au même métier. Les barrières tombent et la fusion opère : *au moment de l'atelier quand on partage des connaissances, on partage le savoir ou on va dire les capacités, on confondait* (Dounia). Fabien analyse :

[...] on avait des relations d'adultes avec des projets professionnels, bien déterminés et des expériences en entreprise, puisqu'ils étaient comme moi en alternance, donc on échangeait des choses, c'était vachement intéressant d'échanger sur leurs expériences, leur vécu, leurs ressentis aussi.

Dounia considère que le métier préparé a pu jouer aussi dans la fusion qui opère : elle rappelle qu'il y a une grande solidarité dans les métiers du bois, notamment en charpente, relativement à la prise de risque, mais aussi à l'entraide, qui est indispensable. Beaucoup soulignent le fait

qu'ils sont réunis pour apprendre le même métier (Judith, Dounia, Fabien) et que cela finit par gommer les différences : *l'hétérogénéité ne vaut que si on n'a pas de sujet commun, des motifs de discussion [or] on est là pour avancer et faire la même chose*. Yohan ira plus loin et verra, derrière cette hétérogénéité, le partage d'une même condition : *On était tous des petits estropiés de la vie qui nous retrouvions là*.

Ce sont au départ deux mondes qui se regardent et s'évaluent. Mais ces mondes sont inégalement représentés : les adultes sont très largement minoritaires au sein des classes. La présence de l'adulte intrigue les plus jeunes ; les comportements des jeunes désarçonnent parfois les plus âgés. Pourtant, des relations finissent par s'établir et des rôles se distribuent. Le fait est qu'un nivellement opère à la faveur de centres d'intérêt communs, de pratiques mutualisées et, finalement, d'une condition partagée.

1 - 2.1.3 Les rapports aux formateurs

Relativement aux relations avec les formateurs, les avis sont **unanimes**. Les adultes ne rencontrent *pas de difficultés particulières*, entretiennent avec eux *un bon contact* (Grégoire), de *bons rapports* (Yohan), de *très bonnes relations* (Capucine). Ils se sont montrés *ouverts* et *accueillants* (Judith), respectueux (Dounia) voire valorisants : Judith explique qu'un formateur l'a citée en exemple dans le port de charges lourdes. Si Grégoire se félicite que les formateurs aient su, pour la plupart, *faire la différence entre un jeune et [...] quelqu'un qui rebondit*, Agnès aurait pensé qu'il y aurait eu plus de curiosité vis-à-vis de son profil singulier. François, en revanche, se félicite qu'il n'y ait pas eu *de curiosité malsaine*. Agnès et Clothilde se sont pourtant retrouvées dans des situations particulières. La première fait face, en cours d'anglais, à un ancien collègue, formateur dans l'école de coiffure dans laquelle elle officiait mais affirme que cela ne l'a *pas du tout dérangée*. Clothilde, fille d'un président de syndicat professionnel, se réjouit que les formateurs ne lui aient *pas tenu rigueur ni de [s]on âge ni de [s]a position familiale : beaucoup savaient la fille de qui [elle] étai[t]...*

Les rapports entre adultes et formateurs se passent d'autant mieux que ces apprenants ont un **profil encourageant** : ils se montrent *plus demandeurs que les jeunes* (Capucine). Ingrid parle d'une *considération mutuelle* que n'ont pas forcément les formateurs à l'égard des plus jeunes : *par rapport à mon attitude, mon implication, ma volonté de vraiment apprendre*. Yohan dit qu'il a su rester à sa place : *Je suis là pour apprendre [...] quand je suis à l'école, je suis élève. Je me plie aux règles de l'école. Je me comporte en tant qu'élève*. Judith perçoit la surprise des

formateurs quand elle leur demande de pouvoir rattraper les cours de l'année précédente. Dounia et Judith insistent également sur leur condition genrée : les formateurs, en plus d'accueillir leur reconversion comme une *démarche intéressante* (Judith) les accueillent, une fois dépassée *la surprise* (Dounia), en tant que femmes dans des métiers masculins.

Fabien pose un regard professionnel sur le formateur qui lui fait face : il critique sa pédagogie (voir *supra*) et explique même qu'il a été consulté par son formateur : *Parfois, il venait me voir en me disant : comment tu ferais ça toi ? [...] dans certains cours, il pouvait être dépassé [...] c'est pour ça qu'il me demandait des conseils pédagogiques.* Certains jouent les intermédiaires (Ingrid) ; d'autres se réjouissent de ne pas être infantilisés (Grégoire), même si de tels cas ont pu se produire, à la marge (Agnès)¹.

Passé l'éventuel effet de surprise perçu par les adultes, les relations avec les formateurs sont satisfaisantes. L'adulte endosse le rôle de l'apprenant avec humilité, tout en se distinguant des autres apprentis par une appréhension singulière du rapport au savoir : plus demandeur, il se pare de toutes les vertus et met ainsi toutes les chances de son côté.

1 - 2.2 Trouver et convaincre un employeur

Grégoire et Clothilde n'ont pas été confrontés à la quête du contrat (voir *supra*). Pour les autres adultes, cette quête ne fut pas toujours aisée. Pas toujours aidée, non plus.

Ce qui a été très dur, ça a été de trouver un employeur, estime Agnès. Son âge constitue un frein majeur. Il doit être corrélé à deux autres facteurs : sa rémunération et sa méconnaissance totale du secteur dans lequel elle se forme. Sa quête va la mener à procéder méthodiquement : elle va parcourir tous les magasins d'optique parisiens, arrondissement après arrondissement, en agrandissant son cercle d'investigation à mesure de ses recherches. Son arme ? Le Bottin. Sa technique ? Elle appelle, se rend sur place, dépose des CV mais adopte aussi une posture proactive : elle pose des questions aux employeurs, s'intéresse au métier et capitalise ainsi des

¹ Un épisode est porté à notre connaissance à ce sujet par Grégoire, collègue d'Agnès. Il implique Agnès qui doit faire face à une remarque désobligeante d'une formatrice. L'affaire remonte à la direction, qui nous rapportera également les faits. Pourtant, alors que l'épisode est récent, Agnès n'en fait pas du tout état dans son entretien. [note tardive : Est-ce pour lisser son propos, pour ne pas faire d'un cas une généralité ou par déni ? Nous ne saurions trancher. Toutefois, on ne peut pas ignorer que la formatrice en question est notre propre successeuse. Serait-il présomptueux de voir, dans le comportement d'Agnès, quelque chose de l'ordre de la loyauté et, dans son silence, une forme de pudeur ?].

informations qu'elle mobilise ensuite dans les visites ultérieures. Elle a appris les arguments relatifs aux aides financières pour tenter de surmonter les réticences pécuniaires. Leur nombre ? *C'est... énorme. Je sais pas vraiment le chiffre. Je ne pas combien ça peut représenter mais c'est énorme !* Dans le même temps, elle rend compte au CFA de ses démarches et des réponses qui lui sont faites. Elle finit par signer chez un employeur, échaudé par les profils des très jeunes apprentis : son profil fait la différence. Judith aussi a beaucoup démarché, mais pas dans les mêmes proportions. Elle contacte une dizaine d'entreprises mais n'a que très peu de retours : un refus mais surtout *des silences*. Elle aussi sait combien elle va coûter à son employeur : son contrat de professionnalisation est moins intéressant que ne le serait un contrat d'apprentissage ; elle explique, rétrospectivement, les refus par ce motif : *peut-être que j'ai tapé dans des structures qui n'étaient pas capables financièrement de m'accueillir*. Capucine estime avoir contacté *une cinquantaine d'entreprises entre Dunkerque et Lille*. Yohan a des contraintes géographiques fortes ; n'étant pas véhiculé, il finit par faire tous ses stages¹ dans l'entreprise la plus proche : *On ne peut pas dire que c'était l'entreprise idéale mais ça me permettait de me mettre le pied à l'étrier*. N'étant pas rémunéré par l'employeur, il a moins de mal à le convaincre de le prendre.

D'autres sont plus chanceux et parviennent à faire valoir des compétences acquises antérieurement : François séduit son futur employeur en raison de son passé de commercial. Il met en avant la rentabilité qu'il représente pour l'entreprise. Pour Fabien, "chaperonné" par le commercial des Compagnons, la première entreprise sera *la bonne pour valider le projet puis pour signer entre guillemets le contrat de mariage ensemble*. Lui aussi convainc l'employeur par son passé professionnel : *il [l'employeur] avait déjà compris qu'avec cette expérience-là, il allait pouvoir sans doute exploiter certaines qualités que j'avais acquises à ce moment-là. [...] c'est lui qui a mis le doigt dessus*.

Globalement, les employeurs accueillent plutôt bien ces profils d'adultes en alternance. Fabien raconte que *son profil n'[']inquiétait pas plus que ça [son employeur]*. Capucine fait le lien entre sa candidature et le profil de son patron, lui-même issu d'une reconversion : *je pense qu'il avait une sensibilité à la reconversion*. Yohan s'amuse toutefois de la réaction de son futur patron :

¹ Pour rappel, Yohan est inscrit dans le cadre de la formation continue. Le fait qu'il ait réalisé tous ses stages dans la même entreprise, finit de nous convaincre de l'inclure dans notre panel : ses conditions de travail et de formation étaient très proches de celles connues par les autres alternants.

Il ne comprend rien. Il pense que je viens d'une autre planète. Moi j'apprends un métier. Il se demande ce que je fous là à 50 ans, qu'est-ce que je cherche, qu'est-ce que je veux faire...

Leur passé professionnel intrigue mais finalement intéresse. Certains candidats ont pu **se démarquer des autres** futurs apprentis par leurs compétences antérieures, ou leur sens des responsabilités. Mais la comparaison avec les autres apprentis ne sert pas toujours les intérêts des adultes. Deux candidats diront qu'ils ont pâti des expériences malheureuses que les employeurs ont connues avec des jeunes apprentis *pas sérieux* (Capucine) : *certaines entreprises ne veulent plus prendre d'apprentis parce qu'ils [les employeurs] ont des problèmes* (Idem). Absentéisme, manque de travail ou encore réalisation de bêtises, dissuaderaient les entreprises d'embaucher. Même constat chez Judith qui affirme que son employeur ne recourait plus, pour ces raisons, qu'aux apprentis encadrés par des Compagnons : son entreprise avait été confrontée à *des cas de jeunes qui ne sont pas revenus ; c'est des jeunes qui ne sont pas fidèles au poste, qui n'ont pas la même motivation, je pense aussi, pas la même détermination, ça les a freinés beaucoup*. Grégoire indique, à l'inverse, que malgré les déboires causés à sa patronne par un ancien apprenti du CFA, celle-ci n'hésitera pas à signer son contrat. Le profil n'est pas le même.

L'accord peut se conclure très vite. Fabien dira qu'il est resté *moins de dix minutes avec le patron et le chef d'atelier : c'était très clair, c'était très franc, j'ai répondu aux questions...et il m'a dit : « pour moi, c'est bon, on y va. » Voilà, dix minutes comme ça*. Il faudra un peu plus de temps à Judith : trente minutes avec le responsable des RH, deux heures sur le chantier avec le patron ; *il me posait beaucoup de questions sur mon parcours*. Ces échanges lui ont permis de faire valoir que son projet était construit : elle a donné à voir son *sérieux* et sa *motivation*.

Les **femmes** rencontrent toutefois plus de difficultés eu égard au métier choisi. Dounia dira qu'elle a eu beaucoup de difficultés à trouver un employeur en charpenterie, alors que la menuiserie a posé moins de problèmes : *Mais le fait de se présenter de manière féminine...parce qu'on l'est, ça a quand même été un frein dans le contact des entreprises*. Elle ne fait pas jouer pour autant son statut de travailleur handicapé. Ingrid est la seule femme dans l'atelier. Capucine estime qu'elle a été testée durement par son employeur en tant que femme : durant une semaine, il la fait travailler sur différents postes, différents chantiers, au milieu des hommes pour tester sa capacité de résistance tant aux conditions d'hygiène, sommaires parfois, qu'aux relations entre collègues. A l'inverse, Judith se dit surprise de l'ouverture dont fait preuve son employeur quant à sa condition féminine :

Je m'attendais à une certaine...à être un peu plus...voyez en tant que femme, mais pas à être accueillie aussi bien et aussi « neutralement »...je n'arrive pas retrouver le terme, mais...oui, j'ai eu l'impression d'être autant un homme qu'une femme. Pas de sectorisation [sic]

Seule Agnès a connu une rupture de contrat en cours de formation ; elle dit avoir trop longtemps supporté des désagréments dans la première entreprise : *je ne faisais rien et son employée me criait dessus* ; elle se sentait *infantilisée*. La seconde entreprise n'est pas mieux mais Agnès essaie de tenir bon jusqu'à l'obtention de son Bac pro¹. Elle exprime une déception mêlant les conditions d'apprentissage et le métier lui-même : *je pensais que dans l'apprentissage, dans l'optique, on s'occupait plus des gens, on s'occupait plus des apprentis*.

La signature d'un contrat relève du défi pour nombre de candidats. Les femmes sont plus exposées aux difficultés. Les employeurs semblent pourtant dans l'ensemble assez sensibles à ces candidatures d'adultes-apprentis, dont ils paraissent percevoir les intérêts multiples : potentiel et qualités des candidats, mais sans doute aussi leur propre intérêt, malgré les contraintes financières. De leur côté, les adultes font, là encore, preuve d'humilité mais ils savent aussi valoriser des compétences antérieures, prouver leur motivation et afficher des comportements plus responsables que leurs jeunes collègues. Tous, à l'exception d'Agnès, qui connaît une rupture pour une nouvelle embauche, seront maintenus dans le même contrat durant toute la période de leur formation.

1 - 3 Bilan et retour d'expérience

1 - 3.1 Les efforts consentis

Dans les réponses qui sont livrées à brûle-pourpoint par les candidats, **peu d'efforts singuliers** émergent, que les candidats soient en cours de reconversion ou l'aient terminée. François, Grégoire et Agnès diront quand même qu'ils ont dû faire *des sacrifices* ou *beaucoup de sacrifices*. D'autres candidats affirment ne pas avoir eu à consentir d'efforts particuliers (Clothilde, Judith) ; Ingrid refuse même le terme : le mot « sacrifice » est trop fort. Dounia parle de *loisir*, *d'intérêt* et trouve plus juste le terme « contrainte » que celui d' « effort ». Judith va jusqu'à affirmer qu'elle se sent plus légère ; mais elle est consciente qu'elle n'est qu'au début du processus ; prudente, elle affirme : *pour l'instant, je dis bien pour l'instant, rien ne me pèse*. Yohan, qui dit ne pas voir les choses sous l'angle de l'effort, affirmera tout de même, plus loin

¹ Elle trouvera d'ailleurs un troisième employeur pour son entrée en BTS

dans l'entretien : *on ne peut pas redémarrer quelque chose sans faire de sacrifice, sans repartir de zéro, que ce soit financièrement, des efforts d'éloignements [...] c'est un passage obligé.* Même tendance chez Fabien qui, sur le moment, ne pense à aucun effort particulier avant d'évoquer la coupure familiale inhérente à l'éloignement du lieu de formation, malgré le maintien de contacts réguliers.

Pour certains, émergent tout de même des **aspects particuliers**. Pour Capucine, ce sera l'aspect financier : alors que la baisse de salaires est conséquente, les charges fixes restent, elles, identiques. Pour Grégoire et Clothilde, tous deux éloignés de leur site de formation, la fatigue est notable, même si Clothilde précisera que ce n'était *pas non plus insurmontable*. Judith aussi sent la fatigue chaque soir, dans son métier physique, mais elle estime que c'est *une bonne fatigue* et s'estime chanceuse d'avoir enfin retrouvé le sommeil. Certains enfin évoquent les difficultés relatives à la reprise d'études : Agnès estime que ce qui lui a demandé le plus d'efforts a résidé dans le travail de mémorisation en formation comme en entreprise : *Y a tellement de choses à apprendre !* Grégoire affirme peiner parfois à *étaler [s]on travail* et Clothilde concède qu'il n'a pas toujours été facile de *[s]e motiver le soir, [...] pour travailler*. Capucine et Judith indiquent également combien la démarche a constitué à leurs yeux une prise de risques : *dire « je quitte »* était pour Judith *un pari un peu risqué*, mais il était hors de question pour elle de retourner devant un ordinateur toute la journée. Capucine avait, quant à elle, des réticences à *lâcher un bac + 5*. Il lui fallu passer les étapes progressivement.

Questionnés plus directement sur quelques aspects que nous avons anticipés, les adultes développent des éléments qui n'étaient pas remontés à la question précédente.

1 - 3.1.1 La distance

Les situations individuelles, relativement à la distance, ne sont objectivement pas les mêmes. Pourtant, le vécu paraît décorrélé de ces situations objectives.

Dounia, a tout bonnement refusé de céder à une distance trop importante : elle devra renoncer à se former en BP chez les Compagnons au motif que ce diplôme la contraindrait à de longs déplacements. Il s'agit chez elle d'une position de principe alors même qu'elle n'a pas de contraintes familiales. Même refus et même abandon de formation pour Judith mais, cette fois, pour des raisons familiales. Fabien, lui, ira se former à Rennes (35) en habitant Cholet (49) : père de quatre filles, il a recours aux grands-parents, et parfois même aux voisins, durant ses déplacements, sa femme étant elle-même en reconversion. Grégoire à Verneuil-sur-Avre (27) et surtout Clothilde à Dax (40), tous deux formés à Paris, connaîtront également un temps de

transport conséquent entraînant la mise en œuvre d'une logistique familiale : l'épouse de Grégoire, enseignante, demandera à changer son emploi du temps pour gérer leurs enfants ; les parents de Clothilde s'occuperont de sa fillette quand elle est à Paris.

Certains, sans charge familiale, s'estiment plus chanceux : *ça va que je suis toute seule, je pense*, estime Dounia. Même logique pour François : *j'avais une certaine liberté ce qui m'a permis de continuer*. Il trouve, malgré tout, que transports urbains et horaires constituent des contraintes.

Mais, finalement, tous acceptent ces conditions relatives à l'éloignement et s'organisent, tirant même des avantages de ces situations. Ingrid évoque bien deux contraintes : le réveil matinal et, plus largement le rythme de travail, la privent de toute vie sociale ; mais elle estime qu'elles sont les conséquences de son choix d'entreprise. S'estimant confrontée à une distance rebutante, Capucine finit par s'accommoder de son temps de transport et se lie d'amitié avec une collègue dans le cadre d'un co-voiturage. Yohan, qui n'est pas véhiculé, se fait accompagner par des collègues. Clothilde et Grégoire admettront avoir aussi tiré profit de ces temps de transport pour travailler dans le train. Fabien, quant à lui, redevient étudiant à Rennes et se réjouit d'apprendre à connaître la ville.

1 - 3.1.2 Le salaire

Diviser son salaire par deux pour devenir un artisan qui court après le client en vieux jean [sic] taché de colle : il faut avoir perdu la tête et le sens des responsabilités. (Decréau, 2015, p. 75)

Là encore, le vécu est très différent des situations objectives. Pour Capucine, *ça été la partie la plus compliquée*. Sa situation s'est améliorée en contrat de professionnalisation mais aussi grâce aux avantages en nature (panier repas et prime de déplacement). Yohan, lui, touche une somme moindre que s'il était resté au chômage : *c'est toujours la misère, quoi, quatre-cent-un euros, vous ne faites rien. Je donne de l'argent à mes parents pour qu'ils achètent à manger quoi*. Impossible pour lui d'envisager d'aller vivre ailleurs que chez ses parents.

Quelques-uns chiffrent les pertes de salaire : François estime que son *salaire était divisé par deux* ; Clothilde a calculé qu'il est divisé par deux et demi. Judith fait face à une perte de sept cents euros par mois, ce qui lui vaut l'incompréhension de ses collègues apprentis. Fabien, lui aussi, admet une perte de salaire durant la formation. Mais il sait deux choses : son avenir financier dans son ancien métier n'était pas prometteur ; le métier manuel auquel il se forme ne lui assurera pas non plus un train de vie particulièrement confortable.

Ces baisses de salaire sont **anticipées** : Agnès a de l'argent de côté et des charges relativement faibles. Sans cela, elle ne se serait pas lancée : *ça se calcule*. Judith a établi un plan de financement pour sa formation : elle bénéficie, en outre, de la prime totale de licenciement qui lui permet *d'autofinancer [s]a perte de revenus*. Sans ces conditions, elle estime que ses choix auraient sans doute été différents. Fabien se réjouit que ses frais de formation soient pris en charge ; il réduit ses dépenses pour se loger à Rennes en recourant à des séjours chez des particuliers et ses frais de déplacement, comme ses repas, lui sont remboursés. Pour Ingrid, les efforts financiers sont une contrepartie bien acceptée : *ça fait partie de la démarche* ; pour elle aussi, ce coût a fait l'objet de calculs précis.

1 - 3.1.3 Le retour aux études

La charge de travail dépend du diplôme préparé et du type d'établissement. Sur un plan plus subjectif, le niveau d'études antérieur, combiné à l'âge, augmente la difficulté perçue.

Agnès se dit confrontée à une charge de travail *énorme* : *je savais qu'il y avait beaucoup de travail mais je pensais pas qu'il y en aurait autant*. Elle dit être obligée de *travailler tout le temps pour imprimer*. Pour autant, travailler le soir ne la *dérange pas*. François estime que la reprise d'études lui a demandé *beaucoup de travail personnel* : *je ne vous cache pas que dans les premiers mois c'était difficile*. Grégoire estime aussi qu'il y a *beaucoup de choses à assimiler, à apprendre, interrogations, devoirs...c'est un petit peu trop...* Tous trois préparent un diplôme de niveau 4 en optique. Aucun d'eux n'a été dispensé des cours théoriques, ce qui peut expliquer leurs propos. Clothilde en BTS trouve difficile de travailler le soir après une journée passée en entreprise. Chez les Compagnons, peu de devoirs à faire le soir mais Judith et Fabien en profitent, l'une pour reprendre les cours de l'année précédente, l'autre pour faire des recherches complémentaires : *un travail de curiosité*. Même logique chez Ingrid qui y voit une forme d'*investissement* dans la formation. Yohan se dit content d'avoir des devoirs à faire : *ça donne un petit sens à ma vie, j'ai un truc à faire*. Capucine avait *tellement envie d'apprendre*, qu'elle considère que cette charge n'est pas pesante. Pour elle, les devoirs à la maison prennent sens *parce qu'[elle] aime ce qu'[elle] fait*.

Les contraintes existent et sont parfois importantes. Les efforts mobilisés pour y faire face ne sont, en revanche, pas de même nature, ni de même ampleur, dans toutes les situations. Plus encore, les premières ne sont pas nécessairement corrélées aux seconds. Certains domaines vont peser plus que d'autres pour certains. Des conditions de réalisation, plutôt confortables de l'extérieur, seront mal vécues : certains candidats vont parfois très mal vivre ce que

d'autres subissent, apparemment sans peine, à une tout autre échelle. L'appréciation subjective nourrit la vision – prospective ou rétrospective – du projet porté par l'adulte. Tous perdent sur le plan pécuniaire, au moins le temps de la formation, sans toujours nourrir l'espoir d'une amélioration notable, une fois insérés dans le nouveau métier. Quant à la reprise d'études, elle semble facilitée pour les plus diplômés, eu égard à l'écart de niveau entre le diplôme obtenu en première instance et le diplôme préparé.

1 - 3.2 Les réactions de l'entourage : entre soutiens et résistances

Si on peut trouver un compromis dans un cercle familial avec les amis, les parents, qui peuvent aider, je pense que ça peut être important, pour le développement personnel et après on est gagnant (Dounia)

Nombre sont les candidats à pouvoir se prévaloir d'avoir bénéficié du **soutien actif** de leur entourage dans la démarche. Agnès se voit félicitée pour son courage et estime avoir été motivée. Son mari, soutien indéfectible, accepte la situation et se réjouit des résultats qu'elle obtient. Clothilde reçoit les vifs encouragements de sa famille, qui se réjouit de sa décision et s'étonne même qu'elle ne l'ait pas prise plus tôt : *ma reconversion est très bien passée*. Ses proches se félicitent qu'elle puisse reprendre le "flambeau" de l'entreprise familiale. Une logique similaire accompagne Dounia dont les proches la voyaient déjà plus ou moins dans les métiers manuels et les métiers du bois : [...] *que j'en fasse mon métier avec la formation [...] ça a été bien apprécié*. Judith trouve dans sa situation familiale *équilibrée* les ressources de la motivation ; son conjoint la *soutenant grandement* lui dit ainsi : *Si c'est ce que tu veux faire, vas-y !* En dehors de son conjoint, elle calcule que 40% des réactions consistaient dans des encouragements : *Ah, ben ok, c'est super, je te souhaite bon courage parce que ça n'a pas l'air facile mais...je suis sûre que tu vas y arriver*. Mêmes encouragements pour Fabien dont entourage proche et amis soutiennent la démarche. Son épouse s'est montrée *exemplaire* selon lui. Elle l'accompagne d'autant plus volontiers que sa *démarche est construite* :

[...] dans le sens où partir en formation ne signifiait pas plus de salaire, je maintenais un niveau de salaire qui diminuait forcément mais j'avais une formation, j'avais un employeur [...] un diplôme et un métier qui aujourd'hui était porteur.

A des milliers de kilomètres de lui, depuis la Thaïlande, Yohan entend aussi les encouragements de son épouse : *fais ça si c'est ça ce que tu as envie de faire... c'est l'amour !* conclut-il.

L'effet de surprise est tout de même un premier palier : les hommes dans l'entourage de Dounia réagissent à son choix de métier. Les collègues de Judith marquent un temps d'arrêt à l'annonce de la reconversion :

« Tu veux faire quoi ? – La maçonnerie ! » Et là il y a eu un blanc total...et il y en a un qui m'a regardée et il m'a dit : « Oh, ça ne m'étonne pas de toi ». A partir de ce moment-là, ils m'ont tous encouragée.

Le **soutien passif** constitue une autre forme d'encouragement dans la persistance du projet de plusieurs candidats : Yohan estime que ses parents lui ont apporté leur soutien, dans la mesure où *ils [le] laissent faire ce qu'il a envie de faire*. Il estime même que l'hébergement qu'ils lui offrent constitue finalement une forme de soutien sans laquelle il n'aurait pas pu faire ce qu'il a fait : *je ne sais pas si on appelle ça des soutiens, puis plus loin quelque part, c'est un soutien*. Ingrid considère que, si ses proches ne l'ont *pas ouvertement encouragée à y aller*, elle n'a à *aucun moment eu des freins* ; son entourage s'est montré *présent*.

Le soutien passe aussi par des **aides matérielles ou logistiques**. Grégoire s'assure, avant de commencer sa formation, que ses parents pourront l'aider financièrement en cas de besoin. Ingrid et Fabien savent également qu'ils peuvent compter sur leurs propres parents. Clothilde bénéficiera de "coups de pouce" pour régler des factures. Les grands-parents assurent également la garde des enfants chez Fabien et Clothilde. L'épouse de Grégoire accepte de travailler de nouveau le samedi pour s'occuper des enfants quand il est lui-même en formation. Le mari d'Agnès renonce à faire des choses qu'il aimerait faire avec elle, le temps de ses études. Les parents de Yohan, enfin, l'hébergent gratuitement.

Dans d'autres cas, des **inquiétudes** se font jour. Elles sont souvent mâtinées **d'avertissements**. Fabien dit avoir eu beaucoup d'interrogations de la part de ses filles. Mais il a aussi *sentit un petit doute du côté de chez [s]es parents*, même si celui-ci ne se solde pas par un découragement. Ses beaux-parents, dont il rappelle combien ils sont attachés à la réussite sociale et notamment la réussite financière, s'inquiètent de son futur salaire ; *la première question de ma belle-mère c'est : « Combien tu vas gagner ? »*. Finalement, il pourra compter sur une autre valeur que porte son beau-père, un ancien militaire, qui voit dans la démarche de son gendre le signe d'autre chose : *c'est pas valorisant par rapport à l'intitulé du métier etc. mais il fait valoir le courage de la démarche*. En revanche, un artisan le fera réfléchir sur ses futures conditions de travail ; quand il lui explique les raisons pour lesquelles il souhaite mettre un terme à son métier

de formateur, l'artisan lui retourne l'argument : « [...] *chaudronnier, c'est aussi physique quelque part, est-ce que tu ne penses pas que tu pourras être usé aussi à 65 ans ?* » Effectivement, c'est une bonne remarque en fait. Qui m'a interrogé. L'argument le fera réfléchir mais il ne déviara pas de la voie qu'il s'est tracée. Les proches de Dounia se soucient également pour elle du port de charges lourdes mais aussi du machisme ambiant. Mêmes questionnements exprimés à l'égard du projet de Judith. Pour mimer les inquiétudes de certains de ses proches, elle change de voix : « *Ah bon ? tu es sûre ? Mais pourquoi ? Ça va pas être trop dur ?* » (rires) ou encore « *mais...tu vas faire ça toute ta vie ?* ». Ces réactions, toujours d'après ses calculs, représentent les 60% restant de ses proches ; elles disent, en outre, l'inquiétude qui est la leur *de savoir si ce n'était pas juste un coup de folie ou autre chose*. Ingrid, enfin, sait gré à ses proches de ne pas lui avoir transmis leurs inquiétudes.

Face à ces inquiétudes ou réticences, les candidats apportent des **arguments**. Judith recourt à des explications pour rassurer : *une fois que j'ai expliqué un peu les tenants, les aboutissants, que ce soit l'aspect financier, l'aspect physique, tout ça...mes parents, pareil, ont suivi autant que mes amis*. Pour Fabien, ce sont les circonstances dans lesquelles il se reconvertisse qui achèvent de convaincre son entourage : *ils ont vu que c'était [...] structuré [...] parce que j'avais toujours un salaire, je suivais une formation et je pense qu'ils ont trouvé ce parcours-là [...] cohérent*.

Il arrive que des candidats fassent mention de **dissuasions, voire de refus**. Grégoire estime que *ça été compliqué voire très compliqué*. Il évoque de longues négociations avec sa compagne, sa famille et ses proches. Il faut rappeler qu'il a lui-même beaucoup d'inquiétudes relatives à cette reprise d'études et aux changements qu'elle entraîne. Il va donc chercher, dans le dialogue et les échanges avec ses proches, des raisons de s'engager : il sollicite sa sœur, au tempérament plus combattif que le sien et cherche chez ses parents l'optimisme qui les caractérise. Finalement, il considère qu'il a eu le soutien de ses proches, y compris de son épouse : *quand tout était mis en place [...] elle m'a plutôt rassuré, aidé, soutenu*. Il retient toutefois qu'il a eu des avis négatifs de certains amis qui ne comprenaient pas pourquoi il ne continuait pas dans son domaine initial mais affirme : *j'en ai pas tenu compte*. François va plus loin et considère que c'est une *démarche personnelle* dans laquelle les autres n'ont pas à interférer : *ceux qui veulent me soutenir peuvent, ceux qui veulent pas me soutiennent pas*. Capucine, en revanche, exprime son amertume face à l'absence de soutien : *du soutien, j'en ai pas eu beaucoup. Voire presque pas*. Ses amis trouvent l'idée bonne mais ne sont plus là quand Capucine commence à réaliser son projet et qu'elle se heurte à des difficultés : *On trouve ça sympa de loin mais faut*

pas trop embêter les gens avec ça. Il faut ajouter à cela que ni son père ni sa mère ne cautionnent sa reconversion à un métier manuel : *mes parents, non, pas de soutien. Mon père, c'est le plus dur dans l'histoire.* Pour son père, *c'est très très compliqué, ça lui pose problème, il ne veut pas que...* Elle ne finira pas sa phrase et ajoute que sa mère non plus *ne veut pas.* Seule sa sœur cadette, là aussi décrite comme une *fonceuse*, l'encourage.

Un dernier aspect est marquant : il concerne **le rapport aux enfants**. Dounia, qui n'est pourtant pas chargée de famille affirme que *ça peut être une bonne démonstration, une bonne preuve pour les enfants de dire [...] : y a pas d'âge et on apprend tous les jours.* Ingrid est galvanisée par la remarque de sa fille, future étudiante, qui salue son enthousiasme : *« ça n'a rien à voir [avec l'époque où] tu me parlais de tes chariots [élévateurs] ».* Yohan s'amuse que son fils de 21 ans emprunte le chemin inverse du sien : alors qu'il est lui-même contraint de retourner chez ses parents, son fils, lui, quitte le domicile familial. Il ajoute : *Je ne sais pas s'il comprend ou ce qu'il comprend...il observe son père qui repart à l'école et qui apprend un métier à 50 ans.* Grégoire estime que ses enfants sont trop jeunes pour comprendre mais qu'ils s'amuse tout de même de la situation : ils seront d'ailleurs ravis d'aller voir l'école de leur père quand l'occasion se présente. La fillette de Clothilde, entrant elle-même tout juste dans le système scolaire, est fière de dire à ses copains que sa mère va à l'école. Celui qui a le discours le plus construit vis-à-vis de cette dimension est Fabien. Pour expliquer à ses filles ce qu'est la chaudronnerie, il fait une analogie avec Harry Potter, qui réjouit le petit clan. Mais au-delà de cela, il dit vouloir, à travers cette expérience, montrer l'exemple, même s'il ne l'a pas fait pour ça :

[...] je me dis que si quelqu'un doit être un exemple, ce sont les parents en fait, et nous les parents, je souhaitais indirectement montrer à mes enfants que rien n'est figé à la fois par rapport à des métiers, à des parcours, à l'âge et que finalement il y a peu de frontières entre le monde dit intellectuel et le monde dit manuel en fait.

On le voit, son discours de conviction dépasse même largement celui qui porte sur la reconversion. C'est un discours de valeurs, de rapport au travail et même de rapports de classes.

Les soutiens de l'entourage sont importants : qu'il s'agisse d'encouragements explicites ou d'un laisser-faire, ils favorisent le processus. Mais ces soutiens ne sont pas que verbaux : ils passent aussi par l'assurance d'une aide financière ou un appui logistique. Quand les soutiens des proches ne sont pas unanimes, les candidats vont les chercher dans un cercle plus large. Ils sont importants au démarrage du projet, mais aussi tout au long du processus. Des

inquiétudes sont exprimées par les proches, qui reposent à la fois sur la reconversion elle-même, comme changement radical, mais peuvent aussi être relatives au métier choisi et à ses conditions d'exercice comme d'emploi. Face à elles, les candidats argumentent ; se crée alors un espace de dialogue, voire de controverse, qui contribue à renforcer la dynamique mise en œuvre par le sujet. Quand les soutiens des autres significatifs semblent faire défaut, ils ne semblent pourtant pas ajourner, ni même entraver, la démarche. Enfin, et c'est sans doute une particularité de la tranche d'âge mobilisée dans la reconversion, les regards des enfants constituent une source supplémentaire d'encouragement.

1 - 3.3 L'adéquation entre attentes et réalisation : la question des gains éventuels.

J'ai trouvé ma place, en fait. C'est ça, j'ai trouvé ma place. (Capucine)

Pour apprécier l'effet produit par la reconversion, il convient de le mettre en regard des attentes de chacun mais aussi des difficultés qu'il a pu rencontrer. Agnès, par exemple, qui a été bousculée par la reprise d'études est non seulement *contente d'y être arrivée* mais estime avoir bénéficié d'un *enrichissement énorme parce que l'optique c'est hyper intéressant*. Aussi n'est-elle *pas déçue de la formation*. C'est **sur le plan des connaissances** qu'elle place son niveau de satisfaction. Même constat chez François qui considère que *c'est très bon pour l'intellect*. Judith, qui redoutait de perdre ses connaissances initiales en voyant son métier changer de nature, se rassure d'acquiescer, par cette formation, *de la connaissance et un peu d'expérience*. Cela décuple même, chez elle, l'envie de découvrir davantage le métier. Même chose pour Grégoire qui estime qu'*'il] ressort[t] avec ce qu['il] étai[t] venu chercher*. A ceci près que ce n'est pas tant les connaissances pour elles-mêmes qu'il recherchait, que ce que lui permettait d'acquiescer celles-ci, aux yeux des autres : de **la reconnaissance** ; celle d'un savoir-faire qu'il va pouvoir attester auprès des clients. Le diplôme, important également à ses yeux, le prémunit d'éventuels déboires : *on ne sait pas de quoi l'avenir est fait*. Ce qu'il obtient correspond aux moteurs qui l'avaient conduit dans sa reconversion. Fabien souhaitait, lui, acquiescer un diplôme pour que les autres valident son projet de reconversion :

On est encore dans une société où le diplôme a son importance et de décrocher ce diplôme a été pour moi une façon de valider une formation mais aussi de valider un projet aux yeux des autres.

Ce qu'il gagne, par ce biais, relève selon lui *de la crédibilité, incontestablement*. Être crédible aux yeux des autres mais aussi pouvoir s'assurer, par ce biais, la possibilité de travailler et de gagner sa vie, même s'il considère qu'il est *tout neuf* dans le monde du travail. Yohan dira

aussi que, tout diplômé qu'il est, il n'en reste pas moins encore en apprentissage dans la partie professionnelle où *tout est neuf : j'ai tout à apprendre, donc je le fais avec dignité. Je redémarre à zéro de ce côté-là*. Ingrid se réjouit d'avoir su *reprendre les bases* : elle considère qu'elle a même gagné *de l'humilité*.

D'autres bénéfices immédiats sont relevés : François va pouvoir ouvrir son magasin, Clothilde a non seulement gagné en assurance mais a pu aussi rencontrer des personnes qu'elle n'aurait pas rencontrées sans cela, et qui l'ont en quelque sorte, fait *rajeunir*. Fabien estime avoir pris une grande *bouffée d'oxygène* en réalisant ce parcours de reconversion.

Le rapport à ce nouveau métier les conforte dans leur décision. Dounia se réjouit de *s'éclater dans [s]a nouvelle profession, de travailler avec une matière qu[elle] aime*. Judith éprouve du plaisir à *se dire le matin : « je vais travailler... et je n'y vais pas à reculons, je vais faire quelque chose de concret de ma journée. »*. Ingrid évoque, elle, un *bonheur professionnel*. Capucine dit *être satisfaite dans son métier, aimer ce qu[elle] fait : Plus rien n'est une contrainte en fait, plus rien n'est difficile*. Fabien va jusqu'à expliquer qu'il entretient désormais un rapport ludique à son activité : *j'ai l'impression que je joue tous les jours [...] là, depuis trois ans, je joue, je m'amuse, mais au sens propre du terme. [...] en fait, c'est ça, j'ai l'impression de ne pas travailler*. Pour illustrer son propos, il fera une analogie avec un jeu d'enfant : *moi je joue aux Mécano toute la journée*. Yohan se sent *plus satisfait* quand il va travailler.

Pourtant, certains n'hésitent pas à souligner les **difficultés** auxquelles ils ont pu être confrontés, relativement aux conditions d'exercice. Agnès, par exemple, dit qu'elle ne se plait pas en magasin. Capucine exprime des désillusions quant à la nature des chantiers qui lui sont proposés : elle ne fait que peu de décoration chez les particuliers mais beaucoup « de blanc », comprenez des chantiers de bureaux ou d'habitats collectifs. Fabien indique que non content de travailler plus, il est soumis à des contraintes temporelles qui pèsent sur ses réalisations, même s'il reconnaît que la pression n'est pas la même qu'avant. Dounia n'oublie pas qu'elle gagnera moins d'argent.

D'ailleurs **l'ancien métier** n'est jamais loin. Ingrid, Dounia, Yohan usent d'éléments de langage qui visent des comparaisons, explicites ou implicites¹, entre l'ancien et le nouveau métier : *dans ce que je fais aujourd'hui que sur mon poste de cadre dirigeant (Ingrid), plus*

¹ Par "implicite", nous entendons les comparaisons dont l'un des éléments constitutifs (comparant ou comparé) n'est pas exprimé.

satisfait quand je vais au boulot (Yohan), ça me correspond beaucoup plus aujourd'hui ce que je fais (Dounia).

Pour exprimer cette **adéquation** entre leurs attentes et le réalisé, ils parleront de *continuité* et notamment de continuité familiale (Clothilde), d'un parcours qui leur *convenait* (Fabien), d'une forme de correspondance à soi, voire d'une osmose : *ça me correspond beaucoup plus [...]* *C'est vraiment...c'est ma personnalité, quoi ! (Dounia).* Cette fusion s'opère à un "endroit" qui leur donne la sensation d'être eux-mêmes : *je me sens vraiment dans mon élément (Judith)* et *je ne sais pas, je me sens bien quoi (Yohan)* ou encore, *je suis vraiment bien dans ce que je fais (Ingrid).*

Finalement, cette reconversion outrepassa, pour eux, la simple relation au travail, à l'activité. Si le sens comme tel est absent (voir *infra*), en revanche, ils sont nombreux à évoquer **l'épanouissement personnel** : *Je suis beaucoup plus épanouie dans ce que je fais (Ingrid) ; ce que j'ai gagné ? Ben à être épanouie (rires) (Dounia).* A cette même question, Capucine répondra : *De la joie, d'être épanouie. Être heureuse, tout simplement.* A travers cette vie nouvelle qui commence à peine pour elle, Judith vise aussi à *[s]'épanouir dans ce domaine.* Yohan parlera de *bien-être*. Pour certains, la reconversion apparaît même comme le lieu d'une reconstruction *de A à Z (François)* et de rencontres, toutes deux éminemment personnelles. Ingrid affirma ainsi : *Je sais ce que ça veut dire « trouver sa voie ».* Capucine enfin réalise comme pour elle-même : *J'ai trouvé ma place, en fait. C'est ça, j'ai trouvé ma place.*

Que la reconversion soit achevée ou en cours, la résonance semble comparable chez tous les candidats. Si certains peuvent, à la marge, regretter l'un ou l'autre des aspects du nouveau métier, tous trouvent dans la reconversion ce qu'ils sont venus (y) chercher : qui des connaissances, qui d'autre une reconnaissance. Ce parcours renforce leur choix ; la comparaison avec l'ancien métier, leurs convictions. Souvent, cela dépasse largement le seul rapport à la formation ou au métier lui-même. C'est le rapport au travail qui s'en trouve transformé. Plus encore, se reconvertir a été l'occasion de se découvrir, d'éprouver un sentiment d'unité personnelle, voire de s'épanouir.

1 - 3.4 Poursuite de la formation

[...] aller au bout des choses (Guillaume)

Entamer une formation dans le cadre d'un projet de reconversion n'est pas chose aisée. Pourtant, il semble que cela relance une dynamique qui ne s'arrête pas à la formation directement visée. La formation réalisée apparaît ainsi comme un tremplin pour une formation complémentaire, que celle-ci ait pour but la spécialisation ou, au contraire, qu'elle contribue à affiner et, finalement, réaliser pleinement le projet initial.

Yohan a ainsi commencé par les métiers du bois avant de se lancer dans un second CAP dans la charpente : il aurait pu travailler avec son premier CAP mais il est attiré par le côté technique de la charpenterie, malgré sa complexité : *c'est ça qui m'a poussé à reprendre ce CAP : j'avais le sentiment à la fin du premier CAP que je n'en avais pas fait assez*. L'aspect symbolique de la charpente n'est sans doute pas étranger à cette décision : Yohan veut *construire* et faire des *choses utiles pour les gens*. Pourtant, sa situation personnelle, financière, ne laissait pas présager qu'il poursuivrait ses études. Mais il estime qu'il est encore jeune et en plaisante : *je suis un peu un minot qui redémarre, j'ai encore vingt ans devant moi ! si la forme physique me le permet !* Dounia a opéré le chemin inverse : elle a d'abord passé un CAP charpenterie puis un BP en menuiserie, métier plus à même d'accueillir des femmes. Ingrid, et Capucine ont opté pour un parcours de spécialisation : après un CAP, elles sont toutes deux entrées en BP dans le même domaine. C'est ce qu'envisage de faire Judith, dans la maçonnerie. François a poursuivi ses études pour réaliser l'objectif d'ouvrir son magasin, passant du BEP optique au BTS d'opticien. Après son BTS, Clothilde pouvait réaliser le sien : reprendre l'entreprise familiale. Elle n'envisage, par la suite, que des formations ponctuelles pour monter en compétences dans le cadre de la formation professionnelle continue. Fabien, lui, se donne un peu de temps avant d'envisager une poursuite d'études : non qu'il ne veuille pas continuer la formation, mais il considère qu'il a besoin de faire ses armes à son poste ; il se donne trois ans, le temps de bien apprendre le métier : *je pense qu'à un moment donné, je serai demandeur...[...] de responsabilités*. Pas tant pour éviter la routine que pour *agrémenter le travail...[...] de réflexion*. Derrière cet objectif, s'en cache un autre, plus ambitieux, plus personnel aussi : *associer la partie manuelle à la partie intellectuelle*. Dounia envisage même de devenir à son tour formatrice. Judith sait qu'après un BP, elle pourrait devenir cheffe de chantier ou conducteur de travaux et ensuite encore, enchaîner sur une école d'ingénieurs ; mais cette dernière étape la freine : *bon, je ne veux pas aller jusque-là. J'ai peur qu'après que ce soit...je retourne devant le pc...* Capucine renonce, pour cette même raison, à poursuivre encore après le BP, précisément parce que le diplôme supérieur la conduirait à devenir conducteur de travaux, ce qui n'est pas envisageable pour elle ; cela irait, en fait, à l'encontre même du projet

qu'elle a formulé : *je n'ai aucune envie de retourner dans un bureau. Je veux rester sur un chantier.* En revanche, elle ne s'interdit pas, un jour, de monter son entreprise. Ce qu'a fait Ingrid, avant même d'être diplômée : rappelons que c'est là le motif qui lui a permis d'entrer en apprentissage.

Tous ceux qui ont préparé leur premier diplôme en alternance ont poursuivi dans ces mêmes modalités. Certains ont même, à la faveur de ce second diplôme, décroché plus facilement leur contrat d'apprentissage (Ingrid). D'autres, au contraire, ont dû, finalement, signer un contrat de professionnalisation (Capucine). Seul Yohan a maintenu un système de stages, toujours dans la même entreprise et sans autre financement qu'une aide régionale.

Des **hésitations** freinent Agnès et Grégoire. La première est usée à la fin de ses deux années de Bac pro par le retour aux études et échaudée par des expériences insatisfaisantes en entreprise. Elle réfléchit à une poursuite d'études en BTS mais *ne sai[t] pas comment [elle va] faire dans le sens où [elle] ne veu[t] plus faire de magasin.* Faute d'un apprentissage adapté, elle estime qu'elle n'est pas assez rapide et craint de décevoir un nouvel employeur. Indécise, elle dit quand même : *Si je vois que c'est vraiment trop compliqué et que c'est pas possible [de faire un BTS] eh bien dans ce cas-là, je me dirigerai dans une autre chose...je suis prête¹.* Grégoire, lui, regrette amèrement le choix du Bac pro mais estime que ce diplôme l'aidera malgré tout à *rebondir une nouvelle fois.* Il faut dire que ses employeurs le dissuadent de poursuivre ses études tant ils ont besoin de lui en entreprise. Mais il envisage de faire valoir ultérieurement ses compétences professionnelles, grâce à la VAE. Ses regrets semblent dire autre chose, de l'ordre de l'inachevé : *Je me pose des questions quand même parce que ce serait vraiment aller au bout des choses, d'aller au BTS.*

La formation en alternance dans les premiers niveaux de qualification vers des métiers manuels, qui plus est dans le cadre de reconversions radicales, relevait d'une gageure. Pourtant, pour l'essentiel, les candidats semblent considérer ladite formation comme un tremplin, non vers l'insertion professionnelle mais vers une autre formation, qui complète la première ou affine le projet de départ. Les candidats passent ainsi d'un an de formation à trois ans, au moins. Mais il ne s'agit pas toujours d'un désir d'ascension professionnelle et donc sociale. La poursuite de la formation cesse quand le niveau exigé par le projet de

¹ Moins de trois mois après cet entretien, Agnès nous confiera qu'elle se sent finalement prête à aller en BTS, qu'elle en a l'envie et qu'elle va commencer à démarcher les employeurs. Sa décision correspond à la date de passage des épreuves pratiques...

reconversion est atteint. Aller au-delà, c'est risquer de tomber dans les mêmes travers que dans le premier métier ; à l'inverse, s'arrêter en deçà crée un sentiment de frustration.

1 - 3.5 Finalement, quels conseils ?

Il faut que ça vienne vraiment de soi (Clothilde)

Les conseils dispensés sont à l'image des candidats mais tous sont unanimes quant à la valeur positive de la reconversion : *ça vaut [vraiment] le coup* (Grégoire, Agnès, Dounia), *Vas-y !* (Fabien), *Allez-y ! [...] c'est une très bonne démarche* (François), *c'est que du bonheur* (Judith), *il faut y aller* (Capucine), *après on est gagnant* (Dounia)...

Mais, précisément, beaucoup tirent de leur expérience des enseignements bien spécifiques. Certains considèrent que sont requises **des qualités personnelles**. Ingrid estime, par exemple, que la persistance de la motivation est tributaire d'un certain tempérament, sous peine que le candidat n'abandonne rapidement : *il faut le vouloir, c'est vrai...[...] il faut en vouloir*. Judith encourage à être *patient* et à *creuse[r] un maximum par soi-même*. Volonté, persévérance, investissement total semblent les maîtres-mots.

Se font face également **deux types de propos**, qui ne relèvent pas du même moteur. Les premiers sont de l'ordre de la passion¹, les autres font intervenir la raison. D'un côté l'envie (Ingrid), le désir (Clothilde), parfois jusque *dans les tripes* (Dounia) ou le plaisir (Yohan) qu'il faut écouter et, de l'autre, une forme de lucidité, de calcul et de prudence. Grégoire appelle ainsi à frapper *à la bonne porte* mais aussi à bien analyser son niveau scolaire, sans se mettre de freins. Agnès suggère de se préparer à une grosse charge de travail. Capucine invite à se laisser le temps de réfléchir avant d'agir pleinement. Fabien encourage la poursuite d'*une certaine norme*, le respect des règles tant professionnelles que familiales et, finalement, conseille de *bien mesurer les risques et l'impact que cela peut avoir notamment sur son entourage*.

Passion et raison, dont l'opposition est sans doute discutable, sont toutes deux susceptibles de lever les barrières : *y a pas de barrière ; les barrières, elles vont s'effacer au fur et à mesure* (Dounia) ; *fais les choses bien, dans l'ordre et tu ne le regretteras pas* (Fabien).

¹ En réalité, la pulsion serait plus appropriée. Nous pourrions, d'ailleurs, voir dans cette dichotomie celle qui oppose autant qu'elle articule principe de plaisir et principe de réalité.

Les conseils, dispensés au terme de la grille d'entretien, permettent aux adultes de clore leur propre récit du parcours effectué. Par ces conseils, ils projettent leur expérience de reconversion, avec ses joies et ses difficultés, sur des parcours en devenir. Leur discours est le plus souvent corrélé aux éléments de sens qu'ils ont pu remonter tout au long de l'entretien. Si certains focalisent sur les qualités personnelles qui leur semblent indispensables à une telle aventure, d'autres prodiguent des conseils très pragmatiques. Finalement, des arguments de l'ordre de la passion et d'autres de la raison semblent s'affronter avant qu'ils n'attestent que les uns, comme les autres, n'ont d'autre finalité que de surmonter les obstacles qui ne manqueront pas de se dresser sur ce parcours qu'aucun, pour autant, ne regrette.

1 - 4 Ce que nous apprend l'analyse itématique des données

1 - 4.1 Des éléments de confirmation et d'infirmerie

Ce que nous apprend l'analyse itématique confirme quelques-unes des hypothèses que nous avons formulées. L'appétence pour le métier manuel est, dans la très grande majorité, première par rapport au projet de reconversion. C'est donc *pour* exercer un métier manuel que les adultes se reconvertissent, même si d'autres buts (repandre une entreprise, recouvrer des valeurs chères) peuvent se superposer. Par un jeu d'opposition, les adultes trouvent *a posteriori* des éléments d'insatisfaction relatifs à leur ancien métier, mais ceux-ci sont moins associés aux métiers eux-mêmes, souvent très appréciés, qu'à des conditions d'exercice, voire à une dénaturation des activités ou un désenchantement lié aux valeurs. Par ailleurs, ces sources d'insatisfaction ne sont pas systématiquement corrélées au choix de mener une reconversion, ni n'obéissent à un enchaînement chronologique. Il arrive donc que la reconversion soit première et qu'elle anticipe une altération des conditions professionnelles. Les métiers abandonnés, quant à eux, sont la résultante de parcours, sinon linéaires, du moins cohérents avec les études réalisées ; l'effet de rupture avec le métier envisagé n'en est que plus radical.

Nous n'avons pas noté de particularités de genres, associées à la mise en œuvre de la reconversion. On ne retrouve pas le moteur lié au souci de concilier les différents pans de la vie, personnelle et professionnelle, dont font état de récentes recherches ou enquêtes institutionnelles. Le fait que toutes les femmes du panel ne soient pas mères de famille a peut-être occulté certaines dimensions. Mais même les jeunes mères de famille ne semblent pas choisir un nouveau métier en vue de l'amélioration de leur vie familiale. Cette dernière les

oblige parfois à faire des concessions, comme refuser une formation, ou une entreprise, trop éloignée(s), mais cela n'a pas d'incidence majeure sur le choix du métier. En revanche, le genre prend une place que l'on n'avait pas suffisamment anticipée. Il conviendra de l'approfondir.

Le projet de reconversion émerge le plus souvent dans un contexte qui favorise la réflexion, voire l'introspection. Il fait parfois l'objet d'hésitations ou de négociations. La prise de risque que représente la reconversion est ressentie, mais aussi évaluée à la faveur d'éléments rationnels, ce qui écarte l'hypothèse du coup de folie ou de la "lubie". Il est possible qu'elle ait un effet sur la persistance dans la formation, mais les propos ne permettent pas de l'attester formellement. La persistance peut aussi s'expliquer par le recours à un dispositif de formation contractuel, qui constitue en soi une forme d'engagement, dimension renforcée par la permanence d'une rémunération. Le dispositif choisi encourage vraisemblablement l'entrée, mais aussi le maintien, en formation.

L'alternance est mobilisée pour les caractéristiques qui lui sont unanimement reconnues : qualité de la formation, pratique régulière en conditions réelles en entreprise, diplomation et garantie d'insertion. Mais il apparaît aussi que, pour les métiers du bâtiment, la formation par le compagnonnage est souvent première par rapport au choix du dispositif : prévalent alors la notoriété acquise mais aussi la reconnaissance promise, autant que le savoir-faire traditionnel. L'alternance est également saisie plus volontiers par les adultes pour assurer une continuité de statut : alors que les plus jeunes rompent ce faisant avec le système scolaire, les adultes y voient la possibilité de ne pas engendrer trop de bouleversements. Le maintien d'un salaire, fût-il beaucoup plus faible, leur garantit de ne pas perdre une professionnalité acquise de longue date. L'effet de transition assuré par l'alternance ne se dit donc pas au même endroit pour les jeunes et pour les adultes. L'engagement en formation semble aussi renforcé du fait que les personnes sont déjà dans un espace de transition (Bourgeois, 2011) ; nous proposons, en complément, l'idée que l'alternance est mobilisée *parce qu'elle* assure une continuité avec la vie professionnelle antérieure, notamment par le truchement de la formation en entreprise et la perception d'un salaire. La formation en alternance, en ce sens, ne constituerait pas pour les candidats une rupture supplémentaire par rapport à la reconversion mais, au contraire, permettrait une transition douce vers la formation d'un nouveau métier, à travers une continuité de repères antérieurement acquis, sur les plans identitaires et socioprofessionnels.

Les conditions de réalisation de la formation offrent, par ailleurs, une lisibilité suffisante pour permettre à l'adulte de s'y engager en toute connaissance de cause, sans réticences majeures. Les éventuelles réticences auraient en revanche éventuellement porté sur une formation dite "à

temps plein” que tous, ou presque, auraient refusé. Là encore, le fait que la formation porte sur un métier manuel a une incidence : la pratique professionnelle, sur le double terrain du CFA et de l’entreprise, apparaît consubstantielle à la formation, aux yeux des adultes.

Relativement à l’accompagnement, il convient de distinguer différentes instances, figures et formes, notamment selon les moments du projet. Avant la mise en œuvre du projet, les adultes qui ont pu y avoir recours soulignent tous des manquements, à leurs yeux, dans l’accompagnement que nous avons appelé “institutionnel”. Il est à corréliser aux attentes formulées par les adultes : le manque d’écoute, de conseils, voire d’accès à l’information constituent les principaux griefs formulés par les candidats. A la marge, le manque de moyens financiers va constituer un obstacle supplémentaire. Les candidats ont, de fait, l’impression d’être livrés à eux-mêmes. Pourtant, il apparaît que des ressources institutionnelles sont mises à leur disposition. Elles sont humaines, techniques et/ou financières. Les adultes s’en saisissent et en profitent, malgré tout. Surtout, le manque supposé d’accompagnement n’entame pas leur détermination, soit que les adultes en profitent pour affiner leur choix, ou parfaire leur argumentation, soit qu’ils se mettent en quête d’informations nouvelles de leur propre initiative. Dans tous les cas, leurs convictions en sortent renforcées ; plus encore, ils ont pu, par ce biais, s’approprier pleinement leur projet et en devenir auteurs, initiant ainsi les premiers moments d’une subjectivation.

Quant au CFA, son accompagnement dépend de la politique mise en œuvre au sein de l’établissement. Les contraintes administratives et financières peuvent constituer des moteurs de l’accompagnement : “remplir” des sections, trouver un employeur aux futurs apprentis, maintenir les apprentis en contrat, peuvent justifier la mise en place d’un accompagnement actif comme réactif. En revanche, singulièrement chez les Compagnons, est attendu du futur apprenti qu’il fasse ces démarches seul, attestant ainsi sa motivation. Le public adulte ne fait, en revanche, l’objet ni d’aide particulière ni de tentative de dissuasion, du moins dans les CFA qui les ont effectivement accueillis. A ce titre, ces candidats sont considérés comme de futurs alternants à part entière, à l’instar du public habituel. Les dérogations, en revanche, qui auraient dû être mises en œuvre, ne l’ont pas été systématiquement ; il se peut que les apprentis n’en aient pas le souvenir ou qu’ils n’en aient pas eu connaissance. Pour quelques-uns, le contrat d’apprentissage visé a été en réalité transformé en contrat de professionnalisation, ce qui dispense du recours à une dérogation. Tous les candidats nous avaient pourtant assurée, en première instance, qu’ils réalisaient bien leur formation par l’apprentissage. La confusion entre l’apprentissage, comme contrat de travail, et l’alternance, comme modalité de formation, voire

la méconnaissance des différences contractuelles, peuvent en être les causes. Cela nous a contraint à élargir notre sujet à l'alternance. Pour plus de transparence, un tableau synthétisant les diplômes ou certifications préparés par les candidats est consultable en annexe (A.11). Bien sûr la mise en place de l'aspect dérogatoire n'a pas pu être évaluée dans le cas de contrat de professionnalisation, sinon "en creux". L'un des candidats ne sera même pas signataire d'un contrat d'alternance. Nous avons fait le choix de le garder, malgré tout, dans notre panel, pour plusieurs raisons : d'un point de vue très pragmatique, nous ne disposions pas de beaucoup de candidats et, hormis ce critère, pourtant important, de contrat, son profil répondait à tous les critères que nous avons retenus en matière de reconversion. Par ailleurs, le fait qu'il ait réalisé ses stages dans une entreprise unique, le mettait, de fait, dans une situation comparable à celle d'un alternant – à l'exception notable du salaire perçu. Son immersion a contribué à le former. Enfin, il était bien inscrit en CFA et bénéficiait, pour cette raison, non seulement de l'enseignement des formateurs, habitués aux jeux d'alternance, mais aussi des apports des plus jeunes apprentis, présents sur le site.

Le soutien des proches apparaît important, *a fortiori* de la part des autres significatifs : ils constituent une valeur ajoutée. L'ordre de présentation des soutiens n'a en revanche pas permis de distinguer une hiérarchie parmi les autres significatifs. Conjoints, parents et amis sont considérés avec le même égard et sont tous susceptibles d'apporter les mêmes éléments en matière de soutien. Parfois, faute d'un soutien dans cette première sphère, une seconde peut être mobilisée, constituée du cercle professionnel de la socialisation précédente ou de membres installés dans le métier visé. Les enfants, en revanche, ont une place à part : s'ils n'apportent pas toujours de soutien direct, ils peuvent constituer pour les adultes un levier d'action important, sur un plan plus symbolique. En revanche, le soutien apporté n'est pas nécessairement tangible, matériel : des encouragements, voire un laisser-faire, peuvent exemplifier ce soutien. Toutefois, c'est bien sur le premier cercle que les candidats s'appuient pour parer aux éventuels problèmes logistiques ou financiers. A ce titre, le soutien recherché apparaît davantage comme une forme de rassurance et non comme un moteur. En outre, les interactions avec les proches sont profitables dans la mesure où elles sont l'occasion pour le candidat à la reconversion de déployer son projet, de l'argumenter et, en ce sens, de le conforter. Le projet se nourrit, en retour, de cet espace de controverse, preuve que l'accompagnement-adoubement n'est ni le seul qui soit attendu, ni même le seul qui vaille.

Sur le plan pédagogique, hormis quelques parcours adaptés à leur niveau de diplôme, les adultes suivent les mêmes enseignements que les plus jeunes, et au sein de classes constituées

majoritairement de mineurs. L'adulte est immergé dans une classe d'apprentis et aucune considération n'est faite de ses conditions d'apprentissage, ni même de son rapport au savoir. Aucune pédagogie particulière n'est déployée, encore moins une quelconque forme d'andragogie. En revanche, la formation professionnelle, fût-elle initiale, peut expliquer le peu d'égards pour une forme de pédagogie différenciée : les alternants bénéficient, du fait même du dispositif, d'une pédagogie tournée vers la pratique professionnelle, y compris dans les cours théoriques. Cela pourrait expliquer qu'une andragogie ne soit pas convoquée, ni même nécessaire, dans ce type de formation. Les relations avec les plus jeunes s'opèrent à la faveur d'un goût et d'une pratique communs, même si l'on constate une tendance à l'agrégation des plus âgés lorsqu'ils sont plusieurs dans la section. En revanche, selon les adultes, les apports de leur présence dans ces sections incitent à penser qu'ils jouent bien – ou se voient octroyer – un rôle significatif qui tendrait à professionnaliser encore davantage les plus jeunes ; plus encore, il apparaît que les apports sont mutuels sur le plan professionnel, tous tirant profit de la mutualisation des expériences individuelles en entreprise. Les relations sont également confortées par une solidarité de métier. Enfin, un nivellement entre tous les apprenants s'opère, au fil des semaines, à la faveur de pratiques et d'objectifs communs. Les rapports avec les formateurs sont souvent soulignés comme excellents ; ils ont probablement partie liée avec le rapport au savoir qu'entretiennent les adultes en reprise d'études. Ils sont aussi à mettre au compte des rapports de complicité professionnelle que les formateurs de CFA entretiennent avec leurs apprentis.

En entreprise, les adultes sont confrontés à des difficultés d'embauche qui sont parfois relatives au type de contrat qu'ils proposent. Pour des raisons essentiellement financières, les futurs apprentis sont favorisés par rapport à ceux qui se présentent dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, plus onéreux (en salaire, comme en charges) et moins aidé. En revanche, le profil des adultes, mûres et expérimentés, constitue des éléments forts de persuasion. Passée la surprise de l'âge et du parcours, les employeurs se laissent convaincre assez facilement tant par la motivation que par les apports supposés de ces profils atypiques. Les adultes-apprentis donnent satisfaction aux employeurs : à l'exception d'une demande de rupture, à l'initiative d'une apprentie, les adultes sont restés en contrat durant toute la durée de leur formation chez le même employeur. En revanche, en cas de diplômes successifs, les adultes, confortés par leur valeur, n'hésitent pas à changer d'entreprise pour briguer un contrat ailleurs.

Relativement aux efforts consentis, les réponses spontanées portent pour certains sur la reprise d'études, pour d'autres sur le salaire. Quand des craintes émaillent le projet et sa mise en œuvre,

elles reposent essentiellement sur le passé individuel. Elles sont à mettre en relation avec le métier à venir, mais aussi avec la formation qui est mobilisée. Elles s'articulent, paradoxalement, à un discours rationnel qui donne à penser que le projet de reconversion est construit, pesé. Dans le détail, et malgré des efforts effectivement consentis, les charges qui pèsent sur la formation, comme sur la reconversion, ne semblent pas mal vécues : la situation est acceptée comme provisoire et la lisibilité du dispositif, notamment quant à la durée du contrat, aux exigences et à la finalité, permet aux adultes de s'investir dans la formation, malgré des conditions parfois objectivement, ou subjectivement, lourdes. Pour autant, peu d'entre eux estiment avoir dû faire des sacrifices.

Relativement à la question du sens, l'entretien n'a pas permis de déceler cet enjeu dans le rapport au travail. Cela contredit notre hypothèse : ce n'est pas faute de sens dans l'ancien métier que l'on poursuit le nouveau métier. Ce nouveau métier n'est pas non plus auréolé de cette question, comme nous le pensions : la quête de sens ne se dit pas directement dans le choix du métier expressément manuel. Nous en nourrissons une forme de déception. En revanche, l'adéquation entre les attentes et ce qui est obtenu suggère que c'est le processus même de reconversion qui fait sens pour l'adulte, plus que le métier lui-même. Les gains, au terme de la reconversion vers un nouveau métier, sont malgré tout de l'ordre d'un mieux-être, d'un épanouissement et d'une amélioration vécue des conditions de travail, alors même que celles-ci peuvent être perçues de l'extérieur comme plus rudes. En outre, il n'est pas rare que la formation initiée soit poursuivie dans une logique de spécialisation, d'approfondissement ou pour obtenir ce qui était initialement visé. Parfois une telle poursuite est aussi le signe d'une dynamique de construction de projet qui se poursuit au-delà du premier diplôme obtenu.

Il convient de noter que tous les adultes, sans exception, sont allés au bout du processus de formation, décrochant tous le diplôme initialement visé. Par ailleurs, tous soit se sont intégrés dans le nouveau métier, soit ont poursuivi leur formation. Aucun n'a repris le métier abandonné et ce, parfois, malgré une perte financière ou statutaire conséquente. Plus encore, tous encouragent à leur tour ce type de démarche, tout en avertissant des précautions à prendre, issues de leur propre expérience.

1 - 4.2 Retour sur l'outil

Relativement à l'outil mobilisé, suivre les items proposés par la carte heuristique nous a donné un premier aperçu du parcours réalisé par les candidats à la reconversion. Les candidats interrogés ont d'ailleurs commenté les éléments de la carte heuristique. Ingrid affirme au terme

de l'entretien : *ça reprend un petit peu tout le parcours [...] ce sont des questions que je me suis posée, en tout cas, des étapes que j'ai vécues...[...] ce qui veut dire que votre plan est bien construit (rires)*, Clothilde estime elle qu' *on a tout retracé*. Parfois, ils soulignent des frustrations : Dounia regrettera ainsi que n'ait pas été davantage questionnée la place des femmes dans ces métiers. D'autres fois, parcourir le chemin accompli a permis de faire réémerger des éléments inattendus. Fabien rapporte qu'à la faveur de la réalisation de l'entretien lui reviennent des souvenirs d'enfance, liés à son grand-père : *L'image du bois, de son odeur m'est remonté en en discutant avec vous*. Qu'on ne voie pas dans ces propos rapportés un quelconque *satisfecit*, mais ces retours des premiers concernés nous importaient aussi. Cela n'empêche pas les critiques que nous pouvons formuler nous-même sur l'outil mobilisé, autant que sur les éléments de sens qu'il a permis de dégager.

De fait, la carte heuristique n'a pas directement questionné les transformations identitaires, pourtant au cœur de notre étude. Elle interroge des faits, dans une moindre mesure, des vécus, mais finalement peu les perceptions ou les représentations liées aux métiers manuels. Elle permet de dater des événements mais il nous faudra reconstruire du sens à partir de ces éléments pour en inférer les temporalités. La distinction des causes et des buts dans les motivations n'est pas non plus accessible directement. En dehors des aspects relationnels, les items ne convoquent pas plus la figure de l'adulte en formation.

Par ailleurs, en focalisant sur les aspects contractuels, plus que sur les apprentissages réalisés en entreprise, la figure du maître d'apprentissage finalement n'apparaît pas dans les dimensions que nous avons pourtant soulevées dans le cadre théorique. Souvent l'employeur est le maître d'apprentissage, notamment dans toutes les petites structures, mais il n'est pas convoqué comme tel et nous le regrettons.

Enfin, nous avons sûrement commis une erreur de méthode dans cette première analyse en ne distinguant pas explicitement les éléments de sens qui relevaient des réponses aux questions posées, de ceux que nous avons saisis, sur une thématique semblable, à un autre endroit ou moment de l'entretien. Les mêler a pu être source de confusion ; les distinguer nous aurait permis, en revanche, d'apprécier les réponses directes aux sollicitations par rapport aux propos rapportés dans un second temps, au fil de la reconstitution *narrative* du parcours. Si nous ne l'avons pas fait, c'est que notre préoccupation première, au moment où nous réalisons cette analyse, réside dans la quête d'éléments de sens, sans égard particulier pour le récit qui en est fait, dans sa progression, autrement dit dans sa narrativité. En d'autres termes, nous avons focalisé sur les propos tenus et non sur la mise en récit de ces propos. Nous sommes sans doute

passée, à cet égard, à côté des effets d'insistance, de reconstruction, d'anamnèse, mais aussi des raisons des éventuelles contradictions internes au discours. Ces dernières peuvent en effet apparaître comme autant de points de vue sur soi, des prises de conscience, et rendre compte, dans une certaine mesure, des perceptions identitaires.

Chaque parcours n'a de sens que pris dans sa singularité. Pourtant les comparer nous a permis, d'ores et déjà, de dégager des tendances, notamment relatives à la valeur ajoutée du dispositif mobilisé pour se reconvertir comme pour se former. Cela met en exergue aussi le fait que les reconversions à des métiers manuels, outre le fait qu'elles mobilisent plus volontiers ce dispositif, engagent le sujet dans une dynamique particulière que l'analyse transversale va tenter de mettre au jour.

Section 2 - Aller plus loin avec l'analyse transversale

A la faveur d'une analyse transversale, de nouveaux éléments de sens se font jour qui contribuent à éclairer certains pans restés en suspens.

2 - 1 Les moteurs de la réorientation

L'analyse itématique a mis en lumière une conjonction de facteurs : aux motifs d'insatisfaction liés à l'ancien métier s'ajoute l'attraction pour un métier manuel ; mais l'émergence du projet est favorisée aussi par un contexte singulier qui rend possible la mise en réflexion. Pourtant, une étude plus fine permet de voir poindre de nouveaux éléments.

2 - 1.1 La perception du métier quitté

Alors que la grille interrogeait expressément le poste occupé, les candidats ont livré leur perception de l'ancien métier. C'est ce regard subjectif qu'il convient de prendre en compte, et non la nature même du métier exercé. La dénaturation de l'activité que nous avons pu mettre en lumière est, certes, objective et se dit dans les tâches accomplies par les individus : Judith et Grégoire décrivent bien, à ce titre, ce qu'ils ne font plus dans leurs métiers à la faveur des modifications que ceux-ci ont connues. Pourtant, c'est la façon dont les sujets vivent ces modifications et ce qu'elle dit de leur rapport au travail, au métier et plus largement aux valeurs qui constitue le centre névralgique de leur désamour. Yohan se heurte au décalage entre le travail réalisé et le fruit de ce travail : l'argent gagné ne lui paraît pas mérité, ou tout du moins lui paraît disproportionné et il vit mal ce déséquilibre.

Toutefois, on peut se demander si cette perception n'est pas le résultat de la reconstruction dans l'après-coup du récit, autrement dit, si elle n'est pas un *artefact*, destiné à conférer du sens à la reconversion. N'est-ce pas à la faveur d'une reconversion réussie que l'ancien métier paraît dénué d'intérêt ou critiquable ? Si tel est le cas, est-on pour autant en droit de supposer que, face à une reconversion avortée ou échouée, la perception du premier métier se serait dite dans d'autres mots ? Il nous est difficile de trancher la question. Faute de mieux, il convient donc, d'une part de s'appuyer sur cette perception parce qu'elle fait sens pour l'individu ; d'autre part, de garder à l'esprit qu'elle est un construit qui émerge un sein d'un discours à propos d'une reconversion réussie. Aucun candidat en effet ne reviendra vers son métier d'origine.

2 - 1.2 Avant la reconversion, des signes avant-coureurs aux premières tentatives

Le signe avant-coureur n'est ni une prédisposition ni un symptôme. C'est un élément qui, sur le moment, paraît anecdotique ou anodin mais qui, une fois remis dans une perspective

diachronique, fait sens dans la chaîne des événements et paraît, dans l'après-coup de l'interprétation, constituer les prémices d'un événement majeur. Ingrid, par exemple, raconte qu'elle a réalisé un stage estival de patine sur bois avec sa fille durant ses vacances pour tester son appétence pour ce métier manuel. Si elle concède avoir apprécié l'exercice, elle dira aussi non seulement que le déclic ne s'est pas fait, mais qu'elle reprendra son poste dans son domaine initial sitôt le stage passé. « Ces petits signes, lancés par un hasard bienveillant, ne suffisent pourtant pas à produire de bouleversement. » (Decréau, 2015, p. 110). Mais le stage est là et Ingrid convoque ce premier événement, fût-ce pour lui dénier une importance majeure. Capucine, entre deux contrats de travail, entreprendra de retaper de vieux meubles que son père rapporte au domicile. En parallèle, elle est bénévole dans une association de Carnaval et refait un char. Rétrospectivement, elle considère que ces expériences ont quelque chose à voir avec son projet : *je me rends compte aujourd'hui que ce que je faisais à cette époque, c'est ce que je fais aujourd'hui dans mon métier : des recherches de teintes...* Ces signes avant-coureurs font sens dans l'après-coup du récit ; ils n'ont pas systématiquement constitué des signaux pour les sujets sur le moment. Mais certains sont allés plus loin.

Ils sont quelques-uns à avoir opéré peu ou prou une première reconversion. Yohan, par exemple, vivant mal son rapport à l'argent gagné change une première fois d'activité professionnelle : il vend les parts de sa société et part en Thaïlande pour monter un projet de complexe hôtelier. Le voyage, qui plus est à l'autre bout du monde, nous semble assez symptomatique d'un désir de rupture. Confronté à des problèmes administratifs locaux, Yohan est contraint d'abandonner ledit projet et retourne en France, criblé de dettes. Cherchant à travailler dans le domaine commercial, il sent de nouveau les tensions qui l'ont incité à partir. Il finira par entreprendre tout autre chose. Ne peut-on pas voir, d'ailleurs, dans le projet de construction d'un hôtel les prémices de la formation à la charpente ? Construire quelque chose de solide, de tangible, est au cœur de son projet de reconversion à un métier manuel, mais des éléments l'avaient, semble-t-il, déjà mis sur la voie.

L'année qui précède son entrée en CAP, Capucine a fait une première tentative pour entrer en alternance chez les Compagnons.

Parce que j'avais déjà tenté au début de ma...un an avant d'avoir commencé chez les Compagnons, je devais déjà intégrer les Compagnons mais je n'avais pas trouvé d'entreprise et je me suis dit : « ben c'est tout, c'est que ce n'est pas fait pour moi... » et j'ai abandonné.

Son projet en peinture est déjà bien défini : *je savais que je voulais être peintre*. Elle se heurte à une difficulté classique : trouver un employeur. Mais, contrairement à ce qu'elle pense alors,

le projet ne sera pas abandonné mais simplement ajourné. Elle aussi reprendra le chemin de son ancien métier le temps de voir renaître le projet et de le peaufiner. Judith, elle, en raison de la proximité géographique avec les Compagnons, a été tentée à plusieurs reprises d'y entrer : au sortir du collège, d'abord, puis à la fin du lycée. Elle n'est pas allée au bout de son désir.

Fabien, quant à lui, va même réaliser une première reconversion professionnelle vers un métier manuel. Il est alors formateur en CFA. Il se met en disponibilité et monte une entreprise, avec deux autres collègues, dont l'un est menuisier. Il en gèrera la partie commerciale mais très vite, se retrouve sur le terrain avec le menuisier. Il apprend le métier, monte les meubles chez les clients et se rend compte qu'il convainc mieux à mesure qu'il comprend la réalisation manuelle. Au contact du bois, il repense à son grand-père. L'expérience dura trois ans et si l'entreprise connut un échec financier, pour Fabien, elle reste *humainement très positive* ; elle constitue bel et bien une première étape significative vers une reconversion définitive. Cette reconversion, malgré son côté *improvisé* lui reste en tête. Il retourne en CFA quelques jours avant la fin de son congé pour création d'entreprise. Les effets de ce qu'il appelle lui-même *[s]a première reconversion* sont immédiats : sur la façon de considérer les apprentis, mais aussi sur sa façon de les accompagner et de leur enseigner, mais aussi sur lui : *je n'étais plus le même, la même personne en fait*. Quelque chose mûrit en lui et la persistance de l'idée fait son chemin : *j'avais toujours gardé cela dans un petit coin de ma tête*. Mais il tire des enseignements de cette première tentative : *renouveler une expérience en tenant compte des leçons que j'avais tirées de cette première expérience*. C'est là qu'il réalise que les conditions de formation, et surtout le diplôme, constituent des enjeux majeurs :

[...]non plus improviser un parcours sur lequel j'aurais pu – ou pas d'ailleurs – avoir des aptitudes, mais il fallait qu'à un moment donné, ces aptitudes, si elles étaient réelles, qu'elles soient validées de telle façon à me donner une certaine crédibilité. Et puis peut-être aussi une fierté de rebondir mais avec un diplôme.

Pourtant, on notera que Fabien n'a pas repris une formation dans le domaine de la menuiserie ni même du bois : il a compris que les chances d'insertion professionnelle étaient moindres dans ce secteur ; par ailleurs, à la faveur de sa première reconversion, il découvre les métiers du fer : *Figurez-vous que dans ma première expérience du bois, j'ai côtoyé énormément de gens qui travaillaient dans le métal*. C'est donc en regardant ces hommes faire qu'il prend conscience de la technicité du métier, mais aussi de sa grande diversité ; dès qu'il a été question de *repartir un petit peu à l'aventure*, le choix s'est tourné rapidement vers les métiers de la métallurgie.

Ces cheminements montrent que la **reconversion n'est pas aussi soudaine** qu'on aurait pu le supposer. Certes, il y a bien une rupture radicale. Mais elle se joue dans le tournant entre l'arrêt complet de l'ancien métier et le début de la formation vers le nouveau. Par ailleurs, il paraît difficile, dans ces conditions, de confirmer l'existence d'étapes communes tant les parcours sont singuliers et contrastés. En outre, il faut parfois **remonter plus loin** dans l'histoire individuelle et professionnelle des sujets pour voir émerger de premiers éléments de sens. Ces derniers ne constituent pas les moteurs immédiats de la reconversion mais ils participent bien du processus qui conduira à la reconversion dont on parle. La priorité donnée par Fabien au diplôme et à la crédibilité qu'il lui offre, dans le cadre de la reconversion dont il est question ici, s'explique, en partie, par l'échec relatif d'une première reconversion *improvisée*. Cela rend compte aussi des réserves qu'il émet en matière de conseils : « faire les choses dans l'ordre », « suivre les normes » sont en fait les leçons qu'il a tirées, non de la reconversion à la chaudronnerie, mais de cette première expérience ; leçons qu'il a appliquées dans cette reconversion et qui peuvent expliquer son succès.

2 - 1.3 Des causes et des buts : de la difficile distinction.

Les intrications de ces phases du parcours attestent que distinguer causes et buts d'une reconversion est particulièrement ardu. Si, dans l'ensemble, les reconversions aux métiers manuels sont moins dirigées contre l'ancien métier (réactives) que pour l'attrait du nouveau (proactives), les adultes ne manquent pas d'évoquer des raisons de quitter l'ancien métier, fussent-elles liées à des conditions d'exercice ou à une dénaturation du métier. Par là, ils semblent **conférer du sens au projet de reconversion**, au regard de leur passé professionnel. Ils rendent légitimes les raisons du choix et se défendent d'avoir cédé à un coup de folie ou à une *lubie* (Ingrid). De fait, ils font montre d'une rationalisation du choix, que celle-ci concerne le choix opportun du métier, en termes d'insertion ou au nom d'un principe de réalité, ou qu'elle concerne le choix de se former dans les "règles de l'art". Sans formuler cela explicitement durant l'entretien, Judith justifie sa démarche aux yeux de ses collègues apprentis, étonnés de sa reconversion : *je leur ai expliqué : « c'est un choix, c'est parce telle, telle et telle raison »*¹. La part d'improvisation dans le parcours qu'ils dessinent est nulle. Ils concèdent des tâtonnements mais jamais d'improvisation.

¹ Nous notons que nous avons failli ici : nous aurions dû rebondir sur ces éléments de justification afin que Judith les explicite à notre intention.

Par ailleurs causes et buts sont eux-mêmes entrelacés au sein des deux pôles de métiers : prenons l'exemple du cas de Fabien. Il quitte son ancien métier *parce qu'*il a la reconversion antérieure en tête et *pour* échapper à une éventuelle dégradation de son activité de formateur. Il se reconvertit au nouveau métier *parce qu'*il est attiré par les métiers du métal et *pour* accomplir ce qu'il n'a pas réussi une première fois. Comment, dans ces conditions, donner la prévalence à l'un plutôt qu'à l'autre des motifs ? Tout juste peut-on remettre dans l'ordre chronologique lesdits motifs. Auquel cas, la séquence « *pour* accomplir ce qu'il n'a pas réussi une première fois », est première. Mais du point de vue du sens ou de l'importance qu'il accorde à chacun de ces motifs, il nous est difficile de trancher. Le temps qu'il passera à expliquer cette première reconversion dans l'entretien, et les retours incessants qu'il y fait, pourraient néanmoins confirmer la prévalence de cet argument, à ses yeux.

Les choses se compliquent encore si l'on tient compte des vocations contrariées : sur la ligne temporelle, elles seraient premières. Les candidats ont été quelques-uns à évoquer des souvenirs d'enfance et trois à user de la rhétorique du « j'ai toujours voulu [faire]... ». Mais les vocations contrariées ne sont convoquées qu'à la faveur soit d'une situation professionnelle en péril ou mal vécue, soit dans un contexte de vacuité. Sur le plan de la logique argumentative, donc, elles viennent après.

Enfin, nous n'excluons pas que les métiers manuels constituent un cas à part et ce pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il se joue dans ce choix de domaine professionnel un repositionnement social important : beaucoup de choses entrent alors en ligne de compte telles que les valeurs, les représentations sociales, familiales et individuelles, etc., au point qu'on peut se demander si la vraie rupture, finalement, n'est pas celle-ci. Ensuite, cette question soulève celle d'une première orientation et, là encore, c'est l'ensemble de la société qui est convoquée. Enfin, ce métier rappelle souvent aux candidats un aïeul, souvent un grand-père, que celui-ci ait exercé cette profession ou qu'il ait pratiqué l'activité à titre de loisir. Cette figure d'attachement n'est peut-être pas étrangère au choix dudit métier. Ces éléments pourraient expliquer la prégnance éventuelle des reconversions *pour* le nouveau métier au détriment des reconversions *contre* l'ancien métier.

Le regard que porte le candidat à la reconversion sur son ancien métier se nourrit en partie du contraste avec les aspirations qui le poussent vers le nouveau métier. Ces dernières surgissent rarement <i>ex-nihilo</i> ; elles résultent d'expériences, plus ou moins significatives pour l'individu, qui constituent un terreau favorable au passage à l'acte. Pour autant, la distinction
--

entre causes et buts paraît difficile à apprécier tant les parcours sont singuliers et les motifs intriqués. Il semble malgré tout que ces reconversions sont davantage expressément tournées vers le nouveau métier.

2 - 2 Les questions de temporalité(s)

La temporalité de la reconversion n'a été directement questionnée qu'à travers la succession des étapes du parcours. Pourtant d'autres éléments sont notables dans les entretiens.

2 - 2.1 Un processus qui s'inscrit dans le temps long

Apprendre un métier, ça ne se fait pas comme ça... (Yohan)

La reconversion à un métier manuel suppose déjà une formation d'un à deux ans, en fonction de la nature du diplôme et des modalités choisies. Mais nous l'avons vu, une fois le diplôme obtenu, certains poursuivent leur formation, passant ainsi d'un à trois ans au moins. La formation est rythmée aussi de ce temps d'alternance entre deux sites, deux types de formation : deux semaines à l'école, puis trois en entreprise pour Fabien et les autres Compagnons, une semaine scindée en deux pour Agnès, Grégoire et Clothilde.

Le temps long est aussi celui de **l'apprentissage du métier**. Capucine dira qu'elle a enfin appris *les trucs du métier* au bout d'un an et demi. Fabien, Yohan et Ingrid n'auront de cesse de rappeler combien, tout diplômés qu'ils sont, ils ont encore du chemin à parcourir pour mieux connaître leur métier : *je considère que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre* (Ingrid). Fabien se donne encore trois ans, après une année comme salarié et une année comme alternant. Yohan, au terme de son second CAP, affirme : *je suis en train d'apprendre mon métier*. Cela est confirmé par Ingrid qui indique combien il faut d'*humilité* pour aborder ces types de savoirs, même lorsqu'on a déjà eu une vie professionnelle bien remplie.

Mais la temporalité de la reconversion excède en réalité le temps de formation. C'est aussi le temps de long de **l'élaboration du projet** avant sa mise en œuvre. Si la formation de Fabien dure un an, de février à mars, il prend contact chez les Compagnons un an avant qu'elle ne débute : un premier contact en février puis un second point en juin et, dans l'intervalle, des démarches personnelles pour aller à la rencontre de quelques artisans du métier qu'il trouve par lui-même. Puis arrive le temps de *passer à l'étape suivante*, vers la quête de l'entreprise. Une fois celle-ci trouvée, la formation ne commence pas tout de suite : la section peine à se remplir et ce n'est finalement qu'en février l'année suivante qu'il commencera, le temps de donner son

congé à son employeur ; il débutera la formation avec un peu de retard. Même délai d'une année pour Ingrid : *il faut savoir qu'entre ce que je vous dis là et le moment où je suis rentrée aux Compagnons, il s'est passé au moins un an, hein. Se mettre d'accord sur le contrat puis faire les démarches demandées* lui valent de commencer la formation avec deux semaines de retard. Ce *délai pour décrocher la formation* a constitué pour Dounia *la principale barrière*. Agnès s'interroge : a-t-elle pris assez de temps pour **affiner son projet**, *pour vraiment bien choisir [s]a voie* ? Elle semble prise en tenaille : à cause de son âge, elle considère aussi qu'*il fallait qu'[elle] perde moins de temps* ; à ce titre, l'alternance répond à ses critères. Avec le recul, elle considère qu'elle aurait dû *poser un peu les choses et repartir*. Elle estime qu'elle en paye le prix aujourd'hui, alors qu'elle arrive épuisée au diplôme. Du temps, il en a fallu aussi à Capucine pour se *réparer* à la fin de son CDI : ce moment lui a été aussi précieux que nécessaire ; c'est là qu'elle commence à retaper ses meubles comme elle "retape" son moral. Mais ce qui lui a sans doute pris le plus de longtemps a consisté à lutter contre les interdits familiaux qui pesaient sur son choix de métier et qui l'ont *retenue pendant longtemps* ; les *outrépasser* a été le plus compliqué : *c'est ça qui m'a pris le plus de temps*. L'accès à la formation elle-même s'est construit sur plusieurs années. Même attente subie chez Judith : elle apprend en septembre la situation de son entreprise et la fermeture prochaine de son usine. En novembre, elle a déjà une idée en tête ; en janvier, elle sait ce qu'elle veut faire mais la stratégie du groupe n'est pas encore connue. Il lui faudra attendre le mois de mars, pour connaître le plan proposé par le groupe. Elle dira : *au bout de neuf mois de longue attente, en mars, on nous a montré les postes qui étaient ouverts*. De septembre à mars, il n'y a que six mois...mais neuf mois, est sans doute le temps de la gestation symbolique de son projet. Une fois ce temps passé, les choses se précipitent : *j'ai enchaîné sans perdre de temps*. Ce temps, c'est le temps de la maturation : *la lente concrétisation de ce parcours* (Fabien). Pour Capucine, cela passe par un temps qu'elle appelle *transition* : elle reste un moment bénévole dans l'association dans laquelle elle a réalisé son dernier contrat pour ne pas "couper" trop brutalement.

Eu égard au temps, les adultes en reconversion sont dans **l'anticipation** plus que dans la précipitation. L'anticipation concerne les démarches préliminaires. François fait la démarche d'aller voir un psychologue d'entreprise avant de se lancer ; Ingrid, anticipe son contrat de travail en apprentissage en faisant des missions d'intérim en peinture. Capucine ne prend qu'un contrat de vingt heures dans son nouveau poste pour se laisser du temps *pour pouvoir chercher autre chose, [...] pour enclencher quelque chose de nouveau*. Entre temps, elle se renseigne sur les débouchés des métiers qu'elle vise. Judith cherche des informations sur les types de contrats

d'alternance et les avantages pour les employeurs. Pour convaincre les employeurs de s'intéresser à sa candidature, Capucine réalisera un *book* montrant ses réalisations comme autodidacte. Mais l'anticipation est également relative aux aspects financiers. Judith fournit à son futur employeur un plan de financement de son projet. Ingrid, elle, anticipe au plus près l'incidence de sa reconversion sur ses responsabilités familiales. L'anticipation participe également d'une préparation mentale. Yohan s'est *douté* qu'il n'allait *pas* être *le plus jeune* dans la formation et s'y prépare. Même réflexion chez Fabien : *je m'y étais préparé en fait, à être avec des jeunes, qu'avant j'avais en face de moi*. Capucine n'ignore pas que la quête d'une entreprise du bâtiment pour une femme risque d'être compliquée : *Je m'étais préparée au fait que cela n'allait pas être simple*. Seul Grégoire semble être pris au dépourvu en découvrant le public d'adolescents qui compose le CFA : *j'imaginai pas ça comme ça*. L'anticipation concerne enfin la fin de contrat et l'éventuelle insertion professionnelle. Face à l'incertitude, Fabien anticipe : *j'avais commencé à solliciter d'autres entreprises, deux ou trois mois avant la fin de la formation*. En réalité, son entreprise le gardera. Finalement, anticiper, c'est aussi faire *le choix en connaissance de cause [...] ça fait partie de la démarche* (Ingrid).

Cette anticipation des candidats sur différents plans rend plus lisible, à leurs yeux, les conditions de formation. Elle permet surtout aux candidats de rendre plus efficiente leur démarche : les plus âgés insistent sur le fait qu'ils n'ont plus de temps à perdre, les autres ne veulent pas en perdre non plus. S'ils ne précipitent pas leurs actions, il se joue en revanche, à un moment donné de ces parcours, un effet de précipitation.

2 - 2.2 Le moment de la reconversion

2 - 2.2.1 Le *kaïros*

Des contextes, nous l'avons vu, rendent favorable la mise en route du projet. Mais de tels moments s'inscrivent aussi plus spécifiquement dans l'histoire individuelle : quelque chose résonne singulièrement à un moment précis. Après un licenciement, Ingrid multiplie les entretiens dans son secteur d'activité tout en commençant à mûrir son projet de reconversion. Pour le dernier entretien, son corps réagit : *j'étais vraiment malade d'aller à ce rendez-vous, enfin...pas bien et c'est là que je me suis dit : « stop, arrête, sois honnête avec toi-même et stoppe ! »*. Elle est alors *passée à autre chose*. Capucine comprend qu'il est temps pour elle de passer à autre chose quand elle se voit proposer, par le musée des Beaux-arts de Dunkerque, l'exposition de sa momie. Passionnée par l'Égypte antique, elle réalise tout ce que représente ce projet pour elle, à titre personnel et professionnel : *Quand on est dans ce genre de métier,*

c'est le projet de sa carrière quasiment. Moi ça me fait rêver l'Égypte ancienne. Pourtant, sa réaction est tout autre :

Et en fait, ce projet est arrivé et j'ai eu envie de partir en courant. Et là je me suis dit : « y a un problème C. , parce que si c'est ce que tu veux faire depuis des années, pourquoi tu veux partir ? Pourquoi ça te fait autant peur ? » et en fait, le projet était plus long que mon contrat. Et je me suis dit : « ben non, je veux arrêter en fait. »

Pour Grégoire, le moment décisif a consisté dans le départ en retraite de son employeur : *c'était le moment pour moi de faire le point et puis éventuellement de prendre de nouveaux horizons.* Fabien s'était fixé une date limite pour se reconverter : l'approche de la cinquantaine a joué le rôle de moment décisif.

Ce moment opportun dit aussi combien les autres moments de l'existence le sont moins :

Je ne me dis pas... « si je l'avais fait plus tôt », parce que plus tôt, cela n'aurait pas eu de sens. Parce qu'il y avait tout ce parcours à faire avant. Donc je n'aurais pas été là aujourd'hui.
(Capucine)

Ingrid rappelle ne pas avoir eu de *déclat* quand elle fait son stage estival de patine : *je me suis accordée ce stage pensant avoir un déclat, une révélation...qui n'a peu eu lieu (rires).* Elle reprendra un poste dans son secteur durant trois ans avant que le moment propice ne la pousse à réagir.

Ce moment opportun a d'autant plus d'importance qu'il s'inscrit dans la temporalité longue de la mise en projet. Si les démarches s'amorcent dans un contexte singulier, on voit aussi que, parfois, l'idée a germé sans qu'elle ne soit réalisée immédiatement. Pour passer à l'action, il y a donc parfois la **conjonction d'un contexte et d'un moment jugé opportun**. Ce dernier fait sens à la faveur d'un élément déclencheur.

2 - 2.2.2 L'événement déclencheur

Pour Ingrid et Capucine, l'événement déclencheur du processus a consisté dans la réalisation de travaux, en autodidactes. Ingrid refait sa vieille cuisine, puis le bureau de sa fille : *c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclat, quand j'ai vu le bureau fini et de me dire : « Waouh, c'est beau, c'est moi qui l'ai fait et je l'ai fait toute seule. »* Même chose pour Capucine, qui réalise en retapant ses meubles que *ce n'était pas pénible. Je pouvais être dehors, dans mon garage, dans le froid...ça ne me posait pas de problème.*

Dans le récit d'Agnès, la mort de sa mère apparaît comme le déclencheur. Agnès a vendu son salon en région pour s'occuper de sa mère malade, à Paris. A son décès, elle ne reprendra pas la coiffure. Pourtant, Agnès ne fera pas d'elle-même ce rapprochement.

Il n'est pas évident de saisir cet événement déclencheur, *a fortiori* quand il n'est pas directement questionné. Il s'agit le plus souvent d'une conjonction de facteurs qui tendent à opérer, à un moment donné, le basculement. Parfois, interfèrent, en outre, d'autres personnes.

2 - 2.2.3 Les passeurs

Intégrer ces figures dans une partie consacrée à la temporalité peut paraître curieux. Pourtant, ces passeurs jouent bien un rôle dans l'effet de précipitation. La plupart du temps, ce sont des personnes. Parfois, des mots, des phrases, peuvent jouer ce rôle. Nombre de candidats mentionnent ceux qu'ils tendent à présenter comme des "seconds rôles" par rapport aux proches ou aux amis. En réalité, on perçoit dans leur récit, l'importance décisive qu'ils ont pu avoir. François ira voir sa cousine en magasin et passera du temps avec elle, dans sa structure, pour confirmer son choix de métier. Ingrid, pourtant très critique vis-à-vis de l'accompagnement de Pôle emploi, saluera la rencontre avec la psychologue chez qui elle est convoquée comme une rencontre significative : en l'encourageant à poursuivre sa démarche, tout en la rassurant sur la possibilité, pour elle, de retrouver un poste en cas d'échec, la psychologue libère en quelque sorte Ingrid, qui lui rend grâce : *Merci Madame L. ! (rires)*. C'est aussi un formateur des Compagnons, avec lequel elle reste en relation à la suite de sa réunion d'information, qui la contacte pour l'informer qu'une entreprise cherche quelqu'un. Fabien dira combien le menuisier avec qui il a travaillé durant sa première reconversion a joué un rôle clé, sur les plans humain et professionnel, dans sa seconde reconversion. Proche de la figure du maître d'apprentissage, sans qu'une telle relation ne soit instituée, il persévéra aux côtés de Fabien malgré les difficultés que connaît l'entreprise et une situation personnelle qui ne lui est pas favorable. Pour Judith, ce sera la vidéo d'une jeune femme diffusée en guise de promotion sur le site même des Compagnons qui la libérera de ses craintes ; inscrite en maçonnerie, la jeune fille de dix-huit ans témoigne : « *si c'est accessible pour moi, c'est accessible pour tout le monde.* ». Et Judith d'ajouter : *cette phrase m'a fait réfléchir*. Ingrid, elle, se souvient d'une phrase clé que sa mère lui a dite et qui a eu une incidence notable sur ses choix par la suite :

« On n'a jamais vu un coffre-fort suivre un cercueil »¹. Une autre façon en somme de l'enjoindre à profiter de la vie ; elle en conclut : *autorise-toi à te faire plaisir*.

A la faveur de ces éléments, les reconversions prennent une épaisseur singulière ; elles convoquent le vécu et s'inscrivent dans une perspective plus large que celle de la seule réalisation. Les facteurs convergents sont de nature temporelle et existentielle.

Plusieurs temporalités sont à l'œuvre dans le processus : les rythmes, les empan, varient selon l'angle sous lequel on observe le processus. Globalement dans l'anticipation, les candidats passent à l'action à la faveur d'un moment opportun. Ce dernier articule des éléments de contexte et un événement déclencheur, dont l'identification n'est toutefois pas aisée. D'autant que le déclencheur peut parfois n'être pas de l'ordre du factuel mais consister en une simple phrase. Une conjonction d'événements, dont certains peuvent remonter plus loin dans l'histoire du sujet, peut également être à l'œuvre. Il se joue enfin souvent un effet de précipitation qui rend possible le passage à l'acte, en somme la concrétisation du projet.

2 - 3 Les métiers manuels : entre attrait et lucidité

2 - 3.1 Sur le plan concret

Le matériau constitue un élément de choix important dans le parcours de reconversion à un métier manuel : qu'il s'agisse du bois (Yohan, Dounia, Ingrid), du métal (Fabien) ou des couleurs (Capucine, Ingrid), le matériau participe des raisons du choix. Il donne corps au métier manuel. Plus que le matériau en soi, c'est le contact quasi charnel qu'entretient le travailleur avec ce matériau qui suscite l'attrait : *J'aime le contact avec la matière, j'aime faire de mes mains en fait* (Capucine). Fabien affirme qu'il a retrouvé, en se confrontant aux odeurs du métal, un souvenir d'enfance lié à l'odeur de la matière ligneuse. Yohan y voit *le plaisir de travailler la matière*. Dounia dit aimer *travailler avec la matière brute, le bois*. Mais tous deux y ajoutent la dimension créative : *créer tout ce que vous pouvez imaginer, ce que vous avez besoin, on peut tout créer avec le bois* (Dounia) ; Yohan se rappelle avoir apprécié pour cela les travaux manuels réalisés en cours d'EMT² à l'école. Fabien a la sensation de jouer aux Mécano : *le côté*

¹ L'expression consacrée est en réalité : « On n'a jamais vu un coffre-fort suivre un corbillard ».

² L'Education Manuelle et Technique, mise en place en 1975 dans le cadre de la création du collège unique, sera finalement abandonnée officiellement en 1986 et remplacée par la technologie. Nous pouvons attester, à titre personnel, que dans les années 90, nous avons toujours des cours d'EMT.

un peu fabriquer des choses, moi j'ai l'impression que je joue tous les jours. Mais le matériau ne se laisse pas toujours apprivoiser. Yohan explique qu'il doit réfléchir pour passer de la partie conception à la partie réalisation. On ne fait pas n'importe quoi avec le bois : *il y a ce qu'on veut faire et ce qu'on arrive à faire avec la matière, ça demande beaucoup d'exigences et de précision.* Le verre pour les opticiens ne provoque pas la même attirance¹.

Derrière le matériau se cache aussi des **conditions de travail**, parfois rudes ou difficiles. Le métier peut être dangereux (Dounia) ou simplement usant. Fabien le voit chez ses collègues, confrontés à *des problématiques physiques*, malgré les améliorations notables relatives au port de charges lourdes. Au moment de l'entretien, il est lui-même en arrêt de travail pour une fracture au pied liée à la chute d'un outil. Les contraintes de temps de fabrication font aussi partie des règles du jeu (Fabien). La pénibilité est présente même si Fabien estime qu'il s'attendait à quelque chose de plus *besogneux* : *il y a une pénibilité, qui peut être sonore, qui peut être poussiéreuse. On fait de la soudure, donc il y a des fumées qui peuvent être indisposantes...* Yohan suggère qu'une routine peut aussi s'installer : *faire [d]es petites choses et [...] les faire tous les jours.* Judith travaille en extérieur et elle en est ravie : *Je suis dehors toute la journée. Et ça c'est important. J'avais envie d'air. Ne plus être enfermée...* Quand nous lui faisons la remarque que l'hiver arrive², elle conclut : *L'hiver arrive...il a plu aujourd'hui...ben, finalement, j'étais bien sous la pluie (rires)*³. Travailler dans le froid ne fait pas peur non plus à Capucine. Elle dépeint, en outre, la rudesse de certains chantiers : *je mange assise sur un seau le midi, parfois, je ne mange pas chaud le midi, pas toujours des toilettes....mais pour moi ce n'est pas un problème.* Fabien, enfin, tire de son expérience en menuiserie des connaissances sur les conditions de travail des salariés des métiers manuels : *une fois qu'on connaît la menuiserie, on connaît l'état d'esprit d'un peintre ou d'une coiffeuse, la vie en entreprise, elle est à peu près similaire même si les métiers sont différents.* Il les transposera, dans un premier temps, dans son travail pédagogique auprès des apprentis de son CFA avant d'en tenir compte pour lui-même.

Mais les conditions de travail individuelles se conjuguent avec celles du **travail en équipe**. Si Dounia estime que la solidarité est essentielle en charpenterie, Capucine, elle, préfère travailler seule sur son chantier plutôt qu'au milieu d'autres ouvriers qui la "brocardent". Judith, au sein

¹ Celle-ci se joue peut-être sur un plan plus symbolique : celui de la transparence et peut-être de la vision recouvrée.

² En clin d'œil à la menace récurrente d'un bouleversement dans la série *Games of thrones* : « Winter is coming »

³ Comment ne pas voir en réponse à ma référence sombre, celle plus légère du film *Chantons sous la pluie* (1952) et le fameux « Singin'in the rain » de Gene Kelly ?

de son équipe, s'est vue affublée d'un surnom mais s'en amuse¹. Fabien apprécie ses collègues, s'entend bien avec eux : *c'est une entreprise assez familiale [...] on est entre nous, on avance entre nous [...] il y a vraiment un bon côté*. Cette dynamique est insufflée par le patron, soucieux que les salariés construisent un *projet* et forment une *équipe*. Mais Fabien souffre de ne pas partager autre chose avec ses collègues ; il estime, pour cette raison, qu'il ne pourrait s'en faire des amis. Au sein de ces équipes, les femmes ont une place à part, nous le verrons. Mais ces questions genrées n'empêchent pas Capucine de s'inclure dans l'effectif de son entreprise d'accueil : *nous, on est une entreprise*. Grégoire est, quant à lui, attendu avec impatience par sa collègue, débordée dans l'atelier en montage. Travailler en famille est encore autre chose : Clothilde s'en réjouit. Agnès, enfin, peinera à faire sa place comme apprentie dans les magasins dans lesquels elle travaille. Elle a besoin d'être guidée, accompagnée et se heurte à des exigences de rapidité, voire de rentabilité, qui lui posent problème.

Un emploi salarié dans les métiers manuels, même sur des métiers en tension ou porteurs, n'est jamais beaucoup rémunéré. Mais alors que les **questions de salaire** étaient importantes *avant* la reconversion (dans le manque à gagner) et *durant* la formation (dans le maintien d'une rémunération), elles ne semblent plus cruciales dans le nouveau métier. Yohan sait qu'il ne *gagnera pas des mille et des cents*. Il *espère juste avoir une activité, un travail avec ça, dégager des revenus, quel que soit le montant de [s]es revenus*. Fabien indique à sa belle-mère, inquiète, qu'il ne gagnera pas plus du Smic durant la formation et guère plus une fois inséré. Seule peut-être Clothilde peut espérer des revenus confortables en tant qu'opticienne diplômée d'un BTS, et future repreneuse d'une entreprise familiale, bien implantée à Dax. C'est que derrière le peu d'attractivité financière du métier, se déploient des valeurs qui sont importantes pour les candidats et qui pourraient prévaloir sur les gains monétaires.

2 - 3.2 Sur le plan symbolique

Les **valeurs** que véhiculent les métiers manuels constituent des points d'accroche importants. Pour Dounia, la solidarité dans l'exercice du métier, dans l'atelier ou sur le chantier², est primordiale : vitale, elle est aussi l'une des conditions de possibilité de l'exercice. Mais le partage du savoir, des connaissances est tout aussi important à ses yeux. Judith s'amuse des

¹ Rappelons que dans la tradition compagnonnique, les Compagnons eux-mêmes se gratifient d'un patronyme composé de leur région d'origine et d'un trait saillant de caractère. Le récent film que Favrat (*Compagnons*, 2022) consacre à cette institution en témoigne à travers la figure du maître-vitrailliste.

² « [...] compagnonner, c'est délibérer sur le métier en partageant le pain sur le chantier » (Denoyel, 2012, p. 108)

différentes techniques ou de l'utilité de certains outils en fonction des lieux de formation. Mais *bien apprendre les choses et savoir de quoi on parle* sont deux aiguillons pour Ingrid. Faire quelque chose de concret (Clothilde, Capucine, Yohan, Judith), c'est aussi faire quelque chose d'utile : même si les tâches ne sont pas toutes complexes, même s'il s'agit de planter des clous dans un bardage, *chaque tâche est utile*. Cette utilité de l'unité minimale s'inscrit plus largement dans une utilité globale que les individus perçoivent. Dounia et Yohan en charpente témoignent tous les deux d'un besoin, ou d'une envie, d'être utile aux autres. En réalisant quelque chose de tangible, mais aussi d'utile, ils confèrent du sens à leur activité.

C'est aussi le sens du travail bien fait, du savoir-faire de qualité. Dounia a choisi la charpente mais elle précise qu'elle parle de la charpente traditionnelle et non de la charpente industrielle. Le savoir-faire traditionnel, c'est l'assurance, pour elle, de pouvoir s'adapter en toutes circonstances :

[...] si vous êtes en panne avec une scie circulaire vous pouvez toujours faire à la main, si vous devez faire un calcul de mesures, on a toujours des besoins...c'est les outils ancestraux qui nous ont toujours été transmis, qui sont infailibles dans le sens où on peut toujours retomber, on peut toujours le faire, même si on est à court d'électricité ou de machines.

Judith aussi choisira finalement la tradition dans la maçonnerie au terme de son CAP. La tradition, Capucine la valorise en passant le concours du MAF¹ en peinture. Finalement, Fabien voit dans le travail manuel une forme d'osmose entre la technicité, la pratique et la mise en œuvre. Les valeurs qui font que ces adultes s'engagent et/ou qu'ils persistent, malgré des conditions de travail difficiles et une attractivité salariale modérée, fondent l'*éthos* dont parlent Zarca (1987), Sennett (2009) Crawford (2016) et, plus récemment, Lochmann (2019). Pour autant, leur vision du métier et de ceux qui l'exercent n'est pas sans taches.

Certaines **représentations** des métiers manuels avec lesquelles les individus ont grandi, à travers les discours publics, voire politiques, mais aussi familiaux, rencontrent un écho dans leur pratique. Yohan rappelle que toutes les tâches du métier n'exigent pas toujours une mobilisation de l'intellect : *Ça ne demande pas toujours de réflexion. C'est planter des clous dans un bardage*. Mais ce sont ces choses simples qu'il aime aussi. Capucine se heurte en entreprise à des conflits genrés, mais pas seulement. Celle qui disait avoir eu du mal à *lâcher son bac +5*, met sur le compte des études des divergences de vue qu'elle a avec ses collègues ouvriers : *Je viens aussi d'un autre univers, j'ai fait des études, eux n'en ont pas vraiment fait*.

¹ Meilleur Apprenti de France.

Deux univers comme autant de différences et d'incompatibilités potentielles. C'est sur ce même plan que Fabien se positionnera quand il dira adopter *une sorte de stratégie* : atténuer l'*image du prof, qui n'est pas toujours très bonne, à juste titre* pour éviter de se faire mal voir : *je me suis dit, dans le milieu-là où ce sont des gens qui n'ont pas forcément fait beaucoup d'études, si tu commences à te la ramener, à te la péter, ça va pas le faire*. Chez l'un de ses collègues, qui représente à ses yeux l'archétype de l'ouvrier usé, *un peu bourrin*, il déplore le *manque d'ouverture intellectuelle, d'ouverture sur le monde qui engendre plein de choses : pas de lectures, peu de sorties, une vision des autres assez méfiante, voire la peur de l'autre*. Il s'insurge aussi, en un sens, que ce même collègue soit admiratif de sa propre capacité à faire des additions à trois chiffres de tête et rapidement ; il lui rappelle : *le métier, c'est pas moi qui sait le faire. Ce que tu fais sur ta porte d'écluse, moi je ne sais pas le faire*. S'il s'entend bien avec chacun de ses collègues, il constate, un peu amer : *il y a un tel fossé entre nous !* Plus encore, il se livre à une analyse ethnologique¹ de cette *frange de la population* qu'il découvre. « Être sur le terrain » prend alors ici un tout autre sens. Face à *cette grosse césure entre les manuels et les intellos*, il dira pourtant livrer bataille : il aspire au fond de lui, à *[s]on modeste niveau, [à] opérer un peu une réconciliation [...] en termes de mentalités*. Considérant indissociables les aspects intellectuels et manuels ou techniques, il souhaite, tout en restant au plus près du *terrain*, montrer aux manuels que *réfléchir, anticiper, prendre des mesures de sécurité pour éviter de se blesser bêtement etc., ça a du sens*. Cette dissension émerge chez les trois candidats les plus diplômés, sans doute n'est-ce pas un hasard. Cela n'altère d'ailleurs pas leur goût pour le métier.

Peut-on, pour autant, parler de **vocation** ? Quelques indices laissent penser que pour certains candidats, il se joue quelque chose de cet ordre qui pourrait expliquer leur reconversion. Ingrid par exemple s'étonne de son attrait pour le bois *alors qu[elle] ne le travaillai[t] absolument pas*. Et d'ajouter : *personne dans la famille ne fait ça*. Pourtant, elle évoque, pour elle, les mots utilisés pour parler de la vocation : *y a des choses qui nous appellent* ; puis plus loin : *y a des choses qui vous attirent*. Usant d'une forme de prétérition², Fabien évoque bel et bien *l'appel*

¹ Fabien fait ici d'ailleurs une confusion amusante : il compare son analyse à celle de « Pierre Levi-Strauss » ; s'il pense bien à l'auteur de *Tristes tropiques*, on ne peut pas ignorer la référence à Pierre Bourdieu et à son analyse des héritiers.

² Figure de rhétorique consistant à annoncer qu'on ne dira pas ce que l'on dit pourtant ce faisant. D'après discussions avec Camille De Coster, docteur ès Lettres, autour de la nature de cette figure de style ne nous permettent pas de trancher le débat. Aussi, parlons-nous de "forme" de prétérition. Ici, sur le plan microstructural, Fabien semble dire des propos, sur lesquels il revient immédiatement pour les nier ou les amender, dans une logique d'opposition...à soi-même, comme quelque chose qu'il ne semble pas assumer. Faut-il y voir l'expression

du large pour signifier la tentation qui est la sienne de se reconverter. Judith aussi s'étonne d'avoir toujours voulu entrer aux Compagnons, mais il semblerait que ce soit, pour elle, davantage de l'ordre de l'identification : elle fréquentait à l'école des enfants dont les parents étaient Compagnons ; c'est leur épanouissement qui l'a saisie à ce moment-là ; elle ne comprenait pas pourquoi, sous prétexte qu'elle était une fille, elle ne pouvait pas, elle aussi, prétendre à ce bonheur. Pour Clothilde, la fréquentation de l'atelier du magasin parental peut expliquer le souhait de reproduction du modèle parental. Fabien estime plus simplement qu'il *avait* des aptitudes manuelles, se référant implicitement à une prédisposition, de l'ordre de l'inné. A la faveur de leur évocation du travail manuel, certains se remémorent des figures grand-paternelles (Yohan, Fabien) ou paternelles (Capucine) qui, empreintes d'une forme de nostalgie, pourraient expliquer l'attrait pour ces métiers. Cet attrait est à questionner aussi à la lumière de la première orientation. Cette dernière explique en partie pourquoi "l'adulte devenu" redevient un "professionnel en devenir" quand il entre en formation.

L'attrait pour un métier manuel se dit sur les plans concret et symbolique. Pour autant, les adultes ne parent pas ce métier de toutes les vertus : ils en connaissent ou en reconnaissent les difficultés. S'ils y associent des valeurs qui leur sont chères, en revanche, ils ne semblent pas voir le nouveau positionnement social auquel les expose ce type de métiers. Même si des résistances peuvent se faire jour dans la fréquentation de ce nouvel univers socioprofessionnel, elles ne remettent pas en cause le choix du métier.

2 - 4 L'adulte en formation

2 - 4.1 Un enfant en mal d'orientation ?

On est tous issus de notre parcours (Fabien)

[...] du fait de mon jeune âge, je n'ai pas cherché, j'ai suivi. (Judith)

Quand on interroge les adultes sur les raisons des choix de reconversion, surgit presque inmanquablement la question de la première orientation. Tous, à l'exception de François et d'Ingrid, évoquent l'orientation qu'ils ont prise, ou le plus souvent, subie, à la sortie de l'adolescence, à l'appui des injonctions parentales et/ou du système scolaire.

d'un tiraillement ? Le phénomène se reproduira au moins à deux autres reprises, si bien que l'on doit pouvoir considérer qu'il fait sens. (voir *infra*).

Certains pâtissent de leurs **résultats scolaires**. Dounia a choisi la restauration *un petit peu par hasard*. Au collège, elle n'obtient pas de bonnes moyennes : *mes professeurs ont très vite vu pour moi un métier manuel et m'ont poussée à réfléchir*. Faute d'inspiration, elle se dit que la restauration sera accessible. En réalité, elle aurait aimé être kinésithérapeute. Elève moyen, Grégoire s'épanouit dans le sport : c'est sur ce terrain qu'il peut attester son courage aux yeux des professeurs qui trop souvent l'ont assigné à devoir *faire ses preuves*. C'est en dehors du domaine scolaire qu'il trouve une source de valorisation, ce qui le met *un petit peu en retrait des autres*. Agnès se définit comme une élève *pas super douée qui travaillai[t] mais sans plus*. L'apprentissage de la coiffure agira chez elle comme un révélateur et le lieu d'un accomplissement. Le rapport à l'école de ces trois adultes n'est pas encourageant. Ils entreront dans le monde professionnel assez tôt. Deux d'entre eux souffriront de leur reprise d'études (Agnès et Grégoire). Dounia, en revanche, semble insatiable, cumulant les formations, les diplômes, animée du désir de devenir à son tour formatrice. Ces prémices auront une incidence sur leur posture d'apprenant.

D'autres suivent les **recommandations parentales**. Clothilde a donc toujours voulu exercer le même métier que ses parents, opticiens. Mais à la sortie du lycée, elle ne dispose pas d'un bac scientifique, qu'elle estimait nécessaire pour entamer ces études. Son père lui conseille alors le droit au motif que *ça pourrait [lui] correspondre*. De fait, elle en apprécie les études. Ce sont les conditions de travail qui lui pèseront en tant que juriste. En réalité, Clothilde interprète les conseils de son père comme une tentative de dissuasion. Il est inquiet des transformations à venir de la profession : *il m'a poussée à aller voir autre chose*. Justine estime que ses parents n'auraient pas été contre le fait qu'elle aille en filière professionnelle, mais qu'il leur a manqué des éléments d'information, voire de rassurance. Ils finissent par lui conseiller de faire des études générales qu'ils ont les moyens de lui payer, pour qu'elle se *donne le maximum de diplômes possibles*. Pourtant, ses deux parents sont issus de la voie professionnelle : sa mère est titulaire d'un CAP coiffure et son père, sans doute d'un BEP de comptabilité. Ce dernier a d'ailleurs connu une ascension professionnelle fulgurante : il a terminé sa carrière à la tête de plusieurs magasins de meubles dans la région. Yohan dit que, très jeune, il voulait travailler le bois mais qu'il ne l'a sans doute pas exprimé. Il ignore en revanche ce qui des *conventions sociales*, de la *pression familiale* ou de ses *ambitions propres* a prévalu dans son choix de faire des études et de se diriger *vers un métier commercial*. Pourtant, ce qu'il préférerait à l'école, c'était déjà les travaux manuels. De ses études longues, il dira qu'il a *tout enchaîné : j'étais pas*

brillant mais je me suis toujours débrouillé¹ pour passer les étapes. Il nous semble d'ailleurs intéressant de reporter les conseils que Yohan dispense à son propre fils en matière d'orientation : « *Tu ne veux plus faire ton bac, je comprends* », *je l'ai pas poussé dans les études. On est fait ou on n'est pas fait, on les capacités...on n'est pas tous égaux par rapport à ça [...].* Il comprend que son fils souhaite se diriger vers le domaine professionnel et ne veut pas lui mettre trop de pression. *Je lui ai dit : « Fais ce que tu as envie de faire mais fais-le bien ».* N'est-ce pas là un discours conforme à la démarche qu'il a lui-même initiée pour sa reconversion ? A son sujet, il affirme en effet : *il faut [...] que je prenne les choses à cœur et que je les fasse bien.* Confrontée à un mal-être dans ses activités professionnelles, Capucine songe à la reconversion mais sent le poids de *tous les interdits qu'on a d'avant.* La “rengaine” parentale « *ne vas pas dans le manuel* » est adressée à elle comme à ses frères et sœurs : *[...] ils voulaient autre chose pour nous, nos parents. Qu'on fasse des études, qu'on soit dans un bureau, qu'on soit au chaud, qu'on ne soit pas dans le froid.* “Autre chose” que la reproduction des métiers du père et des grands-parents. C'est *parce qu'ils étaient manuels* que les enfants ont été interdits de le devenir. “Autre chose” que des conditions de travail pénibles. Mais aussi, possiblement, “autre chose” que des métiers socialement dévalorisés. Chez Fabien, le discours est comparable mais les motifs ne sont pas les mêmes : il évoque des effets de génération pour décrire l'orientation suggérée par ses parents ; *moi qu'on a souhaité un peu emmener vers le bac, puisque je faisais partie de cette génération « bac à tout prix ».* Mais derrière ces premiers propos euphémisés, Fabien enchaîne :

Chez mes parents, le discours concernait beaucoup : « passe ton bac d'abord parce que sinon tu...– l'expression, j'ai du mal à la formuler encore mais...– tu seras dans une entreprise du bâtiment et travaux publics et tu feras des tranchées à la main avec une pioche etc., [...] mes parents, tous deux fruits de l'apprentissage m'ont découragé...enfin découragé non parce que je n'étais pas demandeur, mais ce sont vraiment eux qui m'ont incité à avoir un parcours scolaire, je ne dirais pas lambda parce qu'aujourd'hui, il n'y a pas de parcours scolaire lambda, mais typique de ce que voulait la société de l'époque : collège, lycée, passer son bac et puis si possible études supérieures².

Les attentes de ses parents, eux-mêmes, là encore, issus des filières professionnelles, sont corrélées à des attentes et représentations sociales. Mais cela va plus loin : Fabien devra se

¹ Ne peut-on pas voir là une autre forme de bricolage ?

² On notera les deux prétéritives (voir *supra*, en note de bas de page) de nouveau dans la phrase de Fabien sur les mots *découragé* et *parcours lambda*. Un effet d'insistance qui finit par questionner.

départir de *cette vision de l'apprentissage* quand il deviendra lui-même formateur en CFA. Comme souvent, Fabien affine l'analyse qu'il fait au sujet de cette question de l'orientation. Il se demande aujourd'hui si, à un moment donné, face à la montée du chômage mais aussi au regard de sa première reconversion, ses parents *ne se sont pas demandés s'ils avaient bien fait de [l]'envoyer au bac*. Lui-même ne cache pas sa surprise du tour qu'a pris son parcours : *Il y a trente ans, on m'aurait dit : « Tu vas faire un métier manuel, à cinquante ans tu seras chaudronnier », j'aurais pouffé de rire*. Il y avait, compte tenu des circonstances, quelque chose d'improbable, *a priori*.

Outre les parents, recommandations, injonctions ou interdits peuvent aussi être l'apanage du **système scolaire**. Capucine affirme ainsi :

[...] ce n'est pas que mes parents, c'est le système scolaire aussi. Quand on n'est pas mauvais, on est orienté vers ça : Ben va jusqu'au bac ! ». Et puis après ça continue. Si tu peux aller jusqu'au bac + 5, c'est super...je n'étais pas trop mauvaise élève mais c'était poussif quand même. Je n'aimais pas ça. Voilà, ça me saoulait mais je...

Justine qui, depuis petite, a toujours voulu faire un métier manuel estime qu'elle a été mal orientée :

Les conseillers d'orientation évaluaient les matières sur lesquelles on était bon ou pas : « oh tu es bon en maths et en physique, ben tu vas faire une seconde générale, c'est bien » - d'accord. « et puis tu vas prendre l'option sciences et éco, ça va t'apporter des choses dans la vie et c'est super ! ». On a tous fait une seconde générale sauf une amie qui est partie en pâtisserie et un qui est parti en mécanique auto. Sur une classe de trente élèves, ça m'avait choquée qu'on aille tous dans le même sens.

Le discours qu'elle reprend est malheureusement connu de beaucoup : *c'était surtout : « Tu es douée à l'école, tu fais des études ; tu n'es pas douée à l'école, tu vas faire un métier manuel ! »* ; elle estime que *c'est le ressenti du système scolaire de l'époque où [elle] étai[t] au collège*¹. La suite, elle la raconte avec humour, malgré tout :

ça a été plus par dépit, que j'ai fait une seconde générale ; j'en ai fait une deuxième parce que finalement je n'étais pas très douée dans les métiers intellectuels (rires) puis j'ai passé un bac technologique parce que finalement le bac général, ils n'ont pas voulu de moi, parce qu'au bout de ma deuxième seconde, je n'étais toujours pas assez douée. Donc on m'a envoyée en bac technologique sans que j'aie trop de décision à donner. Parce qu'on n'était pas majeur, parce

¹ Soit il y a à peine vingt ans...

les profs disaient : ben tu vas, là, on allait là...on n'avait pas encore ce choix et on n'était pas guidé.

Rétrospectivement et en complément de cet entretien, elle indiquera qu'elle a alors *manqué d'arguments* pour intégrer une filière professionnelle. En consultant le CIO¹ de sa ville, elle entend les conseils qui lui sont dispensés : aller dans l'industrie, fuir pharmacie, médecine et Sciences po. Une troisième voie se dessine à ses yeux : *L'idée c'était que j'aie dans l'industrie pour trouver un métier qui ne soit pas intellectuel, ni manuel.* Une fois de plus donc, elle abandonne l'idée de rejoindre les Compagnons sans savoir exactement si c'est pour des questions de genre ou si c'est simplement parce que personne ne l'a *aidée à creuser cette idée.* Elle conclut : *du fait de mon jeune âge, je n'ai pas cherché, j'ai suivi.*

Pourtant, relativement à ces errements, ou à ces erreurs parfois, en matière d'orientation, les adultes ne nourrissent ni regret ni rancœur. Fabien est reconnaissant à ses parents de l'avoir conduit à s'élever sur le plan culturel : *je n'en veux pas à mes parents, à rebours de m'avoir emmené vers un monde un peu intello.* Capucine pense que le sens qu'elle trouve à son activité, aujourd'hui, n'aurait pas été le même sans le parcours qu'elle a accompli avant cela. A la faveur de l'appréciation générale des premiers métiers, on est en droit de supposer que tous se sont bien accommodés, au moins un temps, des décisions qu'eux-mêmes, ou d'autres, avaient prises concernant leur avenir.

2 - 4.2 Un apprenant avide de connaissances et en quête de reconnaissance

[...] il faut faire des mises à jour de temps en temps si on veut avancer dans la vie.(François)

Les adultes en formation vont adopter une posture d'apprenant. Celle-ci se dit d'abord dans les rapports qu'ils vont entretenir aux formateurs, dans les contacts ensuite qu'ils vont nouer avec les autres apprentis à la faveur d'une passion partagée (voir *supra*). Mais elle est manifeste aussi dans l'*envie d'apprendre* (Ingrid, Capucine), le *besoin d'apprendre* (Fabien), le plaisir de *reprendre les bases* (Ingrid). Le métier est nouveau : ils ont le sentiment de *repartir*, de *recommencer* ou de *redémarrer, à zéro* (Yohan, Agnès) : *la partie professionnelle à proprement parler, tout est neuf, j'ai tout à apprendre.* François utilisera même une expression usuelle en informatique : *j'ai fait un reset total.* Et les adultes jouent le jeu. Ingrid est consciente qu'il y a encore *beaucoup de choses à apprendre.* Yohan semble se couler dans la figure de

¹ Centre d'Information et d'Orientation

l'apprenant modèle : *Quand je suis à l'école, je suis élève. Je me plie aux règles de l'école. Je me comporte en tant qu'élève.*

A la faveur de ce retour en formation, les adultes réinterrogent leur rapport au savoir autant qu'ils le réinvestissent. Ingrid dira, non sans humour, ses difficultés en mathématiques :

[...] limite j'en aurais pleuré, quoi....c'est horrible (rires) en tant qu'adulte de se sentir....c'est pas rabaisée...c'est un sentiment...[...] bon, je vais pas me laisser dépasser par ça, je vais m'y remettre...

A l'inverse, Fabien communique à sa mère ses résultats en mathématiques :

[...] j'avais de bonnes notes. J'envoyais mes notes, ça me faisait rire, mes notes de maths qui devaient être entre 18 et 20/20 à ma mère qui me disait : « ben tu as bien changé, je vais te ressortir tes bulletins d'il y a quelques années », ça la faisait sourire mais je pense qu'elle était contente, elle était contente pour moi, donc je m'en amusais de ça.

Dounia dit ses efforts pour aller chercher d'elle-même les bonnes informations relativement aux connaissances : elle a eu besoin que l'on le lui *inculque un petit peu*. Agnès rappelle qu'il n'est *pas évident après plus de trente-deux ans de se remettre à l'école*. Grégoire, quant à lui, insistera sur le fait qu'il n'avait *pas envie de resubir les choses qu'on a subies étant jeune*.

En contexte d'alternance, le rapport au savoir s'entretient aussi **en entreprise**, lieu de formation à part entière. Fabien, inquiet d'arriver avec l'étiquette *du prof*, fait profil bas : *je ne voulais pas la ramener*. Il écoute attentivement les conseils, va chercher auprès de ses collègues des explications, dans des sollicitations parfois outrancières, pour attester son humilité face aux connaissances techniques et à ceux qui les maîtrisent :

[...] je leur disais : « montrez-moi... », je prenais ce qu'ils me donnaient sans être sournois, sans vouloir leur prendre leur truc ; je voulais que ce soit eux qui deviennent les profs, que ce soient les profs du prof en fait. Ça, ça m'intéressait beaucoup et dans la démarche, il fallait que je sois d'une très très grande modestie

Yohan, cet ancien dirigeant de société, dit aussi combien il est docile en entreprise : *je fais ce pourquoi on me demande d'être*, se montrant parfois comme une petite main : *mon rôle, attention, CAP....je ne suis pas architecte*. Une docilité que l'on retrouvera d'ailleurs dans le rapport qu'il entretient avec ses parents chez qui il est hébergé : *j'essaie d'être un gentil garçon*. L'entreprise est, en outre, pour lui, l'occasion *d'acquérir des compétences pour pouvoir progresser dans ce métier*.

L'enjeu du diplôme est capital pour certains : pour Fabien, il en va de sa crédibilité, nous l'avons dit. C'est la première leçon qu'il tire de son expérience précédente. Sans diplôme, point de salut : *décrocher ce diplôme a été pour moi une façon de valider une formation mais aussi de valider un projet aux yeux des autres.[...] J'ai travaillé pour avoir ce diplôme.* Dounia semble se rattraper de sa scolarité moyenne en cumulant les diplômes. Elle ne s'arrêtera d'ailleurs pas au BP, qui suit le CAP, mais poursuivra encore son ascension.

Ce rapport au savoir de l'adulte en reprise d'études se singularise, en outre, par une dynamique proche de **l'autoformation**. Capucine apprend d'abord par elle-même à retaper ses meubles. Ingrid se lance aussi dans la réfection de sa cuisine puis affine son projet : elle n'aime pas le terme *relooking* et considère que le travail qu'elle effectue, *à l'ancienne*, consiste plutôt dans une *réactualisation de meubles*. Fabien, à force de fréquenter son collègue menuisier et de participer à toutes les étapes de la commercialisation au sein de l'entreprise, considère qu'il est *devenu en l'espace de trois ans, sans pour autant maîtriser l'ensemble du métier...[...] un bon menuisier agenceur*. Mais tous trois considèrent qu'ils ont besoin d'un savoir-faire qui ne s'acquiert qu'en formation, *a fortiori* pour Fabien qui va passer de la menuiserie à la chaudronnerie.

Derrière ces logiques individuelles, une même quête : celle de la reconnaissance ; devenir un bon professionnel pour soi, mais aussi aux yeux des autres.

2 - 4.3 Des apprentis comme les autres ?

En contexte d'alternance, et ce quel que soit d'ailleurs le type de contrat qu'ils ont signé, ils aspirent à devenir, comme à être traités, tels des apprentis comme les autres. Fabien s'intègre facilement dans le groupe classe : *nous on était un groupe, c'était un groupe turbulent. On était à la fois gai mais motivé.* Clothilde se réjouit d'avoir été *traitée comme une élève normale : [...] c'était ce que je voulais.* François affirme qu'il a été *accepté comme un étudiant lambda.* Ingrid considère, elle, que son contrat d'apprentissage la lie avec l'entreprise et l'oblige, au même titre que les autres apprentis : *je ne suis plus moi en tant que personne indépendante, je suis là grâce à une entreprise.* Sans cette prise en considération statutaire, elle estime que *ça coïncerait : ce serait pas bon pour l'entreprise non plus.* Aucun d'eux n'a à notre connaissance fait valoir des prérogatives qui les distingueraient des autres apprentis. Si des parcours ont été aménagés, ce n'est pas à la demande des adultes mais à l'initiative des CFA. Certains ont même demandé à récupérer des cours supplémentaires (Judith) ou à intégrer des cours qui n'étaient pas obligatoires (Ingrid). Si Grégoire est amer, c'est que les possibilités professionnelles qui

s'offrent à lui avec un Bac pro ne sont pas les mêmes qu'avec un BTS. Malgré leurs différences d'âge et donc de maturité, la supériorité de leurs diplômes, leur assise professionnelle et sociale, les adultes se sont fondus dans les classes d'apprentis et ont tiré profit de tout ce que cette formation en alternance pouvait leur apporter. Pourtant, ils ont su aussi faire valoir, par moment, la singularité de leur profil et mettre à profit leurs connaissances et compétences antérieures.

2 - 4.4 De la capitalisation des acquis

L'âge aidant, l'expérience aidant facilitent les choses (Fabien)

Alors qu'ils disent avoir le sentiment de repartir de zéro, les adultes montrent en réalité qu'ils mobilisent, dans leur reconversion, les compétences acquises antérieurement : faire valoir leur expérience. François trouve un nouveau métier dans lequel il va pouvoir mettre à profit à la fois ses connaissances techniques des machines et ses aptitudes commerciales. C'est d'ailleurs sous ce jour qu'il va se présenter à son futur employeur. Clothilde aidera ses camarades de classe de ses connaissances pointues en droit. Capucine rappelle volontiers qu'elle a déjà du vécu : *Quand on a trente ans, on a déjà eu une vie professionnelle*. Cette expérience lui bénéficie dans l'approche de son métier et notamment dans les difficultés genrées auxquelles elle va être confrontée. Mais cette expérience professionnelle sert aussi ses intérêts en entreprise ; au bout de six mois en effet, elle se verra confier la gestion d'un chantier et surtout, symboliquement, un camion : *parce que j'avais déjà travaillé, mon patron le savait. Même si je ne sais pas tout d'un chantier, je savais gérer, m'organiser*. Yohan perçoit chez son employeur une forme de rassurance à l'idée d'avoir affaire à quelqu'un *sur qui [il] peu[t] compter*. Fabien amorce sa reconversion dans la chaudronnerie, non seulement fort des leçons qu'il a tirées de son expérience dans la menuiserie, mais aussi averti des conditions de travail des apprentis en alternance. Son employeur ne s'y trompera pas qui verra comment *exploiter certaines qualités qu'[il] avai[t] acquises*. Une fois embauché, il est sollicité par la DRH, qui connaît son parcours antérieur, pour l'aider à constituer un portefeuille de compétences de l'apprenti.

Ne pas refaire les mêmes erreurs est une aptitude que Fabien a acquise avec **l'âge** et qu'il met à profit dans l'apprentissage de son nouveau métier : elle lui fait gagner du temps. Ce **privilege de l'âge** lui vaudra aussi de savoir *mieux défendre ses convictions* auprès de certains proches récalcitrants, mais aussi d'exprimer clairement ses souhaits en matière de formation devant les Compagnons : *c'est le privilege de l'âge, on arrive à dire les choses et à les faire entendre*.

Sur le **plan des relations**, aussi, les adultes ont de l'expérience : *la chance que j'ai c'est que la partie humaine, j'ai une expérience de ça*. (Yohan). Fabien est riche des relations tissées avec

les employeurs de ses apprentis en CFA, riche aussi des relations professionnelles nouées durant sa première reconversion, qu'il continuera d'entretenir de lui-même avec des artisans en métallerie, près de chez lui.

Finalement, cette capitalisation est effective sur tous les plans : les savoirs théoriques permettent aux adultes d'entretenir globalement un rapport au savoir dynamique, voire proactif. Leurs expériences professionnelles les servent sur les plans humains, relationnels, mais aussi professionnels, que les activités soient comparables ou éloignées : bon nombre de compétences sont transférables. Ils convainquent autant qu'ils rassurent les employeurs par leur sens des responsabilités, leur fiabilité, mais aussi leur motivation. Confrontés au monde du travail, ils affirment pouvoir prendre du *recul*¹. Souvent peu ou prou dans le domaine commercial ou des relations publiques, ils ont pu plus facilement s'adapter.

L'adaptabilité vient en effet s'ajouter à la capitalisation des acquis : par l'expérience, voire les expériences professionnelles, grâce aux parcours parfois erratiques qu'ils ont connus, ils ont développé des capacités d'adaptation qui leur assurent une forme de souplesse face aux conditions qui les attendent. Dounia est la seule femme en charpente : elle use de ses *capacités d'adaptation* pour s'intégrer dans un univers masculin et physique. Face aux jeunes apprentis, Grégoire l'affirme : *j'ai su m'adapter parce que je m'adapte toujours*. Même logique chez Judith, pourtant plus habituée aux formations d'adultes : *je suis assez flexible [...], je m'adapte à toute situation*. Pour faire travailler ses apprentis dans des conditions réelles, Fabien constitue lui-même les groupes de travail. Il se justifie : « *dans le monde du travail, on peut être obligé de travailler avec quelqu'un même si on n'en a pas envie, on doit aussi s'adapter à la personne, adapter son discours, son comportement, son caractère.* » *Cela m'intéressait beaucoup aussi ce côté adaptabilité*. Finalement, il n'appliquera pas d'autres consignes quand il sera lui-même en entreprise. Capucine s'adapte à ses conditions de travail, parfois rudes, Yohan s'adapte, lui, à un statut de salarié modeste.

Si, à l'instar de Sennett (2000), la flexibilité nous paraît aussi illusoire que dangereuse, l'adaptabilité, en revanche, nous apparaît non seulement comme l'une des grandes forces des adultes en reconversion mais aussi comme un outil précieux. S'adapter, c'est tenir compte des particularités d'une situation puis décider et faire en sorte d'en accepter les contraintes, soit que ces dernières se justifient à nos yeux, soit qu'elles restent temporaires. Or nos adultes n'ont pas fait autre chose : ils ont considéré leur projet, ont anticipé les conditions de possibilité et de

¹ Le mot *recul* est particulièrement bien représenté dans notre corpus. Il fait l'objet de vingt-trois occurrences.

réalisation, ont évalué les risques et les bénéfices supposés et ont pris le parti de s'adapter pour aller au bout de leur reconversion.

Cette particularité que nous mettons ici en avant n'est pas l'apanage des adultes en formation. Les adolescents sont contraints eux aussi, à plus d'un titre, de s'adapter. Mais ce que nous constatons, c'est à quel point cette logique va à l'encontre de la *doxa*. On aurait pu supposer que l'adulte devenu soit précisément moins enclin à réaliser cet effort : sa situation professionnelle est assise, il a fait ses preuves, il a construit son parcours brique à brique. En s'adonnant à une reconversion, il remet en mouvement ce qui pouvait paraître figé, fixé, établi. S'il y a rupture, elle n'est pas de l'ordre de la démolition. Pour filer cette métaphore du bâtiment, les briques sont toujours là, il ne fait que les agencer autrement. Plus encore, l'adulte convient que cet agencement nouveau, solide à de nombreux égards, est toujours en devenir. La reconversion est une anti-sclérose. Mais c'est précisément en tant que telle qu'elle fait émerger des questions identitaires.

2 - 4.5 Une détermination “indéboulonnable”¹

Rien ne semble arrêter le projet de reconversion dès lors qu'il a émergé. Malgré les vicissitudes rencontrées tout au long du processus, nul ne se décourage ni n'abandonne. Parfois, le projet est ajourné : c'est le cas de Capucine, qui, une première fois, faute de trouver un employeur, se voit contrainte de renoncer à faire sa rentrée. Mais ce n'est que pour mieux retenter sa chance l'année suivante, plus déterminée que jamais : *j'étais tellement déterminée que de toute façon qu'ils disent oui ou non, je m'en fichais*. Judith se heurte aux errements de Pôle emploi : tout concorde à la décourager : [...] *il y a des personnes beaucoup moins patientes que moi [...] qui pourraient se dire : « ben tant pis, je retrouve un emploi bateau et je ne me reconvertis pas...voilà*. Pourtant, il n'en est rien : *Il faut compter sur sa détermination et c'est vrai que quand j'ai une idée quelque part, je ne l'ai pas ailleurs (rires) et voilà, j'étais motivée ! C'est cette opiniâtreté qui convaincra son employeur de la prendre en alternance*.

Les propos des candidats laisseraient penser que la détermination est du **ressort de la personnalité**, du caractère. L'analyse que fait Ingrid de son propre parcours confirme cette vision. Elle met sur le compte de traits de caractère sa propre détermination : *j'attends pas que les gens fassent les choses à ma place ou encore j'ai une force de caractère comme ça [...] quelqu'un qui n'aurait pas ce tempérament [...] pourrait vite laisser tomber*. Chez tous,

¹ Nous nous permettons l'usage familier de ce terme en référence à un usage plus concret et de circonstance.

pourtant, on ressent cette même énergie de se lancer, de concrétiser un projet, vaille que vaille. De l'extérieur, certains semblent pourtant avoir beaucoup à perdre, au moins le temps de la reconversion, mais aussi possiblement après. Désarçonnés parfois par les refus, les obstacles, ils ne cèdent pas. Même Grégoire, qui se dépeint à certains égards comme *un peu timide*, semble avoir puisé dans des ressources personnelles pour venir à bout de son projet ; mais il faut pour cela convoquer un autre pan de la vie de cet homme pour comprendre de quoi s'est nourrie sa détermination. Grégoire est un sportif. C'est sur ces compétences qu'il a pu se distinguer à l'école et paraître *courageux* aux yeux de ses enseignants. Il est, au moment de sa reconversion, président de l'association sportive d'athlétisme de sa ville. A partir du moment où le départ est donné (*il fallait y aller*), Grégoire va se livrer à une épreuve sportive, une course de résistance qui allie rythme soutenu et endurance, jusqu'à franchir la ligne d'arrivée. On retrouve cette image dans le discours de François : *moi je suis quelqu'un, quand j'ai une idée, je la réfléchis et quand je suis parti, je suis parti. S'entêter, s'obstiner*, continuer et même dire *non* sont autant de termes qui jalonnent le parcours de Dounia : *j'avais une bonne détermination*.

“Faire soi-même” – qui n'est pas sans rappeler l'injonction du DIY (*do it yourself*) qui inonde les magazines – alimente également cette détermination. François estime qu'il a gagné du temps et de l'énergie à faire les démarches seul : *j'ai pris la décision de me débrouiller par moi-même, comme j'avais l'habitude de faire*. “Se débrouiller” est d'ailleurs un verbe prisé par les candidats : Clothilde, Agnès, Capucine et Yohan le mobilisent aussi.

La détermination propulse autant qu'elle soutient le projet. Elle assure aussi la persévérance tout au long du processus. Agnès l'atteste : *j'ai tout fait pour être là donc je vais continuer... donc j'ai continué*. Même lorsque tout semble résister, les candidats ne cèdent pas. Attribuer cette détermination à des seuls traits de caractère nous pose toutefois problème. Serait-ce à dire que seules les personnes à fort tempérament seraient à même de mener ces projets à terme ? Ou la détermination se forge-t-elle, dès l'élaboration du projet, comme une mise en condition ? La prise de risque, évaluée malgré tout avec précision, mais aussi les résistances rencontrées, ne peuvent-elles pas aussi, dans une certaine mesure, exacerber l'envie d'en “découdre” ? Enfin, le récit, fait à l'aune de la réussite de l'entreprise, ne tend-il pas à concéder une place plus importante à la détermination individuelle en faisant fi des périodes de doutes, d'abattement ? Sans doute, tous ces facteurs sont-ils entremêlés. Mais il reste que le *dire* des candidats insiste sur cette dimension : par là, il confirme une tendance à l'appropriation individuelle, non seulement du projet, mais aussi du parcours accompli et du résultat obtenu.

Finalement, la détermination individuelle n'est-elle pas mise en œuvre dès lors que ce projet fait sens pour l'individu au point qu'il en va de l'intégrité de ce dernier de le réaliser ?

L'adulte en formation dans le cadre d'une reconversion convoque volontiers sa première orientation pour rendre compte de rendez-vous manqués, imputables à des choix inexprimés ou imposés au nom de normes et représentations sociales et familiales. Le contexte d'une formation choisie, et estimée indispensable pour réaliser un projet personnel, transforme le rapport au savoir des adultes : avide de connaissances, soucieux de réussir, l'apprenant adulte semble se parer des ors de l'apprenant idéal : volontaire, autonome, curieux, attentif, il prend part à la formation et se l'approprie. Pourtant, il n'aspire pas tant à être singularisé qu'à se mêler aux autres apprentis dont il estime partager la condition. Il ne saurait toutefois faire table rase du passé : ses acquis antérieurs, en termes de savoirs mais aussi de savoir-être, servent sa démarche, fussent-ils mobilisés dans un tout autre domaine. La capitalisation des acquis, autant que leur mobilisation, enrichissent les profils de ces candidats. Elles confirment également la détermination qui est la leur, à l'égard de la réalisation de leur projet.

2 - 5 Les questions identitaires : genre et images de soi

La question identitaire est sans doute la plus difficile. Un entretien semi-directif est-il à même de mettre au jour d'éventuels conflits ou, au contraire, des congruences entre les images de soi ? Des indices, ici ou là, vont nous permettre de proposer des pistes, mais celles-ci sont ténues. Sans doute l'outil n'est-il pas adapté, sans doute le temps n'était-il pas suffisant, sans doute l'unicité de l'entretien n'y était-elle pas favorable. Pourtant, une question identitaire forte émerge dans nos entretiens, que nous n'avions pas anticipée. Elle concerne la condition féminine. Sans nous dédouaner, nous expliquons ce manquement par le fait que les premiers métiers manuels auxquels nous nous sommes intéressée sont ceux réalisés dans les ateliers d'optique. Or ces formations sont aujourd'hui majoritairement féminines. Elles ne nécessitent pas non plus de force physique particulière. Dans les métiers du bâtiment, les logiques sont tout autres, les conditions de réalisation aussi.

2 - 5.1 *Parce qu'on l'est*¹ : être femme dans un univers masculin

¹ Petite variante du désormais célèbre, mais beaucoup plus capillaire : « Parce que nous le valons bien » (*Because we're worth it*, slogan de L'Oréal, années 2000). Ces propos sont tenus par Dounia dans son entretien.

Être femme dans un univers masculin a confronté bon nombre de nos candidates à des difficultés. Si Capucine estime y avoir été confrontée dans le cadre professionnel, avant même d'intégrer les métiers du bâtiment, la question n'est pas moins douloureuse pour elle. Elle lui rappelle les **interdictions parentales** liées au choix du métier : « *tu ne peux pas faire ça parce que tu es une fille ou ça n'est pas fait pour les filles* » ont été des phrases qui l'ont *longtemps retenue*. Elle dira d'ailleurs que sa mère a toujours du mal à accepter sa reconversion : *ça n'est pas fait pour les femmes de travailler de ses mains, d'être sur un chantier*. En entrant en charpenterie, Dounia est avertie par ses proches des réactions qui risquent de se produire : *c'est un milieu très masculin, tu vas avoir un peu de machisme sur le terrain*.

Être une femme est vécu comme **un obstacle de plus** dans la recherche d'un employeur : *quand on n'a aucune expérience dans le métier, qu'on fait une reconversion, qu'on est une nana et qu'on veut travailler dans le bâtiment...c'est pas gagné* (Capucine). Les entreprises de charpente opposent systématiquement à Dounia une fin de non-recevoir. Leur motif ? [...] *ils ont été non catégoriques en sachant que j'étais une femme*. Finalement, elle trouvera une entreprise qui accepte de la prendre pour la réalisation d'escaliers, dans un travail donc en rapport avec la menuiserie. Elle estime aujourd'hui que *le fait se présenter de façon féminine, parce qu'on l'est*, constitue un gros obstacle pour entrer en entreprise. Judith est avertie qu'une entreprise cherchait des femmes en maçonnerie ; elle postule, sans succès. Finalement, l'entreprise qui la recrute cherche avant tout un Compagnon¹ ; le fait qu'elle soit une femme ne change rien. Mais d'autres entretiens ont produit d'autres résultats. Au sein d'une entreprise familiale, père et fils reçoivent Capucine. L'entretien se passe bien sur le plan professionnel, elle pense qu'elle sera prise mais renoncera à l'offre. Durant l'entretien, en effet, le père lui assène :

« De toute façon, c'est un métier d'homme ». Et là, je me dis : « Non ! ce n'est pas possible. Je ne vais pas retourner dans une entreprise où je vais devoir justifier ma place ». Ce n'est pas pour moi.

Elle signera finalement son contrat dans une entreprise qui compte déjà des femmes et *où cela ne posait pas de problèmes*.

Quand elles sont finalement recrutées, les femmes sont **mises à l'essai**, plus rudement que les autres. L'employeur de Capucine souhaitait féminiser l'équipe mais avant de l'engager, il lui fait "subir" plusieurs chantiers et des conditions particulièrement dures (voir *supra*). Même test

¹ Une femme, inscrite dans ou issue de ce cursus reste « un Compagnon »...

pour Ingrid : *il m'a fait tourner sur toutes les équipes, je pense qu'il voulait voir un peu comment ça se passait, c'est une entreprise où y avait jamais eu de femmes non plus dans les peintres*. Plus que jamais, elles "essuient les plâtres", si l'on nous permet l'expression.

Adouée par l'employeur, Capucine se heurte à **des difficultés sur le chantier** : les relations s'enveniment. Certains collègues acceptent mal sa présence : *Pour eux, la femme, c'est dans la cuisine et pas sur un chantier. On me demande tout le temps ce que je fais là : « Pourquoi tu n'es pas restée dans ton bureau ? »*. Finalement, elle obtient, son propre chantier et son fameux camion, autant d'atouts qui la font passer aux yeux des autres pour une cheffe de chantier, une position indue, compte-tenu de son statut d'apprentie. Cela passe mal. Elle résume la clé du problème : *j'étais la nana*. En tant que telle, elle estime qu'elle a *dû faire [s]es preuves, travailler plus que les autres*. Elle était la première femme de l'entreprise. Elle n'y restera pas pour le BP.

En formation, Dounia est la seule femme en charpente, mais pas la première. Face aux difficultés physiques qui se posent rapidement, elle trouve des solutions : *je pouvais faire autrement*. Hommes et femmes sont *complémentaires* selon elle. Judith aurait aimé entrer aux Compagnons dès l'adolescence mais elle se heurte à sa condition : *il y a seize ou dix-sept ans, ce n'était pas démocratisé le fait qu'une femme aille aux Compagnons du devoir et le fait qu'une femme fasse un métier manuel. Donc il y avait très peu de femmes aux Compagnons et c'était vraiment je pense des exceptions*. Ses parents n'ignorent pas ce fait. Les dires de Judith sont exacts : l'institution n'a ouvert ses portes aux femmes qu'en 2004. En 2012, elles ne représentaient que 10% de l'effectif en formation¹. Elles y trouvent leur place essentiellement dans la tapisserie², la cordonnerie, la pâtisserie ou le paysagisme. Les métiers du bâtiment sont peu féminisés, mais, là aussi, des divergences existent : les femmes sont plus nombreuses en peinture et menuiserie qu'en maçonnerie ou en charpenterie. Quand elle arrive en formation au milieu des jeunes apprentis du CFA, sans avoir pu intégrer les Compagnons, Judith fait face aux remarques étonnées de ses futurs camarades de classe : *« Pourquoi la maçonnerie, tu es une femme, alors c'est pas misogyne, mais... »* ; patiemment, elle justifie son choix de métier, ils la regardent monter son mur de parpaings et la confraternité finit par opérer.

Face à ces difficultés, les **discours des candidates elles-mêmes** ne semblent pas les mêmes. Capucine, comme Judith, confrontée elle aussi à cette question dans une moindre mesure,

¹ Source : *Le Parisien*, 28/01/2012, « Les femmes entrouvrent la porte des Compagnons »

² Sans mauvais jeu de mots... (cf. "faire tapisserie").

semblent aspirer à une sorte d'*epoché* du genre : une suspension du jugement. *Que je sois un homme ou une femme, on s'en fiche, je travaille. On voit mon travail, on ne voit pas mon sexe* dit Capucine en guise de manifeste. Aucune des deux ne revendique la prise en compte de sa condition féminine ; elles aspirent à faire oublier leur genre. Judith se réjouira de n'être pas considérée comme une femme mais *neutralement* et sans *sectorisation*, comme elle le dit : *j'ai eu l'impression d'être autant un homme qu'une femme, [...] un employé classique.*

La *bataille* livrée par Capucine n'a pas été vaine. Elle a pu trouver sa place dans une équipe. Mais elle ne s'attendait pas à ces difficultés. Pourtant, elle concède une forme de responsabilité dans ces relations conflictuelles : elle estime, avec le recul, qu'elle n'a pas *su le gérer* ; elle met cette difficulté sur le compte de son histoire personnelle et des barrières qu'elle a dû abattre pour réaliser son projet : *Je devais être aussi plus agressive, plus sur la défensive que quelqu'un d'autre, qui aurait réagi différemment, mais j'ai dû batailler pour prouver que j'avais ma place.*

Cette difficulté pour une femme de trouver sa place dans ce milieu masculin, Fabien va étrangement la prendre à son compte : il opère une analogie entre la figure *du prof* qu'il incarne et celle de la femme, incarnée par l'une de ses collègues d'atelier, en somme entre l'intellectuel dans un milieu manuel et la femme dans un milieu d'hommes¹ : *je faisais une connexion, c'était la même chose. Elle a eu besoin de faire ses preuves, en fait. [...] on avait une expérience commune, par rapport à ça, par rapport au regard des autres.*

Dounia porte, elle, un discours militant. Cette question de la représentation des femmes lui tient à cœur. Au terme de l'entretien, elle reviendra sur la thématique : elle pensait que le fait que nous prenions contact avec une femme avait pour but d'interroger ces représentations et plus largement la condition des femmes dans ces métiers. Elle ajoute aussi que l'un de ses plus grands regrets est de ne pas avoir pu faire le Tour de France : cette expérience unique pour un apprenti-Compagnon n'est pas ouverte aux femmes dans tous les métiers. Ingrid exprimera le même regret. Dounia pense aux jeunes filles de demain et contre l'avis d'un Compagnon qui estime que les choses ne changeront pas de sitôt, elle affirme : *pour moi, je dis que c'est possible : y a de la place pour les femmes, c'est possible.*

2 - 5.2 Les images de soi

¹ Tous deux accueillis comme un chien dans un jeu de quilles...

Les entretiens livrés convoquent sous quelques aspects les images de soi, notamment à l'aune de leurs écarts.

Les écarts s'apprécient d'abord dans la comparaison entre deux moments de l'existence. Le **rapport au savoir** n'est pas le même pour l'adulte que pour l'enfant qu'il a été. Les mauvais élèves d'antan deviennent, à la faveur de la reconversion, mais aussi de l'âge, convenons-en, des travailleurs scolaires acharnés et plutôt heureux d'apprendre. "Ce que j'étais hier n'est plus ce que je suis aujourd'hui", dans ce nouveau contexte de formation voulu et choisi, parfois nécessaire. La prise de conscience de ces premiers éléments de transformation opère grâce à un effet miroir : regarder les jeunes apprentis, c'est se revoir soi-même à leur âge et mesurer le chemin parcouru depuis. *Je me suis remise au même âge, j'étais un peu pareille...* concèdera Clothilde. En évoquant leur reconversion, les adultes ont aussi évoqué leur orientation scolaire puis professionnelle : certains affirment que, ce faisant, ils cherchent à réaliser aujourd'hui ce qu'ils n'avaient pas pu alors concrétiser, pour différentes raisons. C'est alors en quelque sorte renouer avec l'image idéale, projective, qu'ils se faisaient plus jeunes de leur devenir professionnel (Clothilde, Judith). D'autres, au contraire, semblent se forger une image idéale nouvelle à la faveur d'occasions ou d'événements récents, apparemment sans lien avec des aspirations ou des rêves enfantins, mais que la reconversion tend bien à actualiser (Ingrid, Agnès). Difficile, dans ces cas précis, d'apprécier ce qui se joue pour l'individu.

Agnès, pourtant, nous semble constituer un cas à part : une ligne ténue peut être tracée, qui ne se dit pas en termes d'activité professionnelle, mais de valeurs professionnelles : elle a de la coiffure, son premier métier, comme de l'optique, son second métier, une **vision idéale**. Par deux fois, elle se heurte à une forme de **désenchantement** ne portant pas tant sur la réalisation que sur les valeurs qu'elle attribue au métier tel qu'il est pratiqué. Elle semble prise dans une logique de reproduction qui, chaque fois, entraîne une déception, voire une frustration, d'autant plus importantes que les attentes étaient fortes. Sur le plan des valeurs, Yohan est lui confronté à une **disruption** forte, en réalisant que son métier lucratif, non seulement ne le rend pas heureux, mais que l'argent qu'il gagne, en plus, provoque chez lui un malaise : *ça ne collait plus avec ce que je voulais et ce que je voulais faire*. Entreprendre une reconversion à un métier manuel, qui suppose de mettre à distance les gains antérieurs, lui permet de retrouver une congruence entre deux images de Soi qui étaient conflictuelles, voire incompatibles. Il gagne du *bien-être* à se reconvertir. Peut-être sont-ce davantage ici des cas de conflits entre le Soi normatif et le Soi réel.

La reconversion rend possible une **réduction de ces écarts**. Dounia, par exemple, dira combien elle est en symbiose avec son métier : *c'est ma personnalité, quoi*. Judith répétera à plusieurs reprises qu'elle est *dans [s]on élément*. Yohan évoquera la *quiétude* qui est la sienne depuis sa reconversion, mieux il dira qu'il *est en quiétude*, comme on dit qu'on est "en paix"¹ avec soi-même. Les écarts pour Fabien semblent se jouer autour de la dichotomie, violente à ses yeux, entre l'intellectuel et le manuel : *l'intello de service*, comme il se définit, aspire à *devenir quelqu'un de terrain, quelqu'un qui soit en production*. Mais ce faisant, il ne renie, ni ne renonce, à cette figure de l'intellectuel : il articule, entremêle et finalement fusionne les deux dimensions en tension chez lui ; c'est à ce prix qu'il trouve une forme de complétude. Aussi peut-on écrire à propos de Fabien ce que Decréau (2015) écrit à propos d'Olivier : « Epris de théorie, son cortex a besoin de quelques os conceptuels à ronger » (p. 69). Ses interrogations, autant que ses convictions, sont très fortes à ce sujet. Il est admiratif de ces générations de *gens manuels mais cultivés* qu'il aspire à incarner, quitte à faire le chemin inverse : partir de l'intellectuel pour cheminer vers le manuel. Il prend conscience d'ailleurs d'une forme de cheminement à rebours, qu'il appelle *les petits clins d'œil de la vie* :

[...] moi qu'on a souhaité [...] emmener vers le bac [...] je me suis dit, c'est rigolo, de revenir finalement à très longtemps en arrière, à ce que faisait mon grand-père, [...] un grand-père avec qui en plus j'avais beaucoup d'affinités, de respect, etc.,

Ses propos confirment ce désir de reliance : *j'aimerais incarner la tête et les mains*. Dans le livre qu'elle consacre à ces intellectuels devenus manuels, Decréau (2015) constate, dans les récits qui lui sont faits, cette même congruence ; à propos des parcours de Marc, informaticien devenu vitrailliste, et de Fred, directeur du marketing devenu garagiste, elle décrit la même « certitude immédiate d'être enfin arrivé au port, chez soi » (p. 152). Et d'ajouter : « ils ont trouvé leur centre de gravité » (*Idem*)

Les **effets transformatifs** de la reconversion sont attestés par quelques candidats : Capucine affirme ainsi : *Je ne suis plus la même. Je suis épanouie*. Yohan, dans un vocabulaire simple passera de *je ne suis pas heureux*, quand il évoque son ancien métier, à *je suis heureux, là*, en référence à sa situation présente². Sur le plan professionnel, les termes qu'il utilise pour désigner le salaire disent bien le changement de condition et la perception de ce changement : il passe de *gagner de l'argent* à *gagner [s]on pain*. Fabien témoigne des effets transformatifs de sa

¹ Rappelons ici le sens étymologique de *quiétude* de *quiès* : « le calme, la paix »

² Mais remarquons que l'autre variable, en dehors du changement du métier, est, comme nous le soulignons plus haut, l'argent. Les deux sont liés, nous le savons, mais quel rôle joue l'argent dans cette reconversion ?

première reconversion : à son retour en CFA, il n'enseignera pas de la même manière. Quant aux effets de la seconde reconversion, ils sont tangibles dans son rapport au travail : lui que *vieillir* à son ancien poste inquiétait, est redevenu un *gamin* qui joue, en opérant, paradoxalement, une reconversion d'adulte, murie, réfléchie...et diplômante. Au terme de sa reconversion, Capucine affirme : *Je ne suis plus la même personne*. Et d'ajouter : *je suis épanouie*.

Quant au rapport entre identité pour soi et identité pour autrui, il ne semble pas se jouer au niveau des représentations sociales des métiers, comme nous pouvions le supposer au départ. Il s'apprécie à l'aune de la dynamique même du changement. Fabien, par exemple, se demande s'il n'a pas quelque chose à *prouver* à travers cette reconversion. Mais il ne parvient pas à dire si cette *revanche*, qu'à son habitude il nomme pour mieux la contester (*est-ce que je n'avais pas en charge de ...pas prendre une revanche,[...] mais à mener les choses différemment*), se dit pour lui-même ou vis-à-vis des autres. Toutefois, il dira combien le diplôme est important pour lui dans l'image qu'il souhaite renvoyer aux autres. On pourrait supposer alors qu'il engage une reconversion pour se sentir plus en adéquation avec ce qu'il souhaite être (soi réel pour soi/ soi idéal pour soi) mais qu'il l'entreprend de cette manière pour les autres (soi idéal pour soi/ soi idéal pour les autres). Plus subtilement encore, Judith aura une phrase qui nous fera réagir à la relecture au sujet de son frère aîné. Elle le dépeint comme l'intellectuel de la famille, vante ses diplômes, exprime son admiration pour son parcours universitaire et professionnel. Elle dira : *Lui, il a pris toute la tête de la famille*. Au point qu'on peut se demander s'il ne restait pas finalement d'autre choix à Judith, que de "prendre...les mains" ! Mais, au fil des échanges, Judith prendra conscience que celui qu'elle porte au pinacle pour ses diplômes a en réalité le même niveau qu'elle : *oui...alors...je suis en train de me demander...je crois qu'il doit avoir un bac +2 ou +3 comme moi*. Nous entrepercevons bien ici qu'il se joue quelque chose pour Judith de l'ordre de l'identité à la fois personnelle et professionnelle, dans le rapport qu'elle entretient à cette figure familiale. Quelque chose aussi de l'ordre de la place.

Cette **question de la place** est plus directement convoquée par Capucine, à plusieurs reprises. Dans son activité professionnelle, elle est confrontée à une surcharge de travail en raison d'un *remplacement* qui, finalement, ne s'est pas fait. Dans le même temps, les finances de l'association ne suivent pas et le projet, dans lequel elle avait mis tant d'énergie, est abandonné. Elle s'interroge : *C'est où ma place ? Qu'est-ce que j'allais faire ? C'est là que ça a commencé à dégénérer*. Des conflits professionnels s'enveniment pour des questions de place perdue et qu'on souhaite recouvrer. Dans sa reconversion, elle aura à *batailler* en tant que femme *pour*

prouver qu'elle] avai[t] [s]a place ; confrontée à des réflexions qu'elle juge machistes, elle refuse de *devoir justifier [s]a place* ; aux côtés des apprentis, les adultes, dont elle fait partie, *arrive[nt] à trouver [leur] place* ; en participant au concours du MAF, elle prouve (aux yeux de qui ?) qu'elle *mérit[e] [s]a place dans le métier*. Finalement, elle explique le bonheur et l'épanouissement qu'elle éprouve, au terme de la reconversion, en regard de cette question : *J'ai trouvé ma place, en fait. C'est ça, j'ai trouvé ma place*. "Trouver sa place", n'est-ce pas avoir le sentiment d'être au bon endroit ? De quel ordre, quel registre, est cet endroit ? Est-il social, individuel, familial ? N'y a-t-il pas meilleure manière de signifier la congruence des entités jusqu'alors en conflit ?

L'analyse des dimensions identitaires nous a fait prendre conscience que, derrière les propos tenus, les termes utilisés par les sujets ont aussi leur importance. Aussi terminerons-nous par quelques remarques linguistiques.

2 - 5.3 Quelques remarques de langage

2 - 5.3.1 « Les mots pour le dire¹ » : comment parler de la reconversion

Si nous avons pu opérer des choix terminologiques pour évoquer ces parcours et n'avons parlé que de « reconversion », nous avons aussi été attentive aux choix des mots effectués par les sujets au cours des entretiens pour signifier ces dynamiques. Outre les termes *reconversion* et *reconversion professionnelle*, mobilisés à l'exclusion de tout autre par Agnès et Capucine, et par ailleurs, repris par nombre des candidats en raison de leur emploi dans les questions que nous leur adressions, le vocabulaire présente une variété. Notons la présence des verbes d'action : *bifurquer* (François et Fabien), *se réorienter* (François) et, plus inattendu, *rebondir* (Fabien) ; mais aussi des substantifs : *réorientation* (Dounia), *cheminement* (Ingrid). Le terme *parcours* est très utilisé avec plus de cinquante occurrences, dont les nôtres, mais nous notons qu'il sert à désigner plusieurs référents : c'est le parcours scolaire, le parcours professionnel, le parcours de reconversion, mais aussi le parcours de formation et, enfin, le parcours d'alternance. Le terme *transition*, quant à lui, ne sert pas à désigner à proprement parler la reconversion professionnelle, mais une période de sa vie passée pour Capucine, et un dispositif pour Judith.

Quelques expressions ou locutions sont également utilisées par les candidats : Grégoire estime ainsi avoir pris *de nouveaux horizons*. Au sujet des autres adultes présents en formation avec

¹ Titre d'un livre autobiographique de Marie Cardinal (1975, Grasset)

lui, il se réjouira de n'avoir pas été le seul à parcourir *ce chemin un peu bizarre*. Fabien est sans doute celui qui a le vocabulaire le plus varié pour désigner le processus : *tourner la page, couper les ponts, changer de voie, et repartir [...] à l'aventure*. Mais aussi *faire autre chose, faire une autre expérience*, ou encore *deuxième démarche*.

Qu'en dire ? Le choix des termes dit le rapport que les candidats ont à l'agir. François et Fabien usent de verbes d'action, ou de verbes pronominaux, et indiquent leur implication dans la direction des opérations autant que leur caractère brusque. Grégoire insiste davantage sur le caractère aventureux et non-conventionnel de ses choix. Cela fait écho au fait qu'il se décrit comme *un peu timide* dans le diplôme qu'il prépare mais insiste aussi sur la **prise de risque** qu'a présentée pour lui la nouvelle formation. Fabien, en revanche, suggère, à travers le vocabulaire mobilisé, les ruptures que de tels parcours supposent mais, à l'inverse de Grégoire, semble apprécier le **défi** qu'ils représentent. On ne saurait faire fi de la dimension du voyage – initiatique ? – dont nous avons parlé plus haut (voir aussi Charlier *et al.*, 2005) à travers l'usage des termes *aventure* et *nouveaux horizons*.

2 - 5.3.2 Les jeux de langue, le « je » du langage : répétitions, lapsus et ce qui peine à se dire

[...] aller creuser plus loin que ce qu'on nous met à vue (Judith)

Nous noterons, au décours de l'analyse des entretiens, que certains **propos ou expressions** sont volontiers **répétés** par les sujets. Parfois, il s'agit de la confirmation d'une idée exprimée quelques secondes plus tôt. La répétition semble alors indiquer l'appropriation de l'idée par le sujet. Ainsi en va-t-il des *petits clins d'œil de la vie* de Fabien pour signifier l'effet de coïncidence relatif à un choix de métier, finalement proche de la condition de son grand-père. D'autres fois, les répétitions opèrent un déplacement et ouvre des horizons nouveaux. Judith répètera à plusieurs reprises qu'elle est *dans [s]on élément* : que l'élément en question concerne le fait qu'elle travaille dehors, qu'elle soit au milieu d'apprentis et encadrée par des formateurs en CFA, ou encore qu'il s'agisse enfin de son *choix*. A deux reprises également, elle usera de l'expression *mettre du plomb dans la tête* : la première occurrence concerne l'effet qu'elle espère obtenir chez les apprentis par sa présence en cours. La seconde, bien plus tardive dans l'entretien, est relative aux gains qu'elle espère obtenir pour elle-même à travers cette reconversion. Cette répétition atteste un changement de posture chez Judith : d'une position de surplomb, d'un adulte face aux jeunes, elle passe à une position d'inclusion ; elle est elle-même dans une dynamique d'apprentissage. Judith, toujours, usera à six reprises du verbe *creuser* mais les occurrences n'ont rien à voir avec l'exercice du métier. Elle se souvient que

celui qui voulait vraiment rentrer aux Compagnons devait aller creuser. Elle-même ne *creuse* pas assez l'idée, puis finit, dans le cadre de sa reconversion, par *creuser* en quête d'informations. Elle appelle les personnes décidées à entamer une reconversion à *creuser* également par elles-mêmes. Comme on se "creuse la tête", *a fortiori* quand il ne nous reste que les mains (voir *supra*). Mais aussi, peut-être, pour "faire du creux", mettre de la distance, de l'écart ou y faire sa place.

Agnès, à deux reprises, utilisera l'expression : *ça vient (peut-être) de moi*¹. Les deux occurrences renvoient à la déception qu'elle éprouve en réalisant que le métier n'est pas, ou plus, tel qu'elle se l'était imaginé. La première évoque la disparition de la *valorisation du métier* de coiffeur, la seconde dit sa déception relative à l'optique : *je pensais [...] qu'on s'occupait plus des gens*. En suggérant que cette propension à la désillusion *vient* d'elle, Agnès n'invite-elle pas à convoquer ses propres valeurs mais aussi, son histoire ?

Nous avons été sensible, lors de la retranscription des entretiens aux mots utilisés pour d'autres, autrement dit aux **lapsus**. Même si nous sommes consciente, d'une part, qu'un tel phénomène a plus de chances de se produire quand une personne est concentrée et parle longtemps, d'autre part, que certains ont peut-être employé un mot pour un autre en raison d'une méconnaissance du mot juste, nous avons tout de même relevé ces éléments comme des indices potentiels de préoccupations sous-jacentes, sans pour autant pouvoir affirmer qu'elles interfèrent bien avec le sujet dont il est question. Grégoire, par exemple, en évoquant les problèmes de vue de son fils, ce *sale truc de famille*, cet *héritage*, dira combien il est soulagé qu'il puisse bénéficier à l'école d'un *plan d'épargne* au lieu d'un plan d'accueil individualisé (PAI) ; il se reprendra aussitôt, d'ailleurs. Or l'entretien que livre Grégoire insiste beaucoup sur les angoisses relatives au manque de stabilité consécutif du retour en formation. Grégoire dit aussi qu'il s'est assuré auprès de ses parents, mais aussi de sa sœur, que ceux-ci pourront suppléer d'éventuelles difficultés financières. Mais l'épargne, c'est aussi le capital que l'on garde, ou dont on hérite, précisément. C'est, enfin, la préservation – de soi – face à une menace.

Agnès, commentant le manque de respect de certains apprentis vis-à-vis de leurs formateurs, dit : *si je fais un come-back, y a quand même moins de respect qu'avant*. Ce n'est plus le retour

¹ Cette phrase nous fait penser à Phèdre qui, dans la pièce éponyme de Racine, affirme, comme pour se dédouaner de cette passion interdite qui l'assaille : « Mon mal vient de plus loin » (Racine J. (1677). *Phèdre*, acte I, sc. 3). Pour comprendre l'origine de son mal – sa passion pour Hippolyte –, elle aura recours à la fatalité – au *fatum* – et convoquera l'histoire de sa propre mère, Pasiphaé, elle-même victime de la vengeance infligée par Aphrodite à son ascendant, le Soleil. Dans sa préface, Racine dira de son personnage qu'elle n'est « ni tout à fait coupable, ni tout à fait innocente ».

en arrière qui peut conférer du sens au présent, le “flash-back”, mais elle-même (ou quelque chose d’autre qu’elle ?) qui revient sur le devant de la scène. Comme s’il se jouait *pour elle* quelque chose de l’ordre du vécu. Le fait que cela porte sur une valeur, le respect, n’est sans doute pas étranger aux désillusions professionnelles dont elle témoigne en suggérant que *cela vient peut-être d[’elle]*.

Fabien dira sa *vision d’enseigner*, suggérant ainsi non pas tant le faire, la “façon d’enseigner” que les valeurs qu’il porte lui aussi et qu’il tâche de transmettre aux apprentis. Plus loin dans l’entretien, celui qui semble en négociation perpétuelle, entre l’intellectuel et le manuel, affirmera que les responsabilités qu’il est susceptible de prendre sur un plan intellectuel dans le cadre de son métier manuel, seraient *des petites choses* qui lui permettraient *d’agrémenter le travail* : il s’en rend *contre*. La lutte qui est la sienne réside bien dans cette opposition des deux mondes qu’il aspire à réunir. Lutte que manifeste aussi possiblement sa tendance récurrente à asséner une expression avant de s’en dédire, dans une difficulté à assumer le premier propos (voir *supra*).

Capucine, critiquant la gestion du modèle associatif dans lequel elle a travaillé à deux reprises estime que celle-ci est faite *à la bonne famille* plutôt qu’“à la bonne franquette”. Si la locution a connu une altération de son sens initial, désignant aujourd’hui quelque chose qui est fait “sans façon, sans cérémonie” (*Le Robert*), étymologiquement, *franquette* est le diminutif de *franc*. *A la bonne franquette* signifie “dire tout uniment, franchement” (*Littre*). Quel(s) lien(s) Capucine opère-t-elle, d’une part entre la famille et la franchise (les deux mots ayant été mis l’un pour l’autre), d’autre part entre la famille et une gestion amateuriste (l’expression utilisée qualifiant la gestion) ?

Nous n’avons pas été en reste et pouvons témoigner d’un lapsus auditif qui a entraîné un petit *quiproquo* : quand Capucine nous raconte qu’elle *refait* des meubles, nous entendons qu’elle recommence à faire des meubles et non qu’elle les retape. Aussi postulons-nous qu’elle se livre de nouveau à une activité qu’elle avait déjà réalisée auparavant. A travers cette incompréhension, nous réalisons que nous formulons là une hypothèse qui, depuis l’entretien *off* mené avec Agnès (voir *infra*), nous taraude : celle d’un lien plus lointain avec les métiers manuels.

Enfin, et peut-être surtout, nous avons relevé quelques *verbatim* qui indiquent que se joue dans la reconversion quelque chose **de l'ordre de l'indicible**¹. Judith indique par exemple qu'elle a manqué d'arguments pour intégrer la filière professionnelle plus jeune : *l'idée était là* mais Judith s'est finalement laissé guider vers autre chose. Les arguments viendront à la faveur de la reconversion : elle rassure ses proches en leur *expliqu[ant]un peu les tenants, les aboutissants*. L'indicible est alors mis en mots. Yohan, lui, estime qu'il n'a pas réussi, plus jeune, à exprimer son désir relatif au métier manuel : *ce que j'ai toujours peut-être voulu faire au fond de moi, que je n'avais pas exprimé*. Capucine affirmera que l'interdit paternel relatif à ce type de métier pour une femme était tu : *ça n'a jamais été dit*. Pourtant, à de nombreuses reprises, elle singera les voix de ses parents exprimant clairement ledit interdit. En outre, à plusieurs reprises, elle indiquera avoir ressenti, dans son parcours antérieur, un inconfort sans pouvoir se l'expliquer : *ça ne me plaisait pas vraiment mais à l'époque je ne savais pas mettre des mots dessus*. Plus tard, quand, en autodidacte, elle prend plaisir à retaper ses meubles, à rechercher des teintes, là encore les mots manquent. Elle ne réalisera l'idée qu'une fois la reconversion bien entamée : *je me rends compte aujourd'hui que je ce que je faisais à cette époque, c'est ce que je fais aujourd'hui dans mon métier [...] je ne savais pas mettre un nom dessus à l'époque*. Ne pas mettre de nom, de mot, sur un désir qui vient de loin ; ne pas trouver d'arguments pour convaincre de ses choix ; se confronter aux interdits familiaux, aux représentations sociales et finir par les incorporer ; à l'inverse, comme Agnès, ne pas parvenir à faire de lien, à mettre du sens ou un sens sur une reconversion, et s'y livrer quand même, malgré l'impensé, commencera de nous mettre sur une voie nouvelle : *aller creuser plus loin que ce qu'on nous met à vue* (Judith).

¹ « [...] cette sorte de compréhension de soi-même qu'on ne peut mettre en mots et qui vous échappe toujours » écrit Sartre au sujet du mot *indisable* utilisé par Flaubert. (Sartre, cité par Legrand, 1993, p. 123).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

En aucune manière les témoignages individuels, non plus que les parcours singuliers, n'ont vocation à être exemplifiés, pas davantage à être typologisés ou généralisés. Pour autant, ils se fondent tous sur une communauté d'expérience¹ qui, comme telle, peut donner à voir certaines difficultés auxquelles peuvent se confronter des adultes en reconversion, autant que les leviers mobilisables pour y faire face. Leur réussite n'est pas modélisable en soi et, à ce titre, ne saurait constituer un guide de réalisation. Mais elle donne à voir les possibles.

A ce titre, la formation apparaît cruciale : moyen mobilisé pour gagner en légitimité et en crédibilité pour soi et aux yeux des autres, elle est partie prenante du processus engagé. Elle est d'autant plus nécessaire, aux yeux des adultes, que ces derniers ont le sentiment qu'ils ont tout à apprendre. Toutefois, l'espace de formation qui s'ouvre à ce public n'exclut pas la possibilité de mobiliser des compétences antérieurement acquises : cela contribue à assurer un premier effet de continuité. La mobilisation de l'alternance s'impose pour beaucoup comme une évidence. Le souhait d'acquérir, par cette voie, un savoir-faire et un savoir bien faire a partie liée avec le choix d'un métier manuel. Mais la saisie de ce dispositif dépasse largement les attentes formulées. L'alternance assure, en effet, une continuité statutaire qui amoindrit les effets de rupture, liés habituellement à la reprise d'études des adultes. L'espace de transition que constitue pour tous l'alternance bénéficie ainsi au public adulte d'une façon spécifique : il met du jeu entre, autant qu'il articule, deux pans professionnels. Le temps long de la formation permet que les négociations identitaires s'opèrent, que les écarts se comblient. La pratique régulière, en condition réelle, avec le métier choisi, contribue non seulement à conforter le choix du métier, mais aussi à développer une identité professionnelle nouvelle, en partie nourrie des expériences antérieures. L'engagement, comme la persistance, en formation doivent beaucoup aux aspects contractuels, aux conditions statutaires et aux modalités effectives de l'alternance.

Aussi peut-on affirmer que le dispositif de l'alternance constitue un levier majeur dans le cadre de reconversions à un métier manuel. Il contribue à la réalisation du projet autant qu'il assure sa réussite. Nous avons souhaité, dans un bref document, consultable en annexe (A.13), rendre compte de la suite de parcours des adultes que nous avons rencontrés.

¹ Et non une expérience commune.

En revanche, quelques éléments restent en suspens dans ces parcours. Les analyses nous ont permis de mieux comprendre ce qui attire ces adultes vers un métier manuel. Nous avons pu montrer également que le projet émerge dans des conditions particulières : un contexte autant qu'un moment opportun favorisent sa mise en œuvre. Les apports personnels autant que professionnels sont également mis au jour. Mais deux éléments de sens continuent de nous questionner. Tout d'abord, la rationalisation de la démarche vient contredire le caractère improbable de ces parcours. Alors que la société les invite à une ascension professionnelle que leur carrière était susceptible de leur promettre, et de leur permettre, les adultes opèrent un mouvement contraire ; plus encore, ils le rationalisent au point d'occulter la descension sociale à laquelle les expose, de fait, leur reconversion. C'est d'autant plus perturbant que les représentations sociales des métiers manuels ont joué dans leur première orientation. Les adultes sont donc conscients de ce qui se joue dans ces choix de métiers mais n'en font pas état au moment où ils y recourent. D'autre part, la détermination dont ils font preuve qui peut, en partie, s'expliquer par le parcours de formation qu'ils mettent en œuvre, confirme cette volonté de s'imposer dans un champ socioprofessionnel qui détonne avec leur première carrière. Leur discours tend systématiquement à mettre à distance l'éventualité d'une lubie et, au contraire, à présenter leur parcours comme une démarche sensée qu'ils poursuivent "bille en tête". De fait, cette démarche *fait sens* pour eux, mais à quel titre ? Jaquet (2014) semble prévenir et nous mettre sur la voie : « Avant de prendre la forme d'un choix conscient et assumé, le surgissement d'un désir souverain est le résultat d'un travail souterrain. » (p.65). Qu'est-ce qui se joue dans leur histoire pour que l'improbable social fasse nécessité pour eux ?

L'analyse n'épuise pas les motifs. Quelque chose nous échappe.

INTERMEDE : L'ENTRETIEN OFF. EMERGENCE DU CAS AGNES

Me voici devant le portail de l'outremonde (Bobin, C., (2019). Pierre, , Paris: Gallimard, p. 72)

L'entretien que j'eus avec Agnès prit une tout autre tournure dès lors que j'éteignis mon enregistreur. Après nos échanges, je revins sur l'étonnement qui fut le mien durant l'entretien : les parents d'Agnès étaient donc tous les deux coiffeurs. Après avoir acquiescé, Agnès se plongea dans un long silence – ou, en tout cas, ce qui m'apparut comme tel. Quand elle en sortit, elle opéra une association et en vint à me parler d'une femme qui l'avait accompagnée quelques années auparavant. L'évocation de cette femme – dont je ne compris pas le rôle dans la vie d'Agnès ce jour-là – fit émerger un autre souvenir, par le même procédé.

Evocation d'un souvenir traumatique

Parce que ses parents travaillaient beaucoup, Agnès a été élevée par sa grand-mère qui habitait dans le quartier du Père-Lachaise à Paris. Régulièrement, celle-ci l'emmenait se balader dans le cimetière du même nom comme s'il s'agissait d'un jardin public. Un jour, alors qu'elle commence à savoir lire, Agnès se retrouve devant une pierre tombale qui porte son nom et son prénom. Elle a un choc, violent. Elle sait que ses parents ont perdu une petite fille avant qu'elle ne naisse, mais elle ignorait que l'enfant portât le même prénom qu'elle. Agnès poursuit : son père ne voulait pas d'enfant, et surtout pas de fille. Quand sa mère tombe enceinte d'Agnès, ils sont en réalité deux : un petit garçon ne survivra pas à l'accouchement. Agnès dira : « je suis sortie seule ». Cet enfant ne sera pas inscrit dans le livret de famille, n'aura pas de sépulture : un « présent absent » en quelque sorte. A la naissance de cette deuxième petite fille, le père d'Agnès, visiblement sous la pression de la grand-mère, décide de l'appeler de la même manière que l'enfant perdue quelques mois plus tôt. Agnès dira à ce sujet qu'elle n'en veut pas à ses parents tant de telles pratiques étaient courantes à cette époque. Durant toute son enfance, le père d'Agnès n'a pas communiqué avec elle. Même en sa présence, cet homme s'adressait à sa femme pour parler à l'enfant. Sa mère lui disait : « mais demande-lui, elle est là ! » ; rien n'y faisait. Quand vient le moment du choix d'études, à la sortie de la troisième, Agnès affirme qu'elle a un niveau correct à l'école mais qu'elle n'aime pas cela. Elle décide alors de faire son apprentissage...en coiffure. A partir de ce choix, son père commence à la considérer, à lui parler. Elle commence à exister aux yeux de son propre père en partageant la passion de celui-ci. Ils se livrent tous les deux à des démonstrations, auront l'occasion de travailler ensemble. Et son père disparaît, huit ans avant sa mère. Agnès n'est pas là quand il décède. Elle s'en voudra beaucoup et tâchera de se rattraper en prenant soin de sa mère lors de sa maladie, jusqu'à

arrêter son activité professionnelle pour la soigner. Le décès de sa mère marque un point d'arrêt à sa carrière de coiffeuse.

Le rôle de l'anecdote et ses effets

Si, en soi, l'anecdote est le récit d'un détail d'aspect secondaire, elle renvoie étymologiquement aux « choses inédites ». En cela, elle nourrit le récit principal d'un contenu spécifique qui « éclaire le dessous des choses » (*Le Petit Robert*). L'anecdote révèle « de petits détails longtemps cachés » (Voltaire, 2005, p. 121). Et, plus que sa vérité intrinsèque, c'est son émergence qu'il convient de questionner : « Il est en effet moins important de savoir si une anecdote est vraie que de comprendre pourquoi elle est racontée » (Renard, 2011, p. 40). Elle constitue une manière d'accéder à une vérité qui ne s'est pas encore dite, voire, qui ne *peut* pas se dire dans le récit officiel, public. C'est de ces qualités qu'elle tire sa dimension épistémologique. *A fortiori* quand elle émerge par le biais d'associations. Le récit *off* qu'opère Agnès relève de cette catégorie. Il n'a *a priori* rien à voir avec le questionnement en cours – les motivations liées à la reconversion professionnelle. Pourtant, il a tout à voir avec lui. Il l'éclaire, lui confère une profondeur, une intensité et une gravité, alors même qu'il s'apparente à de l'accessoire.

Le recours à l'anecdote dans le récit qui nous concerne a opéré par petits sauts dont l'élément déclencheur, le premier moteur, a consisté dans l'hypothèse d'un lien entre le décès de la mère d'Agnès et le choix de reconversion de cette dernière. Ce moteur est ravivé quand, hors micro, je rebondis sur le métier de ses deux parents. Le retour opéré sur les événements liés à la reconversion, dans le cadre de notre entretien, a, semble-t-il, provoqué chez Agnès une première association. Émerge alors le souvenir d'un autre entretien, avec une femme aussi, précisément, autour de ces problématiques professionnelles : cette femme est celle qui l'a accompagnée dans son bilan de compétences. Puis, une seconde association s'opère : le souvenir traumatique refait surface, peut-être parce qu'il avait déjà été convoqué lors de ce premier entretien et tu¹, alors même qu'il aurait pu donner des éléments de sens. La dynamique synchrétique qui est ici à l'œuvre (évocation de la reconversion dans une relation de confiance à la faveur d'un tête-à-tête) produit ce récit éminemment intime, sous couvert du détour par l'anecdote. La mise à distance de ce récit, par Agnès elle-même, focalise paradoxalement toute notre attention.

¹ Pour ne pas dire « refoulé ».

L'autre moteur, technique celui-ci, a sans doute résidé dans l'interruption de l'enregistreur. Parce qu'elle savait qu'elle n'était plus enregistrée, Agnès pouvait se laisser aller à une parole moins contrôlée.

Ce récit, à la fois intime et distancé, occasionne chez moi de la sidération. Je me revois plaquée à ma chaise, incapable de bouger, peut-être même de respirer. Je me souviens avoir pris une grande inspiration à la fin de la prise de parole d'Agnès, comme si j'avais été en apnée durant tout le temps de l'anecdote. J'ai en mémoire, également, toutes les images et les idées qui me vinrent à l'esprit, se bousculant et créant un chaos, durant ce récit aux allures de prosopopée. Mais je pestais aussi violemment en repensant à mon enregistreur éteint et me demandais ce que j'allais pouvoir *faire* de ce récit déposé "sauvagement".

Sur le fond, je focalisai très vite sur une thématique, celle de la place. Celle que le père d'Agnès ne lui avait pas faite petite, celle qu'elle s'était faite auprès de lui en embrassant la même profession que lui, celle enfin qu'elle devait prendre face à une enfant, une sœur, née et morte avant elle et qui portait la même identité qu'elle.

Finalement, trois thématiques faisaient écho chez moi : celle de la place, celle du rapport au père et celle des choix, et notamment de ceux qui sont irréversibles, ou qui se prétendent tels.

Mais, en tout état de cause, j'étais désarmée face à ce récit que je n'avais pas attendu, qui m'a surprise et bouleversée. Agnès n'était pas venue vers moi avec une demande spécifique. C'est moi qui l'avais sollicitée. La situation m'a mise dans une position inconfortable : celle d'une demande qui m'était adressée, sans être réellement formulée et pour laquelle je n'avais pas de réponse à apporter, pas même en termes de comportement.

Pourtant, j'avais aussi conscience de l'opportunité que nous offrait Agnès de creuser, ensemble, cette histoire, son histoire : un pan entier de recherches s'ouvrait à nous. Il me fallait pouvoir accueillir ce récit et transformer l'essai afin qu'il ne reste pas lettre morte mais qu'il serve, tant les intérêts d'Agnès que ceux de ma recherche.

Ce que remet en question cet entretien

*Ce qui m'arrive est quelque chose de formidable,
mon monde s'effondre et mon monde s'édifie... (Kafka ¹)*

¹ Kafka, F., "Lettre à Milena du 12 juin 1920", trad. fr. in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome IV, pp. 926-927.

Chercher les motifs d'une reconversion professionnelle dans l'insatisfaction éventuelle du travail précédent, dans les modifications qu'a connues celui-ci, ou encore dans une opportunité saisie, permet de donner un sens au parcours individuel. Trouver une ou plusieurs causes est toujours rassurant, pour le chercheur comme le narrateur qui livre son expérience de la reconversion et ausculte, avec lui, les étapes qui l'ont jalonnée. Rassurant, parce que cela témoigne du fait qu'une reconversion aussi radicale que celle qu'ont connue les individus de notre panel, ne vient pas de *rien* mais bien de *quelque chose*. Non seulement, il y a une *raison* à leurs agissements, mais ils peuvent l'énoncer, parfois l'analyser. La mise en sens, rendue possible par le récit, fût-il provoqué dans le cadre d'un entretien semi-directif, permet au sujet de mettre de l'ordre dans la chaîne causale autant que dans l'empan temporel. Quitte, ne soyons pas dupe, à ce que ce récit soit le fruit d'une reconstitution dans l'après-coup de la réalisation, *a fortiori*, quand on regarde le chemin parcouru depuis les ors de la réussite. Gardons à l'esprit le risque de l'illusion biographique (Bourdieu, 1986), non tant pour nous en prémunir que pour l'accepter. Le récit du sujet lui appartient : il témoigne de la façon dont ce dernier non seulement restitue son histoire, mais aussi, ce faisant, se l'approprie.

Il y avait, néanmoins, dans les propos d'Agnès quelque chose qui nous étonnait. Certes, elle expliquait pourquoi elle avait vendu son salon de coiffure, en quoi le métier la décevait, comment elle avait choisi l'optique, mais le fait qu'elle n'ait jamais fait le lien entre le décès de sa mère, coiffeuse, comme son époux, et son changement de voie professionnelle nous avait *intriguée*. Plus encore, que le lien, criant de l'extérieur, au moins dans la concomitance des événements, ne fasse pas sens immédiatement pour elle, nous laissait penser que quelque chose « résistait ».

Quid des autres individus entendus ? Se pouvait-il qu'il y ait, pour chacun d'eux, dans chacune de leurs histoires, un *fil* même ténu qui nous conduise vers d'autres voies que celles qu'ils avaient dessinées dans leurs réponses ? Et si le schéma narratif¹ qu'ils avaient peu ou prou reconstruit, pour rendre compte – ou conte – de leur parcours, n'était qu'un leurre ? Ou, du moins, la partie saillante d'une histoire ? Les choix de métier ne dépassaient-ils largement la seule dimension professionnelle de l'individu ? Ne fallait-il pas aller voir ailleurs, dans les autres facettes de ce sujet pluriel, ou dans les profondeurs de son histoire, ce qui se *tramait* ?

¹ Le schéma narratif d'un récit se compose d'étapes successives : une situation initiale stable est bouleversée par un événement perturbateur, entraînant à son tour des péripéties finalement résolues à la faveur d'un événement stabilisateur, accouchant d'une situation finale, à la fois semblable à celle de départ mais nécessairement autre (rien n'a changé, tout a changé).

Des indices nous avaient mise sur la voie, que nous n'appréciâmes pourtant qu'à la faveur d'un pas de côté, que nous fîmes dans la foulée de cet entretien. Derrière la convocation, par les sujets, de souvenirs d'enfance, ou de leurs orientations premières, ne se dressait-il pas les figures parentales, leurs valeurs, leurs attentes et par là-même une histoire familiale mais aussi sociale ? Les tentatives antérieures, réalisées ou avortées, ne disaient-elles pas, déjà, un désir impérieux de raccommoder une histoire à l'aide d'un fil égaré ? Les dimensions symboliques du métier choisi, manuel, peu valorisé socialement mais épanouissant pour *soi*, n'étaient-elles pas le signe d'une volonté de réappropriation de son histoire ? Pour le dire autrement, se pouvait-il que soient agissantes des motivations sous-terraines ? Celles-là même que Bourgeois (2011, 2018) suggère sans les nommer, celles qui œuvrent à la quête de reconnaissance énoncée par Gourdon-Monfrais (2001) ?

Tout était là, comme sous nos yeux et nous n'avions pas su – ou voulu – le voir. La brèche¹ qu'ouvrit l'anecdote racontée par Agnès ébranla notre "édifice" à plus d'un titre. Mais ce qui se tissait là, dans ce récit, dans cette histoire et l'effet qu'elle produisit sur nous, allait contribuer à transformer l'histoire d'Agnès en un cas clinique. Mais « [e]n me précipitant vers les autres, je n'étais pas à l'abri de me rencontrer. » (Foenkinos, 2020²). Tout restait à faire et le chemin était encore long.

¹ Au sens psychanalytique (*Die Lücke*), une béance qui appelle le travail...

² Foenkinos, D., (2020). *La Famille Martin*, Paris : Gallimard, p. 132.

DEUXIEME PARTIE : ENTRER DANS LE VIF DU SUJET¹

Ces raisons belles et bonnes, j'en ai l'intuition, ne sont que l'écume des choses. La vérité de la reconversion se cache ailleurs. (Decréau, 2015, p. 90)

Entrer dans le vif du sujet, c'est aborder un point crucial, décisif dans le propos tenu. Non que le reste du propos doive être mis de côté : il participe, au contraire, de la progression vers le cœur de l'étude, vers ce qui nous semble plus profond, plus audacieux peut-être, plus risqué aussi. Mais *le vif*, c'est aussi, en construction, la partie la plus dure d'un moellon (Littré) et, à ce titre, ce qui *résiste* le plus. Il est ce qui confère à la pierre sa solidité autant que son impénétrabilité. Y entrer, pénétrer ce vif, semble donc non seulement présomptueux mais difficile, voire impossible. A peine peut-on l'approcher en taillant, piquant ou épinçant le moellon. Un travail artisanal qui demande, en somme, un certain *savoir-faire*. Adjectivé, *vif* renvoie à ce qui est *vivant* et qui, comme tel, ne cesse de se transformer et finalement d'échapper à toute appréhension sous peine d'être réifié. Entrer dans le vif *de notre* sujet, c'est donc à la fois, aspirer à l'approfondir, mais aussi prendre conscience de son éventuelle résistance et, surtout, de son caractère vivant : ancré dans une époque, temporalisé, mais surtout incarné par des individus et plus encore par des sujets.

Entrer dans le vif *d'un* Sujet², en revanche, n'est pas possible. A peine peut-on prétendre approcher d'un peu plus près ce que Celui-qui-me-fait-face a à me dire, sans être sûr de jamais le comprendre – de *cum-prehendere* : « saisir ensemble » – ; c'est d'abord se heurter à sa résistance, tout en éprouvant nos limites et nos failles ; c'est accepter, ensuite, qu'il nous échappe toujours, comme par nécessité : le saisir, c'est compromettre son intégrité. Mais l'écouter est peut-être la meilleure façon de rendre justice à sa singularité, autant qu'à la pluralité des dimensions dans lesquelles il agit autant qu'il "est agi". Apprendre à écouter ce qu'il dit et ce qui sourd, en lui comme en nous, fut le début de notre quête. Notre objet de recherche allait nous servir d'aiguillon. Mais nous avons besoin d'autres repères. Tout en approchant un nouveau territoire théorique, *j'entrai* en formation.

¹ L'expression a été utilisée par Clothilde dans son entretien (ER) à propos de ce que permettait l'alternance.

² Nous n'avons pas opté pour une désignation systématique du sujet avec un « s » majuscule. En revanche, il nous arrivera de recourir à cette graphie pour lever toute ambiguïté.

Chapitre 1. Le détour par la formation

Connaître, ce n'est point démontrer, ni expliquer. C'est accéder à la vision. Mais, pour voir, il convient d'abord de participer. Cela est dur apprentissage...

(Antoine de Saint-Exupéry, *Pilote de guerre*, 1942¹)

Comme en toute bonne clinique, je commençai par moi-même (Legrand, 1993, p. 242)

Être à même d'accueillir la parole de l'autre a constitué le motif premier qui me poussa à entamer une formation. Pour être tout à fait honnête, ce n'est pas tant accueillir la parole de l'autre pour ce qu'elle est que l'accueillir sans vaciller moi-même. Le vrai vacillement fut pourtant celui-ci.

La formation que j'entrepris s'intitule « Formation aux métiers de l'accompagnement ». Elle s'appuie sur les travaux d'implication et de recherche proposés dans le cadre du Réseau International de Sociologie Clinique (RISC) et s'inspire de la démarche « Roman familial et trajectoire sociale », initiée par Gaulejac et quelques autres, démarche sur laquelle nous reviendrons plus amplement. Je m'inscrivis en formation quelques semaines à peine avant que celle-ci ne commence, dans une sorte d'urgence. La formation débuta à l'automne 2018. A raison de quatre sessions de trois jours par an, elle m'inscrivit au sein d'un groupe – ce qui, faut-il le préciser, n'était pas *a priori* ma zone de confort – qu'une, puis deux personnes, animèrent. Les restrictions liées à la pandémie perturberont le rythme des dernières sessions et je soutiendrai finalement mon mémoire de fin de formation en janvier 2021. Ce dernier constitue un travail d'implication à plus d'un titre.

Pour expliquer ma présence en formation, j'ai longtemps recouru à l'argument méthodologique. Qu'attendais-je de cette formation ? Personnellement, rien. Professionnellement, des outils. Une légitimité, aussi. Pouvoir porter un regard sur un récit, donner du poids à une analyse, en jouissant d'un bagage théorique et méthodologique qui me permette de produire des propos valides ou validés par des pairs. Un discours qui tienne la route et dont on puisse avoir l'assurance qu'il apporte quelque chose, sans crainte qu'on remise nos analyses au rang d'élucubrations infondées. A chaque fois que la question m'était posée, je simplifiais un peu

¹ Edition numérique établie par la Bibliothèque numérique romande, p. 34

plus ma réponse pour ne plus parler que de la possibilité de confirmer une hypothèse de travail : l'idée selon laquelle les adultes ne font pas le choix de la reconversion par hasard mais qu'il est lié à *quelque chose* qui vient de plus loin¹. C'est l'identité de ce *quelque chose*, mais aussi le chemin pour y accéder, que la socio-clinique me permettrait de mettre au jour. En affirmant chercher des outils pour accompagner la parole de l'autre, je dissociais volontairement ce que j'étais de ce que j'étais venue chercher. Rencontrer, par ce détour, ma propre histoire n'en fut que plus déconcertant. C'est pourtant bien ce que je fis.

Mon point de départ a résidé dans l'entretien *off* que j'eus avec Agnès et, plus précisément, dans l'effet que me fit l'anecdote rapportée par elle, autant que dans le tournant qu'elle fit prendre à ma recherche. Rapidement, nous fûmes mis au travail au sein du groupe et avons été appelés à réaliser un premier exercice individuel : l'arbre généalogique. Des apports théoriques furent rappelés qui ne m'étaient pas étrangers. La contractualisation fut aussi longuement discutée : bienveillance et discrétion ont contribué à souder les membres du groupe et à libérer la parole. Je réalisai le premier exercice docilement, sans entrevoir ce qu'il engageait pour moi ou pour ce que j'étais venue chercher. Je socialisais, plutôt avec détachement, les éléments de ce support, posant malgré tout avec honnêteté les quelques zones d'ombres que mon histoire familiale comporte. Comme si cette histoire ne m'appartenait pas. Sans que je m'en aperçus, et à la faveur des effets de résonance des histoires des autres membres du groupe, qui décuplaient la participation individuelle, je me mis *en* travail. Je mesurai assez vite les incidences de cette mise *au* travail aux effets que les sessions produisirent sur mon humeur. Joviale en arrivant en session, j'en repartais souvent perturbée, angoissée et toute pleine d'un mal-être dont je peinais à identifier les causes. Les intersessions constituaient autant d'espaces de métabolisation, voire de transformations. J'avais le sentiment de devoir me réparer et retournais en formation forte de ce qui s'était joué en moi durant ces semaines. Je mis du temps à réaliser, d'une part que c'était bien mon histoire que j'allais convoquer et, d'autre part, que cette démarche était nécessaire pour pouvoir, à mon tour, écouter celle de l'autre. Plus encore, convoquer mon histoire, c'était aussi donner sens à ce projet de recherche et au choix de son objet.

Je compris progressivement que les termes, au cœur de ce projet de recherche, que sont le choix et la place, termes qui étaient très fortement convoqués dans l'anecdote rapportée par Agnès, entraient en résonance avec mon propre parcours de vie, même s'ils se disaient autrement qu'à

¹ A l'image de Phèdre qui, dans la pièce éponyme, évoque son ascendance et la fatalité qui pèsent sur la lignée dont elle est issue par ces mots : « Mon mal vient de plus loin » (Racine, J., (1677), *Phèdre*, Acte I, scène 3).

travers une orientation professionnelle. Mon père, et bien plus largement l'image du père, s'imposèrent assez rapidement comme des enjeux prégnants sur les plans inter- et intrapsychiques. Cet objet de recherche qui, pourtant, me paraissait très éloigné de mon histoire, objet pour lequel j'avais développé un argumentaire *rationnel*, fondé sur un intérêt *réel* pour ces parcours professionnels autant que sociaux, non seulement me concernait au premier chef mais venait en fait "taper" ma propre histoire bien plus que je ne l'aurais imaginé. Mon histoire familiale est lourde d'ambivalences relatives aux places sociales qui créaient des éléments de brouillage. J'ai grandi, en outre, sous le poids d'injonctions paradoxales, formulées comme implicitement transmises, qui rendaient difficile tout repère au point que *choisir* devint, en général, pénible dans bien des cas ; au point que *réussir* relevait souvent de la trahison. Je peinais pour ces deux raisons, au moins, à me trouver une place, plus encore à trouver ma place. Permettez qu'un peu de pudeur taise le détail de cette introspection. En revanche, il m'apparaît aujourd'hui que ce que projetaient sur moi les candidats à la reconversion vers un métier manuel, qui m'associaient, sous prétexte que je reprenais mes études, à leur dynamique de reconversion, ne m'était finalement pas si étranger. Je me suis souvent amusée de cet effet spéculaire au cours des entretiens et en ai même joué, laissant aux adultes le loisir de croire que nous étions, eux et moi, aux prises avec les mêmes questionnements pour créer une connivence. Au début, j'ai cru bon de rectifier leurs assertions et déniais réaliser une reconversion : je parlais plutôt d'un processus en continuité. C'était à mes yeux la suite logique de mes parcours universitaire et professionnel. Ce faisant, je n'affirmais rien d'autre que ce qu'ils disaient eux-mêmes de leur reconversion. En réalité, moi non plus, je n'étais pas là par hasard : il me restait à comprendre le sens de cette quête.

Deux autres supports nous furent proposés : le projet parental et les lignes de vie. Le premier convoque le dessin, le second propose une représentation graphique. Le dessin m'a désarmée : dire sans les mots releva pour moi de la gageure. Cela eut un effet bloquant avant que je ne trouve des astuces pour représenter ce que j'aurais mis en mots. Mais mon dessin fut d'abord, à ma demande, « lu » par les autres membres du groupe et les mots, ou les débuts d'interprétation des symboles que j'y avais représentés, furent assez troublants. Le commentaire que je fis à mon tour de mon dessin, et les hypothèses formulées à son endroit par les membres du groupe, pointèrent les ambivalences qui étaient les miennes, l'inconfort qu'elles pouvaient produire et les tentatives de négociations que j'avais pu mener toute ma vie pour répondre aux injonctions parentales, évidemment contradictoires. Mais une fois encore, c'est dans l'après-coup que les effets s'en firent ressentir. Ces exercices, leurs socialisations, mais aussi les effets

de résonnance provoqués par les présentations des autres membres, me permirent de mettre en sens quelques pans de mon histoire et des choix que, malgré tout, j'avais pu faire. Quelques jours après cette session, je perdis mon père brutalement. Quelques semaines après cet exercice, je levais un secret de famille et mettais en lumière quelques zones d'ombre¹, soulevées non sans humour – mon système de défense ? – dans la présentation de l'arbre généalogique, qui rebattirent les cartes de mon histoire familiale et me permirent de voir émerger une nouvelle *configuration*. Enfin, je mettais des mots ce qui s'était joué pour mon père, dans ses silences, dans ses malaises et finalement "entendais" quelques non-dits qui m'avaient accompagnée enfant mais aussi plus tard. Mes réactions – des « symptômes étranges » (Tisseron, 2011, p. 5) – voire certains modes de fonctionnement² m'apparurent dès lors plus clairs. Après ces quelques mois de formation, j'avais pu recomposer mon histoire familiale et l'accueillir. Les effets transformatifs se poursuivaient.

Face aux lignes de vie, je fus décontenancée, ne parvenant à apposer sur la feuille que quelques minces événements à la fois historiques, personnels et professionnels. Tout paraissait m'échapper et c'était comme si je n'avais pas de prise sur mon passé, mes souvenirs peinant, dans ce contexte, à être convoqués. Quelque chose, de toute évidence, *résistait*. Dans le même temps, pourtant, et notamment à la faveur du deuil, mais aussi des multiples trahisons dont je fus l'objet à cette occasion, des images resurgirent qui finirent par faire sens, par prendre sens, y compris à l'aune de mon projet de recherche. L'introspection longue, éclairée des apports des animateurs et des membres du groupe, m'offrit la possibilité de voir autrement ce projet de recherche et de comprendre à quel point il m'impliquait autant qu'il impliquait mon histoire. L'entreprise même de l'entrée en thèse prit sens à mes yeux, à la faveur d'une réminiscence. Je compris alors non seulement pourquoi je faisais ce parcours mais aussi ce que j'y étais venue chercher, même trop tard. Le bilan que je tirai de cette première année de formation me vit admettre l'incidence du groupe sur ce travail personnel et me permit de réaliser ce à côté de quoi je serais passée si je n'avais pas eu recours à cette approche dans mon travail de recherche. Aussi ne pouvais-je que souscrire aux propos de Randin (2008) : « Avant d'ouvrir à l'autre, il convient de s'être occupé de son chez-soi. » (p.78)

¹ Je pourrais faire miens les mots d'une autre à ce sujet. Niewiadomski (2012) rapporte les mots d'Anne qui, au sujet du secret relatif à sa naissance affirme : « au fond de moi, je le savais. Mais cela n'a jamais été dit dans mon univers familial. Pourtant, tout le monde savait » (p. 231). L'histoire n'est pas la même, mais le vécu est comparable. Plus encore, il engendrerait des difficultés relativement à *l'inscription*.

² Une certaine « capacité de voir et d'entendre sans poser de questions » (Tisseron, 2011, p. 5).

La deuxième année de formation nous confronta à l'histoire de l'autre. Je choisis de travailler avec Agnès et de revenir avec elle sur sa reconversion à l'aune nouvelle de cette approche. Notre point de départ fut l'anecdote qui me sidéra. Mon point de départ fut aussi finalement ma faille. Je l'accompagnai, autant qu'elle m'accompagna dans cette démarche. J'allais entrer *avec* Agnès dans le vif du sujet, guidée par de nouveaux repères théoriques.

Chapitre 2. De nouveaux repères théoriques

Pour interroger le sens que recouvre une reconversion professionnelle pour celui qui s'y livre, il nous fallait donc aller chercher plus loin, dans son histoire. Mais « aller chercher dans l'histoire d'un sujet », ce n'est pas disséquer au scalpel un sujet-objet, sous le scialytique d'une salle opératoire. C'est bien plutôt convoquer l'histoire du sujet ou, plus précisément, ce que celui-ci veut et/ou peut en dire. Cela passe donc nécessairement par le sujet lui-même et ce qu'il dit de cette histoire, autrement dit par le récit, circonstancié, qu'il en fait. L'approche n'est pas nouvelle.

Peneff (1990) se réjouit que du temps ait passé depuis la « flambée » (p. 71) des années 70 pour aborder plus sereinement ce qu'il décrit alors comme une « mode » (p. 1). L'engouement pour ce qui était alors appelé une « approche » déborda largement la sphère académique, à la faveur de relais médiatiques nombreux. C'est donc vingt ans plus tard, alors qu'il estime que cette ferveur « semble [...] s'éteindre lentement » (71), qu'il propose, dans le cadre de sa thèse de doctorat, de mener, avec un peu de recul, ce qu'il va appeler « une enquête sur la méthode biographique ». Rappelant que Bertaux fut l'« un des premiers à l'attirer l'attention en France sur les récits de vie » (72), pratique issue des sciences sociales américaines et notamment de l'Ecole de Chicago, il rappelle l'enthousiasme qui anima alors de jeunes sociologues français face à une méthode, à plusieurs égards présentée comme « libératrice ». Nous nous tiendrons pour dits quelques-uns des avertissements méthodologiques adressés par le chercheur à cette pratique, sur lesquels nous reviendrons.

Trente ans plus tard, de nombreux courants de pensée ont entre-temps essaimé et revendiqué, peu ou prou, leur appartenance au domaine de la « recherche biographique » (Niewiadomski, 2012). En France, les histoires de vie ou histoires de vie en formation (Pineau & Le Grand, 2013), la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014) ou encore la sociologie clinique (Gaulejac et al., 2007) constituent trois axes majeurs de déploiement. Des chercheurs en Suisse (J.-M. Baudouin, 2020; Dominicé, 2003), en Belgique (Legrand, 1993) ou encore au Québec (Desmarais & Grell, 1986), pour ne parler que des francophones, ont largement contribué à ce terreau fertile, à l'intersection de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Tous ont nourri et progressivement construit la réflexion scientifique dans ce domaine. Des techniques ou modalités singulières d'approche et d'analyse du récit de vie se sont fait jour : c'est le cas, par exemple, de la clinique narrative (Niewiadomski, 2012) et, plus récemment, de l'enquête narrative (Breton, 2022). En faire

l'histoire autant qu'en dresser un inventaire n'est pas notre objet ici¹. Nous devons bien davantage nous situer par rapport à ces courants, dans une logique d'affinités électives et, surtout, situer notre pratique dans un champ interdisciplinaire.

Cette interdisciplinarité, appelée de ses vœux par Niewiadomski (2012, p. 107 *sqq*), fût-elle « bricolages interdisciplinaires » (Legrand, 1993, p. 25), est sans doute l'une des grandes forces de la recherche biographique, à la condition qu'elle « vise à l'interaction entre les disciplines de telle sorte que se produit un enrichissement mutuel tant au niveau des méthodes que des objectifs » (Niewiadomski, 2012, 108). Pourtant, notre pratique, autant que notre cadre théorique, nous invitent et nous conduisent à privilégier une entrée disciplinaire. Par ailleurs, le fait que le chercheur soit seul et qu'il ne puisse pas, de fait, maîtriser de nombreux champs, restreint encore la possibilité de diversifier son approche sous peine de se heurter à une forme d'illégitimité – pour soi et aux yeux des autres – mettant ainsi à mal la scientificité de son propos. Ce sera le cas, pour nous, relativement à la dimension psychanalytique, qui malgré tout l'intérêt que nous lui portons, et les quelques lectures-clés que nous en avons faites, ne nous permet pas d'assumer complètement cet ancrage. Nous serons donc à cet égard très prudente, non pas faute de conviction, mais faute de compétences. L'école de Nanterre autour de Beillerot (Beillerot et al., 1996) et Blanchard-Laville (Blanchard-Laville et al., 2005) propose, dans le cadre des sciences de l'éducation, des apports majeurs. Les questions d'orientation vues sous ce prisme (N. Baudouin, 2007) sont également très éclairantes². Pourtant, nous ne pourrions nous revendiquer pleinement de cette approche et nous contenterons d'éléments sporadiques, nécessaires, à bien des égards, à certains éclairages. Legrand (1993) rappelle combien la seule psychanalyse n'épuise pas le sujet mais combien aussi perdrait la « science » du biographique à passer à côté de ses apports (p.41). Non seulement donc, les dimensions intra-personnelles du sujet ne manqueront pas d'être convoquées, mais nous tâcherons de les articuler aux dimensions sociales et donc interpersonnelles mais aussi sociétales. Nous avons trouvé dans les travaux de Michel Legrand³ et notamment dans son essai intitulé *L'approche biographique* (1993), des ressources précieuses.

¹ L'idée toutefois de faire une cartographie des différents courants autour de figures-clés de cette approche nous paraîtrait très stimulante. Celle-ci pourrait s'accompagner d'entretiens biographiques, menés avec ces chercheurs, pour comprendre les influences dont ils se revendiquent et la manière dont ils se sont finalement positionnés.

² Il conviendrait de citer aussi de Villers qui articule les questions relatives à la formation des adultes (auteur d'un chapitre dans l'ouvrage de Bourgeois (Villers, 1996) et préfacier de son dernier essai (Bourgeois, 2018)), à l'approche biographique et à la clinique analytique.

³ La mention du prénom de l'auteur nous semble importante, ici. D'abord pour une raison scientifique: il convient en effet de distinguer ce chercheur belge de son homologue français, Jean-Louis Legrand (dont le patronyme est

Section 1 - Autour de l'approche biographique de Michel Legrand

1 - 1 Legrand ou la biographie comme « objet »

Aussi notre point de départ sera-t-il celui-ci, l'essai que consacre Legrand à son approche biographique. Sans doute faut-il justifier ce choix sinon de prisme, du moins d'entrée. Cela peut, en effet, paraître surprenant, alors même que Legrand est docteur en psychologie, a travaillé sur le sujet alcoolique et dont le travail est, en somme, bien éloigné – bien plus que ne le seraient d'autres auteurs, d'autres démarches – de nos considérations premières.

Pourtant, tant les référents théoriques qui servent d'appui à sa réflexion, que le dispositif qu'il nous donne à voir, nous ont été précieux. Sa réflexion semble s'élaborer à mesure qu'il écrit : ses doutes, ses questionnements, ses précautions, émaillent tout le processus : ils ont enrichi notre pensée autant que notre pratique. L'auteur ne présente pas un produit fini, il nous entraîne à le penser, à le concevoir avec lui. En somme, nous mettons avec lui "les mains dans le cambouis", et c'est sans doute cela qui a été, pour nous, le plus porteur. A partir des matériaux théoriques, déontologiques et pratiques que propose ce psychologue qui prend « le risque de se faire *socio-analyste* » (Legrand, 1993, p. 12), nous convoquerons d'autres courants de la recherche biographique, souvent ultérieurs, qui nous permettront de mieux définir notre positionnement et de nourrir notre méthodologie, autant que l'analyse des matériaux biographiques.

La conviction à l'œuvre dans l'ouvrage de Legrand repose sur la nécessité, d'abord méthodologique puis éthique, de ne pas instrumentaliser la biographie. Soulignant l'« ambiguïté constitutive » du terme *biographie*, qui désigne tout à la fois « la vie même d'un individu singulier » – l'objet – et « l'écriture de cette vie » – la méthode –, il définit l'approche biographique comme « l'approche de la biographie *par* la biographie ». Mais il fait de la biographie le cœur de son analyse : « La biographie, pour nous, n'est pas prétexte ou occasion, elle est cela même qui est à prendre en compte comme "objet" » (p. 12). Cet « objet "biographie" » (p. 25), « enfin travaillé pour lui-même », est ce qui fonde la légitimité de l'approche biographique.

1 - 2 L'articulation des dimensions psychologiques et sociales

écrit Le Grand ou Legrand sans que l'on en connaisse la raison) ; la confusion se double du fait que tous deux ont travaillé sur les histoires de vie. Ensuite, pour une raison qui n'est qu'anecdotique : son homonyme, le compositeur et musicien, monopolise tout "l'espace numérique", phénomène que nous connaissons bien, toutes proportions gardées, avec l'auteur des *Cinquante nuances de Grey*, E.L. James, ou...notre exact homonyme !

Partant de l'ensemble complexe qu'est l'individu concret pour Castoriadis, comme corps vivant "pour soi", psyché, individu social, et sujet (p.79), Legrand rejoint Pagès (1993) sur la nécessité d'articuler ces dimensions. Sujet éminemment réflexif et volontaire, l'individu est aussi un individu social, déterminé à plus d'un titre par des structures du monde social, dont il a incorporé des habitus. Même si la perspective de Pagès s'ancre davantage dans la thérapeutique du patient¹, elle rend compte du souci d'articuler les dimensions du sujet dans une analyse transversale mais aussi dialectique de celles-ci. C'est ce que Pagès nomme une « pratique complexe ». Cette complexité relève tant des cadres théoriques qu'elle mobilise que des pratiques diversifiées, mises en œuvre dans les dispositifs qu'il conçoit. Il définit cette pratique ainsi :

[...] une démarche qui explore les liens entre le système émotionnel, les conflits psychiques inconscients, et l'histoire sociale de l'individu et tente de relier de façon transversale des théories et des pratiques relevant de systèmes différents. (Pagès, 1993, p. 11).

Cette articulation du social et du psychique, du sociologique et du psychologique, de l'inter- et de l'intra-personnel, Legrand comme Pagès, tous deux psychologues, en avaient, à l'aune de leurs référents théoriques, compris les enjeux. Pagès (1993) évoque des « systèmes socio-mentaux » (p. 65), Legrand (1993) en appelle au « branchement » de la biographie sur le social (p. 12), mais la rencontre et la collaboration avec Gaulejac modifieront leurs pratiques². Pagès dira être devenu « attentif » à « une sorte de discours sociologique latent chez [s]es patients » (p. 66). Passer à côté de l'ordre social et de ses déterminants chez l'individu risquerait même, selon l'auteur, de renforcer les résistances de celui-ci. Aussi estime-t-il nécessaire de se « centrer » « sur le lien entre les déterminants externes réels, notamment sociaux, et la construction psychique du patient » (p. 67) ; Legrand fait, quant à lui, l'épreuve de « l'interférence, du renforcement mutuel des deux logiques psycho-sociale et psycho-sexuelles » (p. 92) dans un cas clinique qu'il analyse (Etienne), logiques duales à même de rendre compte, dans leur articulation, de « l'intensité de la souffrance » du sujet. Cette importance donnée à l'articulation entre les processus sociaux et les processus psychologiques entraîne, paradoxalement, un « décloisonnement disciplinaire » qui « fait rupture » (Lainé,

¹ Pagès indiquera toutefois la nécessité, pour les participants des dispositifs de groupe qu'il anime, de mener une thérapie individuelle en dehors et en complément de cet espace, avec lui ou un autre thérapeute.

² Les apports sont d'ailleurs largement mutuels. Gaulejac aura l'occasion, lors d'un hommage public rendu aux travaux de Max Pagès, de dire l'impact qu'a eu sur sa propre pratique le psychodrame émotionnel théorisé par Pagès (1993, p. 39) et, plus largement, cette approche complexe. (« Clinique de la complexité, complexité de la clinique », 9 novembre 2018, ESCP Paris, dans le cadre de l'assemblée générale du RISC).

2008, p. 152). D'autres paramètres, notamment, mis en œuvre dans le cadre des GIR, sur lesquels nous reviendrons, vont confronter cette approche à une forme d'hétérodoxie (*Idem*). Legrand va, lui, recourir au récit de vie.

1 - 3 Récit de vie et histoire de vie

Pour Legrand, la méthode du récit s'impose comme « la méthode par excellence de la recherche biographique » : le récit est ce dans et à travers quoi s'articulent et se constituent sans cesse la vie et son histoire (1993, p. 13). Bien qu'il n'y ait pas consensus sur cette question (Niewiadomski, 2012, p. 75), nous tenons à préciser la distinction que nous opérerons, à la suite de Lainé (Lainé, 2007) et de Niewiadomski (2012) entre « récit de vie » et « histoire de vie »¹. Le récit, dans l'approche biographique, est toujours d'abord l'œuvre, la production, de l'autre². Dans l'ordre d'apparition au narrataire, le récit est premier et devient primordial. L'histoire a donc cette ambiguïté fondamentale d'être à la fois première, dans l'ordre du vécu, et nécessairement seconde, dans la reconstitution qui en est faite *à partir du récit*. Plus encore, ces deux « histoires » sont bien celles de la vie d'un individu, mais elles ne sont pas pour autant superposables. L'histoire que je reconstruis à partir du récit du narrateur ne sera jamais l'histoire telle qu'il l'aura vécue, « l'histoire toute crue³, toute authentique, telle qu'en elle-même » (Legrand, 1993, p. 193). Non seulement, il convient donc de distinguer le récit de vie de l'histoire de vie, mais il conviendra aussi de ne pas résumer, limiter, à l'histoire de vie, l'histoire vécue dans son caractère extensif. Aussi nous fondons-nous sur la définition du récit de vie que propose Lainé (2007 ; 2008) comme « la narration écrite ou orale d'une sélection d'événements choisis par le narrateur pour leur place et leur signification dans l'histoire où ils s'inscrivent » (Lainé, 2008, p. 152). L'histoire de vie sera à ce titre seconde : elle est cette « construction « d'une totalité intelligible » » (Niewiadomski, 2012, p. 78), fruit du « travail d'analyse, de réflexion et d'échange » (*Idem*) entre le narrateur et le narrataire. Cette distinction opérée par Lainé, et reprise par Niewiadomski, inscrit les deux expressions « dans un rapport de

¹ Il nous semble que cette distinction ne soit pas *systématiquement* opérée par Legrand. Dans le chapitre 7 intitulé « Histoire de Paul », l'auteur écrit : « nous raconterons l'histoire de Paul tel [sic] que le récit de ce dernier nous l'a donnée à entendre ». Mais cette « histoire » commence par le titre « Le récit de Paul » : or non seulement Legrand a reconstitué l'ordre chronologique des événements et même établi des thématiques, mais il a, en outre, lardé ledit « récit » de commentaires, comme autant de prémices d'analyse.

² Peut-être même de cet Autre lacanien, comme altérité radicale.

³ Cette formulation ne laisse pas de doutes quant aux intentions de l'auteur, parce qu'elle est précisée par l'adjectif « authentique » qui la suit. Mais elle reste très savoureuse, hors contexte : l'histoire « toute crue », c'est celle qui n'est pas « préparée », pas « cuite », donc potentiellement impropre à la consommation (par le chercheur ?) ; mais c'est aussi celle qui fait déjà l'objet d'une ou plusieurs croyances (du narrateur lui-même). Si bien qu'il conviendrait de faire une ultime distinction entre l'histoire telle qu'elle vécue et cette histoire « toute crue ».

progression temporelle et méthodologique » (Niewiadomski, 2012, p. 77), rapport dans lequel le récit de vie constitue « une médiation entre la vie et l’histoire » (*Idem*). Quand Legrand (1993) propose « le récit de Paul », le travail, à partir du récit et pour reconstruire l’histoire de vie, a déjà en réalité bien commencé. Cela dit, le fait que l’histoire reconstituée à partir du récit inclue les commentaires et analyses du narrataire ne nous semble pas critiquable, pour cette raison même que c’est un reconstruit, qui ne prétend pas à l’objectivité de la restitution mais plutôt à sa *fidélité*. Nous n’y voyons donc pas là la violation de la règle absolue formulée par Poirier *et al.* (1996) : « ne pas mêler les commentaires et le texte du récit de vie » (Poirier *et al.*, 1996, p. 121). Ajoutons deux remarques : à cette histoire de vie, Legrand ajoutera une autre histoire dont nous aurons à interroger, avec lui, la puissance autant que les limites, celle qui lie le narrateur et le narrataire. Parce que « les entretiens qui relèvent du biographique s’inscrivent dans le cadre de rencontres entre le chercheur et le narrateur » (Janner-Raimondi, 2021, p. 63), il s’élabore entre eux une histoire singulière. « Dans le *travail* de récit de vie, *une histoire se construit* entre narrateur et narrataire » écrit l’auteur au sujet de l’étude menée aux côtés de et avec Roland, cet « alcoolique guéri », dans une « grande histoire de vie » (Legrand, 2008, p. 200). Indépendamment des rapports et de leurs incidences sur le travail mené, Legrand interroge aussi, par ce biais, « la place du sujet sachant » (p. 199) autant que sa propre implication personnelle dans ce travail, toutes deux liées aux attentes, aux espoirs dont ce récit est porteur, notamment sur le plan de la dépendance. Par ailleurs, Legrand, après le chapitre consacré à l’histoire de Paul, revient, sur le plan méthodologique, sur cette distinction entre histoire de vie et récit de vie. Il prend le parti d’éviter l’expression « histoire de vie », qu’il estime trop plurivoque, réserve le terme « autobiographie » aux seules formes écrites ; il propose d’utiliser « le terme [*sic*] “récit de vie” dans le sens le plus extensif pour qualifier la narration ou le récit – écrit ou oral – par la personne elle-même de sa propre vie ou de fragments de celle-ci » (Legrand, 1993, pp. 181-182). Mais le véritable apport consiste en réalité dans la distinction qu’il opère, par la suite, entre **différentes modalités du récit de vie** : celle qui articule, plus qu’elle ne les oppose, certaines des formes développées du “récit de vie” : « [...] “récit de vie de recherche” ou [...] “récit de vie de formation” ou “d’intervention” ». Mais ces modalités sont-elles deux ou trois ? Si Legrand distingue les modalités de recherche et de formation, il va, à la faveur de sa pratique du récit de vie de formation, proposer la modalité de « l’intervention

biographique ». Ce qui les distingue ? L'intention du protocole¹ et donc sa finalité autant que la nature de la demande.

1 - 4 Récit de vie de recherche, de formation et d'intervention

Notre travail s'inscrit dans la perspective du récit de vie de recherche. Mais, réinterrogeant les questions de choix de métier, de reconversion, et finalement d'orientation, il relève également, probablement, du récit de vie de formation. Il se peut en outre que, dans la pratique, la frontière entre recherche et intervention paraisse assez ténue, malgré les différences structurelles entre les deux modalités.

1 - 4.1 Intention de la mise en œuvre et nature de la demande

Fondamentalement, le récit de vie de recherche a ceci de singulier qu'il est à l'**initiative du chercheur** : il est « suscité à la demande d'un chercheur à des fins de connaissance scientifique » (Legrand, 1993, p. 182). Cette initiative a des incidences nombreuses, sur les plans éthiques mais aussi scientifiques, nous y reviendrons. Si elle fait partie de ce que Legrand appelle les « composantes obligées » (184) du dispositif de recherche, l'initiative du chercheur mérite d'être questionnée, en amont de la réalisation des entretiens. Le thème de recherche, puis un « angle d'attaque » (185), sont bien prédéfinis par le chercheur. Tous deux présupposent une « préparation théorique » (186) constituée d'un état de l'art et d'un bagage conceptuel², voire d'une hypothèse « programmatique » (187). Non seulement l'initiative du chercheur est première mais celui-ci se présente aussi au narrateur avec une **demande formulée** – dont la gageure va constituer en sa formulation adressée – et **en tant que chercheur**. Legrand voit dans ce positionnement – on ne parle pas encore de *posture*³ – une « exigence de transparence »

¹ Legrand parle de « dispositif » (p. 184), plus rarement de procédure (p. 191). Breton (2021) distingue à ce sujet le protocole du dispositif dans le cadre de l'enquête narrative. Si le protocole consiste, pour l'auteur, dans une application « mécanique », la notion de dispositif est mobilisée « pour décrire la structure générale de la démarche d'enquête, ses étapes, leur ordonnancement dans le temps, les rythmes de passage d'une étape à une autre » dans le but de « structurer des repères » mais aussi « de pouvoir s'interroger *chemin faisant* sur son déroulement » (p. 85). Si nous partageons cette distinction, nous serons toutefois contrainte d'utiliser, le plus souvent, le terme « protocole », relativement à l'aspect méthodologique mis en œuvre dans le cadre de nos études de cas, afin de ne pas créer de confusion avec le *dispositif de formation* que constitue l'alternance.

² L'un des enjeux va consister, d'ailleurs, à être en capacité de prendre ses distances par rapport à ces cadres, c'est-à-dire de se laisser *surprendre* non pas tant par les propos tenus que par « l'autre et sa réalité unique » (Randin, 2008, p. 72).

³ Il nous semble ici que se présenter à l'autre comme chercheur finalement n'engage que des mots et quelques intentions. La posture implique, selon nous, non seulement une réflexivité de « celui qui dit qu'il est, qui il est ou encore ce qu'il est », mais aussi une articulation à la façon dont l'autre me perçoit. La posture est, selon nous, déjà dans un rapport, une relation interpersonnelle autant qu'intrapersonnelle. C'est l'articulation entre la façon dont je me perçois aux yeux des autres, la façon dont je m'impose à celui qui me considère et la façon, enfin, dont l'autre investit et me renvoie ces ou ses projections.

(190) mais aussi l'occasion « de désamorcer une attente d'aide, voire thérapeutique potentielle » (*Idem*).

Dans le récit de vie de formation, la demande n'émane pas nécessairement du sujet mais **le sujet est toutefois demandeur**. La nuance est subtile mais elle fait la différence. Alors que dans la perspective de recherche, le narrateur est en droit de se demander à l'égard du travail : « que me veut-on ? » (Legrand, p. 209)¹, la mise en perspective de son histoire de vie en formation donne sens à la démarche du sujet, à l'aune de son propre questionnement. Legrand rappelle ainsi le travail mené par Pineau au côté de Marie-Michèle (Pineau & Marie-Michèle, 1983) : cette dernière estime, au terme du travail, que « cela répondait à un besoin personnel » et qu'elle « avai[t] besoin d'aide » (*Ibid.*, p. 387, cité par Legrand, 1993, p. 220). L'interlocuteur-formateur devient alors un « accompagnateur », un « accoucheur » (Legrand, p.224), dans une dynamique maïeuticienne. Mais, souligne l'auteur, le chercheur n'est finalement jamais loin : d'une part « le chercheur est déjà formateur » (218), d'autre part, le formateur ne peut pas faire l'économie d'être chercheur – par l'exposé de sa méthode, et ce qu'il fait des résultats, notamment. Aussi, la pratique du récit de vie de formation n'est-elle pas éloignée « du terrain de la recherche » (218). La pratique d'intervention, telle que la met en œuvre Legrand, passera d'abord par des dispositifs de groupes avant d'être menée « en face à face ». Dans les deux configurations, la demande expresse est bien celle du sujet, soit que celui-ci s'inscrive en séminaire², soit qu'il s'adresse directement à Legrand « dans le but de la résolution d'une question existentielle » (257).

Dans la perspective de recherche qui est la nôtre, nul besoin *a priori* n'est exprimé par les sujets. Pour le dire simplement, peut-être crûment : c'est nous qui, à travers la recherche que nous menons, avons besoin d'eux et non l'inverse. Cela participe du cadre et en conditionne, pour partie, la réalisation – la pratique. L'entrée se fait sous un prisme singulier : celui de la reconversion singulière à un métier manuel qu'il convient de situer, autant que d'articuler, à d'autres sphères que la seule sphère professionnelle mais aussi à d'autres (em)pans de la vie et, enfin, à d'autres dimensions que la vie individuelle. Si, chez certains, cette perspective a été reçue avec enthousiasme, chez d'autres, le protocole est apparu, non pas tant comme une

¹ Peneff (1990) estime que le narrateur se demande alors : « qu'est-ce qu'il [le chercheur] veut que je lui raconte ? » (p. 86).

² De sa propre initiative ou sous l'effet d'une suggestion extérieure, le plus souvent professionnelle. La question des attentes pourrait être questionnée, à l'aune de notre propre expérience de la formation : les sujets s'attendaient-ils à s'immerger dans leur propre histoire ? Legrand dira d'ailleurs : « [...] la motivation prioritaire qui amenait d'aucuns à participer à une intervention groupale était celle de la formation à l'approche biographique » (p. 257).

contribution à la recherche, que comme un service rendu à notre personne. Peneff (1990) appelle d'ailleurs à se méfier de « l'acceptation trop rapide, l'adhésion enthousiaste » (p. 86). Dans l'une comme l'autre des motivations, les risques de biais sont importants. Qu'il s'agisse de saisir l'occasion de « se raconter à soi-même » – « Raconter sa propre histoire, c'est se raconter d'abord des histoires » (*Idem*) – ou que cela consiste à chercher à “livrer” au chercheur ce que celui-ci supposément attend, présentaient des risques notables, et autant de mises en garde pour nous.

Toutefois, ne pouvait-on pas voir, dans l'enthousiasme manifesté, des attentes et, partant, une demande sous-jacente des sujets ? D'autant que le recours à cette pratique s'inscrivait à la suite de premiers entretiens semi-directifs qui avaient, pour certains, soulevé des questionnements ou occasionné des prises de conscience qu'un tel travail pouvait approfondir. En reparcourant le processus de reconversion, Capucine avait ainsi pu exprimer des injonctions parentales dont elle avait pris le contre-pied en se reconvertissant, jusqu'à estimer qu'elle avait trouvé sa place, ce faisant. Fabien avait vu émerger des souvenirs et fait des liens avec son histoire individuelle et familiale. Yohan en évoquant, avant l'entretien l'image d'un “gaucher contrarié” et, durant l'entretien, le tiraillement qui avait été le sien durant sa carrière professionnelle, s'était donné des pistes à creuser, autant qu'il nous les avait suggérées. Agnès enfin, nous l'avons dit, en nous livrant son anecdote ne nous avait-elle pas, malgré elle peut-être, mise sur la voie d'un approfondissement qui pourrait faire sens, pour nous, mais surtout pour elle ? Dans quelle mesure ces signes étaient-ils des demandes ? Et, finalement, le récit de vie de recherche ne pouvait-il pas “déborder” le cadre de la seule recherche et s'inscrire dans le cadre d'un récit de vie de formation ?

Reste que le processus était engagé à la faveur d'une demande que nous formulions explicitement, en l'inscrivant *d'abord* dans une perspective de recherche. Pourtant, même sous cette modalité, elle ne nous était pas évidente. Nous en mesurons, par avance, la dimension intrusive et nous heurtâmes bientôt à la sacralité du Sujet, de l'Autre. Il nous fallait trouver une voie qui nous autorise à percevoir ce travail non comme une intrusion – voire une incursion – mais comme une *rencontre*. Une rencontre dont le sujet était, par définition, partie prenante. En invitant le sujet à « déposer » son histoire par le récit qu'il en ferait, aiguillonnés que nous serions tous deux par la question des choix de métiers, nous évitions cette dimension intrusive. Nous accueillions ce que l'autre avait à (nous) dire. Mais une telle démarche risquait de nous perdre, de nous égarer, autant qu'elle risquait de “noyer” le sujet – la personne et le thème. Proposer au Sujet de faire une « narration chronologique » comme y invite Breton (2022, p.

87), dans le cadre de l'enquête narrative, ne nous aurait sans doute pas permis de voir, *a fortiori* d'interroger, les dimensions articulaires des dynamiques psychologiques et sociales, à moins de questionner directement celles-ci, ce qui changeait la nature de l'exercice. Entre peur de l'intrusion et risque de recueil brut, il nous fallait trouver une voie médiane. C'est dans l'articulation de la demande et des visées que nous parvînmes à trouver cette voie.

1 - 4.2 Visées du chercheur, attentes du narrateur, effets obtenus

Ce qui distingue les trois modalités du récit de vie pour Legrand porte aussi sur les visées. En se présentant comme chercheur, le narrataire, dans le récit de vie de recherche, ancre sa pratique, aux yeux du sujet, dans une dynamique qui n'a **pas de vocation thérapeutique**. Cette modalité du récit de vie est « subordonné[e] de bout en bout à une finalité de recherche, [elle] est gouverné[e] par les attentes du chercheur qui surplombent à tout moment la relation. » (Legrand, 1993, p. 190). Or confronté à sa propre histoire, le sujet est conduit à « “remuer” [son] histoire personnelle » (*Idem*) et le narrataire n'est pas à l'abri, même dans ce contexte de recherche – qu'il a décrété –, de rencontrer la souffrance du sujet. Même, voire surtout, si celle-ci n'est pas *a priori* le moteur de l'intervention. Des précautions, que nous détaillerons plus loin, doivent être prises à cet égard.

Face à cette modalité, quelles sont les attentes du narrateur ? S'il peut s'attendre à quelque chose, en entrant dans le protocole, en revanche, il **ne formule pas explicitement d'attentes**, dans la mesure où la demande n'émane pas de lui. Il est donc possible que son seul horizon d'attentes consiste dans le souci de “bien faire”¹, de répondre aux attentes du chercheur, relativement à son objet de recherche. Aussi, sans doute, le chercheur devra-t-il se garder d'énoncer de quelconques attentes – en matière d'hypothèses de recherche – pour ne pas biaiser le récit. En revanche, donner la direction, le cap, nous paraît essentiel. Il donne sens à la démarche et met le sujet en condition de procéder à une anamnèse, voire comme le dit plus justement Breton (2022), l'« incite[...] [...] à entrer en enquête sur son vécu » (p. 91).

Quant aux **effets transformatifs** obtenus, une position consisterait à dire qu'ils ne concernent pas, ou plus, le chercheur dès lors que sa recherche est terminée. Pourtant, même dans cette modalité du récit de vie, nous ne saurions nous détacher totalement de cette question, éminemment difficile à résoudre, de la *responsabilité* du chercheur. Celle-ci est engagée à double titre : vis-à-vis du matériau recueilli – un “trésor” que l'on va *travailler* – mais surtout

¹ De « tout bien faire comme il faut », pourrait-on dire.

à l'égard de l'effet, ou des effets, produit(s) chez le sujet. Eu égard au matériau, la contractualisation (voir *infra*) nous verra prendre des mesures relatives à l'usage que nous en ferons.

Les effets, nous semble-t-il, **émanent de trois processus**, à la fois distincts et reliés. La narration faite par le sujet, d'une partie de son histoire, le contraint à mettre en sens les événements, fût-ce par des associations et au prix de sauts temporels. La mise en récit lui permet déjà de conférer du sens au processus parce qu'elle confère un sens directionnel au récit. Cette narration opère à la faveur d'une anamnèse : c'est là le second processus. Mais les souvenirs ne remontent donc pas à la mémoire comme cela peut se produire lorsque l'on se rend disponible à cela – quand on “rêvasse”. L'anamnèse est ici *provoquée* par une question ou une thématique directrice(s) de sorte que les souvenirs sont convoqués, dans leur mouvement et dans leur contenu narratif, non seulement au travers du prisme d'une thématique, mais aussi par quelqu'un : l'*interlocuteur*. En outre, les souvenirs ne sont pas convoqués *pour soi* mais ils sont *adressés*. Ce cheminement, outre le fait qu'il induise un certain nombre de transformations successives, avant que le souvenir ne soit livré, participe de la mise en sens *pour* le sujet, qui opère et conscientise des *liens*. C'est là la troisième source d'effets.

Or, ni le chercheur ni le sujet ne connaissent à l'avance la teneur de ces souvenirs, ni les liens qui vont s'opérer pour/chez le sujet. Encore moins les effets qu'ils vont produire en/sur lui. Ajoutons que ces effets ressentis par le sujet, d'une part ne seront pas forcément exprimés par lui lors de l'entretien – pas plus que ne le seront les souvenirs, d'ailleurs : il ne saurait y avoir d'exigence de “transparence à l'autre” ; d'autre part, ils peuvent surgir dans l'après-coup du récit. Enfin, je ne suis, moi qui accueille et recueille ce récit, ni préparée ni qualifiée pour aider l'autre à faire face à “ce-que-cela-fait” en et pour lui. Ce qui me place dans une position sinon d'irresponsabilité *de fait*, du moins d'impuissance. La seule “parade” a donc consisté à prévenir les sujets des potentiels effets, notamment à la lumière de ce que j'avais vécu moi-même lors de la formation : “ça remue”. Legrand appelle à ce propos le chercheur à une forme de discernement : il conviendrait pour lui « de s'assurer *autant que possible* que la personne, *en situation de drame*, [...] est en mesure de se confronter sans péril à sa propre histoire. » (1993, p. 190, nous soulignons). Il indique ainsi avoir refusé « certaines offres spontanées » (p. 190, n.10) au motif qu'il se sentait investi par le sujet demandeur comme « agent thérapeutique » (*Idem*). Mais la configuration est ici différente dans la mesure où il y avait une demande formulée par le sujet. Ce qui n'est pas notre cas, ou alors de façon très implicite, comme nous l'avons suggéré plus haut.

Cette “zone d’incertitude”¹ pour nous a été source de malaise. Nous avons toutefois relativisé un peu le problème à l’aide de deux arguments. En premier lieu, s’il se joue bien des dimensions individuelles, familiales et sociales dans les reconversions professionnelles comme nous le supposons, le thème, pas plus que les enjeux immédiats, ne sont “vitaux” *per se*². Il n’en va pas de la vie de l’individu de comprendre les dynamiques à l’œuvre³. En second lieu, Legrand, après avoir souligné les risques encourus potentiellement par le narrateur, rappelle que les effets peuvent être d’une autre nature : « [...] parfois et même souvent – au dire des chercheurs – le fait de se raconter, loin de porter préjudice, exerce un effet positif, décrit même par certains comme « thérapeutique » (p. 197). Roland, le cas clinique de « la grande histoire de vie » (Legrand, 2008), aura l’occasion de mettre des mots sur les effets ressentis au terme du travail mené aux côtés de Legrand⁴. Plus encore, le sujet prendra le temps de transformer le terme utilisé pour qualifier l’effet ressenti, preuve que le travail se poursuit longtemps après les sessions ; il utilisera d’abord le mot « refondation », avant de se sentir « fondé » et enfin d’envisager une « refonte »⁵ (p. 204). Or, c’est précisément l’émergence de ces effets que Legrand considère comme un « phénomène très important » : elle est « ce qui permet d’établir la transition du récit de vie de recherche vers le récit de vie de formation » (1993, p. 197). « Effet latéral » dans le récit de vie de recherche, qui est « visé pour lui-même » dans le récit de vie de formation (*Ibid.*, p.218). Gaulejac (2016) ne dira pas autre chose des effets produits sur le sujet dans le cadre des dispositifs d’implication : il n’y a pas de visée thérapeutique mais des effets thérapeutiques sont possibles – qu’il incombe au sujet de “gérer”⁶. Aussi garderons-nous en tête ce principe moral : « l’impératif de ne pas nuire » (Legrand, 1993, p. 197). Les

¹ Qui n’est sans doute pas étrangère à une forme d’impuissance du chercheur qui, dans ces dispositifs, ne maîtrise pas tout, contrairement d’une part à ce qu’il pourrait croire lui-même (voir à ce sujet les avertissements formulés par Lejeune (1980) relativement à « une forme d’abus de pouvoir », repris et discutés par Legrand (1993, p. 196)), et, d’autre part, à ce que le narrateur pourrait attendre d’un « sujet-supposé-savoir ».

² Les adultes interrogés dans les entretiens de reconversion (ER) ne disent-ils pas, du reste, combien ils sont heureux et épanouis d’apprendre, voire d’exercer leur nouveau métier ?

³ Même si « c’est sa vie même qui en dernière instance est en question dans l’acte de la raconter. » (Legrand, 1993, p. 226).

⁴ Et Legrand (2008), lui-même, fort de l’élucidation de son rapport à l’objet, dira aussi les effets transformatifs qu’il a ressentis, au terme du travail mené aux côtés de Roland : « je lui dois beaucoup » (p. 210). L’auteur ira même, à la lumière de la « science du sujet » (voir Stengers), jusqu’à se demander « qui est l’auteur ? ». Une recherche réussie n’est-elle pas finalement un travail dans lequel « le chercheur lui-même en sort[] transformé » ? (*Idem*).

⁵ Il y aurait des commentaires à faire sur les termes choisis et leurs variations autour d’un même étymon...

⁶ Pagès (1993) aura un positionnement différent. Il exigera qu’un suivi thérapeutique prenne le relais des sessions dans les groupes d’implication. Que cet espace thérapeutique soit mené par lui, ou aux côtés d’un autre thérapeute.

effets sur le sujet sont inhérents au changement de rapport qu'il entretient avec sa propre histoire, à la réappropriation de son histoire (*Ibid.*, p. 297). Par cette entremise, le sujet devient acteur.

1 - 4.3 Le sujet, objet de sa narration et acteur de sa vie

L'acte fondateur de l'approche biographique réside dans la possibilité, pour les sujets, de « resignifier leur existence » (Legrand, 2008, p. 197). Le sujet est *invité* à se prendre lui-même comme objet de sa recherche, dans ce que Gaulejac (2016) appelle un rapport de « proximité distante ». Ferry (2005) parle à ce propos d'un « vrai tour de force » (p. 162) :

C'est, pour le sujet, s'établir dans un dédoublement, se regarder et se traiter "soi-même comme un autre", se poser comme acteur, "héros" de l'histoire, objet de la narration, à distance de soi, sujet "narrateur", face à des narrataires qui entendent ou lisent son récit. (Ferry, 2016, p. 162)

Mais il y est aussi *conduit*, faute de pouvoir être toujours conscient des déterminations qui « pèsent » sur son histoire (Niewiadomski, 2012, p. 37). S'il convient d'« accompagner ce détour biographique », afin de permettre au sujet de « construire son historicité », l'enjeu réside bien pour le sujet¹ dans « la reconquête d'une place d'acteur ». En passant de « l'éprouvé d'une fatalité à l'expérience d'une possible articulation féconde avec son passé », le sujet fait *l'épreuve* de l'affranchissement (*Idem*). Cette épreuve passe notamment par le caractère performatif (Austin, 1991) du récit², tel qu'il est produit dans ce type de configuration. En faisant le récit de son histoire, non seulement le sujet reconfigure celle-ci, mais aussi se la réapproprie à la première personne.

Cette dimension est d'autant plus prégnante, dans notre objet de recherche, qu'elle fait écho au « projet émancipatoire » qu'est le projet de formation (Baudouin, 2020). Mais cela va plus loin : nous rejoignons, à travers ce prisme, le courant des histoires de vie en formation (Pineau & Le Grand, 2013) et postulons ce que Baudouin (2020) nomme le « pouvoir biographique » défini comme « la capacité d'exercer une influence intentionnelle sur son parcours de vie » (p. 142). En mettant en sens son histoire, sous l'éclairage de son projet de reconversion et donc de formation, le sujet participe à une reconquête de celui-ci. Mais ce travail ne s'opère pas dans un solipsisme où un « je » tout puissant aurait toute liberté d'agir. Il se pense dans une « articulation du "je" et du "nous" » (Niewiadomski, 2012, p. 37). Convoquons ici le projet

¹ Comme pour le chercheur vis-à-vis du sujet.

² Ou « sa part performatrice » (Legrand, 2008, p. 205, renvoyant à « l'identité narrative » de Ricoeur (1985) dans *Temps et Récit*, tome 3 : « Le temps raconté »).

scientifique de la recherche biographique, dont Niewiadomski (2012), propose la définition à partir de ce que Delory-Momberger (2009) nomme « la condition biographique » :

[...] étudier les processus de construction du Sujet au sein de l'espace social, c'est-à-dire, [...] saisir les manières dont les individus donnent forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence, comment ils agissent et se construisent dans leurs environnements historiques, sociaux, culturels et politiques. (Niewiadomski, 2012, p. 34)

Non seulement le sujet doit prendre la mesure du fait que son idiosyncrasie s'articule à des dimensions extérieures, mais le chercheur lui-même, dans cette enquête, doit veiller à « ne pas s'arrêter à la prise en compte du Sujet lui-même », « [p]récisément parce qu'il n'existe pas de Sujet isolé des autres, de son contexte de vie » (Janner-Raimondi, 2021, p. 63).

Le Sujet est donc objet et sujet de narration. Il se prend lui-même comme objet de la narration, tout en livrant un récit à la première personne, récit dont il est donc le « héros », mais pas le seul protagoniste. Peu importe, pour l'instant ce qu'il dit de lui, sur lui et la part de vérité ou de légende (Ferry, 2005). Ce faisant, il procède à une « recollection signifiante »¹ depuis « l'éclatement de la vie » et rend possible à ce titre un « redéploiement » (Legrand, 1993, p. 225 *sqq*) pourrait-on dire *en propre*. Ces deux pôles confèrent aussi au récit de vie une « profonde signification sociale » (p. 231). A travers ces dimensions articulaires, et la « compréhension »² qu'il en fait, le sujet *advient* à lui-même (Pineau, (1990), cité par Legrand, 1993, p. 227 ; Herreros, 2007). Mais faut-il, relativement au dispositif qui lui offre l'occasion de cheminer de la sorte, aller plus loin et faire du sujet le *co-auteur* de la recherche menée ?

La question est loin d'être rhétorique. Elle est fondamentale et se heurte une fois de plus à des problèmes éthiques. Dès lors que le sujet participe, s'implique, livre en confiance son matériau à partir duquel il est conduit à travailler sur lui – le matériau comme lui-même – avec le chercheur, doit-on opérer ce que Legrand appelle une « coupure ethnologique » ? (1993, p. 196). Faut-il abolir cette frontière symbolique entre le chercheur et le sujet, au prétexte qu'ils sont finalement tous les deux engagés dans le travail, voire, nous le verrons ci-après, tous les deux *au travail* ? A l'instar de Legrand, et en regard de la démarche qui est la nôtre dans ce cadre, nous ne le croyons pas. D'abord parce qu'il existe de fait une dissymétrie de situation, autant que de position. Le chercheur initie et adresse la demande au sujet. Il s'est, en outre, doté

¹ Legrand renvoie à la « formule de raboutage » suggérée par Pineau (Legrand (1993), reprenant Pineau (1989), cité p. 226)

² Précisément ici comme saisissement dans une totalité, à la fois une et nécessairement mouvante.

d'un bagage théorique dont ne dispose pas *a priori* le sujet. Dans notre cas précis (et il n'est pas le seul), s'ajoute le fait que "nous en sommes déjà passée par là" : par l'entremise de la formation réalisée, nous avons mis au travail notre propre histoire pour mieux accueillir celle des autres ; en ce sens, nous sommes mieux préparée que ne l'est le sujet qui nous fait face. Alors certes, nous sommes tous deux, dans cet échange, toujours sujets l'un pour l'autre mais cette dissymétrie, qui est à l'œuvre sur les plans théorique et pratique, est, selon nous, indéniable, sous peine précisément de fausser "la donne". Cela n'empêche pas une forme d'humilité du chercheur. Une telle situation l'exige même. Le sujet a quelque chose à nous apprendre. C'est dans cette configuration que la posture du chercheur va se préciser : il est celui qui en sait un peu plus, il est aussi celui qui est perçu comme "en sachant un peu plus" mais il sait lui-même qu'il ne sait rien de l'autre et qu'il a tout à en apprendre.

Quant au travail de recherche à partir des matériaux recueillis, il est double et c'est cette dualité qui autorise, à notre sens, de mettre à distance, à un moment donné, le Sujet. Il y a le travail de **co-construction à partir de et autour du récit** qui est fait¹, au moment où il est produit. Par les demandes d'approfondissement du chercheur, par les hypothèses-interprétations qu'il propose, par le changement de focale qu'il invite à opérer et, évidemment, par toutes les réponses qu'apportera le Sujet, il y a bien un travail conjoint qui est mené. Mais le chercheur opère aussi **dans le silence de l'autre** : c'est-à-dire aussi bien dans ce que l'autre ne dit pas – ou pas sur le moment – et en l'absence de l'autre. En mettant, comme nous le ferons, en échos² les différents récits qui nous seront adressés à différents moments du protocole, nous travaillons bien sans le Sujet ou pour le dire crûment "dans son dos"³. Legrand (1993) rappelle que Pineau⁴ a dû assumer « en grande partie » (p. 196) la tâche d'analyse dans le travail mené aux côtés de Marie-Michèle, pourtant co-signataire de la production finale. Sans doute le concept-clé d'« auto-formation » n'est-il pas totalement étranger au choix qu'il a ou qu'ils ont fait. Si le chercheur a besoin, un besoin déontologique autant que méthodologique, que le sujet agrée ses hypothèses pour les valider, il peut aussi, voire doit, aller plus loin, fût-ce au titre d'hypothèses. Ce qui fait, en outre, que nous avons poursuivi l'analyse *in absentia* repose sur un axiome

¹ Au sujet du travail mené avec Roland, Legrand demandera : « Qui construit l'histoire ? » (Legrand, 2008, p. 200), revenant ainsi sur la place du narrataire, « simple écoutant » ou « plus actif » ?

² Mais aussi en *résonnance*, nous le verrons.

³ Quitte, ensuite, à revenir sur cette analyse, pour la soumettre au sujet et la discuter avec lui. Mais n'est-ce pas déjà de l'ordre du récit d'intervention ?

⁴ Pineau évoque à ce sujet d'ailleurs la « responsabilité d'une violence symbolique » (Pineau, 1983, p. 379, cité par Legrand, 1993, p. 196).

simple mais crucial : **le Sujet n'est pas son récit**. Il ne saurait se réduire à ce que son récit dit de lui. Lui, comme nous, le savons. Mais allons plus loin : en déposant celui-ci, le Sujet procède à, mais aussi *expérimente*, une dissociation essentielle *pour lui*, qui rend possible sa propre réflexivité et au-delà :

[...] le sujet expérimente ici la prise de conscience liée à la distinction entre sujet de l'énoncé et sujet de l'énonciation. C'est cette prise de conscience qui, de manière apparemment paradoxale, favorise l'advenue du sujet à lui-même. (Niewiadomski, 2012, p. 236)

C'est cette dissociation qui, à son tour, nous autorise à travailler le récit produit. En aucun cas, nous ne "travaillons le Sujet"¹. Aussi, quand nous parlerons de « cas clinique », ou d'"étude de cas"², nous garderons à l'esprit que ce n'est pas le Sujet qui *fait* cas, mais bien le récit qu'il a bien voulu déposer, autrement dit ce que j'en sais *de* lui et/mais *par* lui. D'ailleurs, l'anonymisation des données et le pseudonyme attribué aux individus, nous le rappellent sans cesse : ils constituent aussi, pour nous, l'assurance que nous distinguons bien la personne, du récit qu'elle fait de son histoire.

Quant à l'advenir du produit de la recherche, et au droit de regard dont peut disposer le sujet sur la production – et sa diffusion – ils feront l'objet d'une contractualisation (voir *infra*).

Si le chercheur dispose bien d'un *bagage* que n'a pas le Sujet, ils font pourtant bien tous les deux le *voyage*³.

1 - 5 Dimension clinique

Comment éviter, lorsque je me tourne d'une quelconque façon vers l'humain, de ne pas me retourner aussi vers moi-même ? (Legrand, 1993, p. 174)

1 - 5.1 Dans le rapport à l'objet : le travail d'élucidation

Dès la définition du thème de recherche et le choix de l'angle d'attaque, Legrand appelle le chercheur à s'interroger, d'abord sur ses « préconceptions » puis « sur son propre rapport préalable au thème » (Legrand, 1993, p. 185). L'essai sur l'approche biographique de Legrand est sous-tendu par le thème qu'il met au travail : l'alcoolisme. Mais une autre tension est

¹ Si nous entrons "dans le vif d'un sujet" (comme thème), si nous appréhendons le vivant d'un Sujet (pris dans ses mouvements contradictoires, dans son historicité, etc.), à aucun moment, nous ne saurions ni ne pourrions prétendre "entrer dans le vif du Sujet".

² Au sens de la casuistique.

³ Barus-Michel (1986) écrit : « [le chercheur] est maître de la recherche mais il est soumis à son propre dispositif » (p. 804).

palpable : elle concerne le niveau d'implication *personnelle* de l'auteur par rapport à ce thème et, plus largement, à la dépendance. Cette implication sera travaillée de façon plus explicite quand, vingt-cinq ans plus tard, il évoquera l'histoire de Roland, à travers le prisme de la guérison.

Avant d'entrer sur le terrain, la préparation consiste en un questionnement sur le choix du thème, sur son ancrage éventuel dans une « expérience vécue », sur les prédéterminations « en termes affectifs » et « cognitifs » susceptibles d'agir sur, voire de dénaturer, notre « conception de l'objet » (*Idem*). Sur le plan scientifique, un tel préalable permet au chercheur de prendre conscience des biais éventuels de nature à fausser son appréhension du sujet-objet de sa recherche. Mais en réalité, dans ce type de pratique, les choses vont bien plus loin.

« Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » interroge Barus-Michel (1986). La question peut paraître pléonastique (on cherche, par définition, ce qui nous pose question) mais il n'en est rien. « A soi-même » dit bien une specularité que l'on n'attendait pas *a priori* entre le chercheur et son objet de recherche. Ce dernier renvoie le chercheur non seulement à sa propre image, image qu'il va continuer à construire à travers sa recherche, comme dans un « rêve narcissique » (Barus-Michel, 1986, p. 803), mais aussi à sa propre histoire. A ce titre, il convient, comme un impératif catégorique, « d'élucider l'origine de sa demande » (*Ibid.*, p. 801). Par le détour de la figure mythologique d'Œdipe, et sa lecture psychanalytique, l'auteure suggère que la recherche participe d'un « chemin d'évitement qui a conduit le chercheur à énoncer son désir dans les termes de ses hypothèses et sous les espèces de son objet » (p. 803). « Curiosité passionnée » et « refoulement » ne seraient ainsi que deux signes inversés, finalement tous deux à l'œuvre dans la recherche menée.

Or, dans ce mouvement, le Sujet vient faire tiers entre le chercheur et son objet. Pour lui conférer une place, en tant que tel, et reconnaître l'Autre dans son altérité, le chercheur doit « se reconnaître pour s'effacer » (Barus-Michel, 1986, p. 803) : cela passe d'abord par une mise au clair des ses propres enjeux, puis dans l'acceptation de « la contradiction, l'inattendu, l'inacceptable » (*Idem*) et finalement dans cette « capacité d'accueillir [...] l'indésirable irruption de l'étranger » (*Idem*). Consciente que le chercheur est un « autobiographe malgré lui » (Bouilloud, 2007) et qu'il met au travail, à travers son objet, sa propre histoire, nous déposerons, au terme de notre formation, les éléments issus d'un travail réflexif. Ce travail d'« interrogation sur soi, de recherches d'élucidation de ses propres enjeux, de ses propres implications et résonances » (Legrand, 2008, p. 205) nous conduira à penser les effets de résonances en termes de choix, de place et d'inscription. Mais parce qu'il ne s'agit pas de

nous, ici, nous résisterons, à l’instar de Legrand (2008), « à une pulsion de dévoilement » (p. 205)¹.

Que l’on y voie ici ce que Legrand appelle « une mise en disposition clinique » (p. 205), préalable à l’accueil de la parole du Sujet.

1 - 5.2 Dans le rapport au Sujet : l’écoute

C’est que nous ne sommes jamais vraiment vierge. Ne vaudrait-il pas mieux le savoir ? (Legrand, 1993, p. 185)

Le travail que nous allons effectuer aux côtés des sujets et avec eux, est un travail *d’implication*. Le sujet participe activement, tant par le récit qu’il produit, que par l’élaboration des hypothèses ou la discussion que celles-ci animent. Dans la posture qui est la sienne, et qu’il construit par sa participation au dispositif, il est, nous l’avons dit, objet et sujet de sa narration. C’est cette posture qui rend possible sa réflexivité. Mais le chercheur, on l’aura compris, n’est pas *neutre*². Non seulement il “arrive” dans cette *relation* avec son propre rapport à l’objet, avec toutes les résonances que cela suppose sur le plan intrapersonnel, mais il se place aussi face au Sujet dans une “position” d’écoute. Or celle-ci n’est pas passive.

A ce titre, le terme “position” est sans doute à nuancer ; peut-être est-il même critiquable. L’écoute n’implique pas un placement, un positionnement statique, sinon peut-être dans le calme des mouvements du corps³. Parce qu’elle est *dynamique*, dans son geste (comme *attention* de attentio : « action de tendre vers ») autant que dans ses effets (comme intention, cette fois), l’écoute est ce qui met du lien, de la relation, à l’autre. En se fondant sur les éléments contradictoires dont elle est porteuse, Randin (2008) estime qu’elle a « quelque chose de toujours mystérieux ». (p. 72). Mais le mystère réside probablement dans les deux sujets qu’elle met en situation autant qu’en relation. « Ecouter n’est pas entendre » (Barbier, 2019, p. 329). Ou plus exactement pour entendre vraiment, il convient d’abord d’écouter : s’instaure entre eux un rapport « dialogique ». (*Idem*) Cette écoute opère d’ailleurs un double mouvement : c’est

¹ Legrand considère qu’un tel dévoilement et l’analyse de son contre-transfert sont nécessaires si cette démarche est « utile au plan scientifique » (Legrand, 2008, p. 206). Il me semble que dans ce travail de nature académique, fût-il ici *d’implication*, une telle analyse n’a pas sa place. Cette démarche a sans doute plus de sens dans le cadre d’une habilitation à diriger des recherches (HDR). A cet égard, le travail d’élucidation que mène Niewiadomski (2012), à la faveur d’un parcours riche et dense de recherche et d’enseignement, prend tout son sens.

² Hanique (2007) estime même que le chercheur doit renoncer définitivement au « mythe orthodoxe [...] de la neutralité » (p. 103).

³ Mais pas des émotions.

« laisser venir à soi » (Randin, 2008, p. 73), se rendre disponible et, en ce sens, faire un travail sur soi. Car « le premier réflexe est de se raccrocher à ce que l'on possède », un « piège » qui « nous éloigne » de l'autre et de « sa réalité unique ». (p. 72). Il convient donc dans un premier temps de « faire silence dans sa pensée » (p. 73).

Mais l'écoute participe d'un autre mouvement : « Ecouter monte de soi-même vers l'ailleurs » (Barbier, 2019, p. 329). *Sensible (Idem)*, elle convoque le corps à travers les émotions, les sensations, etc. *Clinique*, elle mobilise le vécu de celui qui s'y exerce (Giust-Desprairies, 2019). Parce qu'elle accueille la parole du Sujet, autant qu'elle convoque celui qui l'accueille, elle rend possible une « relation d'implication réciproque » (*Ibid.*, p. 281). Or c'est cela même qui oblige (d'une obligation aussi éthique que méthodologique) le chercheur clinicien à ne pas laisser de côté ce qu'il a mis au jour pour lui-même dans son rapport à l'objet : le travail – comme rapport à et construction de sens – se poursuit dans, s'articule à l'écoute de ce que le Sujet a à dire. L'écoute n'est donc pas que « l'observation des choses telles qu'elles sont » comme pourra l'écrire Randin (2008, p. 77), ni ne requiert seulement de « se mettre de côté tout en étant présent » (*Ibid.*, p. 75). L'écoute clinique est empathique mais d'une empathie qui n'est pas pensée comme un « à la place de », plutôt comme l'ouverture d'un « espace de “compréhension” suffisante pour permettre que s'élabore progressivement, dans la confrontation entre deux points de vue [...] la co-élaboration d'une pensée formalisée sur le sens vécu par le sujet. » (Hanique, 2007, p. 105). Elle implique. Et elle implique notamment d' « être attentif aux résonances en soi que cette parole éveille » (Janner-Raimondi, 2021, p. 65). En d'autres termes, le travail d'élucidation quant à son rapport à l'objet n'est, pour le chercheur, qu'un préalable à une mise en disposition clinique qui sera vraiment à l'œuvre dans le rapport au Sujet et dans l'écoute clinique de sa parole.

1 - 5.3 Dans la relation

Comme chacun de nous était plusieurs, ça faisait déjà beaucoup de monde (Deleuze & Guattari, 1976, p. 8)

Cela place au cœur de notre travail la question du transfert...et du contre-transfert, avec laquelle, malgré notre sentiment d'illégitimité eu égard à l'approche psychanalytique¹, il convient de nous colleter.

¹ A mesure que j'écris, je réalise que cette illégitimité n'est pas que théorique ou institutionnelle : elle repose aussi, voire surtout, sur le manque d'éprouvé : je n'ai pas fait l'épreuve de la cure analytique. Et si celle-ci ne me donnerait, *per se*, aucune compétence, à l'inverse, la seule approche théorique, fût-elle plus approfondie que celle

Cette dynamique psychique est à l'œuvre entre l'écouter et l'écouté, y compris hors de tout contexte thérapeutique ou analytique. Elle est engagée, voire renforcée, par le travail de recueil de récit de vie dans la mesure où ce recueil n'est pas passif mais donne lieu à des échanges, voire des co-constructions de sens. Pour le dire autrement, le travail autour du récit de vie est « le produit d'une interaction interlocutoire » (Chabrol, 1983, cité par Legrand, 1993, p. 197.) Dans ce contexte singulier, se joue *mutatis mutandis*, ce que Montaigne dit de la relation d'amitié avec La Boétie : « parce que c'était lui, parce que c'était moi » (*Essais*, I, 28). La façon dont chacun des candidats va investir cette relation, et va nous positionner lui comme moi dans une *situation*, est propre à faire émerger une dynamique de transfert et de contre-transfert. Agnès, par exemple, nous voit comme un sachant¹ et nous renvoie cette image. A l'inverse, Fabien se porte volontaire pour entrer dans le dispositif parce qu'il perçoit, dans la proposition à laquelle il répond, la demande d'une « jeune » étudiante en mal de données qu'il convient d'aider...Il nous faut dans un premier temps prendre conscience de cette assignation et l'accueillir. Mais ces places ne sont pas statiques. Elles bougent, *durant* le protocole. Agnès, en nous adressant l'anecdote dans le cadre de l'entretien *off*, et par elle, nous *déplace* – voire nous destitue ? Son anecdote nous renvoie quelque chose de l'ordre de l'insu. Tout en projetant sur nous l'image du sachant, elle “montre” à celui-ci qu'il ne sait rien. De notre côté, comment ne pas voir, dans l'effet de sidération ressenti, autre chose que la violence de cette destitution, de ce déplacement, qui nous oblige, nous contraint, à notre tour à investir la relation, le rapport, sous un autre jour, dans une autre *configuration* ? Quand Fabien découvre que non seulement, nous ne sommes pas si « jeune », mais que l'on a, en outre, tous les deux des accointances professionnelles et intellectuelles², il investira la relation différemment, au point de nous renvoyer l'image du thérapeute analytique³. Tout cela active chez le narrataire, *a fortiori* dans ce travail d'implication, les matériaux d'une « arrière-boutique » avec lesquels il doit *composer*.

que j'ai faite, me semble parfaitement insuffisante. Autrement dit, et une fois de plus, “connaître” pour moi, c'est aussi « mettre les mains dans le cambouis », c'est faire l'expérience de cela que l'on aspire à connaître.

¹ Ne serait-ce que parce que nous avons été sa formatrice et celle qui l'a accompagnée au début de son parcours.

² Qui nous conduiront, nous, à en déposer les affects, comme autant d'avertissements contre les risques de biais.

³ Il nous dira souvent combien la série *En thérapie* (Nakache & Tolédano, 2021) lui inspire d'analogies avec le travail que nous menons. Il aura aussi l'occasion d'accentuer le fait qu'il nous dit des choses qu'il n'a jamais dites à quiconque.

Et quoi que nous fassions, narrateur comme narrataire, il y a des *incidences* : dans la relation, dans le récit de vie, dans son recueil et dans son analyse¹.

Le fait que les entretiens soient en face à face, et non en groupe, a sans doute joué aussi dans la dynamique. Peu importe ici de savoir si le groupe (et la co-animation qu'il suppose souvent) accentue ou non la dynamique² : la question, à ce jour, pour notre travail, ne se pose pas. Ce que nous savons, en revanche, c'est d'une part qu'il nous faudra être attentive « aux résonnances en [s]oi que cette parole éveille » (Janner-Raimondi, 2021, p. 65)³. Nous tâcherons, quand cela (nous) semble pertinent d'indiquer ces effets de résonnances. Mais nous savons aussi, d'autre part, qu'il nous faudra en partie « résister », ne pas être dupe et tâcher de distinguer ce qui s'adresse à nous-même et ce qui relève de projections sur ce que nous représentons aux yeux du sujet : ce que nous ne sommes précisément pas arrivée à faire face à l'anecdote d'Agnès. Nous prenons conscience également que, la démarche étant ce qu'elle est, c'est-à-dire s'inscrivant dans une approche complexe qui articule processus psychiques et processus sociaux, ce transfert pourrait relever de ce que Legrand nomme un « transfert socio-analytique » (p. 248). Nous mesurons, enfin, que cette dynamique sera à l'œuvre dans le travail d'écriture qui sera le nôtre. En revanche, nous ne saurions aller au-delà et ne pourrions mobiliser cette dynamique comme un levier.

Dans cette approche, éminemment *compréhensive*, et qui engage deux sujets mis en relation autour d'un objet (qui ne se dit d'ailleurs pas dans les mêmes termes pour l'un et pour l'autre), nous mesurons l'importance d'un tiers, d'une « tierce personne » (Legrand, 1993, p. 198) ou d'un espace tiers, « offert à la discussion et à la controverse » (Hanique, 2007, p. 110). *A priori*, il manque. Il n'y a pas eu de co-animation, pas d'espace groupal, pas même à proprement parler d'« instance de supervision ». Pourtant, nous nuancerons un peu ce constat. D'abord, il y eut le groupe de formation et les co-animateurs qui nous ont accompagnée dans le travail que nous avons réalisé avec Agnès. Ils ont fait tiers⁴. Ensuite, nous avons pu donner à lire, à entendre, quelques pistes de nos recherches dans des manifestations scientifiques. Les retours qui nous

¹ Il conviendrait d'ajouter une autre forme de déplacement : celle qui est à l'œuvre dans ce que permet la réflexivité du Sujet sur sa propre histoire.

² Legrand estime que « les effets sont nettement plus ressentis et donc nettement plus repérables dans une intervention individuelle que dans une intervention groupale » (1993, p. 268).

³ Autrement dit, « ce que ça me fait » ou éventuellement les associations que je peux faire.

⁴ Christophe Niewiadomski m'a invitée notamment à approfondir ce qui s'était joué pour moi dans l'entretien *off* d'Agnès et à me situer dans le travail que j'avais mené.

ont été donnés ont fait tiers. Enfin, les relectures des études de cas, par des personnes¹ aguerries ou non, spécialistes ou non des histoires de vie, ont pu aussi constituer un espace d'échanges, souvent sans complaisance, qui nous a aidée à mettre de la distance, à prendre du recul, à aiguïser notre vigilance ou à percevoir les choses sous un autre angle.

La dimension clinique de cette approche biographique est à l'œuvre dans le rapport que le chercheur entretient à son objet ; elle se joue aussi dans l'écoute du Sujet et enfin dans la relation qui se noue entre le narrateur et le narrataire. De la qualité de cette relation dépend ce que Hanique appelle « l'efficacité heuristique » : « sans une attention authentique, aucun interlocuteur n'acceptera de prendre les risques du dévoilement et de la compréhension. » (Hanique, 2007, p. 103). Elle implique ce que Legrand définit, à l'aune de son travail avec Roland – en montrant toutes les limites² –, comme une « juste posture » (2008, p. 211) : ni « froideur de l'écoute de l'analytique », ni trop grande « implication mutuelle », mais « authentique présence humaine » (*Idem*). Pour autant, nous l'avons dit, il ne s'agit pas d'un espace thérapeutique mais plutôt d'un espace d'implication et de recherche, tel que l'a progressivement conçu Gaulejac à l'aune du courant de la sociologie clinique.

¹ Je pense notamment à mon amie et relectrice assidue, C. De Coster, mais aussi à G. Boudjadi, auteur d'une thèse sur « la nodosité biographique » (2021, non publiée à ce jour).

² Il considère que la modalité, faite d'amitié et d'implication mutuelle, qui a été à l'œuvre dans le long travail élaboré avec Roland n'est « pas chose recommandable ». (Legrand, 2008, p. 211).

Section 2 - L'éclairage de la sociologie clinique : les GIR

Nous avons eu l'occasion de dire combien les courants liés aux, ou mobilisant les approches biographiques sont foisonnants, distincts (plus que distants) en même temps qu'en dialogue constant. Les auteurs se fréquentent, se lisent, s'interpellent, co-écrivent, organisent ensemble des dispositifs puis – voire en même temps qu'ils – en organisent d'autres seuls et, finalement, se positionnent à un endroit qui leur semble juste pour eux, dans une singularité. Ne retrouve-t-on pas là le processus de subjectivation de l'apprenti face au maître ? Mais ici, bien moins qu'ailleurs encore¹, la question de l'inventeur n'a de sens². Les chercheurs viennent d'horizons théoriques et pratiques différents et s'influencent mutuellement, dans une interconnexion aussi fructueuse que complexe. Nous avons pris le parti dans les lignes ci-dessus de partir de l'approche biographique de Legrand, pour des raisons que nous avons expliquées. Si nous recourons ici à la sociologie clinique, et notamment à ce qui se joue dans les GIR, c'est parce que la formation que nous avons réalisée s'inscrit dans ce champ et que nous en mobilisons autant les éléments théoriques que les supports qui y sont proposés.

C'est par ce prisme, méthodologique, mais qui déborde évidemment ce seul aspect, que nous allons aborder ce courant. Gaulejac et Roche, dans l'introduction au volume qu'ils consacrent avec Hanique à la sociologie clinique (2007), datent la reconnaissance de la sociologie clinique au début des années 90, notamment à la faveur de la création d'un colloque international au sein du Laboratoire de changement social³ de l'Université Paris VII, puis de la constitution d'un réseau international. L'Institut international de sociologie clinique voit le jour en 2001, à Paris. Les « Sociologies cliniques » du colloque de 1992, deviennent « la sociologie clinique ». Celle-ci consiste selon leurs mots à « faire de la sociologie d'une façon différente » (p. 13). Non seulement, elle implique une posture *clinique*, mais elle est porteuse d'un projet d'émancipation : « Elle place [...] au centre de ses préoccupations théoriques, méthodologiques et éthiques la possibilité pour un individu ou un groupe de se poser en tant que sujet » (p. 17). Ces dimensions sont à articuler à un contexte singulier, celui de la « modernité avancée » (Niewiadomski, 2012, p. 51), contexte éminemment paradoxal autant qu'inconfortable, dans

¹ Nous pensons ici aux sciences dites “dures”.

² Bien sûr les regards convergent vers Bertaux mais le sociologue lui-même “importe” ce qui s'est pratiqué, ailleurs, et qui a d'ailleurs eu l'occasion de s'y transformer avant que d'arriver en France.

³ Fondé par Max Pagès en 1969 (Gaulejac, 2007, p. 52).

lequel le sujet, pour le dire très vite, est enjoint à reprendre son existence en main sans repère(s) ni même en avoir les moyens :

Soumis à des injonctions paradoxales, toujours plus nombreuses, profondément indécis dans son rapport aux autres et à lui-même, perpétuellement à l'écoute d'un "soi incertain", l'individu se doit désormais de conquérir son identité dans un contexte mouvant et fluide alors que son existence se trouve de moins en moins prédéfinie par ce qui l'a précédé. (Niewiadomski, 2012, p. 51)

Travailler « au plus près du vécu des acteurs » (Gaulejac, 2007, p. 25) comme « une dimension irréductible de ce qui fait société » (p. 54) constitue l'une des orientations principales de la sociologie clinique. Sa spécificité ne se situe pas tant dans son objet que dans sa pratique (Gaulejac, 2019, p. 256). Fondée sur le récit de vie comme méthode, mais aussi comme « outil de changement pour un acteur » (*Ibid.*, p.259), elle met en œuvre « une clinique de l'historicité » (2020, p. 22) dont l'objet est celui-ci : « explorer comment les conflits non réglés dans le passé sont toujours agissants dans le présent » (*Idem*). Le présupposé réside dans le fait que l'individu est tout à la fois produit par l'histoire, acteur de l'histoire et producteur d'histoires ; c'est par l'entremise du récit de soi qu'il reconstruit son passé pour mieux se l'approprier, non pas en changeant son histoire mais en changeant « son rapport à l'histoire » (Gaulejac, 2016, p. 297) : « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (*Ibid.*, p. 35).

C'est autour de l'articulation entre processus sociaux et processus psychiques que s'est construit le séminaire « Roman familial et trajectoire sociale », séminaire dans lequel sont mis en tension le vécu et l'analyse (Gaulejac, 2016, p. 295) permettant de « créer les conditions d'un double mouvement de distanciation et d'implication à chaque étape du travail » (p. 292). Le séminaire deviendra un GIR : Groupe d'Implication et de Recherche. Lainé (2008) parle de « dispositif » mais aussi de « courant », dont Gaulejac est « l'initiateur et principal représentant » (p. 150). Il associe aussi le travail de Legrand¹ qui, selon lui, « s'y rattache, tant par la nature de la demande des publics [...] que par la méthode suivie et les référents théoriques sur lesquels il s'appuie » (p. 150). Si nous prenons le parti d'illustrer la singularité de cette approche théorique et pratique par l'entremise de celui qui n'en est pas le concepteur, c'est parce que Lainé a *éprouvé* le dispositif. Et c'est à la lumière de cet éprouvé qu'il porte un regard méthodologique, autant qu'épistémologique (p. 150), sur ce séminaire.

¹ Michel.

Très rapidement, rappelons la teneur du dispositif et précisons pour commencer qu'il s'agit toujours, dans ce cadre, d'un travail de groupe, co-animé¹. Celui-ci articule le travail à partir de trois supports sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir et dont nous avons nous-même fait l'expérience (voir *supra*) lors de notre formation sur deux ans. Ces supports « non verbaux » mettent à distance la rationalisation, conçue comme « instrument d'élucidation » mais aussi comme « mécanisme de défense » (Gaulejac, 2016, p. 297). **L'arbre généalogique** permet d'identifier les composantes de la structure familiale et le rapport que l'héritier de cette généalogie, le sujet au travail, entretient avec cette histoire ; distinct du génogramme, il inclut les dimensions socio-historiques et les articule aux dimensions psychiques (inter-familiales et intra-personnelles). **Le projet parental** invite à croiser « narcissisme infantile » et « imaginaire parental » (p. 302) autour d'un dessin dont la consigne interroge « ce que je sais de ce que mes parents voulaient que je devienne ». Ces deux premiers supports ont vocation à préciser la « genèse socio-affective de l'individu », c'est-à-dire « l'ensemble des composantes de l'identité héritée » (p. 307). Le dernier support du dispositif appelé « analyse des trajectoires » (*Idem*)², permet de donner à comprendre le passage entre une position imaginaire et la position acquise (*Idem*) à la faveur d'un repérage des « moments clés de l'inscription sociale de l'identité » (p. 308) autant que ses facteurs d'influence³. Les trois supports sont indépendants dans leurs réalisations. Chacun d'eux donne lieu à une prise de parole du sujet sur sa production autant qu'à une socialisation du support au sein du groupe. Ils s'articulent aussi autour du sens que le sujet leur confère. Par cette articulation, le sujet prend conscience des éventuelles – voire incontournables ? – contradictions sociales et existentielles⁴ qui sont à l'œuvre chez lui, qui *font nœud*.

Le récit de vie, lors des séminaires, est en réalité « doublement travaillé » (Lainé, 2008, p. 153) : avant même que le support ne fasse histoire (pour le sujet et pour les autres), consignes et réalisations « opèrent une première structuration du récit de vie » (p. 152). En s'appropriant

¹ Le rôle de ces animateurs, en co-animation, est fondamental et se joue dans une posture fine, faite de distanciation et d'implication. Notre dispositif n'étant pas conçu dans ce cadre, nous renvoyons notre lecteur à ce que Gaulejac dit de la configuration de cette animation (voir notamment Gaulejac, 2016, p. 293 *sqq*).

² Qui deviendra par la suite « lignes de vie ». Nous ne sommes pas parvenue à dater le changement, pas davantage qu'à élucider les raisons et/ou l'initiateur (ou l'initiatrice) de celui-ci.

³ Dans *La Névrose de classe* (1996 [1987]), Gaulejac expose un quatrième support appelé « les socio-drames », proches du psychodrame que mettra en œuvre Pagès (1993) dans ses propres dispositifs, et qui créent un espace scénique autour de situations sociales concrètes.

⁴ Lainé (2008) date le point de départ du séminaire « Roman familial et Trajectoire sociale » d'un atelier de travail et d'implication animé par Gaulejac et Bonetti et intitulé : « Contradictions sociales et contradictions existentielles » en 1975 (p. 151).

l'espace feuille, en l'organisant, le sujet est déjà dans la construction de son récit. Plus encore, il engage ses représentations sociales, psychologiques mais aussi son corps tout entier, comme « chair » et comme « processus d'incorporation » (p. 154). Lainé y voit le gage d'une approche *complexe*. Quand vient le moment de mettre des mots sur le support réalisé, le sujet livre son intentionnalité, explicite son vouloir dire, lève les implicites des symboles et fait ainsi (son) récit. En commentant son support, le sujet recourt à des anecdotes qui émergent par association, et qui viennent nourrir le premier récit qu'il s'était raconté en réalisant le support : il étaye, alors même qu'il paraît s'éloigner de son objet. Dans l'ordre du récit, dans sa formulation, dans le choix des mots, voire l'expression des émotions¹, se dit « le rapport que le sujet entretient présentement avec les événements [dont il est] question » (p. 157).

Pour vous représenter cette mise au travail, il suffit de vous imaginer face à une grande page blanche avec pour consigne de réaliser, en un temps donné, votre arbre généalogique. Posez-vous les questions suivantes : par quoi, voire par qui, allez-vous commencer ? Quelle forme allez-vous donner à votre arbre ? Etes-vous accompagné(e) de la crainte d'oublier quelqu'un ? Trouverez-vous la place de mettre tout le monde ? Qui mérite d'y figurer et qui, à l'inverse, répugnez-vous à coucher sur le papier ? Pensez-vous à vous placer, vous-même, sur cet arbre² ? Mais le travail ne s'arrête pas là. Poursuivez l'expérience de pensée et demandez-vous, face au support réalisé et au sein du groupe, par quelle entrée vous allez commencer votre mise en intrigue et ce que vous allez dire sur chacun des membres, sur leurs relations mais aussi sur les liens que vous avez avec eux. Sans compter, et c'est tout l'intérêt aussi de ce travail, que la "petite histoire" rencontre la "grande". Si vous êtes si fier(e) de tata Jacqueline, parce qu'elle était médecin dans les années 50, c'est aussi parce qu'elle *détonnait* dans le paysage social du territoire et de l'époque dans laquelle elle s'inscrivait.

Lainé (2008) estime qu'authenticité et véracité s'articulent et se complètent dans la socialisation de ces supports. La catégorie pour penser le récit est en effet moins celle de la vérité, « comme conformité au réel objectif », que celle de l'authenticité, « entendue comme vérité pour soi, vérité d'un sujet dans l'après-coup d'une histoire, non réversible par essence » (p. 157). Mais la démarche ne néglige pas « le rapport au réel objectif » (*Idem*) :

¹ *L'expression* des émotions n'est pas tant ici ce que l'on souhaite exprimer mais le débord qui s'exprime malgré nous, ces émotions qui nous submergent, parfois sans que l'on s'y attende. Il peut aussi s'agir de ressentis. Ces éléments sont davantage mis au travail dans le dispositif de Pagès (1993).

² Nous verrons dans les études de cas que certains ne se placent pas sur leur arbre.

La *véracité* – comme souci du vrai – vient alors compléter et doubler l’authenticité en la reliant à des données objectives. [...]. Lorsque cela s’avère utile et possible, en regard de ce que le narrateur est en mesure d’entendre¹, le recours aux données sociales, démographiques, économiques, politiques et aux faits historiques, fait partie du travail de retour réflexif sur le récit de vie. (Lainé, 2008, p. 157)

Par le récit, le sujet dit son rapport au passé mais, ce faisant, modifie son rapport au présent et à l’avenir. Lainé rapporte le travail qu’il effectua, en séminaire, autour d’une légende familiale dans sa propre histoire et les effets de transformation qu’il ressentit pour conclure : « Et cela, ça change la vie » (p. 157). S’il discute les termes de « trajectoire » et de « roman familial » pour finalement leur substituer ceux de « parcours » et « légende familiale », il témoigne aussi de « l’effet d’allègement » (p. 164) rendu possible par le fait de « dire ce qui n’a jamais été dit » (*Idem*). Il rappelle enfin les singularités de cette approche clinique : relevant de la « casuistique »², de « l’idiographique », et en ce sens, défendant la singularité du sujet, elle met aussi ledit sujet en relation avec un ou plusieurs autre(s) sujet(s), dans une relation de co-implication, tout en réaffirmant qu’« [i]l n’y a de sens que par et pour le sujet. » (p. 163).

Ces éléments montrent comment le sujet est au travail durant ces séminaires et la nature autant que les effets de ce travail. Il nous reste à interroger la scientificité de la démarche, dans le cadre d’une recherche menée avec le sujet, sur son propre récit.

¹ L’on retrouve ici l’impératif moral ci-dessus énoncé : ne pas nuire.

² Ce terme, malheureusement, a encore de trop nombreuses connotations négatives...

Section 3 - La question de la scientificité de la démarche

La validité scientifique de la démarche se mesure à la mise en évidence de ses effets. (Gaulejac, 2020, p. 21)

Ce travail de recherche, mené dans un cadre académique, fût-il, à de multiples égards, *impliqué*, doit s'interroger sur la scientificité de son propos et de sa méthode, avant même de questionner celle de ses résultats. Or nous sommes très loin de pouvoir nous prévaloir d'une objectivité, encore moins de la construction d'un système ni même d'un modèle. La question n'est donc pas tant de savoir ce qui "fait science" (Popper, 2006, 2017) mais dans quelle mesure notre travail peut revendiquer une forme de scientificité.

Le problème se pose au tout premier plan dans la confrontation au sujet et à son récit. Dès lors que nous inscrivons notre recherche dans une approche *compréhensive*, qui plus est *biographique*, dans sa méthode comme dans son contenu, mais aussi éminemment *clinique*, la subjectivité est, en effet, à l'œuvre dans le rapport du chercheur à son objet, dans les rapports qu'il tisse avec les sujets mais aussi dans l'interprétation des données recueillies. L'objectivité, posée comme gage de la scientificité, semble remise en question.

Pourtant¹, prétendre que les sciences de la nature, plus tard appelées sciences « exactes », aient toujours été parées des vertus de l'objectivité revient à en méconnaître l'histoire comme les ressorts, souvent passionnés, qui les ont faites "sciences". Certes, la science a été « en mesure de fournir des connaissances objectives » (Feldman, 2002, p. 85) mais sa production n'en est pas moins humaine : « elle est fabriquée par des personnes » (*Ibid.*, p. 86). L'engagement, voire l'implication du chercheur, participent d'un acte de connaissance qui, comme tel, est éminemment personnel : « Dans tout acte de connaissance, il entre une contribution passionnée de la personne qui connaît ce qui est en train d'être connu. » (Polanyi, 1958, cité dans Feldman, 2002, p. 86). Et même si les sciences exactes sont travaillées par ces questions de subjectivité – les démonstrations mathématiques ne sauraient totalement faire fi du langage commun – elles ont longtemps exercé sur leurs cousines, les sciences de l'homme, institutionnalisées après elles

¹ Les quelques lignes qui suivent s'inspirent d'un article que nous avons coécrit avec Anaïs Alcaraz, à paraître sous le titre « Réflexivité biographique et construction de la posture de recherche. Les apports de la sociologie clinique », in Baëza C. et Pagoni M. (coord.), (sous presse). *La place du sujet dans le travail éducatif*, PU du Septentrion. La partie théorique relative à la subjectivité nous a incombé. Ces lignes sont néanmoins publiées dans le cadre de notre thèse avec l'aimable autorisation de la co-signataire de l'article.

et grâce à elles, une pression forte relativement aux exigences de scientificité¹. Tout l'enjeu de ces dernières a résidé, depuis deux siècles, dans leur possibilité « d'adapter au cas de l'étude des réalités humaines et sociales les manières de faire qui ont si bien réussi dans les sciences exactes. » (Feldman, 2002, p. 97).

Or admettre son implication et partant sa subjectivité ne peut-il pas constituer une **attitude fructueuse** ? Cela attend-t-il nécessairement à la scientificité d'un projet de recherche ? Pas à condition de redéfinir une épistémologie singulière, proche de ce que Feldman nomme une « psycho-épistémologie » (Feldman, 2002, p. 108). Drapeau (2001) insiste même sur la nécessité de rendre compte, en allant, de ce que l'objet de notre recherche éveille en nous – voire réveille – et de la manière dont cette incidence est agissante dans la façon dont le chercheur le questionne. Pour l'auteur, les errements apparents avec lesquels le chercheur aborde son objet, voire les transformations qu'il fait subir à sa méthodologie – eu égard notamment aux entretiens menés – sont autant de signes d'une lucidité constructive : « Si l'oubli de la subjectivité est coûteux, son déni aussi. » (Rabatel, 2013, p. 6). Legrand (1993) ne dit pas autre chose : « renoncer à toute prétention d'objectivité » (p. 13) n'implique pas nécessairement de renoncer à toute scientificité, à condition d'adopter une posture clinique, tout au long du processus, y compris en amont et en aval de la conduite du dispositif lui-même (p. 209). L'interprétation elle-même n'« intervient pas après, mais traverse de bout en bout le processus de recherche et en ponctue chaque étape dans un va-et-vient incessant, [...] [elle] est au fondement et au débouché de chacune d'entre elles » (Hanique, 2007, pp. 107-108).

Nous sommes encore en proie à un conditionnement, lié à une certaine idée de la science, et partant de ce qui « fait science », qui fait que l'on ne s'autorise pas tout de suite, spontanément, à négocier avec la part de subjectivité qui est la nôtre ; c'est même souvent à l'aune ou au détour d'une expérience première, d'ordre traumatique² que l'on commence à la questionner puis à l'accepter³. Truche (2010) parle ainsi d'un « sentiment d'inquiétante étrangeté »⁴ ressenti lors

¹ Voir à ce sujet ce que Clot nomme « l'autre illusion biographique » : « Toutes les histoires semblent aller de soi pour peu qu'on connaisse leur fin : comme si elles n'avaient jamais pu, même à l'insu du sujet, se dérouler autrement, conduire vers d'autres destins, vers d'autres personnes » (Clot, 1989)

² Dans le sens de quelque chose d'exogène qui vient troubler le fonctionnement normal.

³ Nous donnons d'ailleurs ainsi l'illusion d'ouvrir une voie nouvelle – pour reprendre un terme d'alpinisme, avec ce que cela induit de courage et d'inventivité – alors même que le chemin a été emprunté par d'autres, qu'ils appartiennent à des champs voisins ou que l'on méconnaisse les travaux menés dans d'autres universités à travers le monde.

⁴ En référence à Freud et au concept de « Unheimlichkeit » (1919)

de l'entretien semi-directif qu'elle mène en début de son parcours de recherche et qu'elle ne questionne pas sur le moment. Même choc du côté de Ployé (2014) qui, au cours de son master, à la faveur d'une relance un peu trop vive pour ne pas être suspecte, comprend ce qui se joue pour lui dans le sujet qu'il traite et dont l'historisation l'accompagnera en thèse. Dès sa naissance, un projet de recherche est marqué du sceau de la subjectivité : émotion, sentiment, inquiétude ou désir (Drapeau, 2001, p. 76) jalonnent les prémises d'une telle mise en danger de soi et « [...] tenter de contourner [la subjectivité] risque d['] inviter [le chercheur] à agir à son insu. » (*Ibid.*, p. 75). Une « subjectivité informée », suivie d'une « subjectivité intégrée » intervenant souvent dans l'après-coup, constituent même une « source de supplémentaire de validité » (Drapeau, note de fin n° 2, p. 87) (Drapeau, p. 85). Devereux (1967) pose les perturbations¹ à l'œuvre chez le chercheur, « comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche dans cette science [du comportement]. » (p. 16). Prendre en compte ce qui se joue pour le chercheur dans la recherche qu'il mène, en termes de choix d'objet mais aussi de cadres théoriques, ou d'outils méthodologiques, semble prémunir ledit chercheur d'errements inféconds. « Le danger, de toute évidence, est de se limiter à ne trouver que ce qu'il cherche, abîme d'autant plus menaçant qu'il peut lui être inconnu » (Drapeau, 2001, p. 76). Or une approche de ce type invite le chercheur à se laisser surprendre par son sujet : découvrir plutôt que chercher à confirmer ses hypothèses (*Ibid.*, 77). Ouverture plutôt que focalisation. Co-constructions multiples² plutôt que simple recueil de données.

Cette notion de subjectivité est « devenue aujourd'hui un objet de recherche central dans les sciences humaines et sociales » (Niewiadomski, 2018, p. 133) . Nul ne peut ignorer aujourd'hui que le chercheur se prend d'abord comme sujet-objet de sa recherche (Barus-Michel, 1986; Bouilloud, 2007; Costantini, 2009). Pourtant, il s'agit ici d'un jeu d'équilibriste : toute la gageure consiste à trouver une juste position ou une position juste, mettant à distance avec la même défiance, l'illusion d'une absolue neutralité et celle, non moins risquée, d'une sur-implication, voire du subjectivisme³. Mais ledit subjectivisme n'est-il pas autre chose qu'une subjectivité qui s'ignore ou ne se dit pas, ne s'interroge pas ? Reconnaître la part de la

¹ Parmi lesquelles figurent l'angoisse et les réactions de contre-transfert mais aussi l'existence même de l'observateur et son activité d'observation (Devereux, 1967, p. 16).

² Drapeau (2001) parle de « multiples co-constructions ». Le chercheur arrivant dans sa recherche avec une certaine idée de sa problématique, nourri de son histoire, de son vécu, mais aussi des recherches issues de ses lectures et des discussions avec les pairs, est toujours déjà le produit d'une co-construction. A l'issue de la recherche, les co-constructions continuent de s'élaborer.

³ Ici s'arrêtent les éléments repris de l'article à quatre mains.

subjectivité du chercheur dans ses recherches apparaît comme un préalable. C'est une rencontre (du) multiple qu'il convient d'assumer. Elle est ici revendiquée.

Les supports autour desquels nous allons mettre le sujet (comme nous-même) au travail ne visent en effet pas l'émergence d'une réalité objective mais travaille l'écart – ou « l'entre », pourrait-on dire (Jullien, 2012) – d'une part, entre le récit que l'on se fait et celui que l'on adresse (ce qui implique nécessairement le narrataire et la réception qu'il en fait, avec ce qu'il est), et, d'autre part, entre le récit de soi et la réalité objective des événements. Par ailleurs, nous ne convoquerons pas des liens de causalité, dont Janner-Raimondi souligne les limites « relativement à la place du sujet » (2021, p. 56) mais des « liens de sens » (Niewiadomski, 2012, p. 148) qui feront émerger ce que Legrand (1993) nomme une « biographie complexe » (p. 234).

Ces dimensions subjectives questionnent **le rapport à la vérité**. Peneff (1990) estime que provoquer le récit de soi comporte des risques : « Quand on enregistre les personnes désireuses de s'épancher, on obtient souvent un roman familial extravagant et probablement fictif » (76). Il en appelle à la nécessité, pour le chercheur, de confronter le récit « avec les faits avérés » (p. 77). La transcription elle-même, et plus encore l'analyse qui est proposée, éloignent potentiellement le chercheur de la vérité. Peneff affirme, en outre et sans doute à juste titre, qu'une analyse de contenu prend le risque de lectures concurrentes : d'autres chercheurs, en somme, auraient « vu » d'autres éléments de sens dans le même récit de vie. Il va plus loin encore : l'analyse de contenu « oublie que ce discours n'est qu'une des nombreuses versions qu'un individu donne de son passé » (p. 85). Sans compter que la situation d'énonciation elle-même conditionne pour partie le récit. Comment lui donner tort ? Bourdieu (1986) avertit aussi, avant le travail collectif qu'il mena dans *La Misère du monde* (1993) et bien avant *Esquisse pour une autoanalyse* (2004), de « l'illusion biographique », à l'œuvre dans le recours au récit de vie. Le sociologue voit dans l'approche biographique l'intérêt du chercheur comme du sujet : d' « accepter le postulat du sens de l'existence racontée. » (p. 69) ou encore « de dégager une logique à la fois *rétrospective* et *prospective*, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles. » (*Idem*, nous soulignons). Mais plus que « d'essayer de rendre compte d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau » (p. 71), notre démarche consiste, comme le suggère Heinlich, à essayer « de comprendre la façon dont ce trajet-ci est vécu par le voyageur » (Heinlich, 2010, p. 425). Et, de fait, dans cette approche, le narrateur est comme nécessairement à la fois « juge et partie » de son récit (Ferry, 2016, p. 162). Faut-il donc le préciser, le chercheur ne cherche pas la vérité objective mais la vérité du

sujet, *au moment où* ce dernier l'énonce pour lui-même, où elle fait sens pour lui quand il la dit. Mais une étape supplémentaire doit être franchie : quoi qu'il advienne, le chercheur n'aura jamais accès à cette « vérité du sujet ».

Les risques de biais sont donc multiples. Le chercheur doit en avoir conscience et s'en prémunir autant que possible à toutes les étapes du processus. Une telle démarche passe par le va-et-vient entre la pratique et la théorie, par la clarification de son rapport à l'objet et des hypothèses sous-jacentes, en ne cessant jamais, en somme, de s'interroger sur sa pratique et ses propres projections. La co-construction des hypothèses avec le sujet, et la prudence du chercheur dans la formulation des hypothèses-interprétatives, voire le regard de tiers sur celles-ci, finissent de "borner" les risques – même si borner n'est pas supprimer.

Ajoutons un dernier paramètre : notre étude est par essence portée sur le sujet singulier. Elle ne vise pas, ni ne prétend à, une quelconque généralisation. Nous proposons une étude du singulier par le singulier qui n'a pas vocation à tendre vers l'universel. Zarca (1987) rappelle qu'une telle approche ne saurait viser un modèle : « Il est bien évidemment exclu d'effectuer des comparaisons entre trajectoires et positions [...]. Un tel travail *systemique* est *incompatible* avec l'approche du réel par le recueil de récits de vie professionnelle. Il faudrait en recueillir des milliers pour faire ce type d'analyse qui n'a, au surplus, de pertinence qu'appliqué à des informations simples, de nature statistique » (Zarca, 1987, p. 6). Une telle ambition n'est pas la nôtre.

Chapitre 3. Méthodologie : les entretiens biographiques¹

Section 1 - Le protocole biographique

Notre protocole biographique vient en complément du support mobilisé en première instance : l'entretien semi-directif fondé sur une carte heuristique. Si ce dernier présente l'avantage de donner à voir un processus, ses leviers et ses freins, l'approche biographique, quant à elle, confère à notre recherche une dimension plus personnelle et plus impliquée. Elle ouvre d'autres voies de compréhension, d'interprétation du parcours de reconversion professionnelle.

Pour ce faire, nous avons recours à trois supports qui viennent se compléter les uns les autres. Ces trois supports ne sont autres que ceux que nous avons travaillés dans la formation relative à l'accompagnement : l'arbre généalogique à dimension sociale², le projet parental et les lignes de vie. Si les deux premiers outils visent à comprendre le positionnement des individus vis-à-vis de l'histoire dont ils héritent, le dernier a pour vocation de mieux appréhender les événements marquants, qui font sens pour le sujet, et qui pourraient constituer des pistes relatives aux choix de métiers et, notamment, à la reconversion professionnelle "choisie".

1 - 1 L'arbre généalogique, socle socio-biographique

Faire son arbre généalogique et l'orienter, à notre demande, vers des aspects sociaux, relatifs au travail, notamment, permet de mieux appréhender les rouages des choix professionnels et leurs éventuelles déterminations familiales et sociales. Quelle liberté avons-nous, en effet, de choisir notre avenir professionnel ? Dans quelle mesure ce choix est-il déterminé par une pression familiale directe ou indirecte, consciente ou non ? Ce choix, comme positionnement au sein de la famille, mais aussi dans un contexte socio-historique spécifique, ne nous semble pas anodin. Il dit beaucoup de nos rapports parentaux, mettant en jeu des tensions qui, parfois, remontent à plusieurs générations, souvent même de façon inconsciente. Le phénomène

¹ Nous avons longtemps hésité à rédiger cette partie à la première personne du singulier ou du pluriel. Nous avons finalement opté (après quelques changements chronophages...) pour la seconde solution. Que le lecteur n'y voie pas là un manque d'implication ou une manière de se « cacher ». D'abord, cela fait le pendant de la première méthodologie mise en œuvre au début de ce travail. Ensuite, les « moi » et « je » nous "sautaient" au visage.

² Le terme *génosociogramme*, que nous avons naïvement utilisé dans une première version de ce texte, renvoie à une conception, non seulement théoriquement ancrée, celle de la psychogénéalogie, mais surtout répond à un « dessin technique », pour reprendre les propos d'Ancelet-Schützenberger (Ancelet-Schützenberger, 2015, p. 113) dont les caractéristiques ne correspondent pas tout à fait au support que nous attendons. Nous recourons à l'expression "l'arbre généalogique" telle que l'utilise de Gaulejac (2016), outil destiné à « observer en quoi les destins individuels sont conditionnés par l'histoire familiale et influencés par les mutations économiques, politiques et sociales » (*Ibid.*, p. 304).

s'accentue, du moins en fait-on l'hypothèse, lors d'une reconversion professionnelle tardive. Parce qu'une reconversion initie un repositionnement dans le champ familial mais aussi dans le champ social, il convient d'interroger ce qu'il s'y joue. Le fait que les reconversions que nous étudions interviennent au mitan de la vie professionnelle n'est pas anodin non plus. Il se joue, entre quarante et cinquante ans, un espace de transition important, bien connu de la sociologie des âges de la vie (Van de Velde, 2015) qui peut, en partie, expliquer les raisons de ces bouleversements professionnels¹. C'est aussi, statistiquement, un âge auquel les parents de ces adultes commencent, sinon à disparaître, du moins à mettre un point d'arrêt à leur propre carrière professionnelle et où leurs enfants entrent, à leur tour, dans la vie professionnelle. Le poids des contraintes semble allégé, et il semble s'ouvrir, dans cet interstice, un espace de liberté propice, non seulement à l'émergence de désirs propres, mais aussi à leur réalisation. Cela pourrait, en partie, rendre compte de la dynamique de transition professionnelle.

Par ailleurs, le fait que les adultes que nous visons dans le cadre de notre recherche, fassent le choix de se former à un métier manuel est porteur d'une dimension supplémentaire. Se joue en effet dans ce choix des représentations sociales des métiers. Renouer avec un métier manuel rebat les cartes d'une position sociale, souvent obtenue à force d'études et de travail. Pire, il semblerait que, vue de l'extérieur, cette dynamique soit perçue comme une descension sociale, volontaire. Alors que les parents aspiraient à une élévation sociale pour leurs enfants, les poussant à exercer une profession du tertiaire, réputée plus confortable et surtout plus lucrative, ces mêmes enfants, une fois adultes, semblent casser ces aspirations. Les « autres significatifs » ont ainsi souvent, d'après les personnes interrogées, des réticences pour ne pas dire des résistances fortes, à l'égard de ces parcours à contre-courant. Pourtant, nous avons la conviction d'une part qu'il se joue dans ces seconds choix professionnels quelque chose de l'ordre de la loyauté au sein du cercle familial, même élargi ; d'autre part, qu'à aucun moment cette considération de descension sociale n'est prise en compte par les intéressés. Ce qui pourrait donc apparaître, de l'extérieur comme une lubie, potentiellement liée à une crise de la quarantaine, n'est en pas une. Interroger l'arbre généalogique sous ce prisme pourrait nous permettre de mettre au jour les tensions à l'origine de ce choix et donner à comprendre le positionnement nouveau.

1 - 2 Le projet parental

¹ Qui ne sont souvent pas indépendants de bouleversements personnels.

Plus ou moins à son insu, l'enfant est la voix(e) des désirs frustrés de ses parents et tend à satisfaire leur volonté de revanche sur la misère, la honte et la stigmatisation dont ils ont fait l'objet. (Jaquet, 2014, p.65)

Notre point de départ pour questionner ce support va paraître décalé. Que le lecteur en soit prévenu¹.

1 - 2.1 « Qu'est-ce qu'on va faire de moi ? »

Cette phrase renvoie au titre d'une chanson d'Aldebert², extraite d'un album pour enfants (*Enfantillages 2*, 2013). Le lecteur, qui ne sera pas rebuté, trouvera le texte intégral de la chanson en annexe (A.14). Le jeune personnage de l'histoire y témoigne de la **difficulté de concilier les aspirations de ses deux parents** en termes de projections professionnelles. Le titre est repris dans le refrain :

Qu'est-ce qu'on va faire *de toi* ?
Laissons la vie faire, c'est elle qui décidera
Qu'est-ce qu'on va faire *de moi* ?
Laissons la vie faire, et c'est bien mieux comme ça.

Il s'agit d'un dialogue qui met, face à face, l'enfant et le couple parental au sujet de l'avenir du premier. La phrase liminaire a sans nul doute été entendue par bon nombre d'enfants dans la bouche de parents, désabusés face aux piètres résultats scolaires, notamment. Ainsi, les parents et l'enfant lui-même posent-ils la même question à cet enfant : qu'est-ce qu'on va faire de toi/moi ? Mais le jeu des locuteurs confère une signification et des implications différentes selon les deux formes que prend la question. Dans l'occurrence « Qu'est-ce qu'on va faire *de toi* ? », le pronom indéfini « on » représente le couple parental – et peut-être plus largement la famille, voire la société dans son ensemble. Il renvoie au sujet grammatical et conjointement au locuteur ; les parents véhiculent par ces mots un souci d'accompagnement *vers* la réalisation professionnelle, certes mâtinée sinon de dirigisme du moins de contrainte, mais qui reste en rapport avec un projet parental *pour* l'enfant. Dans le second cas, pour l'occurrence « Qu'est-ce qu'on va faire *de moi* ? », le pronom indéfini est toujours certes le sujet grammatical et le sujet agissant mais ne renvoie pas au locuteur ; ici, c'est bien l'enfant qui se parle à lui-même. Si bien que l'enfant se trouve dans une situation passive, attendant qu'un 'on', aussi informé qu'imposant, décide de son sort, sans qu'il n'ait voix au chapitre.

¹ L'auteure, quant à elle, assume cette dissonance.

² Guillaume Aldebert, dit "Aldebert" chante ici en duo avec Bénabar.

Il faut ajouter que « Faire quelque chose de quelqu'un » est une expression curieuse. Quelqu'un aurait-il l'ambition « d'être fait quelque chose », de « devenir quelque chose » voire d'être aidé à « devenir ce quelque chose » ? Pourtant, c'est toute la pensée de l'éducation qui est en jeu dans cette expression : *ex-ducere*, « conduire, mener hors de », c'est faire sortir quelqu'un de l'état d'enfance, faire qu'il advienne (*ad-venire*) à lui-même et, qu'en ce sens, il devienne autre – ou autre chose – que ce qu'il est. Il y a bien dans le projet éducatif porté par les parents, notamment, mais pas exclusivement, l'idée d'un accompagnement à/vers la transformation. Ce « quelque chose » que l'enfant devient, une fois adulte, n'est pas tant une réification que l'incarnation d'une position sociale à travers, notamment, l'exercice d'un métier.

Finalement, l'enfant s'en remet à « la vie » qui fera pour lui les choix importants en matière d'orientation. Plus qu'une fatalité ou un destin, il s'agit ici des opportunités, qui occasionneront des prises de décision. Ces dernières dessineront progressivement le parcours de l'individu. Ce vagabondage, cette errance, sont, sans doute, l'ultime espace de liberté qui s'offre en pensée à l'enfant, loin des contraintes familiales.

La suite de la chanson d'Aldebert montre le **hiatus entre les désirs des parents pour leur enfant** quant à son devenir professionnel et les envies, les rêves, de l'enfant concerné. Chaque projet parental se voit ainsi posé et opposer le projet de l'enfant. La chanson commence ainsi par ces deux couplets qui posent les projets parentaux :

Ma maman voudrait bien me voir :
Chercheur, notaire ou prof de maths
Moi je me verrais ... plutôt, plus tard :
Rêveur, ninja, prof de rap

Mon papa voudrait bien me voir :
Spécialiste, bureaucrate, politicologue
Moi je me verrais ... plutôt, plus tard :
Trapéziste, chef pirate, dinosaurologue

Le projet parental est un souhait (formulé ou non) portant sur le devenir, professionnel ou plus largement adulte, de l'enfant (Gaulejac, 2016), parfois conçu avant même que l'enfant ne vienne au monde. C'est une projection que font les parents sur l'enfant. En réalité, il serait plus juste de dire que c'est la projection de *chacun* des deux parents – au moins¹. Ce projet résulte

¹ Parce qu'aujourd'hui les configurations familiales ont changé, il n'est pas improbable que le nombre de projets parentaux dont l'enfant est porteur se démultiplie. Les beaux-parents d'un enfant, s'ils recueillent tôt celui-ci,

parfois d'une frustration, d'un regret ; d'autres fois, il procède d'une leçon que l'on a tirée de la vie. Il peut s'agir d'une promesse, d'un vœu pieu, d'un souhait ardent, d'un désir de substitution ou de réalisation par procuration, etc. ; mais le plus perturbant, c'est encore que chacun des deux parents projette quelque chose de son histoire sur un enfant qui doit appréhender, consciemment ou non, les deux projets et tâcher de satisfaire, tant bien que mal, ses deux parents, ou, plus justement de se "situer" dans ces projets, ce qui immanquablement crée des tensions, parfois des phénomènes de *double bind*¹.

L'histoire d'Aldebert ne dit pas comment l'enfant a accès à ces projets parentaux : sont-ce ses proches qui lui disent ce qu'ils voudraient qu'il devienne, ou l'enfant lui-même qui suppose cela à la lumière de discours plus généraux tenus par les adultes devant lui ? De même, l'enfant formule-t-il explicitement aux adultes qui l'entourent les souhaits qui sont les siens ou ceux-ci restent-ils de l'ordre de l'intime, non partagés ? Une chose est sûre, les projets parentaux cadrent mal avec les souhaits de l'enfant. Comme souvent. Pourtant, des systèmes d'associations rapprochent les noms de métiers réels ou imaginaires des deux visions opposées : *rêveur* rime avec *chercheur*, et les *maths* ou le *rap* sont tous deux rapportés à l'enseignement (« prof de »). En tout état de cause, les projets des parents peuvent être qualifiés de "raisonnables", tout en étant ambitieux : ils renvoient à des professions de cadres ou de cadres supérieurs, dont les représentations les auréolent de "réussite sociale". Tous sont l'aboutissement d'études longues et renvoient à des domaines limités : sciences, techniques, sciences politiques, droit. La santé n'est pas donnée explicitement mais on peut supposer que le « spécialiste » dont il est question est un médecin qui a poursuivi ses études et choisi une spécialité. Parmi les domaines absents figurent notamment les sciences humaines², le paramédical, le social...mais aussi tous les métiers manuels et artistiques ! Qu'ont en commun

peuvent aussi formuler pour lui, en toute bienveillance, un projet parental, *a fortiori* si ces adultes n'ont pas eux-mêmes d'enfant. Nous pouvons ajouter, par ailleurs, que les grands-parents, très présents à notre époque aux côtés de leurs enfants et de leurs petits-enfants, voire parfois associés à leur éducation, projettent également quelque chose sur eux. Il serait intéressant de voir si ces projections sont des reproductions de ce qu'ils avaient projeté sur leur(s) enfant(s), comme par ricochet ou s'ils formulent de nouveaux projets pour leur(s) petit(s) enfant(s), plus en adéquation avec leur expérience et les enjeux contemporains.

¹ Voir à ce sujet Laing et la double contrainte ou *double bind* dans Laing R.D, (1971). *The Politics of the Family and Other Essays*. London: Tavistock Publications.

² La mention du chercheur, dans laquelle nous pourrions nous reconnaître, ne renvoie, à notre avis, qu'au chercheur en sciences dites "dures".

finalement les métiers faisant l'objet d'un projet parental sinon le salaire espéré, mais aussi une forme de reconnaissance sociale¹ ?

Si les parents, mère puis père, sont cités en premier, il convient de remarquer que le projet parental ne s'arrête pas à ce cercle mais qu'il déborde sur un second cercle familial, celui des frères et sœurs des parents, soit la tante et l'oncle de l'enfant. Ce sont donc, d'une part, les projets parentaux au sens large et, d'autre part, **ceux d'une même génération** qui sont proposés à l'enfant. Il n'est pas ici question des grands-parents, par exemple, ni des frères et sœurs de l'enfant. Le métier suggéré par l'oncle est, à cet égard, très parlant : « Expert juriste en défiscalisation d'entreprise/ Et business plan consulting/ En gestion de patrimoine à Dubaï » ; cet intitulé, apparemment abscons, constitue bel et bien le rêve de toute une génération, même s'il pourrait aisément être remisé, à notre humble avis, parmi les *bullshit jobs* (Graeber, 2018). Il est d'ailleurs connoté comme tel par Aldebert lui-même.

Les métiers choisis par l'enfant sont d'une tout autre nature. Ils relèvent de domaines sportifs, artistiques, mais aussi scientifiques ou militaires, sont le plus souvent improbables ou purement imaginaires, parfois poétiques, d'autres fois violents, farfelus ou tout proches de la réalité. Ils transpirent l'aventure, l'énergie et le brio. Ils traduisent une forme d'insouciance quant à la reconnaissance sociale et sont centrés sur le plaisir de l'exercice.

Finalement, le delta qui oppose les deux visions, l'une utilitariste, l'autre hédoniste semble infranchissable. « Qu'on en parle » n'y changera rien. L'enfant se plaît à rêver sa vie et à croire à ses rêves², « tous les jours, indéfiniment », comme une promesse qu'il se fait à lui-même de ne jamais céder aux sirènes d'une vie conformiste et confortable mais ennuyeuse. Quels que soient les projets formulés par les proches, par les membres de la famille, ils sont rejetés par l'enfant au nom de l'ennui qu'ils suscitent, et qui agit comme un repoussoir. Cet « enfantillage »³ n'en est sans doute pas un – *a fortiori* venant d'un saltimbanque de la chanson française –, mais il rend bien compte de la **tension qui peut exister** entre ce que nos parents veulent pour nous et la manière dont nous allons devoir composer avec ces projets, parfois

¹ Notons qu'en une génération, les représentations sociales peuvent évoluer et que les métiers porteurs, rémunérateurs et valorisants pour la génération des parents, ne le seront probablement plus pour la génération des enfants (Decréau, 2018).

² La chanson finale du conte musical *Emilie Jolie* de Philippe Chatel (1988) s'achève ainsi « Faites que le rêve dévore votre vie / Afin que la vie ne dévore pas votre rêve ».

³ Pour reprendre le nom de la série d'albums d'Aldebert pour enfants

contradictaires. Il est encore un ultime niveau de lecture : **c'est la vision ou la représentation que l'enfant se fait de ce que ses parents voulaient qu'il soit.**

Ces deux adultes à l'origine de notre conception portent chacun une histoire singulière et c'est de la rencontre de ces deux singularités, mais aussi de cette longue chaîne de faits, individuels, familiaux, voire sociaux, dont ils sont tous les deux porteurs, que naît le projet parental dont hérite l'enfant conçu.

1 - 2.2 Appréhender le projet parental comme support

Le support appelé "projet parental" se réalise sous la forme d'un dessin, si possible ne mobilisant pas, ou que peu, l'écriture alphabétique. Il oblige, en ce sens, le sujet se livrant à l'exercice à exprimer autrement ce qu'il (se) représente, par un autre média que celui habituellement mobilisé dans ce type d'anamnèse. Comme le rappelle Gaulejac, « Le dessin n'oblige pas à nommer les choses » (Gaulejac, 2016, p. 306). C'est aussi un mode d'expression qui renvoie à la petite enfance, conçue comme période pré-scripturale. Le recours à ce mode d'expression a de quoi désarçonner les adultes qui s'appêtent à le réaliser. Il peut être vécu comme une **régression** par certains ; d'autres y verront un obstacle à l'expression, voire un bâillon : le manque d'aisance par rapport au médium constitue potentiellement un **blocage**. Certains arguent d'ailleurs du fait qu'ils ne sont pas doués, voire qu'ils ne savent pas dessiner¹, pour se désengager, dans un premier temps, de la réalisation de l'exercice. Inversement², il peut **lever des barrières sociales** en termes d'habitus de classe (Bourdieu, 1979) et **faciliter l'engagement** des sujets qui ne se sentent pas légitimes dans le rapport à l'écrit. Le dessin peut, à ce titre, constituer un **élément facilitateur** en matière d'implication du sujet (Fugier, 2021). Sur le plan intrapsychique, le dessin est enfin un *medium* qui rend possible l'expression symbolique de condensations, à l'instar de ce qui s'opère dans le travail du rêve. (Freud, 2012).

S'il focalise sur le seul couple parental, cet exercice, dans la mesure où il intervient dans notre protocole *après* la réalisation de l'arbre généalogique, permet de penser les orientations voulues par les parents, à la lumière de leur propre parcours professionnel, familial et social. C'est donc fort de ces grands enjeux, pour chacune des deux branches parentales, qu'on appréhende la production. Le chercheur a en tête ce qui s'est dit à propos de l'arbre généalogique et c'est à la lumière des hypothèses, qui ont été proposées lors de la réalisation de ce premier exercice, que

¹ L'auteur de la *Névrose de classe* (2016) rappelle qu'à la consigne, les animateurs de GIR ajoutent que « moins on sait dessiner, mieux c'est ! » (*Ibid.*, p.306).

² Cette dimension ne nous était pas au premier abord accessible, eu égard à notre rapport à la littérature.

le second prend une dimension singulière. Il convient donc de lire le dessin du projet parental à l'aune de ce que l'on sait déjà des rapports et enjeux familiaux et sociaux.

Ce « dispositif de mise en expression biographique » (Fugier, 2021) vise à confronter le sujet à sa propre production. Le contact visuel avec la production confère une singularité à ce travail. C'est dans la confrontation à son dessin que le sujet va poser des mots dessus, remettre en ordre des idées, recréer une chronologie des faits, dans une approche très différente de celle qu'il aurait pu mettre en œuvre par le récit à brûle-pourpoint. Le sujet prend conscience, ce faisant, de phénomènes de luttes – des places ou des classes – mais aussi de déterminismes familiaux et/ou sociaux. Ceux-ci éclairent en partie son parcours. Plus encore, le caractère parfois ésotérique du dessin, pour le chercheur, oblige le sujet à lever des implicites. Ce qui est clair pour le sujet dans sa représentation ne l'est pas nécessairement pour son interlocuteur. C'est d'abord de ce *hiatus*, entre un vouloir dire – comme intention –, et un représenté – le rendu de cette intention –, que s'élabore une partie des hypothèses. C'est ensuite par le dialogue que les éléments de sens vont se co-construire. C'est, enfin, dans la mise en relation avec les autres éléments du récit, que le dessin va se doter d'une portée heuristique. Mais il convient de noter que la production et sa lecture sont circonstanciées. Autrement dit, le dessin du projet parental aurait peut-être été tout autre à un autre moment de l'existence et/ou dans un cadre réflexif différent.

A cela s'ajoute que la production – comme résultat fini – n'est pas le seul élément à prendre en considération : la confection de celle-ci et, plus largement, ce qu'elle engage en matière de résistance, de réticence ou même de plaisir peuvent être signifiants. D'aucuns, comme le rappelle Fugier (2021), insistent sur la syntaxe ou sur la morphologie du dessin, dimensions qui s'ajoutent à la sémantique ou à la sémiologie, mais aussi à la façon dont est investie la place et dont sont utilisés les couleurs ou d'autres marqueurs. Il y a donc, d'un côté le réalisé, de l'autre sa réalisation. Les deux dimensions méritent d'être articulées.

Finalement, l'enjeu de ce dessin est de situer son propre cheminement à travers les injonctions, potentiellement contradictoires, de ses deux parents. Comment statue-t-on, en regard de ces projections incorporées, sur le choix du premier métier, au sortir de l'adolescence ? Comment négocie-t-on avec ces injonctions tout au long de l'exercice de celui-ci ? Et, surtout, qu'est-ce qui se joue dans le processus de reconversion tardive ? Fait-on le choix d'embrasser le projet parental de l'autre parent, non comme une forme de résignation mais pour gagner en sérénité et résorber des tensions intérieures ? Ou, au contraire, le champ des possibles s'ouvre-t-il à un

moment de son existence où l'on dessine une troisième voie, qui nous est propre et nous dégage de toute forme d'injonction ? Cette dernière option, enfin, n'est-elle pas un leurre¹ ?

1 - 3 Les lignes de vie ou l'articulation des événements

Il s'agit du dernier support du protocole biographique que nous mobilisons. Son objectif est de circonscrire les événements qui font sens pour le sujet sur les plans personnel, professionnel et social et de les mettre en relation entre eux, mais aussi avec les deux autres supports. L'enjeu, pour ce qui concerne notre étude, réside dans la détermination d'événements marquants à l'origine du processus de la reconversion, voire de tournants de l'existence.

Si la reconversion *fait* déjà événement dans la vie du sujet, elle s'inscrit et, peut-être, résulte d'une histoire plus large. Si les premiers entretiens ont permis de circonscrire, dans certains parcours, des événements « déclics », se pourrait-il que ces derniers renvoient à des événements plus anciens, que reviendrait convoquer le déclic ? En d'autres termes, de quoi l'événement-déclic est-il le signe, le « révélateur interne » (Niewiadomski, 2006) ? A quoi ce besoin de renouveau professionnel fait-il écho dans la vie de ces personnes ? Existe-t-il quelque chose comme un événement premier ? Dans quelle mesure, enfin, l'approche biographique, et notamment le croisement des récits produits sur les supports, peut-elle, par une triangulation des sources, nous donner accès à cet événement premier ?

Dans *Le Dire de l'événement biographique* (1997), Leclerc-Olive part en quête de ces événements marquants et classe les reconversions dans la sous-catégorie des événements « critiques » relevant du « pari » (p. 9). L'auteure rappelle aussi la nature spécifique de l'événement marquant, qui relève à la fois de la catégorie du récit et d'une catégorie ontologique (p. 17) ; si l'événement marquant confère un sens à la biographie, celle-ci est aussi requise pour faire le récit d'un événement marquant :

(...) c'est dans la mise en relation des événements importants d'une biographie avec cette biographie prise dans sa totalité que celle-ci prend son sens. (p.17).

Réciproquement, le récit d'un événement marquant requiert en général sa mise en relation avec l'ensemble de la biographie (note de bas de page n°6, p. 17).

Pour rendre compte de ces événements marquants et leur redonner sens à la lumière de la biographie, l'auteure mobilise la ligne de vie après avoir mené plusieurs entretiens

¹ Peut-être une sorte de « ruse socio-généalogique », à l'instar de la « ruse de la Raison » (Hegel, 1993) ?

biographiques de façon longitudinale (sur près de deux ans). Elle mobilise également l'arbre généalogique. Quant à la réalisation de la ligne de vie, on remarque qu'il s'agit d'un axe chronologique simple sur lequel les sujets positionnent des événements marquants. Elle insiste, dans la réalisation de cette ligne de vie, sur la datation des événements. Son protocole vise à déterminer, par recoupement, les événements biographiques majeurs et notamment les tournants de l'existence. L'hypothèse sous-jacente réside dans le fait de penser que le dire de l'événement, et notamment de l'événement biographique, ne va pas de soi. En premier lieu, l'expression elle-même est – volontairement – ambivalente : elle renvoie, d'abord, au fait de circonscrire un ou plusieurs événements majeurs, avec tout ce que cela suppose de reconstruction de l'histoire de vie ; mais l'expression renvoie aussi à ce que dit l'événement biographique de nous, de notre façon d'appréhender notre histoire à un moment précis de notre vie. En second lieu, il s'agit d'une démarche singulière qui convoque l'anamnèse et fait surgir, au cours des entretiens, une série d'événements qui parfois cache¹, aux propres yeux du sujet, l'événement fondateur. Travailler la ligne de vie, en complément d'entretiens biographiques, sur un temps long, donne à voir une convergence vers un ou plusieurs événements saillants. Ceux-ci, non seulement orientent, ou ont orienté, les tournants de l'existence, mais ils participent aussi à ce que nous sommes aujourd'hui, en termes d'identités multiples².

Une étude récente, en psychologie de l'orientation³, menée par Masdonati *et al.* (2019) sur l'accompagnement des reconversions professionnelles mobilise « la ligne de vie » (nous soulignons) comme « outil qualitatif et interactif » (p. 90). Sa réalisation est proposée aux personnes au terme d'un premier entretien dans le cadre d'un bilan de compétences. L'outil présente le double avantage « de situer et de saisir finement les enjeux spécifiques d'une reconversion donnée et de respecter ainsi l'unicité et les particularités de chaque situation » (*Idem*). Histoire professionnelle et histoire personnelle sont ainsi articulées autour d'« événements marquants » dont l'impact est apprécié par « le consultant » (i.e. le bénéficiaire). Un second entretien, libre ou guidé, sera consacré à la « reprise » de cette ligne dans le cadre d'un entretien avec le psychologue conseiller de l'orientation. L'outil permet d'investiguer différentes dimensions comme « la signification des événements de vie », « les croyances » ou encore « la manière de faire des choix » (p. 91), toutes mises en relation avec la reconversion présente, motif de la consultation. Des questions sont mises à la disposition des conseillers pour

¹ A l'instar du « souvenir-écran » qui, en psychanalyse, cache un souvenir refoulé.

² Elles renvoient aussi aux dimensions multiples du sujet (Gaulejac, 2009).

³ Dans une approche psychosociale.

exploiter ces dimensions. Un temps d'analyse dans l'après-coup de l'entretien, et après une prise de recul, permet au professionnel de réaliser un premier approfondissement, puis de revenir, pour un troisième entretien, lors duquel il peut « soumettre à la personne son analyse » (p.93) et, éventuellement, chercher à approfondir certains éléments. La démarche est illustrée par « le cas de Mélodie » (p. 95) dont l'histoire est reconstituée puis analysée (« conceptualisation du cas »). Quant aux apports supposés, les chercheurs estiment que la mobilisation de l'outil a permis de « consolider la compréhension à la fois de son parcours et des enjeux de son éventuelle reconversion » (p. 100) et d'« enrichir la compréhension de sa subjectivité au travail » (*Idem*). Finalement, cette « compréhension consolidée du parcours et du projet de reconversion » rend possible l'identification des « pistes d'intervention » pour « vérifier la pertinence et la faisabilité du projet » (p. 101). La démarche est évidemment très intéressante, et nous aurons l'occasion de revenir sur le bilan qu'elle dresse, mais des éléments importants distinguent sa réalisation de celle que nous proposons. Tout d'abord, elle n'intervient pas au même moment de la reconversion : elle vient en appui d'une réflexion sur un choix¹ à discuter. Ensuite, elle s'inscrit dans le cadre d'une demande formulée par le candidat. Enfin, elle ne répond pas aux mêmes questionnements et, finalement, n'investigue pas les mêmes articulations, notamment sur le plan de l'héritage familial et des déterminismes sociaux. Ces dimensions ne sont pas du tout questionnées. Malgré tout, il y a une démarche de mise en sens, pour le sujet, qui situe la reconversion dans un parcours à la fois personnel et professionnel qui la dépasse.

1 - 4 L'analyse des matériaux

Nous rappelons à quel point ce travail d'analyse est d'abord marqué du sceau de la **co-construction de sens**. Une hypothèse proposée par le chercheur n'a de sens, au moins dans une première phase de travail – celle qui se passe dans le face à face de l'entretien –, qu'à l'aune du sens que prend cette hypothèse pour le sujet. Libre au chercheur ensuite de pousser plus loin l'analyse, toujours à titre d'hypothèses. Mais, comme le souligne Legrand (2008), les hypothèses, même soumises directement au sujet ne sont-elles pas déjà des pistes d'interprétation voire « des interprétations sous-jacentes » ? (p. 201). Sans doute. Notre aiguillon restera, à ce titre, la prudence. Pourtant, nous ne distinguerons pas avec une rigueur

¹ Je gage que bon nombre des candidats rencontrés en entretien de reconversion auraient apprécié la démarche !

principielle le récit de l'histoire de vie, voire de l'analyse de cette dernière, et il nous arrivera de larder de commentaires, d'hypothèses, le corps même du travail de restitution. Et ce pour trois raisons majeures. D'une part, une telle dichotomie nous aurait obligée à de nombreuses redites¹. D'autre part, les supports qui constituent les « embrayeurs du récit de soi » (Niewiadomski, 2012, p. 217) sont fléchés en direction de certaines périodes clés de l'existence (enfance, orientation scolaire, puis réorientation professionnelle tardive). Ces périodes sont observées sous les prismes du rapport au travail, du rapport au savoir, si bien que les récits qui nous sont faits ne disent, le plus souvent, rien de nombreuses autres questions qui ont pourtant pu contribuer à faire du Sujet ce qu'il est. Pensons tout simplement aux rapports amoureux. En outre, le recours au support fait que le récit passe d'abord par lui : ce n'est donc pas un récit fleuve mais des éléments d'un récit qui sont questionnés, au cours de l'entretien. Enfin, c'est dans les échos de ces trois supports, mais aussi dans la mise en relation avec la teneur du premier entretien, que se construisent progressivement des éléments de sens, d'abord pour le sujet, puis pour le chercheur. Nous ajouterons deux choses. Premièrement, nous avons montré plus haut que Legrand ne dissociait pas systématiquement les matériaux (ceux recueillis, ceux reconstitués et ceux analysés) et nous considérons que c'est finalement comme cela que prend sens l'étude de cas². La seconde, tout aussi contestable, sans doute, réside dans la position suivante : la subjectivité, la nôtre, celle du chercheur, ne plane pas comme un doute sur ce travail. Elle en constitue un fondement méthodologique.

Ces éléments n'excluent pas le souci éthique qui fut le nôtre, aussi bien dans la relation au Sujet qu'en matière d'éthique de la recherche³. Des mesures de prudence dans la formulation des hypothèses, dans le travail mené avec les Sujets, comme dans le silence de notre bureau, ont continuellement guidé notre travail. Mais l'écriture n'est-elle pas déjà « une forme de trahison »⁴ ? Une organisation générale de ces études de cas témoigne aussi de notre volonté de traiter chaque « cas » avec le même souci, le même soin malgré, ou à cause de, la singularité de chacun d'eux. Quelques lignes directrices ont donc été mises en œuvre. Chaque étude de cas revient brièvement sur des éléments de contextualisation (modalités de rencontre, métiers quittés et préparés, et les éléments saillants des entretiens de reconversion). Les supports seront donnés à voir sur le plan formel avant que ne soient restitués de premiers éléments de sens. Ils

¹ Qui, malgré tous nos efforts, semblent parfois inévitables.

² Peut-être même qu'une position de principe inverse est d'ailleurs vaine ou illusoire ?

³ Position de principe, pourrait-on arguer ?

⁴ Foenkinos, D., (2020). *La famille Martin*, Paris : Gallimard, p. 48.

seront passés en revue, soit pour donner à voir la réalisation, soit pour rapporter les difficultés singulières auxquelles le sujet – dans sa production – ou nous-même – dans l'accueil de cette production – avons été confrontés. Ce sera particulièrement le cas dans le travail que nous avons mené avec Agnès, au point que notre approche devra faire l'objet d'un travail réflexif sur notre pratique. Il nous faudra aussi repenser, au terme de ce premier travail, nos attentes quant aux productions et à l'accueil que nous avons pu leur faire.

Chaque support sera étudié, présenté et analysé, dans l'ordre de sa réalisation : cet ordre est immuable¹. Pour des raisons méthodologiques mais aussi théoriques : sur le plan méthodologique, cet ordre crée un effet de lisibilité pour le lecteur, autant qu'il permet que des analogies soient éventuellement proposées entre les supports de même nature. Sur le plan théorique, l'arbre généalogique, nous l'avons précisé plus haut, pose un contexte socio-familial qui permet de mieux saisir, par la suite, les enjeux du support consacré au projet parental. La représentation des lignes de vie, quant à elle, articule des événements liés aux contextes social, familial et historique, d'une part, et les grandes phases de l'orientation professionnelle ou socioprofessionnelle, d'autre part. Après chaque analyse de support, un [*] indique que nous tenterons de prendre de la hauteur par rapport à l'analyse réalisée. Ces éléments ont le plus souvent été rédigés après une prise de recul importante².

C'est donc d'abord dans la succession des productions (dessinées et orales) que se "creuse" progressivement la question soulevée. Mais des éléments des lignes de vie ne prendront aussi sens qu'à la faveur de l'arbre généalogique. Les échos qu'opèrent les supports et les récits sur les supports, et leurs éclairages mutuels, nous permettront dans un second temps de mettre en regard l'histoire de vie et cette étape que constitue la reconversion dans l'histoire. Enfin, s'imposera à nous de mettre ces éléments de sens en regard de ceux déposés lors du tout premier entretien (ER), mené avec ces quatre sujets, pour mesurer ce à côté de quoi nous serions probablement passée si nous n'avions pas eu recours aux entretiens biographiques. Pour autant, il conviendra d'être vigilant à la « *illusion de la pan-pertinence* du descriptible » (Passeron, 1990, p. 6), ou pour le dire autrement au « tout fait sens » dans un ensemble cohérent, bien "ficelé" et comme irrévocable.

Les questions relatives au **rythme de ces entretiens**, à la durée, à leur fréquence et à leur espacement doivent être posées. Mais ces questions se posent en réalité dès la réalisation des

¹ Arbre généalogique, projet parental et lignes de vie.

² Nous oserions dire "à froid".

supports. Fixer une limite **de temps pour la réalisation des supports** permet au sujet d'opérer un tri dans les informations qu'il va convoquer. Ce même tri lui fera « oublier » des éléments qui pourraient paraître essentiels. Le résultat de cet effet de précipitation dira quelque chose – y compris en creux, dans ce qu'il ne convoque ou ne consigne pas – de ses préoccupations du moment, autant que du prisme sous lequel il réalise l'exercice – en l'occurrence la reconversion. Nous proposerons aux candidats de réaliser chaque exercice en une heure environ. **Le temps consacré à chaque entretien**, quant à lui, dépend de considérations matérielles, dont nous avons fait état, mais aussi de dimensions personnelles. Les entretiens sont donc, structurellement toujours les mêmes, mais ne se ressemblent en aucune sorte, ne serait-ce qu'à l'aune de la donnée temporelle. C'est aussi **le temps entre les entretiens**, qui n'est pas un temps vain, pas un temps perdu tant le sujet, comme le chercheur, y sont *en* travail. Breton (2022) affirme que cette durée d'espace entre les entretiens est nécessaire « pour permettre les processus réflexifs, résultat de l'activité narrative et des diverses formes de retentissement possibles dans le cours de la vie du narrateur » (p. 91). Legrand (1993) à ce sujet propose un espacement « de quinze jours en quinze jours » (p. 191). Ce temps ne se dit pas seulement en durée, en jours : il est ce temps de la *décantation* et celui de la *métabolisation*. En outre, s'il est nécessaire au sujet, il l'est aussi au chercheur, en tant qu'il est impliqué dans ce travail. Nous avons commis des erreurs à ce titre dans le travail mené avec Agnès ; nous avons fait l'épreuve aussi de ce temps de travail du chercheur, entre les entretiens avec Fabien. Pour le sujet comme pour le chercheur, cet « entre » est le lieu de déploiement de la mémoire, d'une mémoire « en travail » : « Des tranches du passé font retour et parfois nous prennent par surprise. Des affects sont mobilisés » (Legrand, 1993, p. 253). C'est enfin le **temps de l'analyse** et des couches, des épaisseurs successives dans lesquelles le chercheur, “tout plein”, pourrait-on dire, du récit de l'autre s'y plonge et s'y déploie. Mais une ultime temporalité est l'œuvre : **le temps de la relation**. Dans la mesure où une troisième histoire se crée dans cette démarche, celle de la relation que nous entretenons avec le sujet, celle-ci est non seulement marquée du va-et-vient que le sujet opère sur son récit et son histoire, mais aussi du « vient, revient et revient encore » (Legrand, 2008, p. 196) par lequel le travail d'élucidation est rendu possible. Toutes ces temporalités, à l'exception peut-être des minutes et des secondes décomptées par le magnétophone, sont autant de données subjectives.

C'est par la mise en dialogue des différents supports, et de ce que les sujets en diront, que nous tâcherons d'éclairer le sens donné par chacun d'eux à leur reconversion. En revanche, et une

fois encore sans viser une quelconque typologie, nous tâcherons de dégager des pistes qui pourraient permettre de voir, et de considérer, ces reconversions sous un autre jour.

Section 2 - De la contractualisation : un pacte éthique¹

Là où il y a quelqu'un (Randin, 2008, p. 72)

2 - 1 Pourquoi eux ? Le choix des autobiographes

Vous m'avez pas obligé à accepter ce rendez-vous, la démarche était claire, voilà. (Yohan, ER)

Dans le livre qu'il consacra à la méthode biographique, Peneff (1982) s'inquiète du fait que les chercheurs, se livrant à cette approche, ne justifient pas « la raison de la sélection du locuteur » (p.76). Le « choix de l'autobiographe » mérite, selon lui, d'être questionné, posé, voire justifié, car le « fait de raconter son passé à un intellectuel est un biais peu ordinaire » (*Idem*). *A fortiori* dans le cadre d'une monographie. Combien de « Tante Suzanne »² auraient pu livrer leur récit, et à quel point de tels récits auraient-ils été différents du premier ? En quoi ladite Suzanne était-elle légitime pour **représenter**, à elle seule, une catégorie sociale ? En somme, pourquoi elle et pas d'autres ?

Dans le cadre des entretiens biographiques, nous avons fait des choix. Des **contraintes temporelles** nous imposaient de limiter ces entretiens à un nombre plus restreint que les entretiens de reconversion (ER). Le protocole biographique était lourd et chronophage. Nous tenions, en outre, autant que possible, à une **représentation paritaire** qui nous permette d'identifier d'éventuels éléments saillants relatifs au genre³.

Les autres motifs de choix furent plus **subjectifs**. Inclure Agnès dans ce nouveau protocole s'est imposé à nous comme une évidence, tant son histoire nous avait ébranlée et mise sur la voie d'un approfondissement nécessaire. Si Agnès accepta, c'est uniquement par sympathie, pour rendre service. C'est **une petite phrase de Yohan** qui nous laissa entrapercevoir que quelque chose se jouait dans son histoire autour de sa reconversion : lors de notre première entrevue, il avait comparé son parcours à celui d'un « gaucher contrarié ». L'image nous avait intriguée. Il niera, de longs mois après, avoir utilisé cette formule, mais acceptera de poursuivre l'enquête initiée par l'entretien de reconversion. Raconter son parcours, interroger sa reconversion puis entrer dans le protocole biographique servent, à ses yeux, une forme d'utilité : *Quand je réponds à vos questions, j'ai le sentiment de faire quelque chose qui peut aussi vous profiter*. Utilité pour le chercheur (*vous profiter*), mais à laquelle le narrateur n'est peut-être pas si étranger

¹ "Impact" éthique ?

² Catani, M. et Maze S., (1982). *Tante Suzanne : une histoire de vie sociale*, Paris : Librairie des Méridiens.

³ Forte en cela de ce que nous avons mis au jour dans les ER.

(aussi). C'est l'**émotion de Capucine**, à l'évocation des interdits paternels, qui nous mettra sur la voie que quelque chose mérite d'être approfondi dans son histoire. Elle sera curieuse de mener l'exercice d'introspection à nos côtés, sans que cela n'éveille notre vigilance : sans doute le fait qu'elle ait, elle-même, étudié les sciences humaines, et qu'elle soit titulaire d'un master nous a-t-il laissé penser que sa curiosité intellectuelle était motrice. Fabien, enfin, se portera candidat au protocole : en répondant à une ultime annonce, évoquant des entretiens biographiques, il se montrera lui aussi curieux de reprendre son parcours à l'aune d'une approche dont il semble deviner les moyens autant que les effets. Son premier argument consistera, tout de même, à porter secours à « une jeune étudiante en difficultés ».

Il faut noter que certaines **circonstances** ont joué en notre faveur. Agnès, que nous retrouvons en janvier 2020, a achevé sa formation et est en recherche d'emploi : elle dispose donc de temps libre, avant de partir pour un voyage lointain de plusieurs semaines au Laos, dans le pays d'origine de son mari. Capucine et Yohan, interviewés à partir de mars 2020, sont tous deux privés de toute activité, professionnelle comme formative, en raison du premier confinement. Ils auront du temps disponible pour se livrer au protocole ; Yohan dira même qu'il est content de trouver là une occupation. Peut-être que dans d'autres circonstances, il aurait été plus difficile, pour eux, de trouver des occasions de se livrer à ce travail. Le cas de Fabien est encore différent. La veille de notre premier entretien, fin janvier 2021, il a été victime d'un accident du travail ; un plâtre au pied le retient chez lui pour six semaines. Une aubaine pour nous deux, dont nous nous amuserons longtemps, convoquant tour à tour, les "hasards de la vie" et les "actes manqués"¹. Ces circonstances expliquent, en partie, la longueur de nos échanges. Un tableau récapitulatif des conditions de réalisation des entretiens biographiques figure en annexe (A.15)².

Les moteurs qui furent les nôtres sont différents de ceux qui poussèrent les sujets à accepter d'approfondir le premier entretien et d'entrer dans un protocole biographique. Chacun d'entre nous s'est saisi d'éléments singuliers. Aucun d'entre nous ne pouvait en revanche présager du résultat, non plus que des effets.

2 - 2 Consignes et productions

¹ Nous mesurons d'ailleurs à quel point les registres sont différents...

² Un tableau complémentaire, dans cette même annexe (A15), dresse le bilan des heures passées en entretien, pour chacun des candidats au protocole biographique.

Le récit de vie ne marche que si la consigne en est appropriée de l'intérieur par un sujet.
(Legrand, 1993, p. 189)

Nous avons appliqué les consignes que nous avons nous-même reçues lors de la formation. La plupart du temps, nous les avons écrites en plus de les dire, certaines d'entre elles étant difficiles (le projet parental), certains supports ayant été réalisés à distance. Nous avons néanmoins veillé à ce que nos interlocuteurs comprennent et puissent s'approprier chacune d'elles. Les consignes, telles qu'elles ont été formulées et adressées, sont consultables en annexe (A.16). A l'instar des entretiens semi-directifs, le protocole biographique n'a pas fait l'objet d'une contractualisation écrite. Des rapports de confiance s'étaient déjà établis à la faveur du premier entretien et des échanges qui l'avaient précédé. En revanche, il nous a semblé important, d'une part d'informer les candidats de la démarche globale (sa longueur approximative, ses étapes, et le recours aux différents supports), d'autre part, d'insister sur le fait que ladite démarche n'était pas anodine : elle était *impliquante*. La contractualisation a nécessité de présenter les supports mais aussi de s'interroger et de statuer sur le devenir des productions.

2 - 2.1 Des consignes par support

Pour l'**arbre généalogique**, nous avons tout d'abord rappelé la question rectrice : celle de la compréhension des éventuels déterminismes familiaux et sociaux à l'origine ou moteurs de la reconversion professionnelle. En termes de réalisation, nous avons demandé que soit produit un arbre généalogique sur trois ou quatre générations rappelant les prénoms – voire les surnoms – des personnes des deux branches familiales, en précisant le cas échéant si elles sont décédées, leur(s) métier(s) ainsi que leurs loisirs, quand ils semblaient notables – qu'ils aient été “assumés” ou non –, mais aussi le ou les ancrage(s) géographique(s) d'inscription des familles. Seront ajoutées les éventuelles “petites phrases” liées au travail, ou aux représentations sociales, de celles qui se transmettent de génération en génération¹.

Pour le **projet parental**, nous avons proposé la “fameuse” consigne, au premier abord difficile d'accès : représenter « ce que je sais de ce que mes parents voulaient que je sois », phrase que nous décomposons et déployons, avant de la réitérer comme telle. Nous insistons sur deux éléments qui nous semblent fondamentaux dans cet exercice : le fait, tout d'abord, d'éviter autant que possible le recours au langage alphabétique, pour mobiliser d'autres modes

¹ Parmi les éléments demandés, certains peuvent sembler purement anecdotiques (les surnoms, les loisirs, etc.). En réalité, inspirée par les travaux de la socio-généalogie (Ancelin Schützenberger, 2000), nous pensons qu'il convient d'accorder une importance à des éléments de détail, pour faire jaillir le sens de certains événements marquants, qui s'éclairent à la lumière des premiers.

d'expression ; le second élément fondamental réside dans la prise de conscience, par le sujet, qu'il s'agit non seulement d'une représentation personnelle, la sienne, mais qu'elle est, en plus, susceptible d'être duelle : il y a, le plus souvent, deux projets parentaux. Le candidat a toute liberté d'utiliser des crayons de couleur, s'il le souhaite.

Enfin, pour **les lignes de vie**, si notre protocole a changé, entre ce que nous avons proposé à Agnès et ce que nous avons mis en pratique pour les autres candidats, la consigne est toujours restée la même. Le support que nous proposons (et qui fut celui auquel nous nous livrâmes durant la formation) invite le candidat, d'une part à recenser puis à positionner les événements significatifs, pour lui, sur trois lignes distinctes : personnelle, professionnelle et socio-historique ; d'autre part, à apprécier ces événements en fonction de leur charge affective (positive ou négative) et éventuellement de leur puissance (incidence majeure ou mineure). Si les lignes sont horizontales, l'appréciation de l'événement s'indique, elle, en ordonnée. Nous aurons l'occasion de dire, plus loin, ce que nous a coûté notre prise d'initiative, sur le plan formel, lors de l'étude de cas que nous consacrerons à Agnès.

2 - 2.2 L'utilisation des productions

Relativement aux productions, nous avons opéré des choix méthodologiques fondés sur le souci qui était le nôtre de **préserver l'anonymat des narrateurs**. Legrand (1993) pose souvent cette question de l'anonymisation avec beaucoup d'acuité : « le principe est clair, mais sa mise en pratique très compliqué [*sic*] » (p. 192, n. 12). Effacer, maquiller, voire transformer les données, pour garantir l'anonymat, relèvent d'un principe éthique. Face à ce dernier, se dresse l'intérêt scientifique de « rendre possible le développement de certaines analyses que l'on estime cruciales » (*Idem*). Ces deux aiguillons nous ont servi de guide.

Nous avons, avec l'accord des sujets, **enregistré et retranscrit les trois entretiens biographiques**, portant sur l'arbre généalogique, le projet parental et les lignes de vie. Mais seul l'entretien relatif au projet parental figure *in extenso* en annexe (A.17). Les échanges sur l'arbre généalogique, autant que sur les lignes de vie, engageaient des dimensions familiales et non plus seulement individuelles. Il nous a paru que, les racontant, les sujets n'avaient probablement pas pris conscience de ces incidences. Pris par leur récit, ils livraient en confiance, et bien que se sachant enregistrés, des éléments dont nous avons ensemble besoin, pour comprendre les dynamiques à l'œuvre, mais que nous refusions, nous, de publier comme tels. Nous aurions pu anonymiser systématiquement les données. Cela aurait probablement donné lieu à des textes abscons. Nous avons donc estimé que le contenu des "affaires de

famille”, les conflits, les bassesses parfois, les “figures honteuses”, les événements familiaux heureux ou douloureux, n’avaient pas à être exposés au “grand jour”, en détails. Seul l’entretien relatif au projet parental, qui, par définition, n’engage que les représentations individuelles a été publié – même si ces dernières se fondent aussi beaucoup sur l’histoire parentale. Toutefois, les éléments des autres entretiens biographiques pourront être cités, sous la forme de *verbatim*. Ils apparaîtront, dans le corps du texte en italique et sans guillemets. Nous sollicitons la confiance de notre lecteur quant à la rectitude des propos rapportés.

Pour plus de transparence, nous indiquerons, le cas échéant, la provenance des *verbatim* en numérotant les entretiens biographiques, selon l’ordre de leur réalisation. “EB1” renverra ainsi à l’entretien portant sur l’arbre généalogique, “EB2” sera relatif au projet parental et “EB3” aux lignes de vie. Pour rappel, et parce qu’il nous arrivera de nous y référer pour éclairer certaines dimensions, les entretiens semi-directifs menés, dans le cadre de la première partie de ce travail, seront notés “ER”.

Par ailleurs, il a été, pour nous, proprement **inconcevable de publier en l’état les supports** produits par les sujets. Nous savons à quel point cela aurait été éclairant pour le lecteur, combien cela semblait justifié pour servir notre propos, autant que notre analyse. Nous n’ignorons pas que ce sont des pratiques qui ont existé : Leclerc-Olive (1997) publie les lignes de vie des sujets telles qu’elles ont été réalisées par eux. En tant que lectrice, nous avons trouvé cela aussi passionnant qu’utile. Plus encore, nous n’en avons pas été heurtée. Pourtant, dans le cadre de notre recherche, nous n’avons pas pu nous résoudre à rendre publics ces supports : il y avait, à nos yeux, dans ce geste, une violation de l’intimité¹. Sans doute, ce rapport à la production réalisée a-t-il à voir avec notre propre expérience d’implication, dans le cadre de la formation : nous savons, pour l’avoir vécu, à la fois combien l’exercice est *circonstancié*² et combien, surtout, il est *intime*. Dans le cadre des groupes d’implication et de recherche, les supports sont socialisés, c’est-à-dire montrés, commentés par le sujet mais aussi repris par les animateurs et les membres du groupe eux-mêmes ; mais le groupe est par définition *impliqué* et le travail mené a fait l’objet d’une *contractualisation* qui engage tous et chacun. Ce n’est pas le cas ici. Cher lecteur, vous n’avez pas contractualisé.

¹ Les termes sont forts. Ils sont *pour nous* ce que nous en disons.

² La production, non seulement, ne vaut qu’au moment où l’on la réalise, mais elle est tributaire aussi des effets de groupe (en termes de résonances) et d’un travail de circonstance (diligenté par une consigne, mais inscrit dans une dynamique plus large de mise au travail de son histoire) ; si bien que mobiliser ces mêmes supports dans le cadre d’un autre GIR donnera à voir d’autres productions, tout aussi véraçes, mais différentes.

Pourtant, les productions faisaient partie du protocole et les sujets savaient, au moment de la contractualisation, que les supports pouvaient être rendus publics. Nous avons fini par leur dire qu'ils ne le seraient pas. Sans doute cela a-t-il eu une incidence sur les productions (qu'est-ce qui n'en a pas ?), mais cette objection ne fait pas question pour nous : il nous était difficile d'imaginer procéder autrement, même avec l'accord explicite des sujets.

Aussi, nous fallait-il trouver des moyens de **rendre accessibles ces supports**, catalyseurs du récit et matériaux sur lesquels nous fondions notre analyse. Masdonati *et al.* (2021) publient la ligne de vie du « cas de Mélodie » qu'ils proposent à l'étude, mais la réalisation a fait l'objet d'un travail de reconstruction¹. Deux solutions se sont donc offertes à nous : la description fine et la reconstitution². L'une ou l'autre s'est imposée en fonction de paramètres propres au support. Nous n'ignorons pas les reproches qui peuvent nous être adressés, à juste titre : la description, aussi fine et précise soit-elle, est toujours *située* ; elle est toujours l'œuvre de quelqu'un. Prenons-en acte. Quant à la reconstitution, quand cela a été possible et/ou souhaitable, elle a consisté à reprendre les supports réalisés sous un format numérique (et non pas dessiné par nous), donc schématisé, mais avec le souci de restituer au détail près deux éléments qui nous semblaient importants : d'une part, l'espace mobilisé sur la feuille, d'autre part, l'agencement des éléments les uns par rapport aux autres. Autrement dit, un espace absolu et un espace relatif. Par ailleurs, nous pourrions nous-même travailler sur ce support reconstitué pour en souligner des aspects. De telles incursions seront indiquées, afin de lever toute ambiguïté. Ces reconstitutions figureront, par commodité pour le lecteur, dans le corps de ce travail, et non en annexe. L'objet reconstitué, aussi fidèlement que possible, n'est sans doute qu'un pis-aller, nécessairement imparfait. De toute évidence, il *n'est pas* la production des sujets. Nous espérons que ce *hiatus* ne constituera pas, pour autant, une entrave majeure à la scientificité de ce travail.

Enfin, outre l'anonymisation des données, et bien que nous ayons déjà eu l'occasion d'affirmer un certain nombre de nos positions à ce sujet, nous insistons de nouveau pour dire le souci que nous avons eu, autant que le soin que nous avons pris, dans la réalisation de ces entretiens, eu égard au respect des personnes que nous avons en face de nous. Les éléments dont participent cette **déontologie** sont fondés sur l'écoute, attentive et bienveillante, sur un travail de vigilance

¹ Dont nous ne sommes pas sûre de comprendre d'ailleurs, si cette reconstruction est simplement graphique ou si elle est aussi thématique (au prisme des dimensions qui sont analysées).

² A l'instar de ce qui se pratique dans le cadre d'une enquête diligentée par un juge d'instruction.

quasi permanent, sur la nécessité aussi d’articuler les ambitions de cette recherche à la “possible impossibilité” (effective, morale, mais aussi en termes de souhaits) pour l’autre de dire les choses, sur une prudence enfin. Nous osons croire que les matériaux recueillis, mais aussi quelques réflexions des candidats à notre endroit, témoignent de cette ligne de conduite que nous nous sommes imposée et qui fut la nôtre durant ces échanges. Si nous avons pu être maladroite¹, notamment dans le travail que nous avons mené avec Agnès, nous le reconnaissons volontiers et le posons, et le mettons au travail, à la fin de l’étude de cas que nous consacrons à cette analyse ; nous nous appliquerons aussi à corriger ces erreurs par la suite. La relecture des entretiens nous a donné à voir que certains mots, certaines formulations, avaient été mal choisis, certain(e)s trop spontanées, d’autres trop suggestives : leur relecture critique continue d’être une source de mise au travail, pour nous.

Le protocole, tel qu’il fut proposé à, et réalisé avec, Agnès, ne s’est en effet pas déroulé sans encombre.

¹ Et ce n’est pas ici une supposition : nous l’avons bien été.

Chapitre 4. Etudes de cas

Section 1 - Agnès

1 - 1 Recontextualisation

Je n'ai jamais perdu le contact avec Agnès depuis l'entretien de reconversion en 2018 et son corolaire, l'entretien *off*, qui m'avait conduite à entreprendre une formation et à repenser mon objet de recherche.

Aussi suis-je en mesure de retracer les grandes lignes de son parcours ultérieur. Après l'obtention de son Bac pro en optique-lunetterie dans un CFA parisien, et quelques tergiversations, Agnès a intégré le niveau supérieur et est entrée en BTS, dans ce même CFA et toujours en apprentissage¹ mais chez un nouvel employeur. Le défi était de taille : non seulement elle s'engageait pour deux années supplémentaires et différerait d'autant son entrée sur le marché du travail, mais elle se heurtait à des exigences singulièrement différentes du niveau attendu en Bac pro². Malgré un travail acharné, elle ne parvint pas à obtenir des résultats satisfaisants à ses yeux. En janvier, elle annonça à l'équipe de direction sa démission et la décision qui fut la sienne : l'arrêt de sa formation³. Agnès partit sans regret : elle avait en tête une seconde reconversion, en complément de la première. Elle aspirait à concilier l'optique, qui l'avait passionnée, à une dimension de contact, plus humaine et moins consumériste. Passer en somme d'une *clientèle* à une *patientèle*. En réalisa, après moult péripéties, mais une détermination toujours sans faille, une formation dans le secrétariat médical. Elle effectua ses stages à l'hôpital des Quinze-vingt, à Paris, institution publique et spécialisée, faut-il le rappeler, dans le traitement des troubles *oculaires*. Nous retrouvons Agnès au milieu du mois de janvier 2020, en recherche d'emploi⁴, à quelques jours d'un long voyage qu'elle s'apprête à faire au Laos, pays d'origine de son mari qu'il n'a pas revu depuis ses dix ans.

¹ Dès lors qu'un individu commence un parcours en apprentissage, le droit lui permet de poursuivre sa formation, quel que soit son âge, dans le même dispositif, sans avoir à requérir de demande de dérogation complémentaire.

² C'est la fameuse « marche » entre les deux diplômes.

³ Un pot de départ fut d'ailleurs organisé avec les formateurs et les directeurs, signe de l'attachement de toute l'équipe à cette « figure » que le CFA avait accompagnée durant plusieurs années.

⁴ Le lendemain de notre entretien, elle obtiendra un poste en qualité de secrétaire assistante médico-sociale, au siège d'un réseau national de centres d'ophtalmologie.

Pour rappel, Agnès a fait toute sa carrière dans la coiffure. Elle a vendu son salon à Nîmes, quand sa mère est tombée malade, pour l'accompagner dans sa fin de vie. Au décès de cette dernière, Agnès ne reprendra pas la coiffure mais entrera en Bac pro optique. Le désenchantement est prégnant dans son entretien de reconversion. Il justifie l'abandon de son ancien métier, et son pendant motive le choix du second, malgré quelques déconvenues. Elle dira combien la reprise d'études a été difficile pour elle. Dans l'entretien *off* qu'elle me livrera, elle affirmera qu'elle avait besoin d'y *voir clair* dans son histoire. Elle acceptera de se livrer à ce protocole biographique, une fois encore par sympathie à mon endroit¹.

Relativement aux conditions de réalisation du protocole, le travail mené avec Agnès a ceci de particulier qu'il s'est déroulé sur une seule journée. J'aurai l'occasion de revenir plus amplement sur les conséquences de ces conditions de réalisation, mais que le lecteur sache qu'il s'agissait de contraintes temporelles qui nous étaient à toutes deux imposées.

1 - 2 L'arbre généalogique

1 - 2.1 L'élaboration du support

La consigne de ce premier support fut adressée à Agnès par message écrit, la veille de notre entrevue, prévue à mon domicile². Je lui rappelle également la question rectrice de ce travail (voir *supra*). A la réception dudit message, Agnès m'appelle, affolée. Elle est, semble-t-il, en colère et totalement paniquée à l'idée de se livrer à un exercice qui requerrait, selon elle, plusieurs jours. Elle m'indique, en effet, disposer de tous les papiers de sa généalogie³, celle-ci remontant vraisemblablement à François 1^{er}. Il me faudra la rassurer et recadrer le propos : ce qui nous intéresse relève davantage de ce qu'elle sait de ses ancêtres plus que les faits objectifs, ou, pour le dire autrement, l'idée qu'elle se fait de l'héritage qu'elle porte et ce qu'elle en fait. Agnès s'apaise un peu mais son agacement, voire sa frustration, restent tangibles.

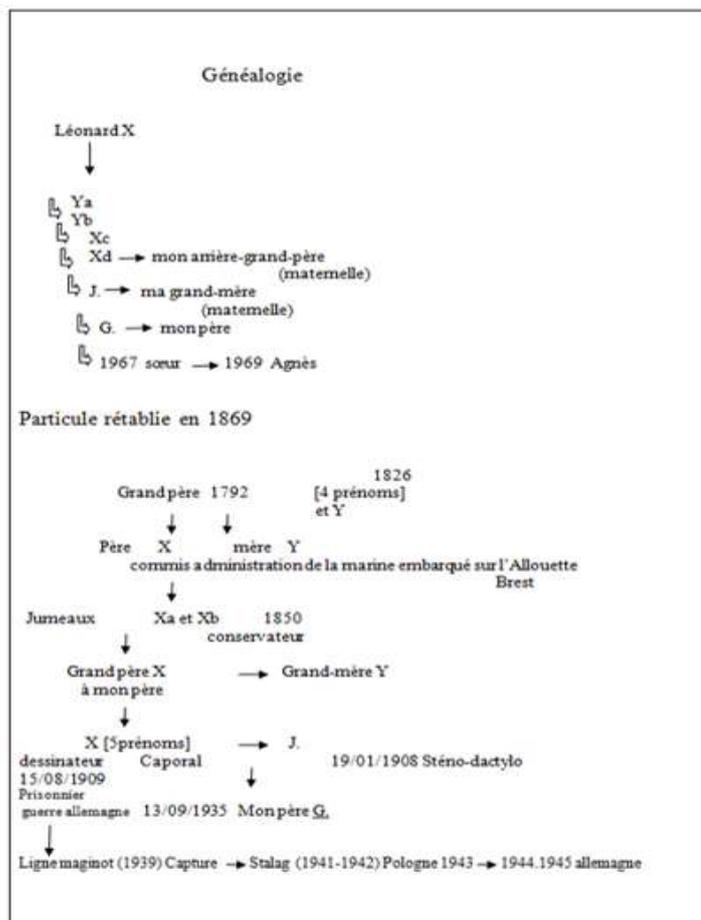
En fait d'« arbre », Agnès soumet une feuille de format A4, qu'elle a intitulée *Généalogie*. Sur cette feuille, en format « portrait », figurent deux blocs composés chacun d'une liste de noms, complétés parfois d'indications, reliés entre eux, par des flèches de tabulation (↵) pour le

¹ Rappelons que le protocole mené aux côtés d'Agnès s'est élaboré dans le cadre de ma formation aux métiers de l'accompagnement. Il fera l'objet d'un mémoire de fin de formation. Il paraîtra sans doute, pour cette raison, plus tâtonnant.

² Agnès se rendra donc depuis Paris à Arras pour la journée.

³ Généalogie dont elle est *la seule héritière*, précisera-t-elle.

premier bloc, et des flèches de succession (↓) pour le second. Les deux blocs sont séparés par une mention « Particule rétablie en 1869 ». Au vu du nombre de lignes, le bloc supérieur de cette généalogie compte quelque 8 niveaux d'ascendance, dont le premier est incarné par un homme portant comme prénom mon propre patronyme, et qui semble détaché du reste de la descendance : sans doute un lointain aïeul. La réalisation semble avoir été initiée par ce nom : c'est le premier de la liste. Faut-il y voir un signe de la commande que nous lui avons passée ? Quant au second bloc, plus dense, comportant davantage d'indications, de dates, mais aussi de compléments d'informations, il est de toute évidence plus brouillon et plus difficile d'accès.



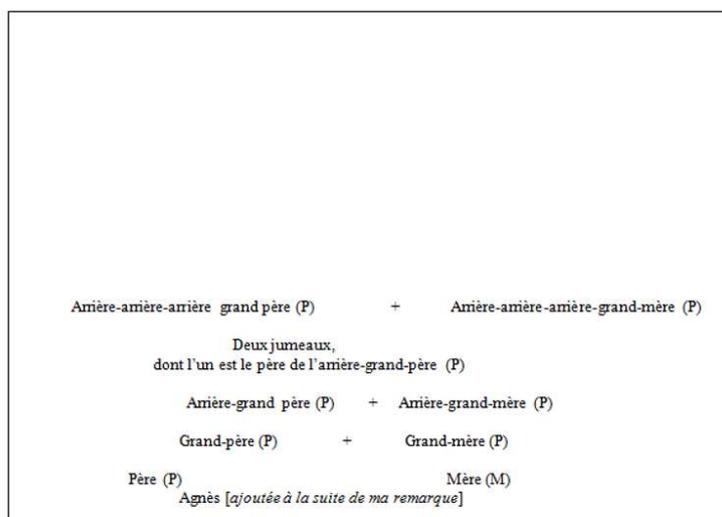
Première version de l'arbre généalogique d'Agnès (reconstitution)

Plus étonnant encore, Agnès semble ne s'être pas inscrite dans cette généalogie. En réalité, son prénom figure bien en toute fin du bloc supérieur, précédé de son année de naissance. Sur la même ligne, et à gauche de son prénom, elle indique : *1967 sœur* suivi d'une flèche ->

Agnès pense avoir fait un bloc consacré à la branche maternelle (les mentions « ma grand-mère maternelle » et « mon arrière-grand-père maternelle [*sic*] » figurent d'ailleurs à côté de deux noms) et un second dédié à la branche paternelle. Pourtant, il n'en est rien. Elle a, en réalité, fait figurer les branches paternelles et maternelles *de son seul père*, père qui figure seul au bas du second bloc, *sans descendance*.

L'arbre généalogique d'Agnès ne comporte donc que la branche paternelle et les liens entre les deux blocs ne sont pas aisés à établir. Nous lui proposons donc de reprendre ces éléments et de les inscrire dans un format sinon plus commun, du moins plus lisible – pour moi ?

Sur une feuille placée, cette fois, en format “paysage”, Agnès reprend donc les éléments. Au bas de la page, elle indique l’identité complète¹ de son père, ses dates de naissance et de décès. Elle inscrit, à côté, celle de sa mère sur les mêmes modalités, mais sans lien d’aucune forme entre les deux. Nous lui faisons remarquer qu’elle a oublié de se



Deuxième version de l’arbre généalogique d’Agnès (reconstitution)

noter. Elle inscrit donc son seul prénom sous celui de son père. Sa sœur, décédée avant sa naissance, ne figure plus dans cette seconde version de l’arbre. Puis elle remonte d’un cran et inscrit les identités complètes des grands-parents paternels, réunis par le signe +, mais place le nom de sa grand-mère paternelle au-dessus de celui de sa mère, si bien qu’elle n’aura pas la place d’inscrire la généalogie de celle-ci. Elle continue de remonter et commet de nouveau la même erreur : les parents de son grand-père paternel prennent ainsi toute la largeur de la page, si bien que la femme de son grand-père paternel se retrouve au-dessus de sa grand-mère paternelle, qui n’a pourtant aucun lien avec cette dernière.

Déroutée par la nouvelle configuration de l’arbre que produit Agnès sous mes yeux, je décide de co-construire l’arbre généalogique avec elle. Alors qu’Agnès remonte dans ses souvenirs je prends note de tous les éléments qu’elle cite, questionnant parfois un mot, demandant des approfondissements sur une phrase commencée mais inachevée, ou encore lancée sans raison apparente. La mémoire au travail fait son œuvre et des anecdotes, des surnoms, ou de petites phrases familiales resurgissent. Ces étapes successives expliquent les raisons pour lesquelles je n’ai finalement pas enregistré cet entretien. Parce que cette dernière version a été réalisée de nos mains, sous la dictée d’Agnès, elle ne fera pas l’objet non plus d’une reconstruction.

1 - 2.2 Reconstruction d’une histoire familiale : quelques portraits

¹ Par identité complète, nous entendons la liste de tous les prénoms et le patronyme. Agnès semble être obsédée par les prénoms : son grand-père paternel porte ainsi cinq prénoms qu’elle récite sans difficulté.

« *On sait pourquoi tu bouges, c'est à cause de tes ancêtres* »

Lorsque je repose à Agnès la question qui nous sert de guide pour notre recherche, à savoir l'incidence éventuelle d'une histoire familiale sur ses choix de reconversion professionnelle tardive, elle affirme que « tout vient de Nîmes ». C'est là qu'Agnès avait son propre salon et qu'elle commença à déchanter devant le peu de soin que prenaient les femmes d'elles-mêmes. C'est ce salon qu'elle vendra, avant d'entreprendre sa reconversion, pour s'occuper de sa mère. Elle se remémore alors une phrase que lui a souvent répété sa mère : « *On sait pourquoi tu bouges, c'est à cause de tes ancêtres* ». La phrase tombe à point nommé.

Le père

G. était fils unique. A l'origine, il était monteur en bronze mais sa mère, jugeant qu'il ne parviendrait pas à vivre de cette activité, l'invite à choisir une autre profession. Il exerce alors de multiples activités avant de se lancer dans la coiffure, sans qu'Agnès ne connaisse précisément les raisons de son choix. Il travaille chez "les plus grands" et notamment chez Alexandre¹. Il monte finalement, avec son épouse, rencontrée quelques années plus tôt, son propre salon dans le 12^{ème} arrondissement de Paris. Agnès dit de lui qu'il est *fort sur le plan artistique*. Il appartient en effet à un club international, participe à des concours et monte progressivement en notoriété. Du couple, c'est le seul à s'exposer dans ce genre de démonstration. *Fantasque*, l'homme est joueur de poker et contracte des dettes de jeux importantes, que sa propre mère tâchera de régler. G. n'a que très peu connu son père, décédé à la fin de la guerre en 1945, alors qu'il n'a lui-même que 10 ans et a donc été élevé par sa seule mère, qui ne s'est jamais remariée. Une lettre officielle est envoyée à la famille précisant les conditions de son décès : fusillé par l'ennemi dans le camp de travail où il était fait prisonnier, le grand-père est décédé « près d'un poêle », précise le courrier que possède Agnès. Quelques mois² plus tard, un membre de sa famille paternelle cherchera à entrer en contact avec G. en déposant à sa mère une lettre « pour le jeune mineur [G.] ». Le père d'Agnès n'aura jamais accès au contenu de cette lettre, sa propre mère l'ayant déchirée et jetée sans lui en livrer le contenu. Il ne posera plus jamais de questions à sa mère sur son histoire familiale paternelle. Ce que G. n'aura pas entendu de la bouche de sa mère, celle-ci l'aura transmis à sa petite-fille.

¹ Alexandre de Paris (1922-2008).

² Ou années ? Agnès ne parvient pas à dater précisément l'événement.

G. rencontre la mère d'Agnès par l'entremise d'une amie, elle-même coiffeuse, qui favorisera l'arrivée de celle-ci à Paris, depuis sa province natale. L'union de ce couple est un mariage d'amour.

Agnès décrit son père comme quelqu'un de froid, doté d'un humour singulier, mais généreux et droit. Il est aussi en proie à une colère sourde mais constante : *il en voulait à la terre entière*, sans doute à cause du fait d'avoir perdu son père, croit savoir Agnès. Elle y voit un lien avec le fait qu'il affirmait ne pas vouloir d'enfant. Il déclarait qu'il *ne les aimait pas*. Eventuellement, il aurait *toléré un garçon*. Cet homme aura deux filles, dont la première décéda à l'âge de trois ans, la sœur d'Agnès. G. souffre aussi d'alcoolisme. Il boit du matin au soir mais *tient bien l'alcool*, si bien que personne ne s'en aperçoit dans son milieu professionnel. Agnès ne saurait dire à quel moment son père a sombré dans la dépendance. Il est possible que l'addiction ait commencé par l'exercice du métier de *barman*. Agnès parle d'un *alcoolisme mondain*. Son épouse supporte sans mot dire, même si quelques crises font vaciller le couple. Agnès n'en nourrira pas moins une admiration pour son père, et notamment pour le professionnel qu'il était, et dont elle parlait petite en ces termes : « mon père, c'est Pompidou ». A ce même âge, Agnès disait vouloir devenir « chirurgien des yeux ». G. décède d'un cancer en 2007, sans qu'Agnès n'ait pu lui faire ses adieux.

La mère

F. est issue d'un milieu social très différent de celui de son mari. Elle vient d'une famille modeste du nivernais, dont *les femmes ne travaillent pas*. Agée de 20 ans, elle *fuit sa famille* et la province à la faveur d'une rencontre déterminante : une amie d'amie lui permet de « *monter à Paris* » alors qu'elle exerce la couture, qui ne lui plaît pas et pour laquelle elle n'est visiblement pas douée. Sa propre mère¹ lui assénait régulièrement des propos fort peu encourageants : « *toi, tu es [une] bonne à rien* ». Elle se formera sur le tas à la coiffure, dans un salon parisien où les conditions de travail sont désastreuses : longtemps, elle ne sera pas déclarée. Cette femme, affable mais ne parvenant que très difficilement à subvenir à ses besoins primaires à son arrivée à Paris, *s'est nourrie* – au sens propre du terme - *par les contacts* qu'elle parvenait à nouer. Son mariage avec le père d'Agnès est perçu d'un mauvais œil par sa belle-mère qui aspirait sans doute à une autre alliance pour son fils. Son origine provinciale, voire campagnarde, sied mal à cette parisienne porteuse de la lignée de son propre mari.

¹ Dont l'histoire retient qu'elle *avait toujours le cul en l'air*, négligeant son foyer et ses trois enfants.

Outre son origine sociale, F. a une particularité physique qu'elle ne parviendra jamais vraiment à accepter : elle souffre de prognathisme¹. Agnès dit, reprenant les propos de sa mère, qu'elle avait *la mâchoire à l'envers*. F. gardera, par ailleurs, un petit accent du nivernais, trace qu'elle continuera de porter comme un stigmat social², lui valant un sentiment profond d'infériorité, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Ayant conscience de s'être extraite d'un milieu et, plus encore, d'une famille à l'esprit étriqué, où *l'on dirait qu'ils ne connaissent pas le bout de la rue*, F. a toujours fait preuve d'une grande modernité d'esprit. Elle a aussi voué une grande admiration à son mari, notamment sur le plan culturel. Si elle incarne l'instinct commercial du couple, F. ne réalisera toutefois pas de prestations dans les concours auxquels participe son époux. Cette autodidacte se cultivera dans les livres, mais portera toujours une forme de honte sociale, exacerbée par l'incompréhension de certains interlocuteurs. Honte qu'elle formulera néanmoins, dans l'espoir qu'Agnès ait davantage confiance en elle.

Ses frères et sœurs ne quitteront pas leur village natal, malgré une ascension certaine, soit directe soit matrimoniale. Ils nourriront une jalousie certaine à l'égard du couple que forment les parents d'Agnès, persuadés qu'ils étaient riches : *c'est la province regardant Paris*. Agnès dira d'eux qu'ils sont *obtus* et qu'une grande *gêne* domine de ce côté de l'arbre généalogique, sans que nous sachions si Agnès parle de la gêne éprouvée par sa mère ou de la gêne ressentie par le reste de la famille vis-à-vis de F.

Pourtant, les parents d'Agnès sont loin d'être à l'abri. Elle dit de ses parents : *je les ai toujours vus compter* ; selon ses dires, ils ne profitaient pas de la vie, ne prenaient jamais de vacances. F. tomba enceinte, par accident, d'un premier enfant quelque temps après son mariage. Une petite fille naquit, dont la grand-mère paternelle décida du prénom. L'enfant décèdera trois ans plus tard. Les obsèques de la sœur d'Agnès furent intégralement gérées par son père, sa mère en étant incapable. La fillette sera enterrée dans un autre caveau que le caveau familial, au Père-Lachaise. Agnès dit ne s'être plus jamais rendue sur la tombe de sa sœur depuis la découverte, qu'elle fit à l'âge de six ans, du prénom de cette sœur, inscrit sur la pierre tombale. Agnès à son tour vit le jour conçue, là encore, accidentellement, lors d'un séjour à Venise, en 1969. Son prénom fut imposé, pour la seconde fois, par la grand-mère paternelle d'Agnès. Agnès dira de sa mère : *elle était tout pour moi*. Sa mère tombera malade quelques années après le décès de

¹ Ou prognathie : configuration de la mâchoire qui avance et décale la partie inférieure du maxillaire par rapport à la partie supérieure, si bien que le menton est avancé et que les incisives inférieures surmontent les incisives supérieures.

² Voir Bourdieu et son accent du Béarn dans son *Esquisse pour une auto-analyse* (Bourdieu, 2004).

son père. Agnès cesse alors de travailler et vend son salon. Sa mère sera incinérée, faute de place dans le caveau familial ; les pompes funèbres autoriseront que son urne funéraire soit déposée dans le cercueil de G., son mari, rouvert à cette occasion. Agnès précise que, *de ce fait, il reste une place dans le caveau.*

La grand-mère paternelle

J. occupe une place prépondérante dans le portrait familial que brosse Agnès pour plusieurs raisons : tout d'abord, elle est la mère de « Pompidou », ce père, à la fois fondement et redondant¹ dans le premier arbre généalogique. Ensuite, son caractère fort en fait un personnage. Enfin, elle fut chargée de s'occuper de sa petite-fille au point de l'élever afin de permettre à ses parents de continuer à travailler énormément. Peut-être était-ce aussi une façon de tenir l'enfant à distance de ce père qui n'en voulait pas ? J. est la figure de la transmission : c'est par elle qu'Agnès accèdera aux informations relatives à sa famille paternelle. Très admirative de la famille de feu son époux, elle parlera longuement à Agnès de ses aïeux, de marins, de jumeaux, dont l'un *était conservateur au musée du Louvre*, elle parlera des biens possédés jadis par cette famille et aujourd'hui dissous. Elle était fière d'avoir épousé quelqu'un de noble alors que, précise Agnès, *seul le nom et sa particule rest[aient]*.

Cette femme est qualifiée par Agnès de « femme-homme ». Résistante durant la guerre, elle incarne une forme de modernité pour l'époque. J. a toujours travaillé. Elle occupe, au décès de son mari, des fonctions de dactylographe. Avant cela, elle aurait tenu avec lui un hôtel-restaurant dans une commune de la chic banlieue ouest de Paris, un bien qu'elle dut vendre pour des raisons pécuniaires pendant la guerre, alors que son mari est fait prisonnier. Elle-même était issue d'une famille argentée dont elle parlera peu. Agnès se souvient de l'avoir entendu parler d'un immeuble de rapport que la famille possédait dans le 14^{ème} arrondissement dont il n'est rien resté. *Financièrement, ma grand-mère s'est toujours fait avoir.* Une fois veuve, elle vécut avec son fils et sa propre mère.

Agnès a, à son égard, une attitude ambivalente : *elle était gentille et pas gentille.* Elle dira aussi : *elle s'occupait toujours de moi, elle me donnait à manger et m'achetait des martinets* [sic]. Un peu avant l'âge de 10 ans, Agnès parle d'une *période de crise*. Elle a peur désormais d'aller chez sa grand-mère. Elle met en cause, notamment, l'appartement : *il y avait un truc dedans qui n'allait pas*, ou encore, *C'est pas clair*, ce qui sous-entend en premier lieu qu'il manque de luminosité. Agnès y dort dans le salon mais sa grand-mère est somnambule et se poste devant

¹ Il apparaît en effet deux fois dans la première version que me livre Agnès.

le couchage de la fillette, droite comme un bâton, en pleine nuit. La mère d'Agnès prépare à sa fille les repas de la semaine, que la grand-mère jette systématiquement pour préparer, de façon obsessionnelle, à sa petite-fille de *la salade cuite*. Cette femme, cultivée, se rend au cimetière du Père-Lachaise, près duquel elle habite, comme d'autres vont au jardin public, emmenant Agnès avec elle. C'est à ses côtés, qu'Agnès découvrira à un âge où elle commence à lire, le nom de sa sœur sur une pierre tombale. Le week-end, Agnès retourne chez ses parents. Le moment de crise alerte sa mère : Agnès exprime violemment son refus de continuer de vivre chez sa grand-mère et sa mère, comprenant les enjeux, cessera de l'y emmener à d'autres occasions que des réunions familiales. J. a eu des rapports tendus avec son fils, lui refusant dans un premier temps l'accès à sa famille paternelle au décès de son père¹ puis menaçant, une fois adulte, de le récuser, de le renier à la faveur de son neveu aussi fourbe que G. est droit. Mère et fils n'eurent donc pas des rapports faciles. Pourtant, c'est J. qui imposera à deux reprises le prénom d'Agnès². Prénom qui, même s'il est difficile de le montrer par l'anonymisation des données, est, au sens propre, contenu dans le prénom de la grand-mère³. J. fut atteinte de la maladie de Parkinson. Dix ans durant, elle luttera contre la maladie tout en s'obstinant à ne pas prendre ses médicaments : ceux-ci seront découverts par son fils dans le four de l'appartement où ils étaient entreposés. A la fin de sa vie, J. prenait son sac de voyage et partait faire le tour du PC, ce circuit de bus qui fait le tour de Paris par les boulevards des Maréchaux.

La sœur : absente-présente

Comment exister si vos parents auraient voulu ne pas vous voir naître, s'ils vous donnent la place du mort et vous font remplacer un enfant prématurément décédé en vous attribuant jusqu'à son prénom ?(Jaquet, 2014, p. 80)

Les trois figures présentées ci-dessus et leurs corolaires constituent le noyau dur de cette famille pour Agnès. Une figure absente-présente "flotte" également sur sa vie : celle de sa sœur, décédée avant qu'Agnès ne naisse. La prénance de cette enfant est d'autant plus grande que l'enfant décédée porte la même identité qu'Agnès, identité que celle-ci découvre – ou, plus vraisemblablement, dont elle prend conscience – à la faveur de l'apprentissage de la lecture.

En cherchant à apposer sa sœur sur son arbre généalogique, Agnès s'emmêle un peu dans les dates de naissance et de décès de sa sœur. 1967 lui vient immédiatement en tête, mais elle ne

¹ Voir *supra* la lettre apportée par un oncle paternel, destinée au jeune G., que J. a déchirée.

² Voir à ce sujet l'étude menée par Offroy sur le choix du prénom et ses incidences sur les individus qui les portent, sans en connaître toujours l'origine. (Offroy, 1993)

³ Comme *Elise* contient *Lise*.

sait plus s'il s'agit de sa date de naissance ou de décès. Puis elle opère un rapide calcul : sachant que sa sœur a vécu trois ans, Agnès elle-même étant née en 1969, et les deux fillettes ne s'étant pas croisées, elle ne peut être née en 1967. L'enfant serait décédée des suites d'une prise médicamenteuse, attribuée par erreur à sa mère lors de l'accouchement¹.

*

La reconstitution de l'histoire familiale d'Agnès² par le prisme de quatre figures familiales nous a permis de constater que l'alliance des deux parents réunit deux mondes sociaux qui contrarient, pour des raisons différentes, les autres membres des deux familles. Le père « mal marié » contrevient à ses origines nobles, la mère connaît, aux yeux de sa fratrie, une ascension sociale qui suscite des jalousies. Dans les faits, la noblesse de l'un ne tient plus qu'au souvenir de la particule patronymique et l'ascension de la seconde est toute relative, le couple n'ayant pas un sou. Mais ces représentations figent les rôles autant que les crispations.

De fait, à deux reprises, Agnès ne produira que la branche paternelle, malgré le profond attachement affectif qu'elle éprouve pour sa mère. Il est possible qu'elle ait été imprégnée par sa grand-mère paternelle de cette "histoire" familiale, seule digne d'être racontée et retenue³, compte tenu de l'origine sociale de la famille maternelle, et des réserves qu'a la grand-mère à son égard. Agnès trouve aussi le moyen, par là, de réaffirmer son inscription dans cette généalogie : par rapport à sa sœur, d'une part, cette présente-absente à la même identité qu'elle, et par rapport à son père d'autre part, auprès de qui elle a du mal à se "faire une place".

Des zones d'ombre sont notables relativement à la famille paternelle : lettre des origines subtilisée, dont il ne reste pas de trace, biens dissous et quelques légendes familiales contribuent à entretenir le mystère. L'autre zone d'ombre réside dans la mort de cette petite fille, prénommée aussi Agnès : un problème de date, et une cause difficilement crédible de décès, me mettent en état d'alerte.

Clairement, en revanche, la coiffure fait lien : elle est ce qui contribue à réunir les parents et ce qui permet à Agnès d'entrer en communication avec son père (*ER off*), voire d'exister à ses

¹ Je me ferai répéter cette explication plusieurs fois, pour être sûre de bien comprendre ce que me dit Agnès. En proie au doute, je consulterai des avis de professionnels sur cette question. Tous émettront des réserves sur cette éventualité.

² Je reviendrai longuement plus loin sur les erreurs méthodologiques que j'ai pu commettre lors de la réalisation de ce premier protocole.

³ Je ne connaissais Agnès que sous son nom de jeune fille, avec sa particule, alors même qu'elle est mariée.

yeux. La coiffure apparaît comme ce qui “tient” la configuration familiale : une clé de voûte. Une fois les parents disparus, ce voussoir central n’a plus de raison d’être. Restent les zones d’ombre et le besoin d’y “voir plus clair”.

1 - 3 Le projet parental

Compte tenu du contexte de réalisation qui est le nôtre, je laisserai Agnès dessiner seule son projet parental en mettant à sa disposition du matériel de dessin. Durant sa confection, je l’entendrai maugréer : elle n’est pas satisfaite de son dessin, qu’elle ne trouve *pas beau*.

Description du rendu

Ce qu’Agnès me donne à voir sur cette feuille de format A3 est très graphique, très dessiné. Pour faire simple, il s’agit de deux visages, de profil, qui se font face. Un trait au stylo noir, le seul du dessin, marque une coupure nette entre les deux. Pourtant ce trait ne fait pas toute la hauteur de la page.

Sur la partie gauche, le visage arbore une coupe masculine, typiquement issue des mangas, « en hérisson ». A droite, il s’agit d’un visage aux cheveux longs, à la coiffure très travaillée, sophistiquée, d’inspiration un peu orientale. La coiffure est si imposante que le visage semble prendre plus de place que celui de gauche : pourtant ce n’est pas le cas. La coiffure embrasse des mouvements contraires : la partie haute part du bas du front, monte à la limite supérieure de la page, puis redescend avant de remonter vers la droite jusqu’à atteindre le coin supérieur droit de la page. La partie basse part de l’emplacement de l’oreille, qui n’est pas représentée, descend un peu vers la droite, avant d’amorcer un virage vers la gauche de l’image. Deux mèches se divisent alors : une première continue de descendre vers le bas et la gauche, la seconde, remonte sur le bas du visage comme une barbe, dense, cachant l’espace du nez et de la bouche. Aucun des deux personnages n’a d’ailleurs ni bouche, ni lèvres. Pas plus qu’ils n’ont d’oreilles. Toute la communication semble passer par les yeux, par le regard. Et, de fait, les yeux sont expressifs : il y a, dans ces regards, une intensité, voire une tension, vers l’autre. A ceci près que le trait du milieu de page fait obstruction à cette communication. Le seul ajout, assez énigmatique, réside dans des inscriptions, sur la partie gauche de la page, qui ressemblent

à des “idéogrammes” japonais¹, même si certains symboles sont plus proches des hiéroglyphes, parce qu’ils sont un peu plus figuratifs. Une dizaine de signes sont ainsi représentés par colonnes. Agnès a mobilisé pour ces signes deux des trois couleurs utilisées pour tout le dessin : marron et bleu. On trouvera dans les cheveux la troisième couleur : du jaune. Il y a, à la lumière de l’utilisation de ces couleurs, une forme de continuité sémantique : si les traits du visage sont dessinés en marron, les coiffures portent, toutes deux, les trois couleurs. L’absence de jaune dans les signes idéogrammatiques permet de pointer un manque, ou d’insister sur une singularité.

Agnès a demandé que je décrive son dessin. Je ne pus que décrire ce que je voyais. Les signes idéogrammatiques, dont j’ai souligné la présence, m’ont rapidement laissée sans voix. J’ai toutefois pu constater que la communication entre les deux personnages, qui se faisaient face, n’était pas rendue facile par l’absence d’organe de la phonation et que les signes idéogrammatiques, présents uniquement sur le côté gauche de l’image, ne semblaient pas parvenir à franchir l’autre côté, preuve supplémentaire de l’impossibilité d’entrer en interaction autrement que par le regard. J’ai aussi proposé de voir à gauche le projet du père et, à droite, celui de la mère. Agnès fut surprise de cette hypothèse : « Comment le savez-vous ? » m’a-t-elle interrogée. Pour être honnête, il m’apparut *évident* sur le moment que le visage de gauche est masculin et celui de droite, féminin. Je craignis que, par-là, elle n’ait représenté finalement ses deux parents – que j’avais l’impression que re-connaître², ce qui ne correspondait pas à la consigne donnée.

Ses explications et commentaires vont nous orienter vers un autre tableau.

Les échos avec ce que je sais de l’histoire personnelle d’Agnès

Avant même d’entendre ce qu’Agnès a à me dire sur son dessin, je mesure à quel point les éléments qui ont été portés à ma connaissance, durant le travail sur l’arbre généalogique, éclairent sa production. Parmi les points saillants, figurent les styles de coiffure qui diffèrent largement, même s’ils ont en commun d’être travaillés : ses parents furent certes tous deux coiffeurs, mais n’entretenaient pas le même rapport au métier ; ils n’entrèrent pas dans le métier avec les mêmes attentes, ni ne l’exercèrent de la même manière. Autre point important, le regard. Il semble ici mobilisé comme outil de communication ; or Agnès, dans le cadre de sa

¹ Ou *kanjis*. Le lecteur averti voudra bien excuser ma méconnaissance totale de la langue, comme ensemble de signes, japonaise...

² A la lumière des éléments de sens que j’ai pu me représenter à travers le travail sur l’arbre généalogique.

reconversion professionnelle, se forme aux métiers de l'optique. Comme le pendant du regard, je note l'absence manifeste de communication verbale, voire les obstructions qu'elle rencontre : la présence du trait séparateur, les idéogrammes, à la fois unilatéraux et indéchiffrables et l'absence d'organes de la phonation rappellent que le père d'Agnès ne s'adressait à sa fille que par l'entremise de sa mère, même en sa présence. En outre, la coiffure du personnage féminin rend proprement impossible une prise de parole ; plus encore, elle cache ce défaut physique qui complexait la mère d'Agnès : le prognathisme. Pourtant, la continuité sémantique entre les deux coupes de cheveux, rendue possible par les couleurs, est le symbole d'une entrée d'Agnès en communication – en communion ? – avec son père dès lors qu'elle embrassera la carrière professionnelle de celui-ci.

Les deux supports biographiques entrent en dialogue et sont nourris des premiers entretiens de reconversion (ER et ER *off*).

Ce qu'en dit Agnès

Quand Agnès prend à son tour la parole pour rendre compte de son intention à travers la représentation qu'elle a faite de son projet parental, la première précision qu'elle apporte est relative à la configuration. Les deux personnages dessinés ne se font pas face dans un échange interactif : *En fait, c'est un miroir, c'est pas deux personnes qui se regardent, c'est une personne qui se regarde, puisque c'est un miroir, c'est le reflet de la personne, de la personne de droite et de la personne de gauche. Puis : c'est ma mère et mon père, enfin ce qu'ils souhaitent. Je crois comprendre qu'il s'agit en fait d'Agnès vue par son père et vue par sa mère. Les deux Agnès se faisant face comme dans un miroir sans que l'on sache réellement laquelle des deux est première. Entre l'original et le double, je ne peux pas trancher.*

Elle admet qu'elle n'a volontairement pas fait de bouche au personnage de droite (du côté de la mère) mais semble découvrir qu'elle n'en a pas fait non plus au personnage de gauche. Elle insiste sur son intention de ne montrer que les yeux : *je voulais juste qu'on ne voie pas la bouche [...] Je voulais juste qu'il y ait les yeux, le regard, pas le reste du visage. Ce choix a-t-il quelque chose à voir avec les non-dits dans la famille ? Peut-être, je ne sais pas... Plus loin, elle me dira que son père avait beaucoup de choses à dire et qu'il n'arrivait pas à les dire » ; et, face aux cris de colère que poussait périodiquement sa mère, son père encaissait sans rien dire...et il buvait. Agnès précise que ce n'est pas tant son couple qui le faisait boire qu'un profond mal-être : à la base, c'est lui-même, je pense, qui n'était pas bien. C'était quelqu'un de malheureux [...] à l'intérieur, sauf qu'il n'arrivait pas à l'exprimer.*

Sur les coupes de cheveux diamétralement opposées, Agnès entend signifier que sa mère attendait d'elle qu'elle soit plus féminine et, plus largement, *plus que ce que j'étais*. Cette féminité passe, dans le dessin, par une coupe longue et travaillée mais Agnès, dans les mots qu'elle pose sur cette féminité, opère une association : être plus féminine, c'était aussi *que je m'exprime plus vis-à-vis des gens*. Je lui fais remarquer que, sans bouche, une telle expressivité me semble compliquée.

Si la coupe de gauche en revanche est plus courte, c'est parce que son père voulait qu'elle soit un garçon. Mais elle admet, qu'en réalité, il ne lui a jamais dit une telle chose¹.

Les deux coupes, m'indique-t-elle, sont toutes deux structurées *mais complètement différentes*. Or Agnès estime qu'elle est les deux à la fois, qu'elle a réalisé le projet maternel et le projet paternel. N'est-ce pas difficile d'incarner, simultanément, deux êtres aussi dissemblables ? *Ben, si...* . Agnès se remémore une transformation physique majeure qu'elle a subie : *mon corps a énormément changé quand mon père est parti*. Agnès maigrit à vue d'œil, sans raison apparente, en l'espace de quelques semaines : *comme s'il y avait un fardeau de trop plein, je ne sais pas comment expliquer... qui partait*.

Parmi les signes en colonnes, Agnès désigne des symboles, dont elle dit que ce sont des yeux (encore !) ; en revanche, elle ne sait pas me préciser la raison des trois colonnes : *C'est une bonne question (rires)...je ne sais pas....* Finalement, elle tranche : *parce qu'on était trois : mes parents et moi* »². Ces signes sont pour elle des sigles, *comme un vocabulaire, une transmission, quoi, verbale*, mais elle admet qu'on ne comprend rien mais après on interprète comme on veut. Elle me rappelle que son père s'adressait à elle, petite, par le biais de sa mère : *c'est pas logique*. C'est cette absence de logique que l'on retrouve dans l'unilatéralité des signes destinés à communiquer, mais aussi dans l'absence de sens pour autrui, condamné à interpréter.

Pourtant, il y a bien selon Agnès une **transmission** qui s'est faite du père vers la fille : notamment à partir du moment où celle-ci s'est lancée dans la coiffure. Cette transmission *pas forcément verbale* est passée **par des gestes professionnels**, mais concerne aussi la force du travail, la méticulosité. Agnès rapporte que son père aurait aimé qu'elle reprenne le salon de ses parents : *mais moi, je ne voulais pas parce que je voulais voyager*. Quand je lui fais remarquer qu'elle a, peut-être, par ce refus de reprise, refusé également la transmission

¹ Pour moi, quelque chose résonne fortement dans ces propos. Mais, dans mon histoire, les non-dits avaient fini par être levés.

² Ou parce que sa sœur avait vécu trois ans et qu'Agnès essayait de trouver une place au côté de son père...

générationnelle, Agnès acquiesce. Elle ajoute même que son père a dû nourrir une forme de déception, tout en admettant qu’il ne l’a jamais freinée en rien.

Comment concilier ces deux projets ? En étant une femme pour complaire à sa mère – *sans être homosexuelle*, me précise-t-elle – et en étant *perfectionniste*, selon les exigences de son père. Pour illustrer le perfectionnisme, Agnès me rapporte à nouveau une anecdote qui paraît complètement déconnectée du sujet – je lui demanderai d’ailleurs pourquoi elle me raconte cela ! Son père adorait la photographie et passait des heures, selon elle, à photographier les insectes et notamment des mantes religieuses¹. La photographie, *a fortiori* en macro, pour la prise de vue des insectes, est une autre façon de voir la réalité, peut-être d’approcher d’un peu plus près la “vérité” de l’objet regardé.

Finalement, Agnès estime, au moment où elle réalise son dessin, qu’elle a réussi à réunir deux figures antagoniques : *les deux sont moi, mais [non] plus en deux personnes, mais en une personne. [...] Pour moi, je suis moi-même*. Dans le détail, elle avoue qu’elle a **commencé** à se sentir elle-même à la mort de son père : *C’est horrible de dire ça...*, culpabilise-t-elle. Elle ajoute que cette **transformation s’est achevée quand [sa] mère est partie**. Je propose de nouveau le lien que j’avais proposé près de deux ans avant (ER) :

... au décès de votre maman ou au moment où vous décidez de changer de métier ?

– Oui, c’est plus ça. Disons que ça m’a **permis de faire ce que je voulais faire**. (je souligne)

Entre temps, Agnès a cheminé et a achevé ses deux transitions professionnelles majeures.

*

Les projets parentaux présentent Agnès sous des dehors très hétérogènes, mais dont les deux représentations se regardent l’une l’autre, sans que l’on puisse dire qui des deux est le modèle, qui la reproduction. Face à cette vision duelle de deux filles qui se regardent, on ne peut faire abstraction de l’“autre Agnès”, celle par rapport à qui la seconde aura à affirmer son identité autant que sa place. L’absence de dialogue est patente dans le dessin : elle renvoie à celle qui a marqué, un temps, la relation entre le père et la fille, et celle qui est instituée de fait, et comme irrémédiablement, avec l’enfant décédée. Là encore, la coiffure semble faire lien, non seulement au sein du couple, malgré les divergences mais aussi pour l’enfant de la famille si, effectivement, Agnès s’est représentée elle-même à deux reprises sur la feuille. Mais la

¹ Je lui apprendrai alors la singularité des mantes religieuses, ces insectes dont les femelles se repaissent des mâles après la fécondation. J’avoue que je ne sais toujours pas quoi faire de cette anecdote...

thématique du regard persiste : les yeux, leur expressivité, sont les seuls vecteurs de communication, alors même que ce que voit le personnage de gauche (projet paternel) est terriblement différent de l'image que lui renvoie le miroir, et inversement. Le dessin semble "dire" l'expérience fondatrice du même et de l'autre qui fonde l'identité ; il peut suggérer aussi les dissonances qui sont à l'œuvre chez Agnès. Non seulement les deux personnages ne se ressemblent pas ; mais le Sujet que j'ai en face de moi ne ressemble pas du tout à la représentation qu'elle fait d'elle-même dans le projet maternel, représentation dont nous avons suggéré qu'elle reprenait des traits saillants du visage de la mère d'Agnès. Sur le plan capillaire, en revanche, on retrouve plus Agnès du côté gauche de l'image, dont le personnage est détenteur d'éléments de langage (les "idéogrammes") dont il ne comprend pas le sens bien qu'il sache qu'ils doivent, et peuvent, faire sens. A condition que quelqu'un les interprète.

1 - 4 Les lignes de vie

Les événements indiqués sur les lignes de vie par Agnès sont de nature disparate. Agnès est fatiguée – vidée ? – et le canevas que je lui propose pour qu'elle y appose des événements marquants est sans doute inadapté, j'y reviendrai.

Les premiers événements qui figurent dans la partie « personnelle » sont relatifs aux dates de décès de son père puis de sa mère. Les dates sont d'ailleurs évoquées avec précision. Le troisième élément consigné se rapporte à l'année de sa rencontre avec celui qui deviendra son mari. Agnès ajoute la mention « 3 enfants ». Je note que l'année de la rencontre correspond à l'année de décès de son père. Le mari d'Agnès est coiffeur lui aussi, faut-il le rappeler ? Enfin, un dernier événement est relatif à de récentes vacances, à l'été 2019, à la montagne.

Sur la ligne professionnelle, Agnès commence par noter un voyage au Japon en 1989. Puis sa reconversion professionnelle, sur deux ans, de 2016 à 2018. Suit sa très récente formation au secrétariat médical, qu'elle vient d'achever. Enfin, elle ajoute une dernière date, « 1985 : N. ». Il s'agit d'une rencontre déterminante dans sa vie professionnelle : celle d'un homme, d'origine japonaise, qui fut son *mentor* dans la coiffure. Elle fit à ses côtés, ses "premières armes" professionnelles.

Enfin, sur la ligne socio-historique, Agnès ne date que deux événements : les attentats de 1995 et la chute du mur de Berlin en 1989. Elle ajoute, sans les dater, ni les situer, des événements climatiques d'ampleur : inondations, catastrophes naturelles.

*

J'y retrouve trois thèmes dominants : le voyage, la famille et la vue, encore. Le voyage et, notamment, l'étranger s'illustre à travers la mention des vacances, du mur de Berlin, de ce mentor japonais et du séjour au Japon, mais aussi à travers la mention de son mari qui est Laotien. La famille est évoquée par la perte de ses parents, la rencontre avec son mari et l'entrée dans sa vie des trois enfants de ce dernier. La vue, enfin, relie la reconversion optique aux images qui ont marqué Agnès : celles dramatiques des attentats et des catastrophes naturelles, mais aussi, celles des paysages admirés lors de ses voyages, qu'ils relèvent du domaine professionnel ou personnel, et dont elle parle avec enthousiasme. Ce que je suppose être des motifs qui ont fait basculer Agnès vers la reconversion est bien présent sur les lignes (le décès de chacun de ses parents) ; mais je ne saurais dire, à la seule lumière de ce support, qu'ils constituent autre chose qu'un « événement catastrophe », sans lien apparent avec la reconversion. Tous les événements peuvent être reliés, à l'exception de la mention « secrétaire », qui, au milieu de la page, semble un peu perdue dans cette liste, et « fait tache ». Je prends conscience qu'il s'agit aussi de l'événement le plus récent.

1 - 5 Hypothèses-interprétatives

Beaucoup de choses laissent à penser que la reconversion professionnelle est bien loin des éléments restitués par le récit d'Agnès, autant que des pistes que nous avons proposées. Pourtant, une analyse plus fine peut permettre de faire des liens.

Plusieurs thématiques imprègnent l'histoire de vie d'Agnès : le voyage et l'argent, souvent perdu, rarement gagné, dont je tâcherai de montrer qu'ils sont liés, mais aussi la mort et l'esthétique. Toutes ont un point commun et s'articulent autour de la vue. Je ne traiterai ici que du voyage (comme déplacement géographique et social) et de la vue, avant de formuler une hypothèse plus générale. Les analyses relatives aux thématiques de la mort et de l'art sont proposées au lecteur en annexe (A.18).

1 - 5.1 Du voyage : déplacements géographique & sociologique

La petite phrase assénée par la mère d'Agnès à sa fille (« *On sait pourquoi tu bouges, c'est à cause de tes ancêtres* ») semble résumer et augurer tout à la fois l'histoire familiale et personnelle mais aussi professionnelle d'Agnès. Sa mère quitte sa campagne nivernaise pour Paris où elle accomplira sa carrière professionnelle, contrairement à tout le reste de sa famille, encore fortement implantée, jusqu'aux petits-cousins d'Agnès, dans un même village. Cette branche familiale semble inamovible et comme « engluée » localement, bien que la grand-mère

d’Agnès ait eu la réputation de se balader toute la journée. Agnès elle-même voyagera au Japon, dans le cadre des concours professionnels auxquels elle participe aux côtés de son père. On retrouvera le thème japonais dans les deux autres supports : les idéogrammes japonais, la coiffure dite « manga » dans le projet paternel (EB2), et la mention de son mentor¹, le Japonais N., sur les lignes de vie (EB3) confortent l’importance – fantasmatique – de ce pays. Rappelons que la périphrase pour désigner le Japon est le « pays du Soleil levant », soit “celui qui voit clair en premier”.

Ces déplacements sont aussi sociaux. Sa mère connaît une forte ascension sociale en montant son affaire dans la coiffure, en tout cas, symboliquement. Dans les faits, rappelons que les parents, pour des raisons souvent annexes, n’ont pas connu la fortune qu’ils auraient pu espérer. Agnès dit qu’elle les a toujours vus compter. Pourtant, le couple est perçu avec une certaine envie par la belle-famille comme « ayant réussi ». Tous le croient riche. Mais ce voyage social se dit aussi dans la descension supposée de la branche paternelle. Si la grand-mère voit d’un mauvais œil le mariage de son fils avec une jeune femme issue d’un milieu modeste, en réalité, cette descension n’a pas attendu cette “mésalliance”. Des pertes de biens immobiliers (un immeuble de rapport à Paris, un hôtel-restaurant en banlieue), sans parler de la particule², partie puis réapparue mais “vidée” de sa valeur, laissent entrevoir une détérioration statutaire et symbolique de la famille. Si Agnès raconte ces déconvenues pécuniaires avec détachement, il me faut ajouter que je ne connais Agnès que sous son nom de jeune fille, alors qu’elle mariée depuis dix ans quand je fais sa connaissance. Seule héritière de cette branche familiale, elle porte haut les couleurs de cette famille, au point de ne faire la généalogie que de cette partie. Sur le plan des mobilités sociales, on ne peut pas dire qu’Agnès ait connu une ascension intergénérationnelle pas plus qu’intragénérationnelle, je pense que sa reconversion n’est pas étrangère à ce mouvement. En effet, Agnès dira à deux reprises son désenchantement relatif aux métiers qu’elle exerce. Tant la coiffure que l’optique étaient à ses yeux porteurs de significations qui, au fil du temps et de l’expérience qu’elle en a, se détériorent ou disparaissent. Tout comme se sont détériorés, ou ont disparu, le statut social de ses aïeux et la particule.

¹ Un homme, du côté du père aussi, donc.

² Une anecdote tardive mérite peut-être d’être ici rapportée. J’ai rencontré des difficultés à statuer, sur le plan académique, sur la place de la préposition de l’auteur « Vincent de Gaulejac », dans le référencement au sein du corps de ce travail. J’ai finalement choisi de faire avec le nom “Gaulejac”, ce que j’aurais fait avec les noms “Maupassant” ou “La Fontaine”. Ces questions ont resurgi à la faveur du nom de ma relectrice et amie dont la particule porte une majuscule et n’indique donc pas, d’après elle, l’héritage de la noblesse. Ce qu’elle a corrigé lorsqu’elle a relu ce travail et notamment les remerciements. Ma fille, elle-même, porte un nom à particule qui lui complique singulièrement sa vie administrative et scolaire, ne sachant jamais où est sa place dans l’alphabet…

Malgré le flot de documents qu'elle dit avoir sur sa famille paternelle, comme autant de preuves que tout ceci est *vrai*, quelque chose lui échappe. Les documents sont là, mais ils ne "parlent" pas, comme les idéogrammes du projet parental, du côté du père. L'histoire de ce déclin social de la famille n'est pas claire.

1 - 5.2 La vue, le regard et le souci d'y voir clair

Parce que les yeux c'est...On communique beaucoup avec les yeux (EB2)

Les principales thématiques qui émergent de ces supports, et de ce qu'en dit Agnès, s'articulent autour de la vue. Si les voyages font voir du pays, l'ancrage géographique fort d'une partie de sa famille ne permet pas à celle-ci de voir autre chose que la campagne nivernaise. Les histoires d'argent qui encombrant cette famille, quant à elles, n'offrent pas la possibilité d'y voir clair : une trop grande opacité, et sans doute quelques secrets bien gardés, expliquent le souci de transparence qui anime Agnès. La mort est associée à la vue lors du choc que reçoit Agnès en voyant sur la pierre tombale de sa sœur ses nom et prénom. L'esthétique, quant à elle, a partie liée avec la beauté vue, remarquée, ou mise en valeur.

Inversement, les choses cachées à la vue sont pléthore : la lettre de la famille paternelle du père d'Agnès qui lui est soustraite, les médicaments de la grand-mère cachés dans le four, les immeubles et autres biens qui semblent "s'évaporer", l'urne funéraire de sa mère cachée dans le cercueil du père, la duplicité du neveu de la grand-mère qui semble triompher pour un temps de la droiture du père d'Agnès, l'appartement de la grand-mère qui n'est « pas clair », etc. ; tous ces éléments sont par ailleurs renforcés par les questions régulières d'Agnès sur ce que nous allons faire de cette histoire¹.

Ce souci de transparence, de clarté, n'est sans doute pas sans rapport avec le choix du métier que fera Agnès en deuxième partie de carrière. Ce passage est d'abord celui de la coiffure à l'optique. Au décès de ses parents tous deux coiffeurs, Agnès rompt avec ce qui avait constitué, pour elle, une entrée dans la communication avec son père, mais aussi une manière d'exister à ses yeux. Rester dans la coiffure aurait été un élément de survivance de cette relation qui n'a plus lieu d'être comme telle. Renouant avec la petite fille qui souhaitait devenir « chirurgien des yeux »², elle (se) choisit une formation lui conférant les outils nécessaires à la

¹Au point que je m'interrogerai sur la qualité de la contractualisation. A plusieurs reprises, durant ces entretiens, j'aurai l'obligation de rassurer Agnès sur l'utilisation des matériaux récoltés, sur l'anonymisation des données.

² Sans doute déjà pour y voir clair dans ce qui planait au-dessus d'elle en la personne de la sœur.

compréhension du phénomène visuel et les moyens de « réparer » la vue : celle qu'une pathologie oculaire altère (ER) mais aussi celle liée au choc traumatique de ses six ans (ER *off*).

1 - 5.3 Des liens avec la reconversion professionnelle

La vision spéculaire du projet parental non seulement semble déformer le contenu renvoyé, mais ne permet pas non plus de comprendre le message qui semble “stocké” là. De fait, la communication pose problème. Or en travaillant sur la vue, en apprenant à réparer celle-ci, Agnès ne rend-elle pas possible cet échange ? Finalement, son dessin du projet parental n'indique-t-il pas ce que la reconversion aurait rendu possible : sinon une plus grande congruence face à la dissonance des deux Agnès du dessin, du moins une mise en dialogue entre elle-même et son double ? Agnès le dit : *les deux sont moi*. L'effet de la reconversion apparaîtrait dans ce qui suit : *mais [non] plus en deux personnes, mais en une personne*. (EB2) Qui faut-il voir dans ce reflet ? Est-ce la petite Agnès qui légitime, enfin, son existence et revendique sa place ? Est-ce sa sœur, avec laquelle le dialogue n'a jamais été rendu possible et qui a pu lui “faire de l'ombre” ?

Cette formation en optique ne constituera pas, pour autant, une finalité pour Agnès. Elle semble n'être qu'un *moyen*, une étape intermédiaire. Une fois diplômée de l'optique, Agnès choisira de se former au secrétariat médical. Elle tirera profit de ses connaissances en optique pour les mettre au service d'un métier qui a du sens pour elle, déconnecté des dimensions mercantiles. Elle devient secrétaire médicale d'abord aux Quinze-Vingt puis dans un réseau d'ophtalmologie. Sur le plan des compétences, elle continue de capitaliser judicieusement les acquis. Mais ce faisant, et après avoir dans un premier temps rompu avec elle, ne renoue-t-elle pas aussi avec son histoire familiale, en embrassant le métier exercé par sa grand-mère paternelle ? Cette femme-homme à la fois admirée et crainte, celle-là même qui lui fit prendre conscience de l'identité de sa sœur ?

La reconversion professionnelle pourrait constituer, en ce sens, pour Agnès, un tremplin vers autre chose, une condition *sine qua non* pour rendre possible un retour sur l'histoire familiale et un rapport à celle-ci plus clair, mais aussi plus authentique. Cette authenticité passe par le fait d'embrasser la carrière de sa grand-mère. Mais, plus qu'avec elle, Agnès ne renoue-t-elle pas en réalité, par ce biais, avec sa sœur, cette absente-présente ? Pas tant pour l'accepter comme telle que pour s'affirmer face à elle, pour revendiquer une place, une existence légitime.

1 - 6 Retour sur le protocole

1 - 6.1 Des erreurs aux ajustements

Agnès inaugure le protocole biographique que je construis comme en tâtonnant¹. Il convient de dire ici les erreurs que j'ai commises, puis les ajustements que j'ai pu effectuer avant d'entreprendre le travail avec d'autres sujets.

La première erreur consista dans la temporalité. Pour des raisons pratiques, que j'ai rapidement évoquées (voir *supra*), j'ai dû proposer à Agnès de réaliser les trois supports, et les récits qui les accompagnaient, en une seule journée. De toute évidence, une telle approche était malvenue, voire rendait le protocole absurde. Outre le fait qu'un tel rythme a épuisé Agnès, cela ne lui a pas laissé le temps de la *décantation* pas davantage que celui de la *métabolisation* entre chaque phase du protocole. L'anamnèse exige du temps, temps que nous n'avions pas ou que nous n'avons pas pris. Le premier exercice nous prendra d'ailleurs, avec les errements auxquels nous ferons face, une matinée entière et contribuera à aiguïser une forme d'impatience (la mienne) et de volonté d'en découdre (celle d'Agnès), perceptibles dans la réalisation du dernier support. *Ce tempo allegro* est à proscrire pour toutes ces raisons. Ce qui a "sauvé" notre travail réside probablement dans les solides liens d'amitié que nous avons tissés depuis mon départ du CFA, et plus encore depuis l'entretien *off*, amitié qui s'est nourrie de ces échanges téléphoniques aussi nombreux que riches mais aussi, probablement, de ce qui s'était joué entre nous, lors du fameux entretien. Nous avons indiqué, dans les éléments théoriques, combien joue la temporalité. Je veillerai, dans les entretiens suivants, à respecter ce temps de latence entre les entretiens.

La seconde erreur que je commis consiste dans l'attente d'un format spécifique de l'arbre généalogique. J'aurais dû *accueillir* le support proposé par Agnès pour ce qu'il était : sa représentation de son arbre généalogique (même s'il est titré « Généalogie »). Accueillir mais aussi travailler en premier lieu ce qu'elle réalisa. Ce que je n'ai pas fait tant il me semblait "illisible", "non conforme", et difficilement "exploitable". Bref, j'avais une vision "normée" de l'exercice, qui ne prenait tout simplement pas en compte la singularité du Sujet. Erreur de méthode donc, mais surtout problème éthique. Mais, avec le recul, j'ose prétendre que cette erreur d'appréciation, parce que c'en était une, méritait malgré tout le travail de reconstruction que nous avons fait conjointement Agnès et moi. Plus exactement, il me semble que sans ce travail de restitution de la place de la famille maternelle, Agnès n'aurait pas pleinement pris la mesure de ce qui se jouait sur le plan des représentations sociales et des places symboliques

¹ Un premier travail d'analyse à partir des récits d'Agnès sera élaboré dans le cadre de ma formation aux métiers de l'accompagnement. Les retours des animateurs, mais aussi de Vincent de Gaulejac, sur ce premier travail m'auront permis de retravailler cet objet.

relativement aux deux branches de sa famille. Bien sûr, elle *savait*, mais elle ne l'avait pas *réalisé* ou conscientisé. Legrand (1993) sera confronté à une situation analogue. Au sujet de Monique, une patiente alcoolique, à qui il propose de réaliser son arbre généalogique, Legrand indique les apports pour le sujet qu'a constitués la prise en compte de sa « généalogie large » (Legrand, citant ladite Monique, p. 200) alors qu'elle avait toujours analysé son problème à l'aune de son seul rapport à sa mère. Il affirme dans de tels cas que « d'initiative, [il] prend[] la responsabilité d'enrichir – voire de déconstruire – le point de vue “spontané”, bien que préconstruit, de [son] interlocuteur. » Peut-être aurais-je dû me contenter de signaler son oubli à Agnès, comme je le ferai dans le cas de Yohan. Quand je l'ai fait, Agnès a toutefois recommencé, *en toute bonne foi*, à ne consigner que la branche paternelle. Aussi estimé-je que par ce travail, qui pourra paraître intrusif, je l'ai aidée, malgré tout. Cela ne m'empêchera pas de garder en tête cette place prépondérante accordée à la branche paternelle.

Ma troisième erreur fut de considérer qu'un nouveau “canevas” pour les lignes de vie, plus conforme, là encore, à ma façon de penser, pourrait avoir un quelconque bénéfice. Outre le fait qu'Agnès était épuisée, le canevas que je lui ai proposé ne lui a pas convenu. Elle n'arrivait pas à apposer des événements. J'y ai vu mes propres difficultés face à cet exercice et l'impression de ne pas avoir été “sujet du monde” ; en réalité, le canevas était beaucoup trop “directif” pour Agnès et, plus généralement, mal pensé. Ce système de colonnes, qui donnait à voir les événements apposés comme une liste de courses, était aussi ridicule qu'inapproprié. Je l'avais conçu toutefois, pour ma (toute petite) défense, comme un prolongement des supports précédents, en termes de focales distinctes : l'arbre généalogique brossait un plan large de la famille, le projet parental resserrait le plan sur les désirs des parents à partir des représentations de l'enfant, les lignes de vie, dans un zoom ultime, prenaient comme point de départ, le prénom du sujet lui-même. A partir de celui-ci, le sujet était donc invité, à travers trois lignes de “coloration” distincte¹ à retracer les grandes étapes de son parcours de vie à la faveur des événements marquants. J'opterai pour les candidats suivants pour les lignes de vie telles que proposent de les dessiner Leclerc-Olive (1997) et Gaulejac (2021).

1 - 6.2 L'émergence du “cas Agnès”

¹ Personnelle, professionnelle et historico-sociale

Qu'est-ce qui *fait* "cas" ? Nous l'avons dit, ce n'est jamais le Sujet lui-même. C'est d'abord son récit, pour ce qu'il a d'original, d'intéressant, de riche, voire d'émouvant. Ensuite ce que nous pouvons, en tant que chercheur, dire, inférer, voire interpréter, de ce récit mais aussi de ce qu'il a produit chez nous, en termes de résonances. Mais n'est-ce pas aussi ce qui se joue aux "entournures" ? Les relations qui se tissent inmanquablement quand deux personnes se côtoient depuis plusieurs années, dans le milieu professionnel puis en dehors. C'est le temps passé à échanger, autant que ce qui est dit, voire confié, dans ces échanges. C'est la loyauté autant que la confiance qui se consolident parce que l'autre ne déçoit jamais, se montre présent et bienveillant. Si le cas n'est pas le Sujet, son récit dit malgré tout quelque chose de lui. C'est aussi mon accompagnement, durant le processus de reconversion, et celui dont elle m'honore ensuite durant mes recherches. C'est l'approfondissement dans l'histoire de vie qui m'oblige et rend plus sacrée encore la parole de l'autre.

Quand émerge le cas ? Je ne saurais le dire. Sûrement quand l'histoire qu'il met/ fait mettre au travail commence à faire sens pour le chercheur, mais aussi pour le Sujet. Sûrement aussi parce que le premier d'une série est toujours traité différemment des autres. Parce que le protocole tâtonne, parce que le chercheur fait des erreurs, qu'il s'en veut et culpabilise. Parce qu'on y met du zèle, sans doute un peu trop. Parce qu'on ne sait pas où s'arrêter non plus, entre le superficiel et le "tiré par les cheveux".

Sans doute pour toutes ces raisons ou ces paramètres réunis, ce récit puis cette histoire sont devenus le « cas Agnès ». Legrand, sans que l'on sache précisément s'il parle de l'histoire de Paul¹ ou de celle d'un autre, parle de « cas zéro » (1993, p. 186). A notre connaissance, c'est la seule mention qu'il fera de cette appellation dans tout l'ouvrage. Il définit l'expression comme suit :

Une rencontre personnelle et bouleversante avec un « alcoolique », et ce qu'elle a mobilisé en nous, y compris sous forme d'ébauches partagées avec lui de compréhension et d'analyse de son problème. (*Ibid.*, p. 186)

Legrand n'en dira pas davantage. A peine comprend-on que l'étude de ce cas, le premier d'une série, lui a permis de mettre au jour un certain nombre de difficultés. L'auteur laisse entrevoir que ce cas lui offre l'occasion de "faire ses armes" sur le plan méthodologique comme sur le plan personnel. Son objet de recherche, et l'histoire qui lui est racontée, questionnent le

¹ Le cas de Paul est toutefois cité à plusieurs reprises pour illustrer, après le chapitre qui lui est consacré, des éléments méthodologiques mais aussi théoriques.

psychologue sur son propre rapport à l'objet et ce que l'histoire, autant que les événements, appellent en écho dans sa propre existence.

Et il nous faut reprendre ici brièvement l'origine supposée de cette mention pour lui conférer sa valeur, autant que les attentes qu'elle confère. Faisons pour cela un détour par l'épidémiologie, domaine dans lequel la mention du « patient zéro » ou « cas index » est référencée ; elle désigne :

[...] le premier cas suspecté d'une maladie contagieuse au sein d'une population donnée jusque-là indemne de la maladie en question. Son identification est importante, le patient zéro peut en effet fournir des indices primordiaux sur l'origine de la maladie. (Kern, J., *Futura-sciences*¹)

Pour l'identifier, il convient de mener une *enquête*. Il convient de retracer les *liens*, les contacts que l'épidémie a pu toucher. Jusqu'à un individu premier. Mais le patient zéro est le plus souvent une hypothèse : l'histoire du Sida a, par exemple, récemment démenti l'identité supposée du « patient zéro ». Dans *Patients zéro. Histoires inversées de la médecine* (2020), Luc Perino retrace « les chemins tortueux du diagnostic et du soin » à l'aune de « la grande histoire incarnée de la médecine, celle des malades, des cas index, de leurs récits de maladie » (Fleury, C., 2022²). Alors bien sûr, ni l'alcoolisme ni la reconversion professionnelle ne relèvent d'une épidémie. Pourtant, cette analogie médicale avec le « patient zéro » ne nous semble pas totalement infondée. A travers son « cas zéro », Legrand aspire à « renouveler l'étude de l'alcoolisme à travers la reconstruction de l'histoire de la vie de sujets alcooliques » (Legrand, 1993, p. 187). Même si, à travers l'histoire de ce Sujet, il ne rencontrera pas « l'alcoolique, le représentant d'une espèce homogène, mais *ces* alcooliques-ci » (p.188), il traite les matériaux, puis les interprète en mettant en exergue « des problématiques répétitives, susceptibles de faire signe vers [...] des composantes structurales » (206). Le cas de Paul devient ainsi « exemplaire d'une figure générale de l'alcoolisme » (212). Mais cette mention du « cas zéro » n'est pas sans poser de problème.

La mention du cas renvoie aux cas cliniques qui relèvent d'une certaine médecine, peu « regardante » du Sujet ; le cas est un patient *lambda* atteint d'une certaine pathologie qui

¹ <https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/maladie-infectieuse-patient-0-19037/>

² <https://www.humanite.fr/culture-et-savoirs/la-chronique-de-cynthia-fleury/patient-zero-736119>

intéresse les soignants plus que ne les intéresse le patient lui-même ou ce qu'il pourrait dire de sa pathologie. Même si le "cas" replace souvent le patient dans une histoire, et notamment son histoire sur le plan médical (en termes de facteurs de risques, de génétique, de conditions de vie, etc.), l'intérêt ne porte pas tant sur le récit que le patient fait de cette histoire que sur ce que ses *symptômes* manifestent de cette histoire. Dans cette perspective, le Sujet est absent et nous comprenons les critiques qui peuvent nous être adressées relativement à cette mention, *a fortiori* quand on parle de cas « zéro ».

Cependant, d'autres approches ont évoqué les cas pour désigner le sujet en proie à tel ou tel problème et, par lui, à une singularité qu'on ne saurait lui ôter. Des chercheurs, dont on ne saurait mettre en doute l'approche humaniste, ont évoqué des cas dans les études qu'ils ont pu mener : à commencer par Legrand lui-même qui consacre le chapitre 7 de son approche biographique à une « étude de cas » relative à l'histoire de Paul (1993, pp. 153 *sqq*). C'est aussi le cas « Georges » chez Bourgeois et Nizet (Bourgeois, 2011; Bourgeois & Nizet, 1999) qui permet aux auteurs d'analyser la trajectoire de cet agriculteur, entré en formation supérieure pour défendre les intérêts de son groupe social d'origine, et briguer un mandat politique. C'est encore le cas « Agnès », l'une des études majeures proposées par Garfinkel (Garfinkel, 2007) en ethnométhodologie, cette branche de la sociologie qui mobilise, entre autres, l'analyse du discours...du sujet¹. C'est enfin Sophie, le « cas clinique » proposé à l'étude par Niewiadomski (2012, p. 225). Les études de cas travaillent les matériaux recueillis par l'entremise du sujet, à travers le récit qu'il produit : c'est ce qu'il dit, et la façon dont il est écouté, qui constituent les matériaux de l'analyse. Il n'apparaît pas, à travers ces cas, un assujettissement de l'objet d'étude, mais la prise en compte de la subjectivité du sujet, autant que du chercheur, d'ailleurs. Ce sont ces raisons, et ces modèles intellectuels, qui nous invitent à parler de « cas » sans préjuger de la considération que nous aurons, sur le plan éthique, des sujets qui les incarnent.

Toutefois, il nous faudra rester vigilante à la tentation de l'enfermement. Interpelée récemment par Martine Janner-Raimondi² sur un certain nombre de présupposés, autant que de conséquences méthodologiques et éthiques relativement à cette appellation, nous avons pris conscience de l'assignation en jeu dans cette mention. Nous lui devons d'avoir précisé ceci :

¹ Ce que fait Bourgeois, par exemple : « en analysant le discours d'apprenants adultes sur ce qui les a poussés à s'engager en formation » (Bourgeois, 2011, p. 278)

² Dans le cadre d'une journée doctorale et postdoctorale, en collaboration avec les équipes de l'Axe A du laboratoire Experice, le Sujet dans la cité, (Université Sorbonne Paris Nord) et l'équipe Proféor du laboratoire Cirel (Université de Lille), j'avais présenté « le cas Agnès » et avais discuté la question des limites de l'étude de cas autour de l'expression « cas zéro », utilisée par Legrand (1993).

c'est le récit qu'Agnès livre et l'histoire que nous reconstituons qui font le cas Agnès. Faire d'Agnès un cas zéro, comme il a pu m'arriver de le dire publiquement, c'est assigner un sujet à une position, à une place qu'il n'a pas choisie et dont il ne saurait s'extraire. Gardons en tête cet avertissement et octroyons-nous la possibilité de modifier notre façon de voir, et donc de nommer le phénomène.

Reste que l'histoire d'Agnès et la "place", autant que l'importance que je leur consacre, me questionnent. Ne suis-je pas allée trop loin ? Dans l'entretien de recherche, c'est possible ; mais n'était-ce que cela ? Les hypothèses proposées sont-elles contestables ? Sans doute ; cela reste un Sujet qui va à la rencontre d'un autre Sujet (mais l'histoire ne dit pas vraiment qui va vers qui...) et donc deux subjectivités qui se *rencontrent*.

Il nous faut poursuivre notre travail.

Section 2 - Capucine¹

2 - 1 Recontextualisation

Capucine est venue à moi par un détour. Elle m'a sollicitée, par l'entremise de Yohan, à la fin de l'année 2019, en raison d'un problème lié à son contrat d'apprentissage. Elle acceptera, une fois cette difficulté surmontée, de se livrer au premier entretien (ER) et se porte volontaire pour approfondir la démarche dans le cadre du protocole biographique (EB), curieuse de travailler son histoire familiale sous le prisme de cette reconversion. La vive émotion² qu'elle a exprimée lors du premier entretien (ER) me met, moi, sur la voie que se joue, dans cette reconversion, quelque chose de l'ordre de l'intime. Durant l'entretien, elle évoque le manque de soutien des amis puis des proches et l' "étau" se resserre sur la figure du père :

Mon père, c'est le plus dur dans l'histoire. "[...] tu veux faire un métier où tu es heureuse et alors ?" Et ça, ça fait mal. Parce que.... (pleurs), c'est comme si je n'avais pas le droit d'être heureuse. (ER)

2 - 2 Arbre généalogique : la rencontre de deux mondes

Capucine a fait des études d'histoire. Les arbres généalogiques ne devraient avoir pour elle aucun secret. Pourtant, elle me confiera qu'elle a regardé des modèles sur Internet.

Je constate qu'elle figure bien sur ledit arbre : Capucine y occupe même une place centrale, basse, qui lui permet de faire remonter sa généalogie sur quatre générations. Elle a placée les membres de sa fratrie à la gauche de son prénom. Sa mère et la branche maternelle sont à gauche de l'image, son père et la branche paternelle occupent une grosse partie de la droite : la fratrie du père est très importante. Tout en haut de sa feuille, comme en titre de son arbre généalogique, Capucine a apposé une mention : *Phrase souvent entendu* [sic]³ et elle liste par tirets deux phrases. La première, dont elle précise qu'elle émane de sa mère au sujet de la famille

¹ J'ai rappelé plus haut la manière dont je procède pour trouver un pseudonyme aux sujets des entretiens. Je dois ajouter dans le cas de Capucine, que le prénom que je lui ai choisi me fait penser à une chanson d'Aldebert : l'histoire d'une jeune fille pleine d'imagination, qui ne souhaite pas renoncer à croire à la réalité de ce qu'elle perçoit.

² Capucine sera de nouveau submergée par l'émotion durant cet entretien à un moment où pourtant, dans son discours, elle paraît inébranlable. Nous appellerons ces moments des « séquences mouchoirs ». Christophe Niewiadomski aura l'occasion de faire le parallèle entre cette expression et ce que Jean-Philippe Bouilloud nomme la « sociologie kleenex ».

³ Je serai régulièrement surprise du niveau orthographique de Capucine...

de son mari dit : « *on n'est pas du même monde* ». La seconde, sans attribution particulière dit : « *ce n'est pas pour les filles* » et Capucine note à côté *quand je voulais des choses ou des jeux de garçon*.

Le père de Capucine est le dernier des enfants du couple parental. La branche paternelle est issue d'un milieu rural agricole du Nord. La grand-mère, mariée à un homme dont elle ne voulait pas, aurait été choisie comme épouse en vue de réunir des terres familiales, céréalières et d'élevage. Celle qui *aurait dû être institutrice* fut donc une "agricultrice contrariée". Le décès prématuré de son mari, d'un arrêt cardiaque, la contraint à poursuivre le travail aux côtés de son fils aîné, le parrain de Capucine, qui se sentira dans l'obligation, à son tour, de reprendre l'exploitation, entre temps « dilapidée », avant de la transmettre lui-même, à l'une de ses filles. Il mourra *le lendemain de la signature de la vente*, lui aussi d'un arrêt cardiaque. Capucine passera des vacances enchantées dans ces terres agricoles. Elle y aime le grand air, les grands espaces, au point qu'elle envisagera un moment de reprendre une ferme lors de sa reconversion. Finalement, ayant découvert les voyages, elle renoncera à ce projet, consciente de l'asservissement qu'une telle activité exigerait d'elle.

Des tensions lardent cette famille, notamment liées à l'argent. La mort prématurée du patriarche, la fratrie nombreuse et *l'absence d'amour* ont contribué à créer des conflits, voire des ruptures familiales. Celles-ci se sont exacerbées au mariage des parents de Capucine. La famille paternelle n'accepte pas cette belle-fille. Cette union est vue comme une double trahison : non seulement le père cesse de travailler avec sa sœur, mais il embrasse aussi un mode de vie plus urbain, se rapprochant géographiquement de sa belle-mère, et un milieu social sinon plus argenté, du moins plus prometteur, par l'entremise de son épouse. Le père de Capucine sera d'ailleurs plus proche de sa belle-mère que de sa propre mère.

La mère de Capucine a grandi, elle, dans un territoire plus urbain. Son père est ouvrier, sa mère couturière. Là encore, le mariage semble arrangé. Là encore, le patriarche décède prématurément. La mère de Capucine est la deuxième d'une fratrie de trois enfants. Son frère aîné décède à six mois d'une méningite. Sa sœur cadette n'aura pas d'enfants. Les deux filles sont élevées par leur grand-mère, employée en brasserie. Les médecins auraient estimé que le décès de l'aîné et la maladie du père – un cancer du pancréas – ne constituaient pas une atmosphère familiale propice à l'épanouissement des deux filles. La mère de Capucine a commencé à travailler assez jeune : son brevet en poche, elle entame une carrière de

sténodactylo avant d'entrer dans la banque. Celle que Capucine décrit comme une *fonceuse*¹ y fera toute sa carrière. Promue *démarcheur*, elle est la première femme à exercer ces fonctions dans sa région. Passionnée par son travail, elle est aussi celle qui aide financièrement ses parents. Tout dans son comportement contribue à confirmer les propos de Capucine à son égard : elle est celle *qui porte la culotte*, aussi bien dans sa famille, un trait qu'elle tient de sa grand-mère, décrite par Capucine comme une *femme-homme*², que dans son couple. Sans doute les décès de son frère aîné, puis de son père, y sont-ils aussi pour quelque chose, laisse entendre Capucine. Sa mère semble avoir endossé un rôle patriarcal. Cette femme désirera ardemment un fils, qu'elle finira par mettre au monde après deux filles.

Capucine est l'aînée d'une fratrie de trois enfants. Plus proche de son père que de sa mère, avec laquelle les rapports furent *toujours houleux*, elle constitue, avec sa sœur cadette, un couple quasi gémellaire. Bien qu'elles soient toutes deux très différentes, tant physiquement que du point de vue du caractère, elles sont complices et se soutiennent. Leur frère cadet, né près de 10 ans après Capucine, est l'enfant désiré par la mère. Sans doute un substitut de la figure fraternelle de la mère. Elevé comme un fils unique, ce garçon développera vers l'âge de 20 ans des troubles psychologiques et comportementaux importants. Interné à plusieurs reprises, souvent malgré lui, parfois de son plein gré, il aurait fait une *décompensation psychotique à la suite d'une prise de drogues*. Depuis, il souffre de *crises* dont Capucine égrèner les signes avant-coureurs : discours incohérent, vigilance extrême proche de la paranoïa, crises d'angoisse, voire manifestations violentes à l'égard de ses parents. Pourtant, aucun diagnostic ne semble rendre compte de son mal-être. Plus encore, Capucine décrit son frère comme *à part* ; elle précise : *depuis qu'il est petit, on a l'impression qu'il est vieux ; il se sent différent des autres*. Des hypothèses sont lancées par les médecins : une homosexualité refoulée, une forme d'autisme...celui qu'elle définit comme *à haut potentiel*, peine à trouver sa voie professionnelle et focalise toute l'attention du cercle familial restreint. Capucine fait un lien avec son grand-père paternel, lui-même interné à la suite d'une dépression, voire d'une tentative de suicide. Le décès de cet homme à 45 ans entraînera chez le père de Capucine la peur panique de mourir lui aussi à cet âge. Or il semble que cet âge soit peu ou prou celui auquel il a lui-même accueilli

¹ Elle utilise le même terme pour désigner sa sœur, dans l'entretien de reconversion.

² C'est ici la même expression qu'Agnès utilise pour définir sa propre grand-mère paternelle.

son fils¹. Quelle qu'en soit l'origine, je constate que quelque chose *empêche* ce garçon – de vivre, de vivre normalement, voire d'exister².

En égrenant les figures familiales, Capucine constate que les femmes *ont assuré*, souvent *par la force des choses*. Les grands-mères, “mal mariées”, veuves prématurément, ont toujours travaillé et subvenu aux besoins primaires de leurs enfants. Sa mère constitue le pilier de sa branche maternelle et le socle du couple qu'elle forme avec son mari. Un tantinet *tyrannique* dans sa famille, elle peut se montrer *infantilisante*, voire *donneuse de leçons*. Elle est aussi volontiers condescendante lors qu'il s'agit de sa belle-famille. Elle considère le monde agricole avec méfiance. Elle-même semble ostracisée en raison de son appartenance au monde de la finance : les *banquiers sont mal vus par les agriculteurs*. Elle reprochera à son mari de ne pas s'interposer pour la défendre. Ces deux mondes, qui s'articulent tant bien que mal dans le couple parental, se regardent “en chien de faïence”. La phrase liminaire de Capucine prend tout son sens.

Le père de Capucine peine à l'école. Très tôt, il passe un CAP d'électricien puis travaille dans une usine de métallurgie, *dans le four*. Par cooptation familiale, il aurait pu rentrer dans une grande entreprise locale, spécialisée dans la transformation de produits agricoles, mais ne se saisit pas de cette opportunité. Au sein de l'usine de métallurgie, il cherche à se former pour monter en compétences, mais cette initiative est mal perçue par son employeur, qui interprète mal ses intentions et craint qu'il ne veuille partir. A son retour de formation, son père est *rétrogradé* puis finit par être *licencié*, en raison de problèmes économiques. Après une période de chômage, il trouve un poste dans un collège, celui dans lequel a été scolarisée sa fille aînée, comme *homme à tout faire*. Il s'occupe de l'entretien des bâtiments : peinture, électricité, entretien extérieur. D'abord en CDD, il finit par obtenir des concours et est titularisé. Il terminera sa carrière à ce poste, *plus tranquille*. Pourtant, Capucine constate que son père a toujours *subi* sa vie professionnelle. Parce qu'il est peu disert et très peu enclin à s'apitoyer, Capucine ignore ce qu'il aurait voulu faire : *on ne sait pas vraiment ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas*. Toutefois, son père refuse que Capucine se tourne vers un métier manuel : *ça lui pose problème : il ne veut pas* (ER). Capucine peine à comprendre ce refus, d'autant que l'un

¹ « Aïe, mes aïeux ! », comme l'écrit Ancelin-Schützenberger (1998 [1993]).

² Bien qu'outrepassant largement mon domaine de compétences, je fais l'hypothèse que ce *quelque chose* est possiblement lié aux héritages familiaux, voire à l'existence d'un *hiatus* au niveau du couple parental entre “programme officiel” et “carte du monde” (Elkaïm, 2015), contradictions dont l'enfant est porteur et qu'il peine à dépasser. Une thérapie familiale de type systémique permettrait peut-être de mettre au jour ces “empêchements”.

de ses grands-pères fut maçon, l'autre agriculteur. A ceci près que, outre le discours sociétal de l'époque, qui invitait les bons élèves à poursuivre, coûte que coûte, leurs études, Capucine est une fille.

Derrière cette opposition des mondes sociaux, se dresse aussi une vision genrée des métiers.

La mère de Capucine, banquière avant-gardiste, récite à sa fille aînée une antienne : *Je dois être dans un bureau, je dois être bien habillée. Ça, c'est le truc de ma mère. Bien habillée dans un bureau.* Si les hommes travaillent de leurs mains, les femmes, elles, exercent leur métier dans un bureau. Les chantiers ne sont pas faits pour les femmes : ces propos, portés par ses deux parents, seront également soutenus par quelques-uns des employeurs de Capucine, lorsqu'elle cherchera un contrat d'apprentissage. Chacun des deux parents est, en outre, lui-même porteur de fortes contradictions : si le père, ayant exercé un métier manuel, refuse pour sa fille ce type d'activité professionnelle, la mère, seule femme à l'époque à exercer son métier de démarcheur bancaire, refusera tout autant la carrière que sa fille s'est finalement choisie, au motif qu'une telle branche n'est pas faite pour les femmes. En d'autres termes, le père, manuel, refuse l'accès à un métier manuel pour sa fille ; la mère, exerçant un métier d'homme et le revendiquant, refuse pour sa fille qu'elle fasse de même et la renvoie à sa condition féminine et au travail "de bureau".

*

Sur le plan socioprofessionnel, on voit bien que père et mère, tout en partageant un même discours, n'ont pas des situations semblables. Les deux grand-mères ont été contraintes à des métiers qu'elles n'avaient pas choisis, même s'il faut replacer cette information dans le contexte de l'époque. Le père de Capucine, en revanche, est "passé à côté" de deux opportunités¹ professionnelles qui auraient pu lui assurer une ascension sociale : la première qu'il refuse, la seconde qui lui est refusée, alors même qu'il a entrepris une formation. Capucine est elle-même, en outre, prise "en étau" entre deux conceptions inconciliables, et a du mal à se frayer un chemin. La situation semble aporétique : d'un côté, opter pour un métier manuel reviendrait à embrasser le milieu professionnel de son père, mais un tel choix serait renié par le père lui-même. Par ailleurs, exercer un métier du tertiaire éloignerait Capucine de ce que représente, socialement, son père. De l'autre côté, aux yeux de sa mère, se former à un métier manuel reviendrait à renoncer à son statut de femme. Mais, si elle restait femme dans le tertiaire, dans

¹ N'y-at-il pas les opportunités qui se présentent, celles que l'on provoque et celles dont on se saisit ou pas.

un bureau et bien habillée, selon l'idéal affirmé par la mère, Capucine s'éloignerait aussi de la façon dont sa mère a elle-même exercé son métier : comme un homme. En somme, Capucine ne saurait être ni fille (de), ni femme dans un métier manuel. Mais, plus encore, renoncer à cette ambition ne lui permettrait pas, pour autant, de se rapprocher de son père, ni ne la ferait pour autant ressembler à sa mère. Dans les deux cas, Capucine est en butte à une double contrainte. Qu'elle soit sociale, vis-à-vis de son père, ou genrée, vis-à-vis de sa mère, la position de Capucine oscille entre fidélité et trahison. Elle semble intenable.

On retrouve cette opposition dans le dessin du projet parental.

2 - 3 Le projet parental : du paradoxe au détour, le cheminement complexe vers la réalisation de soi.

Capucine livre un dessin assez naïf, presque un dessin d'enfant. Les personnages y sont dessinés "en bâtons". Au centre, elle se représente petite : sa coupe de cheveux l'atteste. Elle y arbore une coupe courte, au carré, celle qu'elle portait alors. Elle ajoutera que c'est aussi la coupe de cheveux qu'elle s'est fait faire lorsqu'elle a entamé sa reconversion, alors même qu'elle a les cheveux longs aujourd'hui. A la gauche du dessin, Capucine représente sa mère, à droite son père. Chacun des deux projets est condensé dans un nuage relié au personnage par des phylactères. En bande dessinée, c'est comme cela qu'on formule la pensée d'un personnage. Le dessin, dans sa conception, est très symétrique. Plusieurs détails attirent mon attention : la mère ne porte ni jupe ni robe. Elle a la même coupe de cheveux que sa fille sur l'image. Elle est, en revanche, le seul personnage à ne pas avoir de pupilles. Son père, lui, est reconnaissable à une moustache qu'il porte encore aujourd'hui. Capucine se représente le visage tourné vers le père. Dans sa conception, Capucine dira qu'elle s'est dessinée avant de représenter son père. Selon elle, les yeux de la petite fille sont tournés vers la peinture qu'elle est en train de réaliser au pinceau. Pourtant, si l'on suit le regard de l'enfant, c'est bien la figure paternelle qui arrive en droite ligne. Aux pieds, elle a un ballon de football. Si l'enfant n'a qu'un bras, parce qu'elle est de profil, elle dispose en revanche de trois jambes.

Les projets des deux parents formulés, selon Capucine, à son sujet, apparaissent au cœur des nuages.

Le projet de la mère est assez limpide et confirme ce que Capucine a déjà eu l'occasion de nous dire : sous la forme d'une équation, cinq éléments s'additionnent, séparés par le signe +. Un personnage souriant, même coupe de cheveux que la mère et la fille ailleurs représentées, une

robe, des chaussures à talons, un bureau surmonté d'un ordinateur et un billet de banque égalent un visage souriant, celui de Capucine. Je note toutefois que le personnage de cette équation, une fois de plus, n'a pas de pupilles, de telle sorte que le modèle pourrait très bien être celui de la mère. Capucine formule le projet ainsi : *Être bien habillée, d'être dans un bureau et gagner de l'argent.*

Le projet paternel est plus intrigant. Là encore, il s'agit de systèmes d'équations. La formulation du projet s'élabore sur deux lignes distinctes dans la même bulle. La première montre un marteau et un pinceau qui, additionnés, aboutissent à un panneau de signalisation « sens interdit ». La seconde ligne juxtapose une feuille à dessin, sur laquelle sont représentés deux arbres, et un stylo ; leur addition aboutit au même résultat : le même panneau de signalisation. Il s'agirait là, pourrait-on dire, d'un projet "en négatif". Il ne formule pas de souhaits ni de désirs paternels sinon sous la forme d'interdits, qu'il énonce, voire liste. Les interdictions sont relatives à l'exercice de deux professions distinctes mais proches : celles qui recourent à l'activité de la main. Le père qui formule ainsi ce projet est pourtant souriant. Je note toutefois que ses yeux sont curieux : l'œil droit du père – donc gauche sur l'image – est en connexion directe avec l'œil gauche de la petite fille, au centre de l'image. Ils sont liés par une ligne que l'on peut tracer à la règle et correspondent parfaitement. L'œil gauche du père est, quant à lui, plutôt tourné vers le projet parental qu'il formule. Son regard divergent semble connoter une contradiction interne. D'un côté, bienveillant, le père regarde sa fille qui lui présente sa peinture, son ballon aux pieds, de l'autre, il formule un projet pour elle qui lui signifie que l'exercice d'activités manuelles constitue une voie qui est interdite. Je note encore deux éléments sur ce projet paternel : contrairement au projet maternel, aucun personnage n'est représenté dans le nuage. Le projet semble un peu "désincarné", comme s'il s'agissait d'un discours général, et non pas adressé directement à sa fille. Par ailleurs, sous la double équation, Capucine a laissé un espace vide, correspondant au résultat de l'équation dans le projet parental de la mère. Alors que le visage de la fillette paraissait heureux, au terme de l'équation formulée par la mère, les interdits du père ne génèrent pas de conséquences. A cet endroit, il y a un espace laissé vacant. Interrogée sur cette béance, Capucine dira qu'elle ne sait pas ce qu'il voulait pour elle.

Le choix des panneaux de signalisation "sens interdit" mérite qu'on le questionne. A travers lui, ce sont les autres qui, en creux, peuvent lui donner sens. Le panneau "impasse" aurait signifié que le choix d'exercer une activité manuelle n'aurait pas été pertinent parce qu'il ne menait à rien : l'avenir professionnel de Capucine aurait été "bouché". Le panneau "interdiction", un cercle rouge barré, aurait signifié une fin de non-recevoir, autoritaire,

formulée par le père et susceptible d'être accompagnée de sanctions. Le sens interdit rappelle juste que la circulation est interdite dans ce sens-là. Il n'est donc pas un interdit de principe. Capucine me le rappelle en commentant son dessin, ses parents l'ont toujours officiellement incitée à faire ce qu'elle voulait faire, lui offrant toutefois une liberté toute relative. Plus exactement, Capucine affirme : *Il y a toujours un double message bizarre avec mes parents : c'est "Fais ce que tu aimes, fais ce que tu veux" ...mais pas vraiment en fait. J'avais le droit de choisir ce que j'avais envie de faire mais quand je choisissais quelque chose, ce n'était pas forcément ce qu'il fallait.* Dans cet entretien Capucine parlera de *voie de garage* pour désigner les filières technico-manuelles. C'est du moins l'idée qui est véhiculée par ses parents : *Si tu ne sais pas utiliser ton cerveau, tes capacités intellectuelles, tu iras dans le manuel. En voie de garage. A l'époque, pour moi, c'était une voie de garage.* Le discours officiel était donc celui-ci : *il fallait continuer l'école le plus [sic] car c'est grâce à l'école qu'on aurait un bon métier, qu'on gagnerait de l'argent et qu'on serait tranquille.* Le "sens interdit" désigne une voie qui ne peut être prise à contre-sens. Mais cela reste une voie de circulation. C'est celle qu'a empruntée son père, sans doute parce qu'il n'avait pas d'autre choix. Mais aussi parce qu'il est un homme et non une femme comme Capucine. Par ailleurs, en termes de mobilité sociale, le sens est interdit à Capucine parce qu'il ne la conduirait pas à une ascension que ses parents appellent de leurs vœux. Avoir des velléités d'emprunter une telle voie à son tour aurait été un aveu d'échec : l'espace vide sous le projet du père n'aurait pas été comblé par un visage heureux ou malheureux. Ce n'est pas le bonheur qui aurait été l'enjeu de ce choix professionnel mais, selon Capucine, la nullité. Mais on pourrait aller plus loin : ce n'est donc pas "si tu fais cela, tu seras malheureuse", mais plutôt, "si tu fais cela, tu es nulle...ou tu es *comme moi*". Capucine fait alors une association. Selon elle, le CAP est mal perçu, encore aujourd'hui et, alors qu'elle entame sa reconversion, ses amis ne cachent pas leur mépris : *Ah oui, tu ne fais qu'un CAP en fait, ah oui....* Alors que Capucine affirme dans cette reconversion s'être *recentrée sur elle*, avoir *fait ce qui [l]'animait, [elle]*, elle raconte pourtant avoir été aux prises avec des architectes ou des chefs de chantier dans le cadre de son activité professionnelle :

[...] ils ont un mépris total pour les ouvriers qu'on est et moi ça me révolte ! Je me dis, j'ai les mêmes capacités intellectuelles qu'eux, j'ai le même niveau d'études qu'eux, voire plus et en fait, je vois le mépris qu'ils ont envers nous et c'est quelque chose qui me fait vraiment de la peine alors que sans les peintres, sans les gens qui travaillent sur les chantiers, leur projet il n'est nulle part, il n'y aurait pas de projet.

Ses propos me mettent sur la voie qu'on touche là quelque chose de crucial¹ et qui semble "faire nœud". Je suggère l'hypothèse d'une défense du métier et, plus largement, de la condition de son père.

Est-ce que, quand vous dites « ça me révolte », il y a quelque chose de l'ordre de la famille que vous cherchez à défendre ?

C : oui... (rires émus) (silence)

Puis plus loin :

C'est-à-dire, mon père il vaut quelque chose, c'est pas parce qu'il a fait un métier manuel, qu'il ne vaut rien.

C : C'est ça (vive émotion, pleurs). [...] oui, c'est ça, c'est montrer à mon père que... c'est un beau métier, ce sont des gens qui ont de l'or dans les mains et qui s'en rendent pas compte.

Et surtout, vous en voulez à la société de leur renvoyer une image négative ?

C : oui ! C'est aussi pour ça que j'ai choisi les Compagnons, parce que c'est gage de qualité, ce sont des gens qui sont fiers de leur métier, qui défendent les valeurs de leur métier. A aucun moment à l'école, ils ne disent qu'on est des moins que rien, au contraire, quoi. C'est un discours hyper important, hyper valorisant. Et voilà, oui, je crois que c'est quelque chose que j'ai besoin de dire et de faire entendre.

[...]

C'est une vraie fidélité effectivement à la condition sociale de votre père, à son métier, vers la valorisation de celui-ci.

C : oui, dire que tu n'es pas nul(le)². Ce n'est pas une voie de garage. Ça peut être un vrai choix, aujourd'hui, ça peut être un vrai choix.

La loyauté au père, à sa condition d'ouvrier, semble au cœur de la démarche de reconversion de Capucine. En affirmant que les métiers manuels étaient synonymes de nullité, ses parents ont contribué à désavouer le parcours du père, parcours que Capucine elle-même a cherché à revaloriser en l'empruntant, malgré tout, après quelques détours. Plus encore, des enjeux œdipiens³ semblent nourrir ses choix ; en renouant avec un métier manuel, Capucine fait la

¹ Il me semble que quelque chose « lâche » à ce moment de l'entretien. Alors qu'elle venait d'affirmer que ce qu'elle faisait, elle le faisait pour elle, pour se recentrer, et qu'elle paraissait inébranlable, une digue (une résistance ?) cède.

² De qui parle Capucine ici ? De son père... ou d'elle-même. Et qui parle ? Elle qui s'adresse à son père ou son père qui s'adresse à elle ? Je n'ai pas souhaité lever l'ambiguïté sur le plan grammatical.

³ Ou psychosexuels (Legrand, 1993)

fier de son père : *aujourd'hui, je le vois fier de moi. [...] Je peux lui demander des conseils. Je sens que ça lui fait plaisir.* Alors que la figure du père a été mise à mal dans le couple parental par une épouse exerçant un métier d'homme, gagnant de l'argent et méprisant sa belle-famille, Capucine ne contribue-t-elle pas à restituer à son père le sceptre familial, et partant sa virilité, autant que sa position ? Capucine ne parle pas en ces termes, mais elle affirme qu'une telle démarche a constitué *une manière de renouer contact avec [son] père.* Enjeux sociaux, et plus précisément de classe, mais aussi intrapsychiques – voire psychanalytiques – s'entremêlent ici volontiers. Le contact entre père et fille fut brisé, selon elle, à l'occasion d'une trahison dont elle estime être à l'origine. Alors que tous deux aimaient travailler les mathématiques ensemble quand elle était plus jeune, Capucine affirme qu'en choisissant une filière plus littéraire elle s'est éloignée de lui et lui d'elle : *il n'a pas vraiment compris.* Plusieurs raisons à cela : sur le plan littéraire, le père est destitué, il ne peut pas faire face et son "utilité" est donc désavouée. Il considère, par ailleurs, que la voie littéraire entraîne sa fille vers un milieu qui n'est pas le sien – Capucine dira de nouveau *voie de garage.* Son père l'associe à un capital – économique et/ou culturel – auquel il ne saurait avoir accès. Il reprochera d'ailleurs à sa fille cadette de gagner de l'argent. Capucine, par ce choix, lui échappe donc et lui-même est destitué comme modèle. *C'est difficile pour mon père : d'accepter qu'on puisse gagner plus que lui ou d'une certaine manière d'être meilleur en fait. Ça, c'est quelque chose de compliqué...* On retrouve ici le discours paradoxal qui met le chercheur sur la voie de ce que Gaulejac nomme le « conflit de loyauté » (Gaulejac, 2016), et que l'on peut formuler ici de cette façon : "Échappe à la condition de ton père parce qu'il l'exige de et pour toi, mais ne t'éloigne pas trop de celle-ci sous peine de n'être plus reconnue par lui."

J'interroge alors Capucine sur un éventuel sentiment de honte qu'elle aurait pu éprouver petite, relativement au métier de ses parents et notamment de son père. Une hypothèse sous-jacente est formulée : aurait-elle eu honte, adulte, de la honte éprouvée petite pour le métier de son père, mise en abîme qu'elle aurait surmontée en faisant le choix de se reconvertir à un métier manuel ? Si la honte fait bien écho chez Capucine, elle affirme en revanche qu'elle a partie liée à l'activité de sa mère. Petite, sa mère lui répète sans cesse de *ne pas trop dire qu'elle travaillait en banque, que ça pouvait créer des jalousies...[...].* Elle ajoute : *Et c'est vrai qu'il y a une forme de honte qui s'est développée avec ça.* La honte éprouvée par Capucine n'est donc pas liée à l'exercice d'un métier manuel – du côté du père – mais est associée au fait de gagner de l'argent – du côté de la mère. Longtemps, Capucine s'est imaginée *qu'on gagnait beaucoup d'argent...alors que finalement, pas tant que ça.* Ce rapport à l'argent engendrera chez

l'adolescente d'une quinzaine d'année des angoisses – elle parle de *terreurs nocturnes*¹ – notamment quand son père connaîtra une période de chômage. Il faut dire que *la peur de manquer* est enracinée dans les familles des deux membres du couple parental. L'angoisse parentale semble avoir rejailli sur l'aînée des enfants. Au point que Capucine aura à lutter contre une représentation de l'argent qu'elle associera longtemps au fait d'être heureux. Aujourd'hui, alors qu'elle gagne plus en exerçant un métier manuel qu'en faisant valoir son bac+5 dans le tourisme culturel, elle se dit plus sereine et comme détachée des biens matériels : *je m'en fiche de l'argent en fait*. Elle rappelle aussi que, contrairement à l'hypothèse que j'ai formulée plus haut, elle était très fière, enfant d'aller sur le lieu de travail de son père, à l'usine. Elle garde des souvenirs des repas de Noël organisés par le CE mais aussi des odeurs de l'atelier : *j'adorais aller là-bas, sentir, c'est bizarre, hein, sentir l'odeur de l'acier, voir le four où mon père travaillait*.

*

A la lumière de ces éléments de sens, revenons au dessin. Si Capucine se représente enfant avec un tableau et un pinceau, un ballon de football au pied, c'est pour signifier ce qui comptait enfant pour elle : elle a pensé, un temps, devenir *designer* et aimait le sport. Il est notable que pinceau et sport font encore partie de sa vie, une fois devenue adulte. La transition entre les deux périodes phares – celle de l'enfance et celle de la reconversion – s'effectue par l'entremise de sa coupe de cheveux : au moment de sa reconversion comme peintre en bâtiment, elle se coupe les cheveux au carré comme, lorsqu'enfant, elle se rêvait tenant un pinceau. Prise entre deux projets parentaux à la fois diamétralement opposés et, en même temps, reliés par une même vision négative du métier manuel, Capucine va dans un premier temps réaliser le projet maternel : des études menant à un travail de bureau. A ceci près qu'une telle activité ne la rend pas heureuse, contrairement à ce que suggérait le dessein de sa mère, présent dans le dessin du projet maternel. A trente ans passés, Capucine choisit donc d'opérer une reconversion, toute tournée vers le type de métier qu'incarne son père, branche en faveur de laquelle elle n'a reçu aucun encouragement, mais qui lui permet de renouer avec la classe sociale de ce dernier. Elle retrouve ce faisant *la petite fille en [elle] qui était heureuse, qui était satisfaite de sa vie*. Ce détour, par la réalisation du projet maternel, Capucine ne le regrette pas. Elle estime aujourd'hui que, si elle avait fait le choix plus jeune, et dès le départ, d'emprunter la voie technique, cela

¹ Les terreurs nocturnes sont, sauf exceptions, infantiles : elles animent en général les enfants de moins de cinq ans.

aurait été *un choix par dépit*. Plus encore, on peut dire qu'elle aurait ainsi donné raison à ses deux parents en leur envoyant le message suivant : *je suis nulle*. Pourtant, avec le recul, elle affirme qu'elle n'était pas heureuse dans ce qu'elle faisait, *mais [elle] ne savai[t] pas mettre des mots dessus*¹, au point qu'elle avait fini par croire que la condition d'*homo laborans* (Arendt, 1988) contenait nécessairement son lot d'insatisfaction, voire de frustrations. En bravant le "sens de circulation" imposé par son père, ne créait-elle pas une troisième voie, celle qui consistait à "faire ses humanités" avant de choisir, non plus par dépit, mais sciemment, un métier manuel ? Elle affirme : *J'ai eu besoin de faire ce chemin-là*. Ce parcours était porteur d'enjeux : *à un moment c'était plus fort que moi...j'ai sauvé ma peau en fait*. Non seulement, il y a dans ses propos quelque chose de vital, contrairement à ce que nous avons affirmé plus haut, mais la reconversion s'impose comme une **urgence**. Formée dans un cadre élitiste, celui des Compagnons, elle pouvait ainsi renouer tant avec la condition paternelle qu'avec son père lui-même. Cette troisième voie, nous faisons l'hypothèse qu'elle est matérialisée dans la troisième jambe qu'elle confère à son personnage sur son dessin. Consciente que ce n'était pas elle qui avait créé une situation paradoxale mais, qu'au contraire, elle avait subi des injonctions parentales éminemment contradictoires, Capucine a aujourd'hui le sentiment de s'être réalisée pleinement, de s'être *redécouverte sur ce qui [l]'animait [elle]*. N'assiste-t-on pas là à l'avènement du sujet (Herreros, 2007) ?

2 - 4 Les lignes de vie

Le support de Capucine recense, sur trois courbes intitulées *perso*, *pro-scolaire* et *historiques et sociaux*, les principaux événements, orientés selon leur vécu plus ou moins haut sur l'échelle d'appréciation. De son point de vue, Capucine estime que l'exercice a été compliqué à réaliser, tant elle souhaitait déposer d'informations ; elle avoue s'y être reprise à deux fois pour coucher sur le papier cette version que j'ai sous les yeux.

Sur la ligne socio-historique, Capucine distingue cinq événements dont trois sont liés à des attentats : ceux du RER Saint-Michel à Paris en 1995, ceux du 11 septembre 2001 et ceux de Charlie-Hebdo. Ces derniers la touchent plus que les attentats contre le Bataclan la même année, *parce qu'on touche à la liberté d'expression*. Elle note également le récent incendie de Notre-Dame : *en tant qu'historienne et étant dans le bâtiment*, elle se dit *très touchée* mais elle relativise quant au fait qu'il n'y a pas eu de vies humaines en jeu. Enfin, dans un tout autre registre, en apparence du moins, elle consigne une prise de conscience écologique, sous

¹ Formule qu'elle utilise déjà dans l'entretien de reconversion (ER).

l'influence de Greta Thunberg, qui l'invite à revoir son mode de consommation et à chercher des alternatives aux menaces planétaires en matière de pollution.

Sur la ligne personnelle, la naissance de sa sœur, puis de son frère, la mettent en joie mais un changement d'école – le passage de l'enseignement privé jugé *trop bienveillant* à l'enseignement public que ses parents estiment *plus juste* – puis un épisode de discorde familiale, qu'elle associe à sa communion, marquent le point d'arrêt de l'insouciance enfantine. Il faudra attendre la *libération de [s]es dix-huit ans* pour connaître un nouveau pic heureux. C'est l'heure de la liberté de mouvement – elle passe son permis de conduire *le lendemain de [s]on anniversaire* –, des premières amours et des premières vacances sans ses parents, passées à travailler pour gagner un peu d'argent. Deux ans plus tard, la courbe personnelle s'effondre de nouveau : un anniversaire raté, précédé d'une séparation amoureuse, et suivi de près du décès de sa grand-mère maternelle, la précipitent vers une période pénible où tout semble se liguer contre elle. Des difficultés relationnelles avec ses amis l'obligent à faire ce qu'elle appelle *un tri amical*. En cause, des différences de vues, voire de valeurs : *on n'était plus sur la même longueur d'ondes*¹. Quelques dix années après, à la faveur d'une thérapie – non consignée au départ sur la courbe –, de l'anniversaire de ses trente ans, dont elle s'empare comme pour exorciser l'échec de celui de ses vingt ans, d'un voyage salvateur en Inde, de la naissance d'un neveu, et d'une nouvelle relation amoureuse, la courbe atteint des sommets inégalés.

La courbe scolaire et professionnelle connaît, elle aussi, des hauts et des bas : si elle commence plutôt haut, la courbe ne cesse de chuter jusqu'au milieu du collège. Capucine note : *5^{ème}, 1^{ère} de la classe* comme un événement négatif. En effet, lassée d'être vue comme *une intello*, Capucine sabote avec finesse sa scolarité. S'ajoutent à cette réputation des transformations physiques liées à une puberté précoce qui l'ostracisent et qu'elle vit mal. Grande sportive, elle souffre de problèmes de genoux – liés à la croissance ou à l'usure précoce de l'articulation – qui mettent un point d'arrêt à la carrière en sport-études pour laquelle elle était pressentie. Capucine se résigne, avec amertume, et son entrée au lycée est compliquée par du harcèlement scolaire : elle est rejetée par ses camarades et échappe à leur mainmise en s'orientant – Capucine parle de *fuite* – vers une filière littéraire, affirmant qu'elle *aime lire*. A l'université, les cours de licence d'histoire éveillent sa conscience politique : malgré un horaire dissuasif, elle opte pour un cours sur les corporations professionnelles et, avec un groupe d'étudiants, s'intéresse à la

¹ Qui semble faire écho au « on n'est pas du même monde » asséné par sa mère à propos de sa belle-famille.

condition des plus modestes, celle des ouvriers des périodes industrielles¹. Si elle projette de passer le concours des enseignants du premier degré, elle finit par renoncer et, après des tergiversations, se lance dans un master fléché vers le tourisme culturel, une filière professionnelle de niveau 7, dont elle attend beaucoup, notamment à l'occasion des stages. Un nouveau déclin s'amorce : lesdits stages sont, pour elle, l'occasion de rencontrer un univers professionnel qui ne lui sied pas, celui d'une femme à son bureau. Il faut attendre la période de transition vers sa reconversion professionnelle pour que la courbe remonte notablement, atteignant, une fois encore, un sommet inégalé jusque-là. Capucine consigne d'ailleurs, cette fois au plus haut de sa courbe, comme en écho à sa période de sabotage scolaire : *Compagnons, apprentissage, 1^{ère} de la classe*.

Dans les échanges qui ont accompagné notre lecture commune des courbes, Capucine remarque que de nombreux événements significatifs n'ont pas été consignés par elle. Le chaponnage incarne la période de latence évoquée plus haut : c'est en effet en attendant de trouver un employeur pour entrer en apprentissage qu'elle se livre à cette activité pour arrondir ses fins de mois. Elle omet également l'un des ressorts de son rebond professionnel, la thérapie – comportementale – qu'elle met en œuvre quand tout va si mal. N'apparaissent pas non plus les crises de son frère, pas plus que les soucis de son père au travail, pourtant générateurs de vives angoisses chez elle. Elle peine d'ailleurs à dater ceux-ci avec précision.

Les trois courbes s'entrelacent inégalement jusqu'à converger toutes ensemble dans un "nœud de détresse", dix ans avant de se reconvertir. Aux prises avec une situation apparemment aporétique, comme ce fut le cas lorsqu'elle dut renoncer à la section sport-études, plus jeune, elle mobilise le levier de la thérapie pour se relever : la courbe indique alors une véritable propulsion². Elle estime aujourd'hui que si les décisions relatives à sa reconversion n'ont été prises que par elle seule, elles correspondent au travail mené dans le cadre de cette thérapie. Emerge de cette courbe sinon un événement déclencheur, du moins une période de remise en question, certes douloureuse et pénible, mais salvatrice.

*

¹ Le bassin d'emploi dans lequel Capucine a grandi n'y est sans doute pas totalement étranger.

² Ce terme fait écho à ce qu'elle dira à propos de son anniversaire raté lors de ses vingt ans. Alors qu'elle avait demandé à effectuer un saut en parachute, elle renonce au projet, dépitée par la tournure qu'a prise la fête d'anniversaire. Elle dira alors : « je n'ai jamais pris mon envol, en fait, à ce moment-là, je me suis écrasée avant de sauter ».

Parmi les points thématiques saillants de ce support, je note l'importance des conflits : ceux relatifs à la famille, puis ceux qui l'opposent aux groupes d'amis, à deux reprises au moins. Les conflits que Capucine a pu avoir, dans d'autres cadres¹ me reviennent alors en mémoire : durant son stage de master ou encore dans sa première expérience d'apprentissage durant son CAP. En analysant la nature de ces conflits, il apparaît que ceux-ci sont liés à deux aspects.

Le premier semble relatif à sa condition de femme : très tôt formée, Capucine suscite les moqueries de ses camarades ; adolescente, elle s'offusque de la réaction d'un professeur de mathématiques, qui refuse de lui réexpliquer un problème de géométrie dans l'espace au motif que *les femmes n'y comprennent jamais rien* ; plus tard, femme peintre dans un monde d'hommes, elle élève la voix pour se faire respecter de ses pairs. Le second aspect est relatif à la condition sociale : la dispute familiale lors de sa communion met en jeu les visions opposées de ses deux branches familiales, dont sa mère constitue un pivot. Les déceptions amicales, entraînant *le tri* qu'elle va opérer, concernent les valeurs qui lui sont chères et, notamment, la façon dont on gagne et dépense, ou non, son argent. La phrase *on n'était plus sur la même longueur d'ondes* renvoie à une scène assez précise qui corrobore cette hypothèse. Alors que ce groupe d'amis est en âge de se marier, les soirées d'enterrement de vie de jeunes filles se multiplient. Ces jeunes gens, qui pour beaucoup ont fait des études courtes et finalement assez lucratives, gagnent des salaires plus importants que celui que perçoit alors Capucine, au chômage après un premier emploi consécutif à l'obtention de son master 2. La proposition est lancée de faire l'une de ces cérémonies durant un court week-end au Maroc. Capucine ne peut pas se le permettre, financièrement, et se voit opposer un chantage : si elle ne peut pas se sacrifier un peu pour ses amies, c'est qu'elle n'en est pas digne. Elle vit très mal la situation qui prend des allures d'antagonismes de classes. D'autant que la position de Capucine est assez inconfortable : relevant des plus riches sur le plan du capital culturel, elle est, de fait, dans le camp des plus modestes, sur le plan du capital économique. Elle fulmine. Et cette colère me renvoie à un ultime épisode, rapporté ci-dessus : architectes et chefs de projets n'ont que mépris pour les ouvriers du bâtiment, pourtant essentiels à leurs réalisations.

2 - 5 Hypothèses-interprétatives.

¹ Et qui ont été rapportés à travers d'autres supports.

Nous avons eu l'occasion de proposer des hypothèses tout au long de cette analyse du récit, à travers les supports, les échanges sur les supports et finalement "à froid". Nous n'y reviendrons pas. Concluons simplement le mouvement d'ensemble.

A plusieurs reprises dans sa vie, Capucine semble avoir rejoué une scène sociale mêlant condition sociale et condition féminine, ces mêmes contradictions dont sa mère est porteuse. Unique femme dans un monde d'hommes, femme de terrain dans l'univers de l'argent, fille d'une famille d'agriculteurs, sa mère est aussi l'épouse d'un ouvrier dont elle méprise tant l'activité que la condition, mais qu'elle dirige comme un homme du début du vingtième siècle pouvait le faire avec son épouse. C'est porteuse de ces contradictions maternelles que Capucine égrène les déceptions tant amicales que professionnelles. Celles-ci occasionnent des souffrances psychologiques. En s'affirmant comme femme dans l'univers du bâtiment, elle renoue finalement avec la dimension masculine de sa mère, dans le cadre professionnel. Mais en choisissant le camp des travailleurs de chantier, des ouvriers, elle parvient à ne pas trahir la condition sociale de son père et les valeurs qu'elle hérite de lui. La reconversion professionnelle à un métier manuel, qui plus est dans un univers réputé masculin, lui offre en quelque sorte la possibilité de subsumer les contradictions dans lesquelles ses parents, malgré eux, l'enfermaient. Capucine ouvre une troisième voie – la troisième jambe de son personnage ? – s'imposant comme femme dans un milieu d'hommes, à l'instar de sa mère, en endossant la condition des ouvriers, fidèle en cela au milieu d'origine de son père. Cette subsumption est d'autant plus flagrante que Capucine, à travers une trajectoire qu'elle ne renie pas, se targue d'avoir fait des études. Elle incarne, comme le fera Fabien, la synthèse de l'intellectuel et du manuel, articulant, au fil des années, et malgré leurs contradictions *a priori* indépassables, les deux projets parentaux. Une dernière remarque s'impose : le nœud socio-psychique (Gaulejac, 2020) qui semble émerger dans le travail que nous avons mené, n'est-il pas finalement en germe dans les deux petites phrases indiquées en surplomb de l'arbre généalogique ? Et si tel est le cas, comment l'interpréter ? Est-ce à la faveur de la thérapie que Capucine entreprend quand tout va si mal qu'elle parvient, selon l'expression récurrente qu'elle utilise, à *mettre des mots dessus* ? Elle nous dira pourtant de cette thérapie qu'elle est *comportementale* (EB3) et non analytique. Se pourrait-il qu'une introspection lui ait permis de poser ces hypothèses ? C'est possible. Mais il faudra alors aller plus loin. Capucine ne s'est-elle pas portée volontaire pour entrer dans le dispositif pour chercher, par ce travail guidé, encadré, la validation de ses hypothèses ? Ce qui *in fine* reviendrait à admettre qu'il y avait bien une demande qui nous était adressée...

Section 3 - Yohan

3 - 1 Recontextualisation

J'ai rencontré Yohan à la faveur d'une invitation qu'une formatrice des Compagnons, au courant de mes recherches, m'a adressée pour l'inauguration du « Pôle arts et métiers » de l'Université de Compagnons à Arras, en mars 2019. Nos échanges, autour des petits fours de l'inauguration, furent sympathiques, légers. Une phrase m'était restée en tête depuis : Yohan y avait comparé son parcours à celui d'un « gaucher contrarié ». Il préparait alors un CAP métiers du bois. Je le retrouvai un an plus tard, dans un second CAP, cette fois en charpenterie. Nous menons nos entretiens à distance, en plein confinement. Dans l'entretien de reconversion, il raconte ce qu'il a éprouvé en exerçant son ancien métier de cadre dirigeant. Après le premier entretien, et parce qu'il dispose de temps libre, il accepte de poursuivre le travail et d'entrer dans le protocole biographique. Ce faisant, il déclare vouloir me rendre service et semble amusé que son parcours atypique suscite de la curiosité.

3 - 2 L'arbre généalogique et ses deux versions.

Yohan *manifeste* dès le départ de fortes résistances dès le premier entretien biographique. Le premier rendez-vous fixé est repoussé le matin même, à l'initiative de Yohan. Il m'envoie trois SMS successifs que je reproduis ici :

Pas hyper motivé pour me mettre sur votre dossier

Pas d'inquiétude à avoir, je ne vous échapperai pas

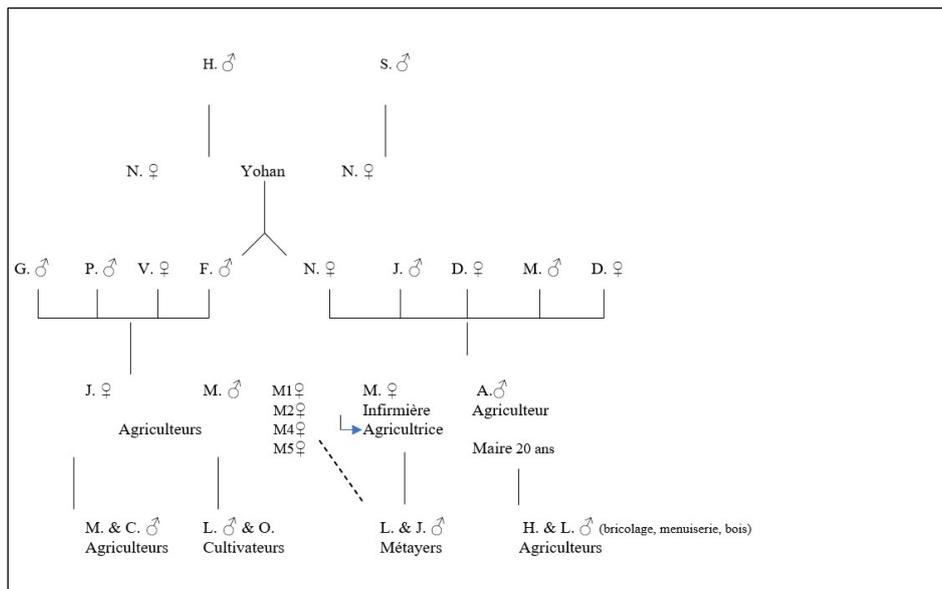
Je dois vivre au rythme de ma mémoire qui sur le sujet est inexistante et repose sur les souvenirs de mes parents avec lesquels je dois prendre le temps de parler de ce sujet ! Ça aura au moins le mérite d'avoir un sujet de conversation qui les intéressent [sic] eux. Haha !

Un court échange téléphonique me permet de l'encourager dans la réalisation du premier support en lui rappelant la visée de ces entretiens : comprendre les ancrages biographiques de sa reconversion. Il insiste pour que je reformule mes attentes. Il dit de nouveau devoir échanger avec ses parents. Finalement, il m'envoie un premier courriel avec son support mais omet de joindre le document. Il renouvelle l'envoi, me précisant qu'il a mis au propre la première version de son arbre puis ajoute le premier jet. Le lendemain, un nouveau SMS m'indique qu'il lui est difficile de mettre sur son arbre tous les gens qui ont œuvré à sa reconversion – ce n'est pourtant pas la consigne ! – et, qu'à ce compte, je devrais aussi figurer sur son arbre.... L'entretien aura finalement lieu le lendemain de cet échange. Il initiera les échanges en précisant : *Il n'y a rien de vrai dans ce que je vous dis.*

Sur les deux versions, Yohan se positionne bien, à la fois comme fils et comme père, indiquant les membres de son ascendance et de sa descendance. Pourtant, les deux versions diffèrent fortement.

La première version : un foisonnement qui cache l'essentiel ?

Face à ce qu'il nomme son « graffiti », Yohan précise que s'il avait dû faire l'exercice de mémoire, il n'y aurait apposé que ses parents et ses grands-parents. C'est donc avec l'aide de sa mère qu'il a pu coucher sur le papier l'identité et les métiers de nombre des membres de ses deux branches familiales. Celle-ci lui aura indiqué, de mémoire, toutes les dates de naissance exactes des personnes encore en vie, ainsi que les années de naissance et de mort des personnes disparues, y compris dans la branche de sa belle-famille. Cette hypermnésie contraste avec ce que Yohan m'indique de l'état de sa propre mémoire. Afin de simplifier les comparaisons des deux supports proposés, j'ai pris le parti de disposer les versions schématisées de ces arbres au fil du texte.



Arbre généalogique reconstitué. Version 1

Précisions

- 1- C'est nous qui avons distingué les hommes des femmes par les symboles *ad hoc*
- 2- La notation des M.1, etc. renvoie aux sœurs de M., la grand-mère de Yohan. Toutes ces femmes ont un prénom qui commence par la même lettre.
- 3- Chaque nom comporte également les dates de naissance exactes pour les personnes encore en vie et les années de naissance et de mort pour les autres. Tous ces éléments mémoriels sont issus d'échanges que Yohan a eus avec sa mère. Cette femme a restitué tous ces éléments de mémoire.
- 4- Le trait en pointillés désigne le lien de filiation des arrière-grands-parents vers les autres sœurs de la grand-mère. C'est nous qui l'avons marqué. Sur l'arbre de Yohan, on pourrait croire qu'il s'agit des sœurs de M. le grand-père paternel.

Les deux branches familiales sont issues du Pas-de-Calais, de petits villages ruraux. Il s'agit d'un ancrage fort, parfois politique, sur plusieurs générations. Seuls certains membres de la génération des parents de Yohan vont s'éloigner de ce territoire : l'un de ses oncles partira vivre au Canada, par amour. Yohan est fils unique. Il s'est décrit dans l'entretien de reconversion comme issu d'un *milieu très modeste* (ER). Je découvre, par ce support, que ses deux parents ont exercé des fonctions de cadres : sa mère, infirmière, a fait l'école des cadres puis a pris la direction d'une maison de retraite. Son père est analyste programmeur dans un grand groupe d'assurances. Oncles et tantes sont très nombreux des deux côtés : quatre enfants du côté paternel, cinq, du côté maternel. Cousins et cousines sont *a priori* très nombreux également : ils ne sont pas indiqués sur l'arbre mais je demande à Yohan de me préciser le nombre d'enfants par foyer. Chaque membre a eu entre deux et quatre enfants, à l'exception notable d'une tante paternelle, qui n'a pas eu de descendance. A la faveur d'une dispute familiale, au décès de la grand-mère maternelle, frères et sœurs de cette branche se liguent contre l'aîné qui a repris la ferme familiale, privant Yohan de la présence de ses cousins vers l'âge de 10 ans. Je m'étonne que des questions d'héritage suscitent une telle rupture, compte-tenu du fait que Yohan présente les terres dont il est question comme un modeste pécule. Il balaie la question, affirmant qu'il se moque de ces questions et me renvoie à sa position d'enfant : *mon ressenti de gamin¹, c'est que du jour au lendemain, vous ne pouvez plus voir les cousins avec qui vous aviez l'habitude de jouer.*

Fait notable, les deux familles sont dans l'agriculture depuis plusieurs générations. Pas de grande propriété, selon Yohan, mais suffisamment, apparemment, pour que des questions d'héritage enveniment les relations fraternelles au décès des parents. Ainsi, les arrière-grands-parents des deux branches sont-ils à la tête de terres, parfois réunies à la faveur des unions maritales. Seuls les arrière-grands-parents maternels sont simples métayers, les autres sont propriétaires. La grand-mère maternelle de Yohan était infirmière avant de rencontrer son époux. Elle reprit par la suite l'exploitation de son mari, avec lui, à leur mariage. S'il s'agit bien d'un cas de reconversion professionnelle, il semble que cette femme n'ait pas choisi cette voie de gaieté de cœur. Elle exerçait un métier de soin qu'elle aimait aux Hôpitaux de Paris. A la faveur de la rencontre avec son mari, de passage à Paris, elle remonte dans le Nord à l'âge de 29 ans et épouse ce dernier quelque six semaines plus tard, renonçant, par là même, à son activité professionnelle. C'est elle qui poussera sa fille, la mère de Yohan, à embrasser la

¹ A plusieurs reprises, Yohan opposera finement, aussi bien dans son discours que dans sa façon de parler, le regard de l'adulte qu'il est aujourd'hui, un peu cynique, et le ressenti de l'enfant qu'il fut. J'y reviendrai.

carrière d'infirmière, projetant, sans doute, sur sa fille ses propres frustrations. La mère de Yohan voulait, quant à elle, devenir couturière. Le grand-père maternel, est une figure forte sur le plan affectif pour Yohan. C'est d'ailleurs le premier dont il parle quand il commence à commenter son support. Maire de son village durant vingt ans, Yohan précise qu'il incarnait des valeurs humaines qui lui sont chères et qui l'ont influencé. Cet homme était lui-même fils d'agriculteurs mais son propre père avait une passion pour le travail du bois, activité qu'il exerçait dans son atelier : une charrue, construite par lui, se transmet d'ailleurs sur plusieurs générations. Yohan semblait ignorer tant l'anecdote que la passion de son arrière-grand-père jusqu'à la réalisation de cet arbre.

Sur les cinq enfants issus du couple des grands-parents maternels, nés entre 1931 et 1943, trois connurent une forte ascension sociale : la mère de Yohan dirigea une maison de retraite, un oncle ingénieur prit la direction du port autonome de Dunkerque, une troisième fille épousa un pharmacien titulaire dont elle devint la collaboratrice. L'aîné de la fratrie reprit les terres parentales. Je m'étonne de cette ascension, eu égard au milieu modeste que semble décrire Yohan. Certes, tous ces enfants vont bénéficier d'un "âge d'or" sur le plan économique, celui des Trente Glorieuses. Mais si cette période rendait propices les mobilités internes, encore fallait-il pouvoir payer les études de ses enfants.

Le schéma est assez similaire dans la branche paternelle. Arrière-grands-parents et grands-parents agriculteurs vont donner naissance à une génération de cadres, voire de cadres supérieurs : deux des fils travailleront dans l'informatique. La seule fille de la fratrie, née en 1940, deviendra médecin spécialiste, professeure d'université et chercheuse en médecine. Le cadet, quant à lui, reprendra l'exploitation familiale.

Dans chaque branche, il y a donc le même ancrage géographique, le même milieu d'origine, mais aussi la même ascension sociale des descendants, tout en assurant, par l'entremise d'un des membres de la fratrie, la transmission des terres. Autre point notable : le rôle des femmes. A propos de trois d'entre elles, sa mère, sa grand-mère maternelle et sa grand-mère paternelle, Yohan dira qu'elles *portaient la culotte*. Femme fortes, autoritaires, elles ont, par nécessité¹, ou par déformation professionnelle, pris la direction des affaires tant familiales que professionnelles.

¹ La grand-mère paternelle dut composer avec un époux alcoolique, de ce fait assez peu opérationnel sur l'exploitation. La mère de Yohan dirigeait des équipes et était à un poste décisionnaire. Il semble que son activité professionnelle ait rejailli sur sa vie familiale.

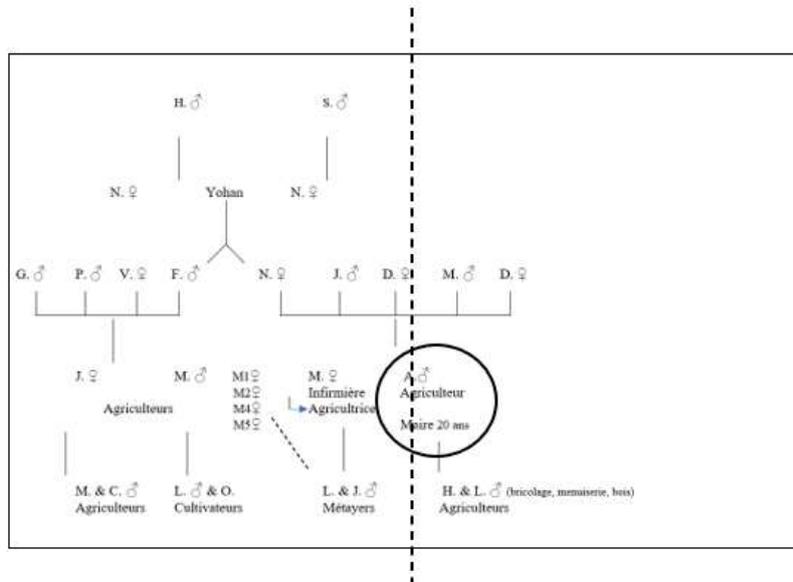
Sur la rencontre parentale, Yohan dira qu'elle a été fortuite à l'occasion d'un bal. Sa mère s'était vu refuser, quelques années plus tôt, la fréquentation d'un jeune homme issu du milieu rural agricole ; c'est pourtant un fils d'agriculteur, alors sans activité professionnelle, sans diplôme spécifique et tout juste rentré de la guerre d'Algérie, qu'elle épousa avec le consentement de son père, maire de son village, non sans qu'il ait, au préalable, réalisé une petite enquête de moralité sur le personnage. Il mit ensuite tout en œuvre pour que son futur gendre entre dans la société d'assurances dans laquelle celui-ci fit toute sa carrière. Yohan dira à ce sujet : *L'histoire se répète*. Son père n'était pourtant pas dépourvu d'ambition professionnelle : il voulait devenir ingénieur des Eaux et forêts. Exposé à un premier échec, il mit tout en œuvre pour réussir le concours et suivit même des cours à distance, vainement. Interrogé sur le fait qu'il n'ait ni frère ni sœur, Yohan me dira qu'il n'a *pas été désiré*. Il opère alors une analogie avec son propre fils : lui non plus ne voulait pas d'enfant. Marié à une femme qu'il qualifie aujourd'hui de *toxique, internée ou sous médicaments, instable psychologiquement*, il se décide finalement à la quitter sans savoir qu'elle est enceinte. Yohan dit : *elle m'a fait un gamin dans le dos. Je l'ai assumé*. En réalité, il s'est même battu pour retirer l'enfant *des griffes de sa mère*, pour son bien-être. Il a eu gain de cause devant le tribunal à plusieurs reprises. L'affaire a été à rebondissements mais, finalement, son fils, dont il se dit très proche, ne veut plus voir sa mère. Le père de Yohan, qu'il décrit comme *un égoïste*, n'aurait donc pas voulu d'enfant ; sa mère, quant à elle, aurait voulu une fille et, méconnaissant le sexe de l'enfant qu'elle attendait, elle aurait, à la naissance, rejeté le bébé pour cette raison. A son désir de second enfant, son époux opposa une fin de non-recevoir : c'est lui, en effet, qui s'occupait du garçonnet en raison de l'activité professionnelle prenante de son épouse. Un second enfant n'aurait pas été *gérable*. Sur le plan des caractères, Yohan brosse des portraits sans concession de ses parents : le père débonnaire, *épicurien*, volontiers *taquin* est aussi *très secret* et peu labile. Dépensier, il *fume l'héritage de ses parents : l'argent, ça lui brûle, il le garde pas*. Joueur invétéré, il perdit beaucoup d'argent, entraînant des colères mémorables de son épouse, elle-même impulsive, voire violente. Yohan rapporte ainsi des scènes de disputes qui tétanisent le petit enfant, mais aussi d'agressions physiques de sa mère qui, excédée par le comportement de son époux, lui plante une aiguille dans le genou ou lui assène un coup de parapluie sur la tête. Elle envisagera le divorce mais finalement y renoncera. Il suffit de quelques mots bien choisis par le père pour que la mère entre *dans une rage folle*. A l'inverse, lui ne s'énerve jamais, ne répliquant ni aux menaces, ni aux attaques physiques : *on a l'impression qu'il vous regarde danser*. Yohan décrit un homme à la fois froid, distant et secret et, en même temps, le qualifie donc d'*épicurien* : cet

homme passionné de chasse, de nature, aime profiter de la vie, *s'entend bien avec tout le monde mais n'est proche de personne.*

A la faveur de l'entretien, des souvenirs d'enfance remontent : des parties de chasse dans lesquelles père et fils prennent plaisir à marcher en pleine nature, sans avoir les mêmes objectifs. Si le père vise les animaux de son fusil, le fils prie pour que son père les rate, trop amoureux des animaux pour les voir tués. C'est lui aussi qui s'occupe de son fils matin et soir, les jours d'école. Lui encore qui l'emmène, aux beaux jours, siroter *une grenadine au bistrot*. Cette scène renvoie à la seule fois où son père s'est énervé contre lui. Alors que sa paille s'est cassée, Yohan est contrarié. Son père lui propose d'en demander une autre au serveur, mais l'enfant exige que son père la *répare*. Le père ne cède pas et attend le retour à la maison, alors que l'enfant continue de chouiner, pour lui donner la seule fessée jamais reçue de lui. Réparer plutôt que changer. Voir son père réparer quelque chose plutôt que de lui substituer quelque chose d'intact. Deux dimensions semblent se cacher derrière cette demande : celle de l'argent, qui brûle les mains du père et entraîne de violentes disputes avec la mère, disputes que subit l'enfant¹ ; celle de l'utilité aussi, qui guide aujourd'hui le sens de son travail, dans le cadre de sa reconversion (voir ER).

Sur le plan formel, cette première version de l'arbre généalogique fait la part belle, en termes d'espace imparti, à la branche maternelle. Plus encore, la figure affective du grand-père maternel est disposée sur l'axe vertical central de l'espace feuille.

¹ *Je leur criais : "mais arrêtez de vous disputer", mais ils n'en avaient rien à faire.*



La figure centrale du grand-père maternel. Version 1

Le foisonnement des aïeux se tarit à mesure que l'on remonte vers les générations actuelles ne laissant plus la place qu'à Yohan, et ses deux épouses successives, puis aux deux enfants de Yohan : son fils aîné et son fils cadet, enfant de sa seconde épouse qu'il a adopté.

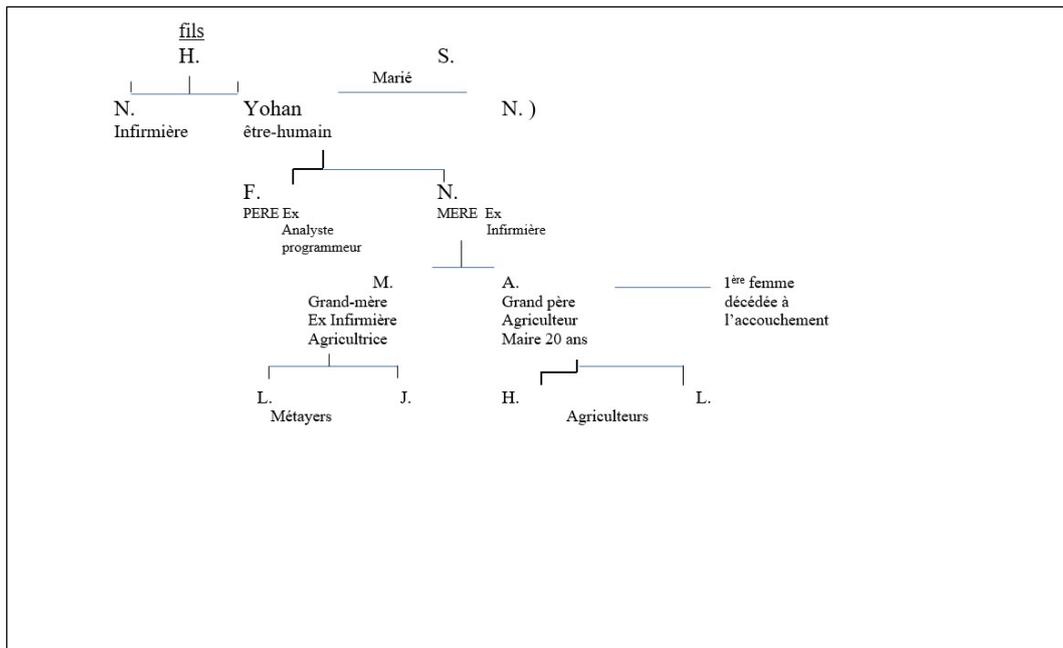
Par souci de clarté, Yohan va me proposer une version simplifiée de son arbre.

La seconde version de l'arbre.

Celui qui affirme *avoir baigné dans le milieu des anciens*, à la faveur de l'activité professionnelle de sa mère, se plaint aussi à me répéter que *le passé ne [l]'intéresse pas*, au nom d'un ancrage dans le seul présent. Quelques *verbatim*, extraits de l'entretien sur l'arbre généalogique (EB1) confirment cette disposition : *Je n'ai jamais posé de questions sur ce que mes grands-parents avaient fait ; Je suis hors sol*¹. Comme pour confirmer ses dires, il propose une seconde version de son arbre, officiellement dans un souci de simplification et de lisibilité. A mon endroit, donc.

Voici la schématisation de la seconde version :

¹ Pour quelqu'un qui travaille sur les toits des maisons, est-ce vraiment anormal ?



Arbre généalogique schématisé. Version 2

Face à cette version simplifiée, on peut constater plusieurs choses : le sens de lecture est analogue. Yohan se positionne sur la partie haute, à gauche de l'image, laissant une fois de plus la part belle à la branche de droite sur l'image, celle de la mère. N'y figurent que ses deux enfants, ses parents (avec les professions et les dates de naissance), ses deux grands-parents maternels et ses quatre arrière-grands-parents maternels. De nouveau, et en raison de la mise en page identique, le grand-père maternel, dont je ne résiste pas à révéler le prénom, *Aimé*, est au cœur névralgique du support, cette fois en plein centre, comme le montre le schéma ci-dessous :

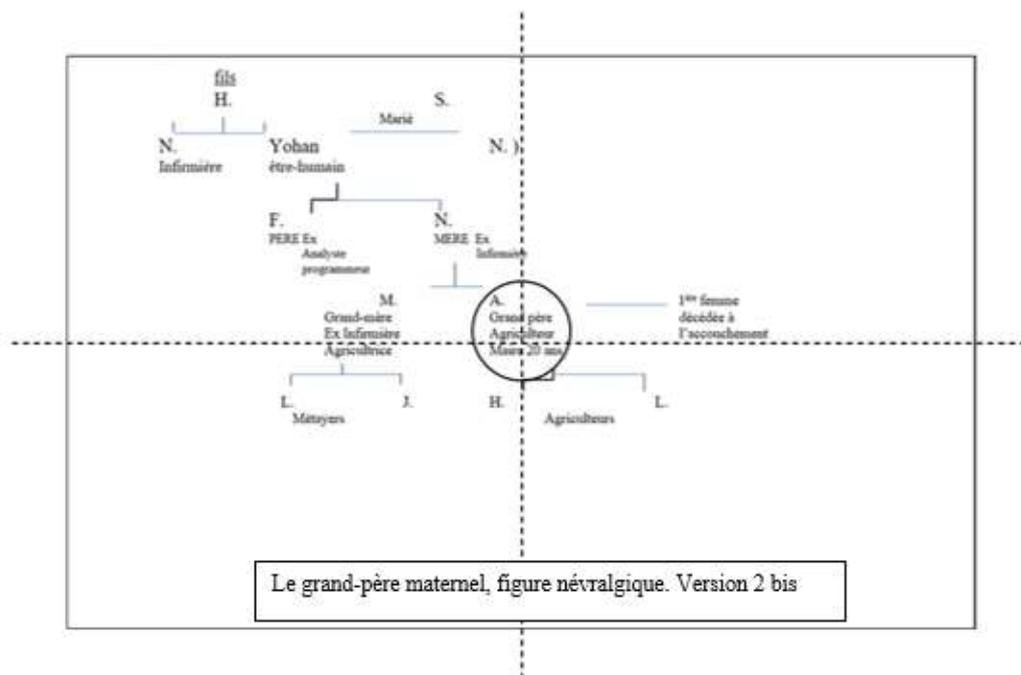


Figure en plus cette femme que Yohan n'a pas connue, la première épouse de ce grand-père maternel, dont la fin tragique marqua toute la famille : femme et enfant sont décédés lors de l'accouchement¹.

La branche paternelle, elle, est cette fois inexistante, et comme "gommée" : seul le père figure sur l'arbre généalogique. La version simplifiée semble mettre en avant la branche dont Yohan est le plus proche, sentimentalement (*C'est ma petite maman*). Enfin, alors qu'il ne s'était pas consigné de profession dans le premier support, Yohan indique sous son prénom, à l'emplacement qu'il réserve au métier, *être-humain* [sic]. A ce sujet, je réagis sur le ton de l'humour :

J'ai été contente d'apprendre que vous étiez un être humain !

Y : *humain, vous le saviez, mais j'ai fait « être » aussi ;*

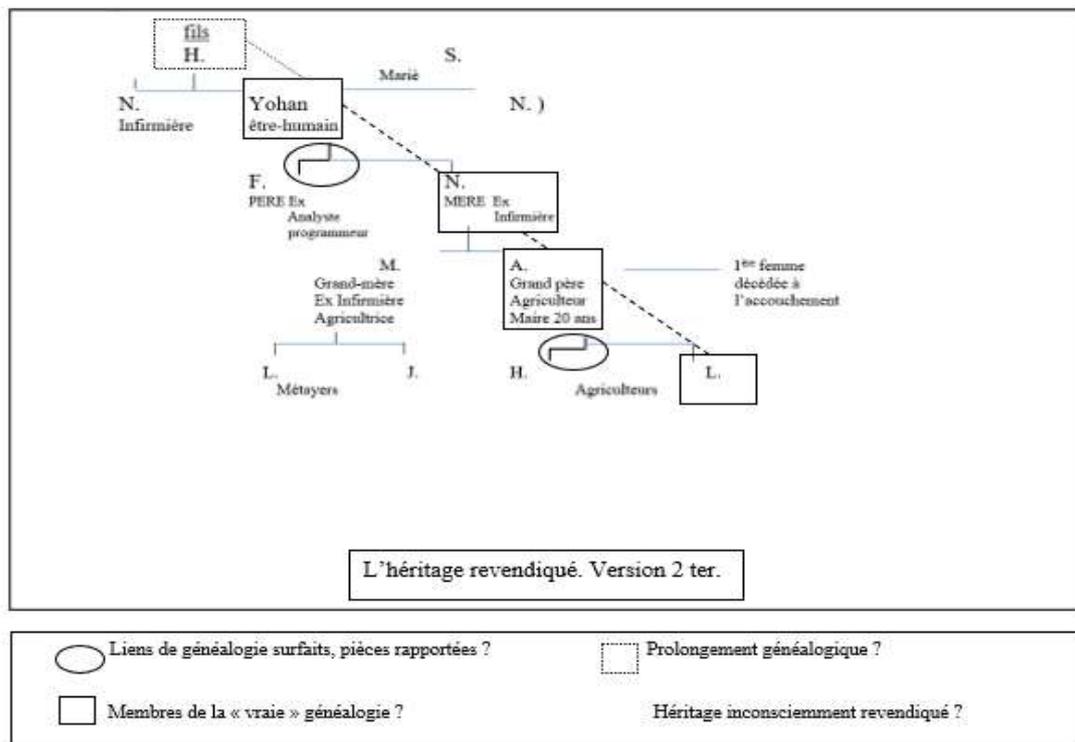
C'est ça votre profession ?

Y : *oui ! (Rires)*

Il ajoute : *Je ne sais pas ce que je vais devenir, je suis encore jeune*, en écho aux propos tenus en ER.

¹ Comment expliquer qu'alors qu'il se livre seul à cette seconde version et opère un tri drastique par rapport à la première, il *ajoute* ici la mention de cette femme et de son enfant décédé ? Peut-on y voir l'expression d'un désir de substitution, celui d'être l'enfant que n'a pas eu le grand-père, et celui, partant, d'avoir un père qu'on estime autant qu'on affectionne ?

Un autre effet attire mon attention : le tracé des liens généalogiques n'est pas le même pour chaque filiation. Si les traits plats s'expliquent par l'absence de descendance directe, pour des raisons diverses, il est des traits qui ont été repassés – celui qui lie le père de Yohan à Yohan lui-même – et d'autres qui marquent une coupure – celui de l'arrière-grand-mère maternelle avec son fils, le grand-père de Yohan. Si, effectivement, on fait abstraction des membres qui semblent avoir été rattachés avec insistance, on découvre une ligne oblique qui relie le fils de Yohan à l'arrière-grand-père de ce dernier, l'homme passionné de bois. Guidée par la nature de ces traits, j'ai procédé à une reconstruction schématique ci-dessous :



A la faveur de ce schéma, je fais l'hypothèse que, derrière cet arbre simplifié, se cache, dans une ligne imaginaire, ce que j'appellerai "l'héritage inconsciemment revendiqué"¹. Constellé de cinq figures emblématiques, l'arbre révèle une filiation dont Yohan est sans doute fier et vis-à-vis de laquelle, très probablement, il détonnait quand, chef d'entreprise, il amassait outrageusement, selon ses propres dires, quantité d'argent. Depuis l'arrière-grand-père féru de bois, vers le grand-père, fils unique comme Yohan, dont celui-ci est très proche en raison des

¹ J'ai bien conscience de toute l'ambiguïté de l'expression : comment peut-on revendiquer quelque chose – acte éminemment conscient et volontaire – inconsciemment ? A moins de faire l'hypothèse que, derrière les tracés, sortes de lapsus calami (Freud, 1923), il y avait un désir inconscient de s'inscrire dans une filiation à laquelle Yohan aurait aimé qu'on l'identifie, lui qui a passé sa vie, jusqu'à sa reconversion, à gagner toujours plus d'argent.

valeurs authentiques qu'il incarne, en passant par la mère qui voulait être couturière et jusqu'à son propre fils, auquel il dit avoir beaucoup transmis, et qui arrête ses études au lycée pour entrer en apprentissage, tous incarnent, ou ont incarné, à leur manière quelque chose d'authentique, de vrai, d'utile. Cela explique probablement pourquoi la branche paternelle n'est pas présente sur cette version, à l'exception de son père, ajouté comme par nécessité, et dont le trait insistant semble rappeler à Yohan qu'il est le fruit d'une union et non simplement de la lignée maternelle. En réalisant deux versions de son arbre, l'une assistée, l'autre non, Yohan fait un geste qui n'est pas anodin. Il livre "son" histoire plus que l'histoire de sa famille. Dans cette seconde version, il donne à voir finalement ce(ux) qui compte(nt) vraiment pour lui, loin du foisonnement du premier arbre. Il s'inscrit dans une lignée à la fois porteuse de valeurs humaines fortes, proche de la matière première et finalement du travail manuel ; surtout, éloignée de l'argent – au moins dans l'idée¹. L'argent constitue en effet, selon toute vraisemblance, un nœud gordien dans l'histoire de Yohan. Peut-être me dois-je d'ajouter ici combien les anecdotes rapportées² par Yohan, celles qui lui reviennent en mémoire au fil de l'échange ont occasionné chez moi la remontée de quelques souvenirs.

3 - 3 Le projet parental : du commercial à l'arbre

Si on veut être honnête avec ses enfants, on doit les laisser s'épanouir tels qu'ils en ont envie
(Yohan, EB2)

Le support présentant le projet parental m'a été soumis une semaine après notre premier entretien biographique. La page est très remplie et constellée d'éléments bucoliques, mais aussi de symboles liés au travail. Dans les espaces laissés vides entre les icônes, se logent des cœurs. Le dessin est enfantin dans sa facture. De fait, Yohan précisera dans les premières minutes de l'entretien : *c'est un dessin d'enfant que je vous ai fait [...] Je suis un enfant, et j'ai dessiné comme un enfant (silence)*. A première vue, le dessin ne présente pas de séparation nette entre les projets maternel et paternel. Trois couleurs sont mobilisées ; deux sortes de marron, l'un clair, l'autre foncé, du mauve et du jaune. La couleur remplit les formes, elles-mêmes dessinées au stylo bille bleu. Les trois couleurs sont présentes dans la demi-arche de l'arc en ciel, qui traverse la feuille du pied gauche de la page au sommet droit, ainsi que dans les composantes

¹ La mère de Yohan devenant couturière aurait sans doute beaucoup moins bien gagné sa vie qu'en étant cadre infirmière.

² Relatives à la charrette, à la chasse ou à l'épisode de la grenadine...toutes en rapport avec la figure du père !

d'un voilier dans le coin inférieur droit de l'image. Afin que l'on puisse s'en faire une représentation plus précise, j'ai tâché d'en styliser la représentation.

Si Yohan souhaite que je commence à commenter son dessin, il ne peut s'empêcher de m'interrompre. Je repère immédiatement l'homme qui est au centre de l'image, souriant et dont le visage contraste avec celui qui n'a pas de visage, assis à son

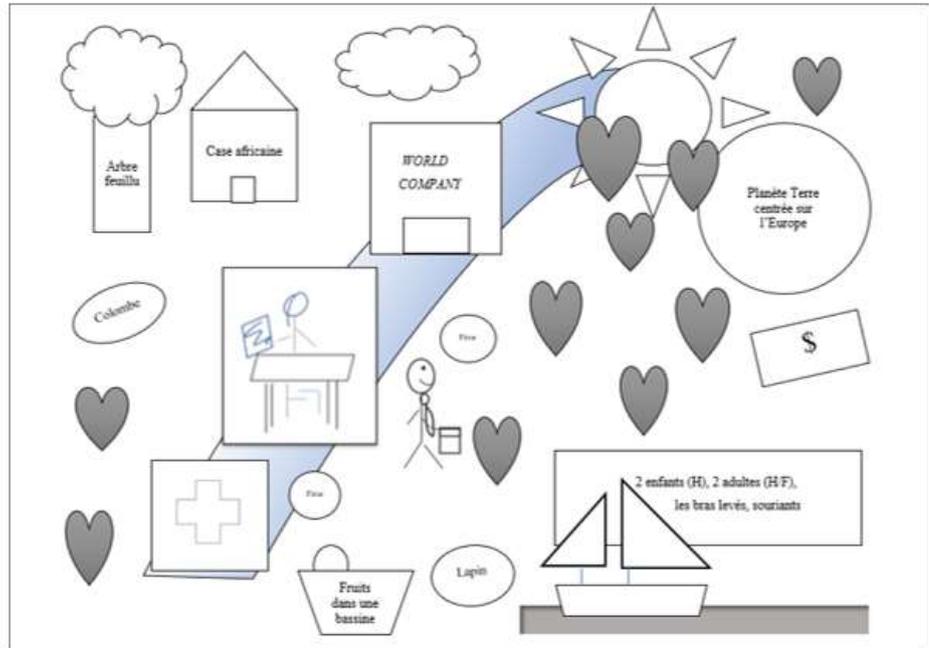


Figure 1. Reconstitution du dessin du projet parental

bureau. La seule inscription du dessin revient à la mention « World Company » sur un immeuble. L'arc-en-ciel sur lequel sont comme posés les éléments liés au travail et à la santé, m'apparaît rapidement comme une trajectoire ascendante, assurant une propulsion vers le soleil, symbole de réussite. Sensibilisée par le rapport à l'argent que semble entretenir Yohan, je repère rapidement le dollar américain, présent sous la représentation de la Terre. Pour autant, je ne parviens pas à statuer sur la division entre les projets car, si le travail, et le travail de bureau notamment, est situé sur la gauche de l'image, il y a aussi, dans cette partie, un bel arbre feuillu, une maisonnette, une colombe et deux cœurs qui cadrent mal avec l'ennui supposé du travail tertiaire. Je sèche assez rapidement et laisse Yohan prendre la relève.

Ordre et structure : des contradictions.

maternel, il représente la joie de vivre et les bonheurs simples, il constitue aussi, dans le projet paternel, le point d'orgue de la trajectoire ascensionnelle et, partant, la réussite professionnelle, voire financière (voir *infra*). La simplicité, Yohan la voit aussi dans l'évocation de la case africaine, qu'il qualifie de *petite vengeance* vis-à-vis de son père. Yohan se contredira au sujet de ce symbole. Il le présentera comme participant du projet maternel, puis affirmera plus loin qu'il constitue une adresse à son père : *c'est peut-être parce qu'il me restait un petit bout là-bas et que j'avais envie de lui coller un petit bout d'Afrique mais ça c'est ma petite vengeance (rires)*... Dans son esprit, Yohan veut figurer un habitat modeste, montrer à son père qu'après avoir gagné beaucoup d'argent et accompli ce qu'il voulait qu'il soit, il a renoncé à ce projet pour adhérer à des choses plus simples, plus authentiques, voire rudimentaires : *je n'ai pas besoin d'une grande maison pour être heureux*. Si pendant très longtemps, je n'ai pas vu d'évocation du projet de reconversion professionnelle dans ce dessin – pas plus que Yohan lui-même d'ailleurs, que j'ai interrogé à ce sujet¹ – je considère aujourd'hui qu'il est bien là, dans l'union que ce symbole fait avec l'arbre : la maison, si simple soit-elle, a un toit, donc, du moins peut-on le supposer, une charpente. L'arbre, quant à lui, n'est autre que le matériau en puissance : le bois nécessaire à la construction de ladite charpente. La « petite vengeance » adressée à son père, derrière l'affirmation de son aspiration à la vie simple, ne consiste-telle pas dans la réalisation de la reconversion professionnelle à un métier manuel ?

Le projet paternel : entre frustrations et projections

Reprenons le projet du père : cet homme est, d'après Yohan, obsédé par la sécurité et celle-ci passe d'abord par la santé. C'est le sens de la croix au pied de l'arc-en-ciel². L'hôpital, les soins qui y sont prodigués et, plus largement, le système de soins et son accès, dont bénéficient les Français constituent, pour le père comme pour le fils, une source de fierté³. La santé est donc une garantie. Autre image forte, celle de cet homme sans visage et donc sans expression, statique derrière son bureau : *c'est un mec qui se fait chier devant son ordinateur*. Cette image représente son père, analyste programmeur, qui, entré par l'entremise de son beau-père dans une société d'assurances, y effectuera toute sa carrière, sans enthousiasme (EB1). Une première

¹ Extrait de l'EB2 : Je ne vois pas trace de la reconversion ? de la charpente ? Y : *non, parce que ça n'a pas d'importance dans ma manière de fonctionner. Ce qui compte, c'est de s'épanouir [...]*.

² La légende ne veut-elle pas qu'un trésor se niche au pied de l'arc-en-ciel ?

³ Rappelons que nous réalisons l'entretien en pleine pandémie, alors que le monde entier semble s'être arrêté. On applaudit au balcon les soignants tous les soirs à vingt heures mais l'angoisse saisit aussi bon nombre d'individus, soit qu'ils aient eu affaire à la maladie ou à la mort soit qu'ils soient terrorisés à l'idée de y être confrontés.

dissonance forte apparaît entre père et fils, dans la conception même de l'activité professionnelle et de ce qu'elle recouvre :

Mon père n'a jamais trop parlé de sa carrière professionnelle, je ne crois pas que cela ait été quelque chose de très important pour lui. Il m'a toujours fait rire en me disant, même si je ne comprenais pas trop son délire, mais il disait : "Je vais au travail, je ne vais pas travailler"...ça veut tout dire ? même si je n'adhère pas trop... ; quand vous dites : "je vais au travail", c'est parce que j'ai un boulot, [...] mais moi, quand je vais au travail, je vais travailler...

Mais derrière la figure du père se cache aussi une partie du projet du père pour le fils :

[...] il voulait la même chose pour vous, en fait ?

Y : C'est ça qui ne m'a pas fait rêver, je pense...donc là on touche des points très forts quand vous me parlez comme ça, ça résonne en moi, là. C'est-à-dire, pour parler clairement, ça ne me faisait pas rêver.

Le projet du père, qui prenait appui sur sa propre "carrière", s'est nourri d'autres vœux, sans doute plus contemporains de l'époque de Yohan : le passage par la *World Company*. Cette instance supérieure, multinationale, qui semble à la fois vomir un petit commercial et pèse sur lui : *La World Company, ça peut être le monde dans lequel on vit, le monde de l'économie réelle*. Elle participe aux yeux du père à la sécurité, ici professionnelle. L'homme portant cravate et sacoche semble pourtant heureux, plein d'allant, je l'ai dit. Il avance sûr de lui :

C'est pour ça que j'ai mis ce bonhomme en tant que commercial, parce que c'est un peu le projet qu'a mon père pour moi. Encore aujourd'hui, il me dit : "qu'est-ce que tu fous, vas-y tu as la tchache, va faire commercial".

Yohan entretient avec cette figure de commercial, qu'il a longtemps incarnée, un rapport pour le moins ambigu. Il affirme que le bonhomme représenté *est heureux parce que commercial*. Plus encore, il a conscience d'un fort attrait pour le métier :

[...] *je sais que ça m'attire tellement que c'est comme si c'était un aimant si vous voulez auquel je résiste mais je sais très bien que c'est ma nature...je sais que j'aime parler, j'aime convaincre, j'aime être dans cette action-là. Je ne peux pas dire que ça ne me plait pas.*

Quand je lui fais remarquer que le projet du père semble conduire le commercial sur la voie de la réussite, quitte à passer par la *World Company*, il concède que c'est une étape indispensable : *ben, il n'est pas complètement con, il se dit qu'il est obligé de prendre quelques obligations*¹

¹ Le terme *obligations* renvoie à la fois aux domaines du droit, de la morale mais aussi des finances désignant alors les titres acquis permettant de percevoir une rente. Aussi est-ce ce qui est imposé juridiquement, ce que l'on

sur le dos pour avancer. L'attitude semble cynique mais elle annonce une prise de conscience douloureuse.

L'expression du tiraillement

Yohan est en effet tirillé, profondément, entre ce qu'il estime lui être naturel, une sorte de prédisposition professionnelle, et les concessions que cela l'oblige à faire, à la fois sur le plan moral mais aussi dans le rapport à l'argent.

[...] ça vous oblige à mentir avec les gens, à faire des tas de trucs, ça vous oblige à faire la salope quoi et ça, ça me gonfle et si vous ne faites pas la salope, vous perdez ! C'est-à-dire, si vous êtes trop propre en tant que commercial, vous ne pouvez pas prendre les marchés ou c'est compliqué parce qu'en face de vous, vous avez des énergumènes qui sont prêts à tout. Donc il faut réussir à batailler face à ça mais en étant propre et c'est là où c'est compliqué, c'est ce que j'essaye toujours de faire mais vous êtes obligé de faire des choses qui vont au-delà de ce que réellement vous avez envie de faire, quoi. Par honnêteté intellectuelle ou vous le faites pour l'argent. Moi ça ne peut pas justifier, ça ne passe pas, je ne digère pas. A chaque fois je me blesse, je souffre.

Réaliser le projet du père dans le monde dans lequel a évolué Yohan oblige ce dernier à se compromettre ; or cette compromission lui est très pénible :

[...] être commercial pour moi, c'est du business, le problème que j'ai avec le business tel qu'il fonctionne aujourd'hui, c'est un monde d'enculés entre guillemets...donc j'ai beaucoup de mal avec ça, je vous le dis franchement mais j'ai besoin de bouffer, de vivre, donc gagner de l'argent, on en est tous là...mais je suis déchiré par rapport à ça...donc il faudrait que je trouve un moyen de faire du commerce mais d'y prendre plus de plaisir que ce que j'ai fait avant et pour cela, il faut enlever le moteur de l'argent qui était mon moteur avant, il faut que je rentre cela dans un vrai projet personnel, dans ce que je vous ai dessiné, sans occulter le côté confort matériel, argent et tout ça...ça c'est les conditions de vie mais sans avoir de honte à en gagner, sans avoir de honte à en dépenser, sans avoir de honte à vivre.

S'ajoutent à cela des dettes colossales qu'il a contractées à la suite du projet de complexe hôtelier qu'il a monté en Thaïlande et qui lui a valu les foudres de l'administration locale. S'il n'est plus aujourd'hui attaché à l'argent comme il l'était plus jeune, il sait devoir rembourser des sommes conséquentes, qu'un travail de commercial lui permettrait plus facilement de gagner qu'un emploi d'ouvrier dans la charpente.

s'impose à soi-même moralement mais aussi, potentiellement, ce qui rapporte. Les trois dimensions, *a priori* inconciliables, semblent ici nouées.

*[...] je sais qu'il faut que je paye des dettes que j'ai, donc il va falloir que je travaille peut-être plus mais c'est un problème aussi pour moi, parce que comment vous réglez vos dettes quand vous êtes ouvrier...vous savez ce que ça gagne. Ça devient un esclave après. Ça ne va pas non plus avec ma personnalité. Et donc à **nouveau, je vais être tiraillé par rapport à ça...** donc est-ce qu'il va falloir que je remette le pied à l'étrier et refaire du bi... du pognon...c'est compliqué, quoi. C'est pour ça que **ça me tire** à chaque fois. (nous soulignons)*

Aimantation, déchirement, tiraillement, honte, souffrance : le cocktail semble explosif !

Plus encore, cette compromission, contre laquelle Yohan lutte, est au cœur d'une profonde incompréhension entre père et fils : *mon père [...] dans sa tête me prend [...] pour un fou parce qu'il ne me comprend pas, il a du mal à capter qui je suis, réellement ou encore : dans sa tête, il ne comprend pas ma vie, et enfin, il ne se préoccupe pas de ce que je ressens.*

Reste le voilier, dernier symbole que Yohan pose sur la feuille. Pour lui, c'est *l'esprit de liberté, de faire un peu ce qu'on veut, avancer dans la vie heureux*. Le petit commercial est comme pris en étau entre deux symboles contradictoires : la vision d'un travail ennuyeux, mais sécurisant, d'un côté et celle de la liberté de faire ce que l'on veut, de l'autre. Choix cornélien qui pourrait sembler aporétique si un signe ne nous mettait pas sur la voie d'une issue. Il s'agit d'un détail qui repose sur le dessin même du voilier. Mais avant de l'indiquer, je reviens sur l'histoire que me rapporte Yohan relativement à ce bateau. Alors qu'il en parle au début de l'entretien comme un pur symbole de liberté, Yohan l'associe, au cours de l'entretien, à un souvenir très précis. Alors que son père est très malade et hospitalisé, Yohan, alors âgé de 10 ans, est envoyé chez un de ses oncles à Dunkerque durant plusieurs mois – il ne parvient pas à préciser la durée exacte, sans doute est-ce l'été. Là-bas, il s'adonne avec beaucoup de plaisir à des sports nautiques, découvre l'optimiste, fait de la caravelle : *ça m'a permis de faire du voilier, d'apprendre à naviguer [...] je kifferai un jour faire un bateau, vivre dessus*. Je déduis de ses propos qu'il connaît l'art de la navigation. Le bateau qu'il dessine est un voilier, à deux voiles : le foc, et la grand-voile sont hissés. Or le foc est une voile de l'avant du bateau, ce qui signifie qu'en dessinant son bateau à l'extrémité droite de son dessin, il ne le faisait pas partir vers l'extérieur de l'image, comme le laissent supposer ses propos sur la liberté ; au contraire, il semble revenir vers la gauche de l'image, vers le projet paternel ou, mieux, vers ce à quoi aspire Yohan aujourd'hui : l'arbre et la maison. Contre vents et marées, le voilier vogue face au vent ; pour cela, il doit virer de bord, contournant ainsi les injonctions paternelles, malgré la souffrance que cela génère, et retrouver la paix (la colombe) et la paisibilité d'un habitat choisi,

voire d'un habitat que l'on se construit parce que l'on s'est formé à la charpente. Ne peut-on pas voir dans cette lecture de droite à gauche, le projet d'un « gaucher contrarié »¹ ?

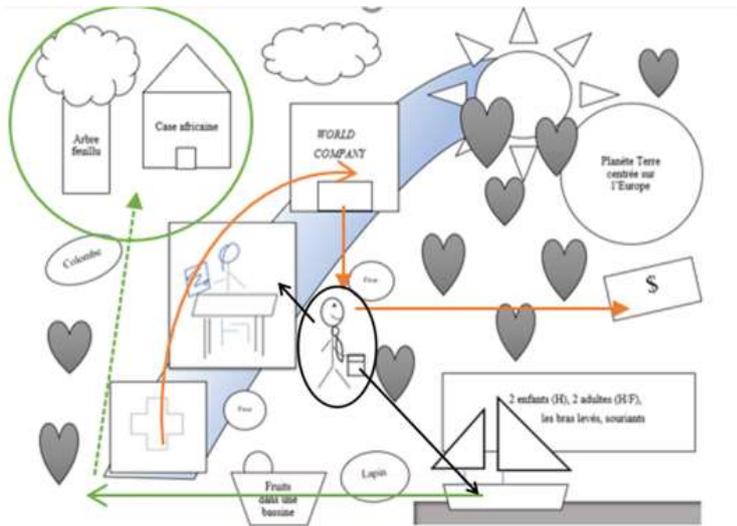


Figure 4. Hypothèses relatives aux tensions et mode résolutoire

Notre commercial, au cœur de l'image, marche vers une direction que Yohan ne veut plus prendre ; il est coincé entre deux aspects contradictoires : l'homme sans visage à son bureau qui s'ennuie et le navire, vent debout. Aux deux extrémités d'une diagonale, se trouvent les souhaits de Yohan, ceux qui correspondent à ses aspirations.

Si le commercial incarne cet homme heureux de pouvoir concilier les deux projets parentaux, celui du père, avec la sécurité d'un travail tertiaire, qu'il avait lui-même exercé, avec, en plus, l'argent de la World Company et celui de la mère, avec l'esprit de liberté et, plus généralement, le bonheur et la famille, quelque chose de "dissonant" apparaît dans le dessin. D'abord, cette famille heureuse ne saurait l'être aujourd'hui, tous les membres en étant séparés : le fils aîné a pris son envol, l'épouse et le fils cadet sont toujours en Thaïlande et le père, de retour chez ses propres parents, peine à payer ses dettes avec son salaire d'ouvrier du bâtiment et se heurte aux remontrances paternelles, lui renvoyant une incompréhension totale de ses choix. Plus encore, il m'est apparu que la Terre, dessinée en premier, celle qui représente par essence la mère nourricière a le visage triste. En surlignant les continents tels que les a dessinés Yohan, tout en échangeant avec lui, j'ai remarqué que se dessinaient les traits d'un visage baigné de larmes. Quand je le fais remarquer à Yohan, il constate, étonné : *oui en effet, on dirait qu'elle [la Terre] pleure un peu... ben merde alors !*

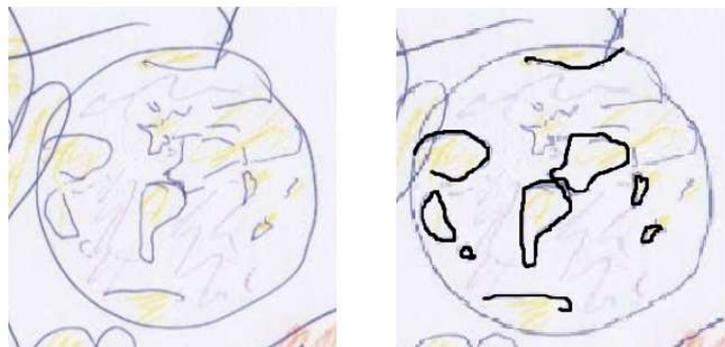


Figure 5. Détail du dessin parental (à gauche), retravaillé de notre main (à droite)

¹ Rappelons que Yohan a apposé le premier symbole à droite de la feuille et a fait une lecture du projet maternel de droite à gauche.

Finally, the opposition is still very strong today between the two visions of the father and the son at the point where it is a source of tensions: *J'ai le sentiment que mes choix, tout ça, il est en permanence en train de me les faire payer. Sous-entendu : "tu as fait n'importe quoi, voilà où ça te mène" ...c'est un peu ça l'idée.*

During the interview, Yohan recalls that this drawing corresponds to his vision: *[...] c'est forcément mon interprétation puisque c'est moi qui ai fait le dessin... donc c'est de moi dont on parle...* . It seems that the drawing expresses the contradictions that Yohan lives. The interview, which we both have, is punctuated by long tirades, apparently off-topic, but which say well the tension that Yohan lives daily since several years, a tension to which his reconversion participates. Plus encore, il évoque ce même tiraillement dans le métier auquel il s'est formé : l'arbre de son dessin est "vivant". Il va l'évoquer après une longue digression sur la nature de l'enfant – *un petit diamant qui peut devenir une grosse pierre brute [...] quand ça évolue mal* – nature dévoyée par tout ce qui se passe autour de [l'enfant], tous les événements qu'il va vivre [...] et l'interprétation qu'il va en faire. Je propose alors l'hypothèse que le retour au matériau brut, au bois, participe de cette volonté de retrouver *le diamant [enterré] un peu plus chaque jour dans le corps*. Si, pour lui, la nature renvoie à l'authenticité, Yohan avoue aussi, dans son rapport au bois, éprouver ce même tiraillement :

Le bois, je vais vous dire un truc Erika : vous me parlez de couper un arbre, ça me fait mal au cœur. Donc faut pas me parler de ça parce que sinon j'arrête la charpente ! (rires) [...] Un arbre pour moi, c'est quelque chose de vivant. Donc vous coupez un arbre, c'est un serrement. C'est un truc de fou pour moi ! [...] Je suis capable de le faire. S'il faut couper un arbre, je le fais¹. Mais je ressens quelque chose, quand je regarde ma main, je ressens quelque chose.

Comment sort-il de cette aporie ? Peut-être en mobilisant la notion d'*utilité* : faire de la charpente, c'est utiliser le bois "à bon escient", c'est faire "œuvre utile" ; *c'est moins pire*, concède-t-il. Revient d'ailleurs l'opposition entre la charpente et la menuiserie, même si Yohan estime préférable de faire un meuble en bois *parce que c'est un matériau naturel : on peut le recycler, le brûler...* . Ce discours sur le tiraillement, entre le métier de charpentier et son souci de préservation de la planète, me renvoie aux désirs premiers de son père : ne voulait-il pas être ingénieur des Eaux et forêts ? N'y a-t-il pas, de nouveau, derrière les doutes du fils, la figure

¹ Cette phrase vient faire écho aux propos de Arendt (1961) : « La fin justifie la violence faite à la nature pour obtenir le matériau, le bois justifie le massacre de l'arbre, la table justifie la destruction du bois. » (p.206)

paternelle ? Une phrase fait écho aux “dégâts” qu’a pu faire cette figure paternelle face à laquelle Yohan a tenté de se construire une voie propre : *Mon père, il casse tout ce qu’il fait...*

Tenir un rôle (et – voire pour – ne pas perdre la face)

Face à la difficulté que Yohan manifeste dans la position à tenir face au(x) projet(s) paternel(s), ressortent des thèmes qui apparaissent en filigrane dans l’entretien : celui du rôle qu’on joue – voire du masque que l’on porte : *Peu importe le masque, que ce soit Guignol, Tartuffe, Zorro ou Tarzan*¹. Le rôle, selon lui, c’est celui qu’il doit jouer face à une personne qui tient le sien, comme un “artefact” ; c’est aussi, selon moi, le rôle que doit jouer le fils pour obéir, voire complaire, à son père afin d’exister à ses yeux, et espérer un jour le dépasser. A propos de son statut d’ouvrier dans une entreprise, Yohan réaffirme : *je joue mon rôle, je reste dans mon rôle* . Celui qui fut chef d’entreprise accepte ainsi de se plier aux exigences du patron. Mais très rapidement, cette question du rôle déborde le cadre de sa vie professionnelle actuelle. Elle touche aussi la relation que nous avons établie en menant ces entretiens biographiques : *Vous êtes dans votre rôle, moi je suis vrai* ; un “rôle” qu’il perçoit tout de même comme sincère et empathique, ce qui me préserve des faux-semblants :

Quand on met un masque avec moi, je mets un masque. Si vous aviez mis un masque avec moi (mais c’est pas votre rôle, parce que sinon, vous n’auriez jamais rien pu extirper de moi...), il a fallu que vous fassiez tomber cela... .

Finalement, je le questionne sur l’identité du vrai Yohan : *le vrai Yohan, c’est l’être humain, c’est-à-dire les aspirations profondes dont je vous parle, être dans le plaisir de ce que je fais*. On retrouve ici la mention qu’il avait faite dans sa version allégée de l’arbre généalogique. A la mention de sa profession, il avait noté : *être-humain*.

*

3 - 4 Les lignes de vie : une étude en creux.

Relativement à ce dernier support, je ne suis pas parvenue à accompagner Yohan à sa réalisation. Je lui ai envoyé les consignes le 30 avril 2020. Au moment où j’écris ces lignes, il s’est écoulé un an jour pour jour. Régulièrement, je l’ai relancé, sur le ton de l’humour –Yohan parlait en plaisantant de « ses rendez-vous du jeudi » – ou, plus récemment, en lui précisant que

¹ On pourrait s’interroger sur la succession des personnages interrogés : le voleur, le menteur puis le héros vengeur et enfin l’homme de la jungle, vivant dans les arbres !

je l'aiderai à construire le support s'il lui posait des difficultés. A mes sollicitations, il répondait alternativement que le passé ne l'intéressait pas ou m'envoyait une photo de lui sur un chantier professionnel ou encore d'un moment privilégié avec ses parents. Mes demandes resteront lettre morte. En proie aux doutes, relativement à la scientificité d'un tel protocole que je jugeais dès lors bancal, j'en ai référé aux animateurs de ma formation en sociologie clinique. Les conseils qu'ils m'ont dispensés m'ont permis de faire de nouvelles tentatives d'approche – qui sont restées vaines – puis d'accepter la situation¹, apparemment aporétique, avant d'essayer de procéder à une étude en creux².

J'avais connaissance, depuis le début de l'entreprise, des réticences de Yohan à l'idée d'entreprendre une plongée dans le passé, dans son histoire. Il s'y est adonné par sympathie : *quand je réponds à vos questions, j'ai le sentiment de faire quelque chose qui peut aussi vous profiter. [...] Vous ne m'avez pas obligé à accepter ce rendez-vous, la démarche était claire, voilà.* (ER). Mais plus l'étau se resserrait sur sa personne, plus les résistances semblaient importantes. Dans l'entretien de reconversion, il convenait de répondre aux questions posées. Dans les entretiens biographiques, qui nécessitaient une plus grande implication de sa part, un vrai travail de co-construction, il a commencé à réagir vivement. Tant qu'il s'est agi de parler de ses aïeux, ou des projets de ses parents, Yohan pouvait en référer aux souvenirs des autres, ou proposer des hypothèses de compréhension des motivations de ses parents ; avec le support des lignes de vie³, il était aux prises avec ses propres souvenirs, les événements, souvent douloureux de sa propre existence. Plus encore, le travail d'anamnèse aurait ramené un passé dont il ne voulait plus dans le présent, l'empêchant en quelque sorte de vivre pleinement celui-ci.

Beaucoup d'indicateurs figurent déjà dans les entretiens précédents, comme s'il préparait son refus.

Yohan avoue ainsi n'avoir jamais questionné ses grands-parents sur ce qu'ils avaient fait. Il découvre, à l'occasion de l'arbre généalogique, la raison pour laquelle il est fils unique.

Y : Moi je ne me pose pas ces questions...

C'est pour ça que je suis là !

¹ « Sans forcer ni retenir », a-t-on l'habitude de dire dans les séminaires de sociologie clinique.

² Toute la gageure va consister à éviter le 'parler creux'.

³ Que tous les candidats aux entretiens biographiques ont eu beaucoup de mal à réaliser.

Y : (Rires) (EB1)

Depuis la phrase, assez provocante, *Il n'y a rien de vrai dans ce que je vous dis*, extraite de l'entretien sur l'arbre généalogique (EB1), jusqu'aux nombreuses répliques qui lardent l'entretien sur le projet parental, un pas est franchi. Voici quelques *verbatim*, tous extraits de l'entretien sur le projet parental :

Moi, les *dates*, je ne **m'intéresse pas** à ça, vous avez compris : je ne suis pas *date*, je ne suis pas *passé*.

Ce n'est pas une **introspection** que j'ai voulu faire ou essayé de faire parce que, le seul moment sur lequel je puisse agir, c'est le présent.

[...] je ne traite pas mon passé en **m'introspectant**, ce n'est pas ma démarche.

Moi, aujourd'hui, je vis l'instant *présent*, comme je vous l'explique. Moi la situation qui compte c'est celle que je vis *maintenant*.

Mon bonheur, c'est d'être bien là où je suis au *moment* où je suis. Si je suis là, **je me pose pas la question de pourquoi** je suis là, comprenez ?

[...] je traite dans le *présent*

Moi je ne peux pas être dans **l'analyse**, je ne vais pas là-dedans. Donc, je me suis **jamais interrogé** sur mon *passé*.

[...] je ne suis pas **allé chercher ça** en moi, je ne me suis pas **introspecté** pour **savoir le pourquoi du comment**.

C'est parce que je ne vais pas trop dans le *passé*. Je ne dis pas qu'il n'a pas existé, qu'il n'a pas compté. Mais je vis dans le présent. [...] Je ne voudrais pas être à votre place pour **décortiquer** tout ça ! (Rires)

L'antienne sur le moment présent, seul méritant son intérêt, passe par un rejet massif de toute projection dans le futur, *parce que demain, vous ne connaissez pas demain* (EB2), mais, surtout, par un refus d'un retour dans le passé. La question de la vérité de l'arbre généalogique se niche là : il semble rejeter son histoire familiale, comme quelque chose qui lui est étranger¹, en tout cas dans sa version foisonnante. Par ailleurs, il associe presque systématiquement au passé l'idée d'analyse et même d'analyse de soi, l'introspection. Plus encore que le passé lui-même, c'est une forme d' "archéologie de soi" qui semble rebuter profondément Yohan.

¹ N'y peut-on pas voir la trace du rejet du nourrisson par sa mère ?

« Oublieux de ce qui a été, l'homme bon [*agathos*¹] est devenu vieux le jour même » écrit Epicure² dans ses *Sentences vaticanes*, 19 (Epicure, 1994). Le refus de s'immerger dans le passé, de consigner les dates importantes qui ont marqué notre existence, est probablement lié à plusieurs facteurs chez Yohan. Celui qui a toujours “été de l'avant”, un “battant”, estime qu'il revient à l'enfant *de faire son chemin, de construire sa vie, de trouver son chemin du bonheur, sa voie et sa place dans la société* (EB2). Ces propos résonnent de façon singulière dans la bouche de celui qui affirme précisément être, à plus de 50 ans encore, *un enfant* (EB2) ou *un minot qui redémarre* (ER). Plus encore, derrière un discours parfois un peu convenu, des envolées lyriques³, des grandes leçons de vie, j'ai été frappée par quelques moments très authentiques où, à l'ombre d'une phrase, Yohan dit quelque chose qui lui semble essentiel, profond, mais surtout profondément ressenti : jaillit alors la parole d'un enfant en colère, parfois en détresse.

L'argent plane sur sa vie tantôt comme ce qui le motive, tantôt comme ce qui l'écœure. C'est l'argent dépensé à foison par son père, entraînant les conflits avec sa mère ou trop facilement gagné par lui. C'est l'argent qui lui fait défaut aujourd'hui et qu'il doit pourtant rembourser en quantité. C'est l'argent qui fait tourner le monde et qui galvaude les rapports humains mais qui est indispensable pour vivre. C'est l'argent dont [*il*] [*se*] *fout aujourd'hui* et celui qui récompense son travail d'ouvrier. C'est l'argent enfin qui ne doit plus être *une quête, la quête* (ER) mais auquel doit se substituer *un sens à donner à [sa] vie*. (ER).

La place de l'argent, c'est aussi la place qu'on occupe dans la société, parfois dans la famille. Aujourd'hui, désargenté, couvert de dettes, simple ouvrier dans le bâtiment, il estime pourtant être à [*sa*] *place là où [il est] actuellement*. Aurait-il trouvé sa voie, serait-il parvenu à construire son chemin, malgré les vicissitudes, les aléas, les sacrifices aussi ?

En soi, le problème pour moi aujourd'hui, c'est de trouver ma place dans ce monde actuel avec un vrai sens à ma vie, quoi, avec quelque chose qui me fasse du plaisir à l'exercer [sic]. [...] quand je suis dans mon truc de charpente, à faire des traits de charpente, mes constructions, à

¹ *Agathos* : « l'homme bon » est à prendre ici dans un sens ironique. (voir la note de bas de page n°5, p.211 de l'édition scientifique de J-F. Balaudé, 1994.) Le traducteur ajoute : « Seule la remémoration nous rend maître du temps » (*Ibid.*)

² Yohan qualifiera son père d'« épicurien » (EB1), mais dans la vision galvaudée que l'on peut avoir des épicuriens, comme jouisseurs invétérés, et non dans l'hédonisme ascétique qu'il convient de voir dans les textes de l'auteur grec du IV^{ème} siècle avant J.C.

³ Aux accents un peu *new age*.

tailler mon petit bois, [...] je m'éclate. Maintenant, je sais que ça, ça ne fait pas gagner beaucoup d'argent, mais je m'en fous. (EB2)

En faisant sa reconversion, Yohan semble avoir, tel Alexandre, tranché le nœud gordien dont je parlais plus haut.

Pourtant, tout n'est pas si clair et quelques frustrations demeurent de mon point de vue, celles notamment de ne pas être allée au bout du protocole à ses côtés. Quelque chose continue de m'échapper. Si, parfois, Yohan a fait tomber le masque de celui qui prend tout à la légère, force est de constater qu'il s'est souvent caché derrière pour ne pas avoir à affronter le passé. Le *hiatus* qu'il semble incarner m'a paru flagrant à l'occasion de l'envoi d'un message nocturne, dans la foulée de l'entretien sur l'arbre généalogique : « *The road you can talk about is not the road you can walk on* »¹. Il s'agit, je l'ai su plus tard, de la phrase liminaire du *Livre de la Voie et de la Vertu*² de Lao Tseu, dont finalement Yohan me donnera une version revisitée lors des échanges sur le projet parental³. Dans cet écrit fondateur du taoïsme, l'auteur, figure probablement mythique, énonce que la richesse appelle le crime, que le vide (*wu*) de l'objet permet de remplir sa fonction et a, à ce titre, une fonction essentielle ; retrait de soi, passivité et quiescence permettent, enfin, l'exercice d'une puissance naturelle⁴. Autant d'éléments qui ont pu mettre Yohan sur la voie de la vertu⁵.

Au cours de l'entretien sur le projet parental, Yohan dira : *Au fond de moi, ça va plus loin ce que je ressens* (EB2). Je n'ai pas pu ou su accompagner Yohan dans ces/ses profondeurs.

3 - 5 Hypothèses interprétatives

Masques, rôles, sont autant de jeux de dupes pour Yohan. Ils renvoient à son métier de commercial, tel qu'il le rejette – *Aujourd'hui, si je devais reprendre le même rôle que celui que j'ai déjà endossé, je le ferais différemment, je serais plus humain, je serais différent* – mais aussi, sans doute, à l'obéissance à l'injonction paternelle à laquelle il a cédé pour complaire au père. Ils relèvent d'un passé dont il ne veut plus mais dans lequel il a, malgré tout, encore, un

¹ « La voie dont tu peux parler, n'est pas celle que tu peux emprunter. » (Je traduis). La traduction de Claude Larre est un peu différente mais, évidemment, semble à privilégier : « La voie qu'on peut énoncer/ N'est déjà plus la Voie » (chap. 1, phrase liminaire).

² Tao Te King

³ La phrase est citée plus haut : « Le chemin qu'on prend ne nous amène surtout pas là où on veut tous aller »

⁴ Source : article *Dao de Jing* dans Wikipédia.

⁵ Cette rectitude morale aristotélicienne (cf. *Ethique à Nicomaque*)

ancrage fort, ce qui renforce l'impression de tiraillement. Rejetant le rôle que ses parents auraient projeté sur lui, il privilégie une authenticité plus grande dans le rapport à soi et aux autres, rappelant, sans le savoir, la définition de la perspective éthique proposée par Ricoeur : « viser la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes » (Ricoeur, 1996, p. 211).

Cette éthique est aussi une « éthique du faire » pour reprendre le titre de l'ouvrage que Lochmann (Lochmann, 2019) consacre précisément à la charpente. Yohan avance ainsi un premier axiome de son éthique : Être *dans l'acceptation de ce qu'on fait*, c'est la première étape¹. Puis vient le plaisir. Le tout est surplombé par la notion d'utilité. Accepter de faire quelque chose d'utile, le faire bien et y prendre plaisir garantissent d'être heureux. Derrière ce qui apparaît comme une certaine vision de l'existence, voire une forme de sagesse, se cache en réalité une dimension très prégnante dans le discours de Yohan : le rapport au temps. C'est d'ailleurs un des messages forts qu'il véhicule consciemment dans son dessin du projet parental :

[...] mon objectif premier pour résumer [...] ce petit dessin que je vous ai fait [...] c'est pour dire : je ne veux pas refaire les erreurs du passé, parce que le passé, même si je ne reviens pas dessus, je traite dans le présent, j'ai quand même un enseignement à prendre des erreurs que j'ai faites [...]. On passe par des choses, on apprend.

Or ce rapport au passé, directement engagé dans le support consacré aux lignes de vie, a pu lui poser un problème.

¹ Cette phrase sonne comme un mantra de sagesse orientale. En réalité, on voit, dans les tensions qui sont encore très présentes chez Yohan, qu'il ne parvient pas, quoi qu'il en dise par ailleurs à certains moments, à accepter sa nouvelle identité professionnelle, pas davantage que ce que cela suppose en termes d'identité personnelle.

Section 4 - Fabien

4 - 1 Recontextualisation

Fabien m'a contactée par courriel en janvier 2021. Une ancienne collègue lui avait relayé mon appel à témoignage *via* un réseau social professionnel, voyant que le profil lui correspondait. De fait, Fabien indique dans son message qu'il *coche presque toutes les cases*¹. Il se dit intéressé par la démarche, curieux du regard rétrospectif qu'il peut porter sur son parcours, mais aussi soucieux d'aider une étudiante dans sa recherche. Après un premier échange téléphonique qui nous permit de faire connaissance, nous organisâmes les entretiens à venir. Un fait notable a, sans conteste, facilité cette organisation : la veille de notre premier entretien, Fabien s'est cassé le pied sur son lieu de travail. Un plâtre et six semaines d'arrêt de travail lui ont été imposés. Nous y avons tous les deux vu une belle opportunité pour nous livrer à ce travail dans les meilleures conditions. Fabien se réjouissait de pouvoir prendre ce temps pour lui, et de se consacrer à cette expérience à mes côtés. Les entretiens que nous avons menés ont été les plus longs de tous. Ils ont été réalisés, à sa demande, en visio. Assez rapidement, Fabien va comparer nos entretiens hebdomadaires à des séances de psychothérapie, voire d'analyse², tout en sachant qu'ils n'ont pas cette vocation. Dès le départ, j'ai constaté que nous avons beaucoup d'affinités. Je l'ai d'ailleurs très vite consigné dans mon carnet de bord, comme un point de vigilance³. Fabien est un ancien formateur de matières générales en CFA, devenu chaudronnier après avoir préparé un CAP chez les Compagnons. Il avait des appréhensions quant à sa capacité de finir sa carrière comme formateur, dans de bonnes conditions physiques et psychiques. Il considérait, en outre, plus raisonnable d'entreprendre une reconversion avant 50 ans, au vu des compétences techniques à acquérir et des exigences du marché du travail. Il est, par ailleurs, resté très marqué par une première reconversion à la menuiserie, plus *improvisée* (ER), qui s'est soldée par un échec économique – mais *pas sur le plan humain* (ER)– et dont il a tiré les leçons pour la seconde : se former sérieusement et obtenir un diplôme.

4 - 2 Arbre généalogique : l'expression d'un doute

¹ Extrait du courriel qu'il m'adresse.

² Comparant volontiers nos rendez-vous aux séances de la série alors diffusée, *En thérapie* (voir *supra*).

³ Nos parcours professionnels avaient quelque chose de comparable. J'étais en outre sensible à sa maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, à son rapport aux livres et, plus largement, à une certaine idée de la culture. Je partageais, enfin, largement son enthousiasme pour les formations en apprentissage.

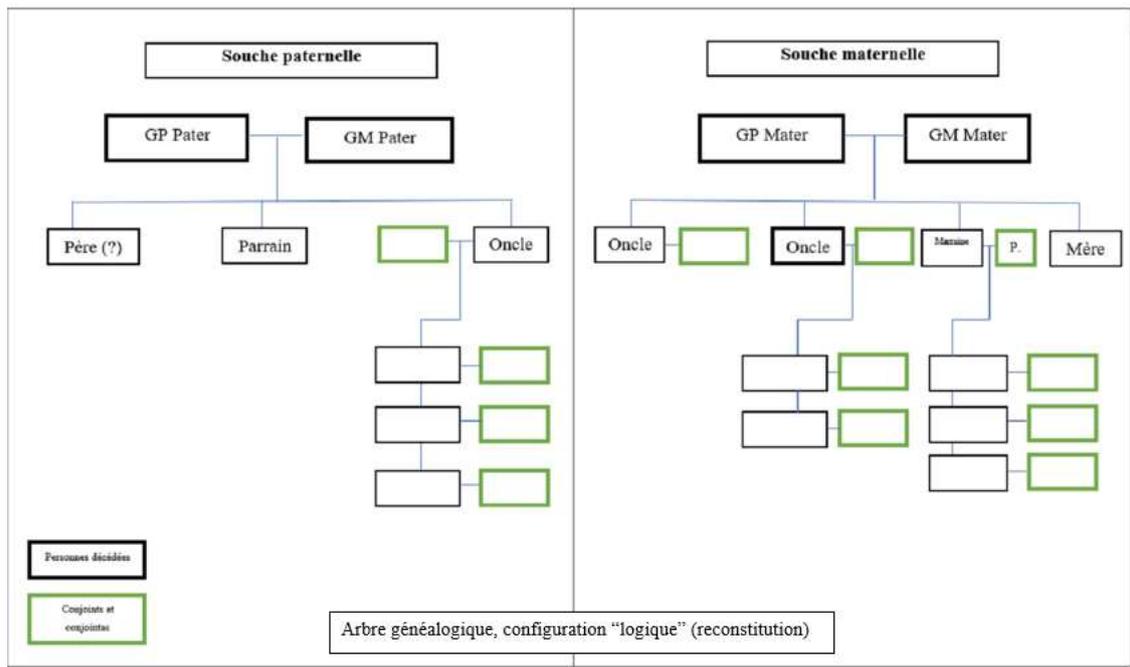
Historien de formation, Fabien dira lui-même que cet exercice ne lui a pas posé de problème majeur, habitué qu'il était à travailler ce support avec ses apprentis, en Bac pro. Pourtant, des éléments structurels intriguent.

Travail à distance oblige, Fabien me fait parvenir deux feuilles de format A4 prises à la verticale. Sur chacune d'elle se trouve la mention de la branche (*souche maternelle, souche paternelle*). Les arbres partent des grands-parents, en haut, et descendent. L'histoire familiale semble commencer avec ces quatre figures, aujourd'hui décédées : elles n'ont aucune antériorité, pas plus que de latéraux. Fabien a commencé par la souche maternelle, dont il se sent plus proche. Les grands-parents maternels ont eu quatre enfants qui ne sont pas notés dans l'ordre des naissances. Fabien place sa mère, seconde de la fratrie à l'extrémité droite de la feuille¹. Sous son prénom, il fait une flèche et indique « ma mère ». Le métier de chacun est indiqué sous le prénom. Dans cette souche, il ressente tous ses cousins, frères et sœurs *de cœur* de la petite enfance et avec lesquels il est toujours en contact, à l'exception d'une cousine qui, visiblement, a pris ses distances par rapport au reste de la famille. Une autre flèche partant du grand-père indique « Odeurs de bois dans l'atelier », en référence aux propos tenus dans l'entretien de reconversion. Ce grand-père, ouvrier dans une usine de chaussures, bon jardinier et excellent bricoleur est féru de menuiserie.

L'autre souche, est également initiée par les deux grands-parents, eux-mêmes parents de trois garçons, très différents. Là encore, la fratrie n'est pas notée dans l'ordre. Fabien fait figurer son père à l'extrême gauche de la feuille. Sous son prénom, et sa profession, il dessine, comme pour sa mère, une flèche indiquant : « Mon père ». Mais cette mention est suivie d'un point d'interrogation entouré d'un cercle, comme une adresse.

Reste que "l'assemblage" des deux souches (chacune sur une feuille distincte) pose problème. Non seulement ses parents ne sont pas reliés, mais ils ne paraissent reliables qu'à la faveur d'une contradiction logique. Les grands-mères des deux souches sont à la droite de leur époux. Si l'on suit cette logique et que l'on place la femme à droite et l'homme à gauche, les deux parents de Fabien figurent aux deux extrémités de l'arbre.

¹ Je dois reconstituer avec Fabien l'ordre des naissances afin de reconstituer la composition de la fratrie.

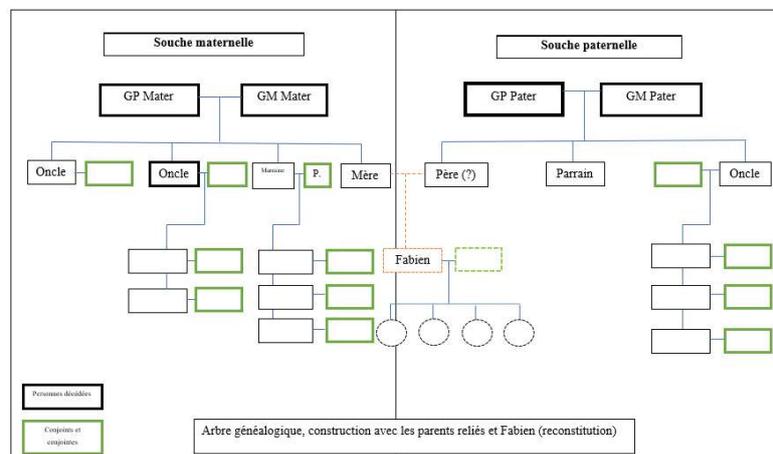


Dans les deux souches, les liens de parenté sont nettement précisés : on distingue ainsi aisément la filiation du sang (enfants et petits-enfants des grands-parents) et celle liée aux “pièces rapportées” (conjointes des enfants et des petits-enfants). Fabien a de façon systématique encadré au feutre vert, les conjoints et conjointes.

Fabien ne figure pas dans l’arbre généalogique, pas davantage que son épouse et ses quatre filles. Rien, en somme, ne laisse supposer qu’il s’agisse de son arbre généalogique, de sa famille.

Seule, dans un premier temps, aux prises avec cet arbre généalogique, j’ai rapidement consigné dans mes notes la remarque suivante : « enfant désiré ? ». Je m’interroge également sur le fait que Fabien n’ait pas eu de frères et sœurs. Cette question finira comme un leitmotiv amusant dans nos échanges. A

plusieurs reprises, Fabien me dira : « Je suis fils unique », comme s’il avait l’impression de m’apprendre l’information à chaque occurrence. Nous finirons par en rire. Mais cet effet d’insistance m’interrogera. D’autant qu’il



est lui-même le fruit de parents issus de fratries importantes qui, elles-mêmes, auront à leur tour au moins deux enfants. Seuls deux oncles – un paternel, un maternel – n’auront pas de descendance. Fabien lui-même est père de quatre filles. Aucun divorce ni séparation ne viennent perturber la famille. Nous sommes dans une famille dont la branche maternelle est catholique, pratiquante et dont les deux branches viennent d’un petit village des Deux-Sèvres. Les membres de ces deux familles travaillent en usine, ou dans les champs, et exercent des métiers manuels. Certains vont connaître une forte ascension.

4 - 2.1 La souche maternelle

Le grand-père maternel

Dans la branche maternelle, le grand-père tient une place à part aux yeux de Fabien. Il incarne à ses yeux l’emblème de “réconciliation” entre l’intellectuel et le manuel : c’est un homme cultivé, avide de savoirs théoriques. Ouvrier dans une usine de chaussures, il s’adonne volontiers au jardinage et au bricolage à ses moments perdus et son atelier va devenir le refuge de Fabien. L’homme y travaille le bois, héritage manuel qu’il tient peut-être de son propre père. Fabien fait à ses côtés des maquettes de bateau et d’avion et le grand-père lui apporte un soutien logistique, technique, mettant à sa disposition ses outils, mais pas seulement. Ce que Fabien trouve dans cet atelier et plus largement dans cette relation, c’est une véritable transmission qui s’articule autour de savoir-faire mais aussi de savoirs théoriques. De cette complicité naît aussi une forte admiration. Son épouse, elle aussi ouvrière dans la même usine que son époux, décèdera quelque six ans avant lui. Une singularité m’interroge : son prénom sera aussi celui de sa seconde fille, la marraine de Fabien. Elle sera la seule de la fratrie à faire des études, sans pour autant aller à l’université : elle deviendra professeure de français en lycée. Son époux, P., directeur d’EPHAD, aura maille à partir avec le grand-père dans les dernières années de sa vie, quand il envisagera pour son beau-père un placement en institut ; la question divisera la fratrie. Le père de Fabien, et beau-frère du directeur d’EPHAD, y voit la manifestation d’un pouvoir symbolique mais aussi pécuniaire. P. est fils d’agriculteur, une catégorie pour laquelle le père de Fabien nourrit une colère sourde : les agriculteurs se plaignent tout le temps et leurs gémissements payent. Mais cela dépasse les seules représentations du monde agricole. P., fils d’agriculteurs exploitants, a pu faire des études et grimper dans la hiérarchie : il finit sa carrière à un poste important, *en col blanc*. Ce n’est pas le cas du père de Fabien, longtemps salarié d’un garage automobile, irrémédiablement *col bleu*. Ce conflit larvé, sur fond d’injustice sociale, réémerge à l’occasion de la suggestion de P. de placer le grand-père. Et la fratrie devient clanique. Ces deux beaux-frères s’opposent fortement et leur différend repose sur une

dichotomie forte, amenée par le père de Fabien, entre cols bleus et cols blancs. P. pourtant, a lui-même des prédispositions manuelles et travaille, lui aussi, le bois dans son atelier. C'est un bon bricoleur. Pourtant, cette dichotomie va avoir raison de l'unité familiale, alors même que le grand-père incarne précisément, aux yeux de Fabien, l'image de l'articulation entre les dimensions manuelles et intellectuelles.

La nounou, personnage important mais absent de l'arbre

Fabien ne se souvient de rien concernant les parents de son grand-père. Il me dira : *je n'ai pas même de noms à vous donner*. Pourtant, interrogé directement, il est capable de me dire que ce dernier a eu un frère, mort à la Guerre de 14 et deux sœurs, qu'il arrive à nommer. Et pour cause, l'une d'elles, est un personnage central dans la vie affective de Fabien. Marie est sa grand-tante mais Marie représente beaucoup plus que ce lien de parenté éloigné ne le laisse supposer. Elle est la "nounou" de Fabien : c'est d'ailleurs le surnom qu'il lui donne. Tante Marie est célibataire. Elle vit dans le même village que le reste de sa famille. Elle-même est ouvrière dans la fameuse industrie de chaussures. Elle gâte tous ses petits-enfants. Cette douceur passe par l'image d'un chocolat chaud. Mais elle entretient avec Fabien une relation privilégiée. Le garçonnet passe beaucoup de temps chez elle, lui fait des courses, se rend serviable. Si bien qu'à Noël, il a le plus gros cadeau. Il se dit *géné, déjà, à l'époque*. Aîné des cousins, ses besoins sont différents des plus petits. Par ailleurs, sa serviabilité le rend plus cher aux yeux de sa grand-tante. Sans doute, est-ce là, pour elle, une manière de l'en remercier. Fabien rapporte un épisode assez traumatisant en lien avec cette femme : alors qu'il est chargé de lui faire les courses régulièrement, il lui vole de l'argent : il sait où la vieille dame entrepose ses pièces de dix francs et s'y sert régulièrement. Marie n'est pas dupe, elle le confond rapidement mais la douceur avec laquelle elle lui fait ses reproches désarçonne le garçon et le mortifie. La honte associée à cet épisode aura-t-elle "empêché" Fabien de déposer tante Marie sur l'arbre généalogique ?

Les autres membres de la famille.

Un élément singulier est noté par Fabien, en parcourant son arbre généalogique : toutes les femmes de cette branche ont toujours travaillé. Qu'il s'agît de ses tantes, de sa grand-mère, de sa grand-tante et même de son arrière-grand-mère maternelle, femme de chambre d'un château. Ce fait social est suffisamment rare pour le souligner. Dans la fratrie maternelle, l'aîné, un garçon, incarne le boute-en-train. Ce trait de personnalité est associé à la figure du bon vivant et le pas vers l'alcoolisme n'est pas difficile à franchir. Il décèdera d'ailleurs des suites d'un cancer du pancréas. Le dernier de la fratrie porte le même prénom que le père de Fabien : B. Or

c'est aussi le second prénom de Fabien mais il ignore si le choix de ce seul prénom supplémentaire est à lier avec son oncle ou avec son père. Le fait est que sa mère a donné à son fils le prénom de son frère et celui de son mari. Cet oncle n'a pas eu d'enfants, comme le dernier fils de la fratrie de son père. Il a fait son apprentissage très tôt en qualité de peintre en bâtiment, métier qu'il exerça en tant que salarié jusqu'à l'âge de trente ans environ. Puis il deviendra ouvrier dans une usine d'automobile, sur la chaîne de montage. A 53 ans, il rencontrera, fortuitement et loin de son domicile, celle qui deviendra son épouse et partira ouvrir un gîte en Dordogne avant de devenir cantonnier de son village.

4 - 2.2 La souche paternelle

Fabien sera beaucoup moins disert sur la branche paternelle. Ses deux grands-parents viennent du Nord de la France et se rencontrent, après avoir fui la Guerre, dans la Vienne. Ils ouvriront un petit commerce de proximité, pour partie itinérant, dans le village des Deux-Sèvres dont sont issues les deux branches. A côté de son grand-père paternel, Fabien annote la chose suivante : « souvenirs d'enfance + et - ». Les souvenirs sont des images visuelles des denrées entassées dans le camion de marchandises. Fabien se remémore aussi avec beaucoup d'émotion les tournées qu'il faisait le mercredi avec le grand-père dans les villages alentour. Par provocation, j'interroge d'ailleurs Fabien sur le nombre de mercredis que comptait sa semaine : aux mercredis sont associés les souvenirs liés au grand-père maternel et au travail dans l'atelier, à l'aide apportée à et au temps passé avec la nounou et, enfin, ceux des tournées avec le grand-père paternel. Pourtant, à cette dernière figure est associé un souvenir traumatique : alors que l'homme est introuvable depuis plusieurs jours, l'un de ses fils, le père de Fabien, le retrouvera pendu dans une dépendance de la maison familiale. Agé de 7 ans, Fabien se souvient d'avoir vu son père effondré à son retour. Il me dira que ce souvenir est sans doute pour lui le premier qu'il garde en mémoire de son enfance. Pourtant, quelques minutes plus tard, il se contredira, ramenant une image nette d'une discorde familiale entre son grand-père et l'un de ses oncles, le plus jeune de la fratrie, réputé rebelle. Le geste tragique du grand-père alors qu'il n'a que 54 ans s'explique, selon Fabien, par des soucis liés à l'entreprise qui fait vivre la famille. Les grands-parents ont été contraints de passer sous une autre franchise qui signe la fin du commerce ambulancier et, surtout, le magasin déménage et prend les proportions d'un supermarché. La modernité, imposée par la chaîne de magasins, ne sied pas aux anciens propriétaires, devenus salariés sous gérance. Le grand-père entre dans une période de dépression, période à laquelle il met fin, brutalement. La grand-mère tentera, à la mort de son mari, de lutter à sa façon et de

faire coexister les deux mondes¹ mais elle finira par capituler. Le grand-père avait fui le Nord durant la Guerre pour échapper au STO² : pourrait-il avoir entrevu, dans ces nouvelles contraintes imposées de l'extérieur, une privation de ses libertés ? Des trois fils de ce couple, le père de Fabien est l'aîné. Suit un second enfant qui ira jusqu'au bac – le seul de cette branche familiale – puis fera un BTS pour devenir électricien. Il montera son entreprise artisanale mais celle-ci périllicitera. Le cadet a quinze ans d'écart avec l'aîné. Il devient, alors qu'il est encore un enfant, le parrain de Fabien. Elève compliqué, jeune adulte rebelle, il deviendra ouvrier dans l'équipement non sans avoir, à son actif, quelques faits de violence. Des mots l'opposeront aussi violemment à son père, dont il vivra par ailleurs très mal le décès. Ses idées politiques extrêmes sont à l'exact opposé de celles de son frère aîné, encarté au PS, ce qui compliquera encore davantage les relations. C'est le seul des trois à ne pas s'être marié et à n'avoir pas eu d'enfant.

4 - 2.3 Le couple parental

Pourquoi Fabien ne relie-t-il pas ses parents sur l'arbre ? Est-ce lié au point d'interrogation qui suit la mention « mon père » ? Peut-être tout simplement, qu'en reliant ses deux parents, Fabien aurait été contraint de se positionner sur une page plutôt que sur une autre, ce qui lui a posé problème. Il me dira, d'ailleurs, quand je le questionnerai sur les raisons de son absence sur l'arbre généalogique, qu'il n'a pas trouvé « le moyen de [s]'y mettre ».

J'aborde la question du couple parental en interrogeant Fabien sur les circonstances de la rencontre de cette comptable avec ce mécanicien automobile. Dès cet instant, Fabien m'indique qu'il y a un flou, quelque chose qu'il se n'explique pas et que ses questions, adressées comme naturellement à ses deux parents, ensemble ou séparément, durant sa jeunesse puis, plus tard, dans sa vie d'adulte, au pire ont été éludées, au mieux ont reçu des réponses vagues. Il ignore, aujourd'hui encore, l'histoire qui a réuni ses parents. Il y est question d'un bal. Mais ce qui intrigue depuis longtemps Fabien ce sont les dates qui jalonnent le début de son histoire personnelle. Ses parents se sont mariés en avril 1970 et lui-même est né en juillet de la même année. Sa mère était donc enceinte à son mariage. De fait, la seule photographie dont il dispose du mariage de ses parents montre le seul couple, sans aucun autre membre de la famille. Sa mère, mariée en blanc, arbore un ventre déjà bien rebondi. Cette image m'intrigue. Je recadre l'époque. Nous sommes en 1970, dans un petit village des Deux-Sèvres. La jeune femme qui

¹ Fabien partage l'image de sa grand-mère, derrière une caisse mécanique, à côté d'une jeune femme, équipée d'une caisse automatique.

² Service du Travail Obligatoire

se marie est issue d'une famille catholique, pratiquante, dont les membres sont unis et se réunissent souvent. Pourtant, rien n'atteste que la famille ait été présente au mariage. Par ailleurs, je m'assure auprès de Fabien que la photographie est bien en couleurs. La robe de la mariée est bien blanche, chose encore difficilement concevable pour une jeune fille enceinte. Fabien ignore si le mariage a été consacré à l'Eglise ou seulement en mairie. Derrière ces circonstances floues, se cachent en réalité plusieurs questionnements pour Fabien. La première interrogation consiste à se demander si ce mariage a été désiré, notamment par sa mère, ou si c'est l'imminence de l'arrivée d'un enfant qui a précipité un mariage "de raison". Derrière cette première question, aux accents féministes, il y a celle, plus personnelle, de l'enfant désiré. Mais Fabien fait un pas de plus dans son questionnement. Il remet en question la paternité de son père reconnu. Faute d'avoir des réponses claires, Fabien en est venu à envisager l'hypothèse que son père n'est pas son géniteur. Le delta entre les deux hypothèses – être un enfant non désiré et avoir été reconnu par un autre homme que son géniteur – est énorme. Plus encore, dans l'hypothèse où la grossesse de sa mère précipiterait ce mariage, fût-il de raison, cela ne présage nullement l'absence de désir de cet enfant. Il semble que Fabien se livre à un amalgame qui éveille mon sens critique. Fabien légitime ses doutes à la lumière de commentaires que lui assènent les personnes qui le connaissent : *nuit et jour depuis [s]es 20 ans*, les gens lui renvoient les différences qui l'opposent à son père. Tout semble opposer, en effet, les deux hommes : depuis les caractéristiques physiques jusqu'au mode de fonctionnement. En outre, l'épouse de Fabien lui dit souvent : *Tu es un miraculé*. Cette appréciation est liée au fait que son père est terriblement machiste. Assisté par son épouse, il n'a jamais accompli la moindre tâche ménagère et semble ne pas avoir de considération pour la gent féminine, alors même que son épouse a toujours travaillé. Or le partage des tâches, des décisions, des responsabilités familiales sont centrales dans la vie familiale que Fabien a lui-même construite avec son épouse¹.

Les dates, l'absence de réponses et les profondes différences ont contribué à faire naître l'hypothèse d'un secret de famille. Pourtant, là encore, j'essaie de reprendre les éléments socio-historiques. Si effectivement un secret entourait la conception de Fabien, se pourrait-il que dans un village de quatre mille habitants, dans une famille où l'information circule, dont les membres sont de toutes les réunions, un tel secret ait pu ne pas être dévoilé ? Je questionne Fabien sur d'éventuelles signaux qui auraient pu lui être envoyés : les petites réflexions des uns ou des

¹ Fabien parle d'ailleurs plus volontiers de son épouse que de sa femme. Il réagira assez rudement quand, lors du premier entretien, je qualifierai, maladroitement, sa position de « chef de famille ».

autres, un mot, une expression qui auraient pu fissurer les croyances. Rien ne revient à l'esprit de Fabien. Face à ce fragment de l'histoire, je suis partagé. D'un côté, je ressens fortement une angoisse monter¹, celle qui me ramène aux propres secrets qui ont jalonné mon histoire familiale ; de l'autre, ma vigilance et la petite expérience qui est désormais la mienne m'invitent à me rappeler que dans l'expression « roman familial », il y a aussi « roman ». Gaulejac le rappelle : « [...] chaque individu peut “faire un roman ” à propos de ce qui lui arrive » (Gaulejac, 2016, p. 257). Une telle inclination opère, chez le sujet, un remaniement destiné à « supporter “ce qui est” [voire à] changer “ ce qu'il est ” » (*Ibid.*, p. 258). Derrière ce fantasme intra-individuel, se rejoue la question sociale de la classe d'appartenance, voire de la différenciation sociale : l'éventuelle « humiliation ressentie lorsque [l'enfant] découvre que ses parents sont des êtres plutôt moyens, peut-être inférieurs » (*Idem*) joue comme un repoussoir. Comme le rappelle l'auteur, se nichent, derrière le conflit œdipien², des enjeux de classe. Se pourrait-il que Fabien ait nourri ses doutes, voire construit ceux-ci, uniquement dans l'espoir de renier son père et d'avoir l'opportunité d'en imaginer un autre, davantage à l'image de ce qu'il aurait voulu qu'il soit, voire de ce qu'il est lui-même devenu, comme époux et comme père ? Ou se peut-il que le discours contradictoire de son père – “fais des études *mais* ne deviens pas comme ces cols blancs” – ait agi comme une contradiction trop forte et que Fabien ait souhaité y échapper en s'inventant un autre père ? Avant de formuler ces hypothèses, et durant quelques jours, éprouvants, je ne pus m'empêcher d'envisager l'existence d'un lourd secret de famille³.

Tisseron (Tisseron, 2011, p. 8) rappelle qu'un secret de famille repose sur la réunion de trois conditions : le non-dit, l'interdit de savoir et l'événement douloureux ou, tout du moins, vécu comme tel par le protagoniste. Il poursuit : « Un secret se constitue à chaque fois que quelque chose est caché et qu'il est interdit de savoir de quoi il s'agit, voire même de pouvoir penser que quelque chose est caché » (*Ibid.*, p. 8). Si, dans le récit que fait Fabien des raisons qu'il a de douter de la paternité de son père, la première condition semble être remplie⁴, il n'en est rien

¹ « [...] écoutez ce qui naît en vous, prêtez-y l'oreille » affirme ainsi Mony Elkaïm (Elkaïm, 2015, p. 145) à propos de l'image du pont qui se constitue entre les membres d'une famille et le thérapeute.

² Apparemment évité par l'élaboration du roman familial et la création d'un père idéal : « Il fait l'économie du meurtre paternel » (Gaulejac, 2016, p. 260).

³ L'imagination ne connaît pas de limites : beaucoup d'hypothèses me viendront en tête, des plus banales aux plus effroyables.

⁴ Il y a un flou dans les réponses données à ses questions relatives à la rencontre de ses parents et aux circonstances qui entourent leur mariage et sa propre naissance.

des deux autres. En effet, le discours qu'il tient prouve qu'il ne s'interdit pas de penser que son père n'est pas son père biologique. Par ailleurs, ces réflexions sont abordées ouvertement et ne paraissent pas générer d'émotion particulière quand il les formule. Au contraire, Fabien paraît presque amusé de cette éventualité, bien que soucieux d'avoir, un jour, des réponses à ses questions. Il me dira ainsi qu'il envisage, sur le lit de mort de son père, le prélèvement d'un cheveu afin de réaliser, *post-mortem*, un test de paternité.¹ Fabien ajoute qu'il serait *déçu de découvrir que [s]on père est bien [s]on géniteur*. Ces éléments me confortent dans l'hypothèse qu'il ne s'agit que d'un souhait caché, dont le questionnement a été réactivé à la faveur d'un don de gamètes que Fabien a réalisé et des entretiens qui ont été menés relativement à son hérédité². Fabien fait alors le lien avec la discipline universitaire qu'il a choisie : l'Histoire, dont il voit ici la quête des origines.

En évoquant ses doutes sur sa paternité, suggérant, à mots à peine couverts, l'existence d'un secret, Fabien opère une association avec un épisode apparemment sans lien avec le premier sujet : une blessure au pied de sa mère, dont l'origine reste inexplicée. Il évoque une cicatrice que celle-ci porte toujours, due à une *chute d'une voiture*. Lui-même s'amuse de cette expression pour le moins cocasse : « chute d'une voiture ». Il ignore quand cela s'est produit ni même s'il était déjà né. En réalité, il subodore une tentative de suicide, qu'il met en lien plus ou moins direct avec ce mariage *arrangé* et la grossesse de sa mère. Là encore, les questions de Fabien sont restées sans réponse et, une fois adulte, il n'a plus osé aborder le sujet. Ce qui est intéressant ici ne réside pas tant dans les réponses à ces questions que dans ce que cela génère comme attitude chez celui qui affirme, par ailleurs : *on ne va pas refaire l'histoire*³. Ses deux parents sont encore en vie et pourraient constituer des interlocuteurs de choix pour lever ses doutes. Mais Fabien se dit *géné* à plus d'un titre. Il n'ose pas aborder ces sujets de peur de faire du mal à ses parents, de faire "remonter" des questions douloureuses et qui pourraient mettre à mal l'équilibre de cette cellule familiale. Il y a aussi comme une forme de complaisance chez Fabien à maintenir ce questionnement en l'état, comme si, dans une certaine mesure, il y trouvait son compte dans son économie personnelle, voire un mode d'existence. Il interdira même à son épouse, à qui il confie ses doutes, d'aborder le sujet. Notons toutefois que, alors

¹ Je lui ferai alors simplement remarquer qu'en faisant cela, il aurait une réponse (oui ou non) mais passerait à côté d'éventuelles explications. Pour autant, je ne l'inciterai pas à investiguer plus avant, du vivant de son père cette lourde question. Je suis en fait moi-même terrorisée à l'idée que Fabien ne puisse pas faire face à un lourd secret et me sens démunie de ne pas pouvoir "absorber" le choc éventuel avec lui.

² Ne peut-on pas voir dans la démarche que fait Fabien une "ruse de l'inconscient" ?

³ Autre variante : *on ne refait pas le passé*. (ER)

que remonte à sa mémoire ce souvenir d'une cicatrice inexplicée sur le pied de sa mère, Fabien lui-même opère un travail réflexif sur sa reconversion, alors qu'il a le pied dans le plâtre.

*

Ces éléments de l'histoire familiale peuvent paraître nous éloigner de notre préoccupation première : celle qui concerne les choix professionnels et notamment ceux relatifs à la reconversion professionnelle. Pourtant, il semblerait que toute l'histoire professionnelle de Fabien soit précisément en lien avec la légitimité de ce père, apparemment mise en doute, voire contestée par le fils *unique*. Associées à cette légitimité, se posent les questions du regard des autres mais aussi de la *preuve*. Rappelons que pour Fabien, acquérir un diplôme qui valide sa formation à la chaudronnerie, et légitime sa position, est une condition *sine qua non* (ER). D'autres éléments se jouent également dans les rapports de classe : le père, col bleu, se méfie des cols blancs et nourrit une animosité à leur égard. Pourtant, il fera tout pour que son propre fils sorte de sa condition sociale et connaisse une ascension. Seule la figure du grand-père maternel associe les dimensions manuelles et intellectuelles : elle servira de modèle à Fabien.

4 - 3 Le projet parental : « *face à la famille, on adhère ou on va à l'encontre* »

Ça ne vous a pas sauté aux yeux, je suis le fils caché de Modigliani. (EB2)

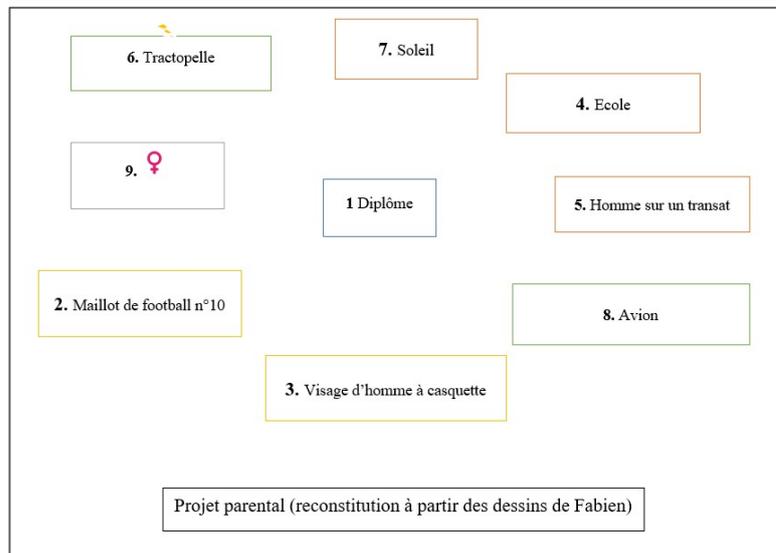
Le dessin du projet parental n'a pas été facile à réaliser pour Fabien. Il maintiendra l'entretien prévu autour de ce support, alors même qu'il n'est pas parvenu à le réaliser, dans l'unique but de me dire ses difficultés : il lui est impossible de faire ce dessin. Il connaît des blocages forts, *a priori* liés à un empêchement : il ne parvient pas s'approprier l'outil graphique pour faire passer un message ou une idée. Il envisage d'ailleurs de mettre en œuvre des logiques de contournement : passer d'abord par des mots puis les mettre en images en mobilisant des symboles. Des apports théoriques, notamment à travers la lecture d'un article de Fugier (2021), mais aussi un partage de mon expérience face à la réalisation de ce dessin, vont désamorcer certaines réticences. Finalement, Fabien prend conscience que ce que l'on appelle « projet parental » repose en réalité sur le ou les projets de chacun de nos deux parents. Il avait entendu la consigne mais semblait ne pas avoir réalisé ce qu'impliquait cette dissociation. Par l'entremise de nos échanges, il a réalisé que chacun de ses deux parents, porteurs d'une histoire à la fois singulière et commune, ne formulait pas pour lui le même projet ; il a alors entrevu les possibles. Par ailleurs, il s'est lui-même remis dans le rôle de père et a, par la même occasion, réalisé que si les valeurs qu'il souhaitait transmettre à ses filles étaient de même nature que

celles que portait son épouse, tous deux ne projetaient pas les mêmes choses sur leurs filles. Les voies choisies, notamment, pour exemplifier ces valeurs, pouvaient varier. Ce sont ces éléments qui ont permis à Fabien de se lancer. Une semaine plus tard, nous avons notre troisième entretien biographique autour du dessin du projet parental.

Plein d'autodérision, il intitulera le courriel contenant le dessin : « Modigliani » et se comparera en préambule de l'entretien au « fils caché de Modigliani ». Il déplorera un accaparement des crayons de couleur par l'une de ses filles pour justifier le recours à un seul feutre noir, à l'exception d'un symbole, dessiné en rose.

Le dessin est composé d'éléments de sens, plus ou moins accessibles mais néanmoins reconnaissables. Chacun de ces éléments occupe une partie de l'espace de la feuille dans une

organisation que l'on devine sous-jacente mais qui n'est explicitée par aucun marqueur. L'ensemble occupe harmonieusement cet espace global. Tous les objets, symboles ou idées représentés font tous la même taille, faisant fi des proportions réelles. Je devine assez vite une construction proche de la carte heuristique :



autour d'un symbole central, fort, semblent graviter des éléments de sens qui viennent le nourrir ou, qui, à l'inverse, en découlent. Certains éléments font écho à ce que je sais déjà de son histoire par l'entremise du travail sur l'arbre généalogique ou sur l'entretien exploratoire mais, d'autres, semblent assez énigmatiques ; pour ces derniers, je ne suis pas à même de faire de lien avec des éléments connus.

Face au dessin, je demanderai à Fabien de me rendre compte de la progression de la construction. Je numérotai les éléments. Cette progression paraît, au premier abord, assez erratique. En réalité, il n'en est rien. Fabien confirme qu'il a conçu le dessin comme une carte mentale, outil dont il est friand et qu'il a transmis à sa fille aînée. Le thème majeur (1. Le diplôme) occupe le centre de la page, puis viennent les items. De façon assez contre-intuitive, Fabien commence par la flèche qui va en bas à gauche (2. Le maillot de football, n°10). Me vient alors l'idée de lui demander s'il est gaucher. Il semble d'autant plus surpris par ma

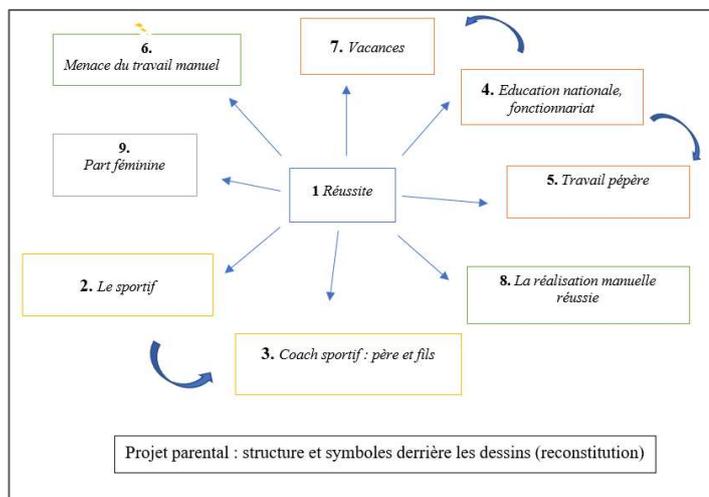
question que, bien qu'il écrive de la main droite, il dit : *j'écris comme un gaucher* et me montre son geste d'écriture, le poignet droit cassé vers l'intérieur du bras : *Suis-je un gaucher contrarié ? Je ne sais pas*. La numérotation des items de son dessin me permet de reconstituer l'ordre de construction du dessin.

Fabien choisit de décrire puis de commenter lui-même son dessin à brûle-pourpoint.

4 - 3.1 Ce que donne à voir le dessin

Derrière chaque objet qu'il représente, se cache un symbole ou une signification, parfois une histoire. Fabien va ainsi parcourir son dessin du projet parental à l'aune de ces symboles, les

égrenant les uns après les autres et convoquant à leur sujet des anecdotes et, plus généralement, des souvenirs qui vont souvent remonter à sa mémoire à la faveur de l'entretien, entraînant parfois des prises de conscience, voire des liens qu'il va opérer "en allant". Une première remarque de fond s'impose : on ne distingue pas un projet maternel d'un



projet paternel. Très rapidement, les échanges vont porter uniquement sur son père, alors même que Fabien réaffirme les doutes qui sont les siens relativement à la figure du géniteur (EB1 : *mon père ?*).

C'est donc symbole après symbole qu'il va nous falloir procéder dans un premier temps avant d'essayer de mettre en mouvements (en tensions ?) les différents éléments.

Au centre de son dessin, figure un diplôme : *pour moi c'était naturel de partir sur cette notion*. Le positionner de façon centrale, c'était rendre compte du *fil conducteur de [s]a scolarité*. Fabien fait le lien avec le bac comme *passage obligé*, pour l'époque mais aussi pour ses parents. Il constitue la seule échappatoire sinon pour éviter le cantonnement à un travail manuel, du moins pour garantir une mise à distance de la précarité, voire assurer un métier *tranquille*. Mais Fabien décrit sa scolarité comme un parcours chaotique, celui d'un élève capable mais qui ne s'en donne pas toujours les moyens, un élève qui redoublera trois fois, et dont les rapports aux enseignants et aux matières enseignées sont conditionnés, notamment, par l'affect. Fabien matérialise par le symbole du diplôme une certaine idée de la réussite. Celle qu'on peut attester

aux yeux des autres. Mais ce n'est pas tant son souci que celui de ses parents : *pour montrer que voilà, peut-être qu'il y avait dans la famille une ascension sociale possible.* La réussite du fils est, en effet, avant tout, celle de ses parents : *moi, mes parents, leur réussite, elle ne pouvait passer que par moi.* Parce qu'il est *fils unique* mais aussi parce ses parents n'ont pas été diplômés de l'enseignement général. Il y avait donc une forte demande familiale autour du diplôme, mais Fabien ne donne pas immédiatement satisfaction à ses parents, en la matière. Pour autant, il estime que s'il était allé en formation professionnelle dès le départ, il n'aurait pas eu cette ouverture d'esprit qui *[l]e caractérise aujourd'hui.*

Fabien constate combien ses parents ont eu à cœur de lui ouvrir l'esprit : les vacances et les sorties étaient culturelles mais Fabien met en doute la spontanéité de la démarche de ses parents : il se demande s'ils n'ont pas, pour lui et à travers lui, *construi[t] un parcours qui serait plus intellectuel.* Son père rapporte des vinyles de musique classique, les laisse à la portée de son fils, mais ne les écoute pas : *alors là, pour le coup, j'ai vraiment eu l'impression que ça détonnait par rapport à ce qu'ils faisaient habituellement.* Fabien fait remonter un souvenir : alors qu'il est sélectionné pour intégrer un groupe de garçons dans une chorale, ses parents le déposent le jour du spectacle mais n'assistent pas à la représentation. Il éprouve alors un mélange de fierté et de déception. Avec le recul¹, il s'interroge : *je trouve cela paradoxal en fait, comme si cette volonté d'intégrer, de faire rentrer la culture à la maison était presque artificielle.* Le plus étrange à ses yeux, c'est que cette démarche émane de son père, alors même qu'il est *celui dont le noyau familial était le moins attiré par le culturel.* Mais cela "fonctionne" : Fabien lit, bien plus que ses parents, et écoute de la musique classique. Mais ses résultats scolaires ne sont pas bons et une menace plane : le tractopelle (6.) représente une entreprise de travaux publics de sa région et l'éclair qui le surplombe incarne *l'épée de Damoclès.* Deux expressions ont marqué son parcours de collégien : « *Tu finiras à Cayenne* », c'est-à-dire au bagne, ou « *Tu finiras chez D.* ». *Alors là, on est vraiment sur un métier manuel, où on creuse des tranchées, c'est sale...c'était un peu, aux yeux de mon père, c'était un métier très péjoratif. [...] Une sorte de bagne professionnel.* Je ferai remarquer qu'à Cayenne comme chez D., on casse dans les deux cas des cailloux...En obtenant son bac et en entrant à l'université, Fabien échappe aux travaux publics : *c'est ma première victoire.* A partir de ce moment-là, ses parents le projettent dans l'Education nationale (4. Ecole) ; son père y projette également des idées reçues : c'est la sécurité de l'emploi acquise pour un *travail pépère* (5.

¹ J'ai dénombré pas moins de douze occurrences de cette expression dans l'entretien biographique lié au projet parental de Fabien.

Homme sur le transat) et pourvoyeur de nombreuses vacances (7. Le soleil). Si le diplôme lui permet d'éviter les travaux publics, et le dirige vers les symboles de réussite aux yeux de ses parents que sont le fonctionnariat et l'Education nationale, Fabien n'ira pas jusqu'au bout ; il échoue en effet aux concours : *si j'avais réussi à avoir le CAPES [...] tous les efforts fournis [par mes parents] durant ma scolarité auraient été récompensés. Oui, prof et fonctionnaire, cela aurait été un aboutissement pour eux...* Il entrera dans le monde professionnel d'abord par la petite porte de la pige journalistique – où malgré l'instabilité du statut, il signe parfois des articles et fait la fierté de ses parents – puis comme formateur en CFA.

Les symboles liés au maillot de football (2.) et à l'homme à la casquette (3.) sont tous deux liés au sport ; mais plus encore, ils voient de nouveau Fabien et son père en relation mais surtout en opposition. Le père projette sur son fils ses propres ambitions sportives, l'amenant à candidater pour un sport-études pour lequel Fabien n'a ni le niveau scolaire, ni les compétences techniques. Le sport, c'est une autre facette de la réussite. C'est aussi l'argent. Beaucoup d'argent. Quant à la casquette, elle représente la figure de l'entraîneur que son père incarna pour lui et qu'il incarna à son tour pour sa propre fille, dans le basket, cette fois. Le coach, *c'est lui et c'est moi*. Excepté que c'est aussi le lieu du "meurtre du père". Alors que son père échoue à faire gagner l'équipe de son fils, le fils lui, fait couronner à deux reprises celle de sa propre fille : *ça a été une victoire très personnelle pour moi*. Les expressions utilisées par Fabien insistent sur cette destitution de son père :

[...] réussir là où lui n'avait pas réussi.

J'ai réussi là où lui avait échoué.

[...] c'est la première fois où au même niveau que lui, je le dépassais. Et ça, j'utilise le mot, j'ai trouvé ça jouissif !

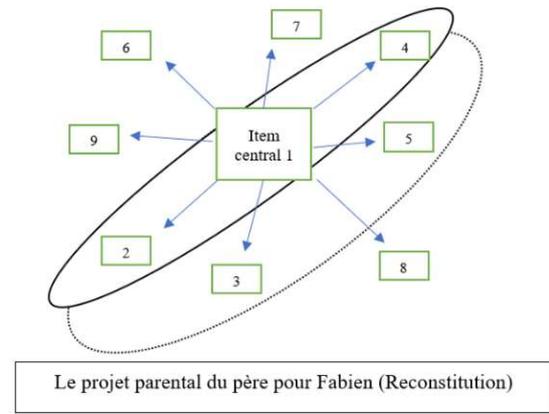
– Une revanche aussi ? *Oui, oui-oui, le mot n'est pas trop fort.*

Parce que moi, j'ai gagné. Et ça me suffit en fait. Ma victoire, elle est... je ne sais pas si lui il l'a pris en compte, mais moi, je sais que sur une situation identique, sur une posture identique, lui, il a perdu, moi j'ai gagné.

Hormis cette insistance, Fabien dira aussi que c'est la première fois qu'il parle de cela : *même si je ne l'ai jamais verbalisé auprès de qui que ce soit, vous êtes la première puis j'en ai jamais fait part à qui que ce soit.*

4 - 3.2 La mise en relief des liens

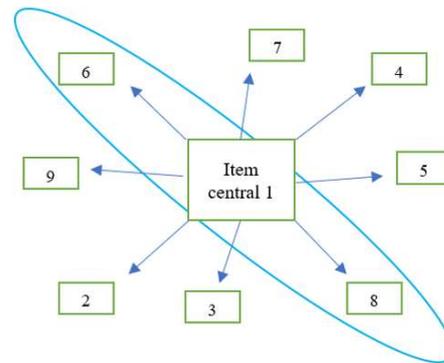
Finalement, le projet parental de son père, Fabien le discerne, à mesure qu’il travaille les liens opérant entre les symboles : *c’est une combinaison entre en haut à droite et en bas à gauche*. Il ajoute : *Il y aussi ce lien-là auquel je n’ai pas pensé en faisant le dessin mais qui me revient, la dimension de salaire*. Son père insiste souvent pour que Fabien se fasse rémunérer pour les entraînements, d’autant qu’il a pour cela des diplômes. *Il ne comprend pas que, moi, je le fasse gratuitement*.



Vient ensuite l’évocation de l’avion. Le symbole renvoie à un objet que Fabien a réalisé avec son grand-père, un objet en bois qu’il a gardé (*que j’ai encore à la maison, chez mes parents*) mais surtout *qui [l]’a accompagné, qui était là* (un compagnon ?) et qui représente à ses yeux une réussite : *je l’ai toujours considéré comme un objet symbolique, certes, mais un objet de réussite*. Cet avion, *qui tient toujours*, c’est le fruit d’une collaboration entre un garçon de dix ans et son grand-père, c’est une réalisation manuelle, qu’on trouve belle, qui est solide : *il était conforme à ma pensée en fait.[...] c’est un projet de réussite*. Pourtant, je demande à Fabien ce que fait cette réalisation, faite par lui, sur le dessin du projet parental. Il opère alors un premier lien avec l’épisode de la chorale et à l’absence de ses parents : les parents ne considèrent pas son avion, cet *objet fort*, avec le même regard que l’enfant, *il est inexistant pour eux*, comme Fabien s’est senti “inexistant” pour ses parents quand il a chanté de la musique classique. Fabien éprouve ce même mélange de fierté et de déception. Mais il fait un autre lien : il revient sur Modigliani, sur le ton de l’humour, et dit à propos de l’avion :

[...] c’est un objet concret, qu’à plein d’étapes de ma vie...il était là, je savais qu’il était là et je savais qu’il avait son importance. Ça m’a rattaché à des souvenirs d’enfance, de beaux souvenirs d’enfance, d’atelier, de bois...et puis cet avion-là, même si je ne l’ai pas fait entièrement tout seul, pour moi c’était une réussite et quand je le vois aujourd’hui, je le trouve toujours super beau. Je pense que même Modigliani n’aurait pas été aussi bon...(rires) mais je ne rentre pas en compétition avec Modigliani. Avec mon père, oui, Modigliani, non. (nous soulignons)

Cette compétition avec son père renvoie au domaine sportif dont il a été question plus haut mais pas seulement. Par cette réalisation manuelle, qui lui tient à cœur, qui le renvoie à son grand-père et à l'atelier de celui, mais aussi au bois, Fabien semble prendre le contre-pied de la menace de son père, celle de l'entreprise de travaux publics. C'est ici un travail manuel, mais qui n'est ni une punition, ni une condamnation. C'est un engin qui décolle et non qui creuse. C'est le travail réalisé avec le grand-père maternel et non la menace paternelle. Sa réalisation enfin est ludique et non de l'ordre de la corvée. Or c'est précisément ce qu'il n'a de cesse de dire de son métier actuel (ER).



Les représentations divergentes du père et du fils du métier manuel

Le dernier dessin est en rose sur son projet parental, *une anomalie*. Il représente le symbole féminin : ♀. *Ça me tenait à cœur [de le mettre]*. Fabien s'en explique par une différence notable qu'il a avec son père : Fabien revendique une part de féminité, se décrit comme le confident des femmes, alors qu'il qualifie son père d'homme *bourru* et *macho*. Cette distinction lui vaudra d'être qualifié de *miraculé* par son épouse. Il raconte combien il a pu avoir honte de son père, et se sentir gêné, avec sa mère, notamment lors de rencontres au collège quand son père se présentait comme un *Monsieur Je-sais-tout* : *mon père avait une sorte d'arrogance qui me gênait [...] je me rendais compte que c'était que de l'esbrouffe [...] c'était une fausse image, qui ne représentait pas la réalité qu'il était*. Je fais ici le parallèle avec ce qu'il dira de son critère d'appréciation de ses professeurs de collège : il estimait particulièrement ceux qui faisaient preuve de *cohérence*, quand leurs *paroles* étaient *en accord avec leurs actes*. Or ce « faux-self » que donne à voir son père, lui fait honte ; il l'a en horreur. Revient alors la question du géniteur.

Fabien a réfléchi : *par rapport à cette histoire-là, j'ai cogité pas mal et je me suis souvenu d'un truc*. J'ose dire ici combien cette histoire-là m'a habitée, moi aussi. Elle a soulevé chez moi des inquiétudes relatives à la levée d'un secret familial ; dans un premier temps, j'ai fait l'épreuve de la responsabilité qui était la mienne dans ce processus et me suis interrogée sur la façon dont j'allais pouvoir accompagner Fabien. Dans un second temps, quand j'ai commencé à avoir des doutes sur l'existence d'un tel secret (voir *supra*), je me suis demandée si et comment j'allais porter mes doutes à la connaissance de Fabien. Devant moi, il fait le calcul : son père part à

l'armée en mai 1968 pour dix-huit mois. Fabien est né mi-juillet 1970. Il est censé avoir été conçu en novembre 1969. Les délais sont justes, d'autant qu'il n'est pas sûr que ses parents se fussent connus avant que son père ne parte à l'armée. *Je n'ai pas de réponse claire à cette question. [...] Il y a peut-être un truc à éclaircir, là.* Toutefois, et malgré des réticences de départ, j'ai osé formuler une hypothèse parce que je sens que Fabien est capable de l'entendre : n'est-ce pas une histoire que le garçon a pu se raconter à lui-même ? N'a-t-il pas pu se construire cette idée de père qui ne serait pas son géniteur, parce qu'il ne se reconnaît pas lui-même dans son père¹ ? Il l'admet volontiers : non seulement il serait déçu en apprenant que *[s]on père est [s]on père*, mais il ajoute : *je pense qu'il y a effectivement une construction de ma part, qui m'est arrivée assez tard...c'est ma femme qui m'a un peu...c'est arrivé très tard en fait...oui-oui je vous rejoins tout à fait là-dessus. C'est une remarque que j'accepte volontiers, j'en suis conscient.*

Pourquoi ne cherche-t-il pas à éclaircir la question ? Peut-être parce que si ses doutes étaient vrais, il ne serait plus lui-même aux yeux de son épouse, un "miraculé" ? *Est-ce que ce grade de « miraculé » effectivement ne me fait pas plaisir ? Ouais, quelque part, ouais. D'autant que je suis un miraculé aux yeux de ma femme, donc c'est encore plus... valorisant.*

*

Fabien fait du diplôme l'articulation de son projet parental. Ce projet est en réalité essentiellement celui du père, d'un père dont Fabien doute de l'identité tant tout les oppose. Ce mécanicien auto, issu d'un milieu social modeste, aspire pour son fils à l'acquisition de capitaux culturels et économiques dont il a été manifestement privé. Il va agir pour ce faire sur deux leviers : la culture et le sport (Fabien dira que son père *transpose une pseudo-carrière sportive* sur lui). Pour assurer cette ascension sociale, par l'entremise de son fils et pour lui, le père concède à des comportements qui ne lui semblent pas naturels (achat de disques de musique classique, visites culturelles, etc.) et dont son fils voit qu'ils détonnent *par rapport à ce qu'il était*. Ce « faux-self » crée chez l'enfant une gêne, un malaise qui nourrit en retour une absence d'identification, allant jusqu'au rejet tardif, formulé sous la forme d'un doute : mon père n'est peut-être pas mon père. Un doute qu'on laisse planer, parce qu'il semble nous arranger, qu'il donne raison à la dissemblance. Le processus semble proche de ce que Lainé (2008) identifie

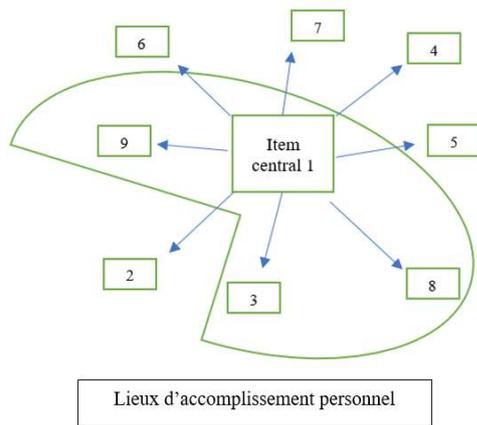
¹ Une question sur la ressemblance de son père avec son propre père provoquera une résonance forte chez Fabien : *là, vous me renvoyez à des choses...* Mais il n'en dira pas plus. Je suppose que cela le renvoie au fait qu'il ne ressemble pas à son propre père et qu'il remet en doute l'identité de son géniteur.

comme « une seconde forme de roman familial qui se manifeste à l'adolescence, [...] celle du "bâtard" [...] c'est-à-dire la fiction selon laquelle l'adolescent s'imagine que sa mère sociale est bien sa mère génétique, mais cela ne vaut pas pour le père » (p. 161).

Le fils n'aura de cesse de contrarier les projets du père : ses échecs scolaires, ses échecs aux concours ne lui permettent pas de devenir le col blanc que son père rêve qu'il soit alors même qu'il rejoue sur la scène familiale, avec son beau-frère (EB1) l'opposition entre cols blancs et cols bleus, qu'il représente lui-même : *mon père il a toujours un problème avec les cols blancs en fait, pourtant, il aurait bien voulu que j'en sois un*. Sans diplômes *ad hoc*, et donc sans la stabilité que ceux-ci lui permettent d'acquérir, Fabien parvient pourtant à exercer un métier intellectuel et, par là, à réaliser, pour partie, le projet paternel. Mais il n'est pas *reconnu* comme tel. Même s'il affirme qu'il a eu *une direction totalement opposée, radicalement opposée à cette notion de stabilité*, appelée de ses vœux par son père, il semble œuvrer à satisfaire ses attentes. Mais cela déborde le cadre professionnel : sa situation familiale stable fait contre-poids à la relative instabilité professionnelle.

Pourtant, à deux reprises, il se lance dans une reconversion aux métiers manuels, rejoignant, ce faisant, le statut professionnel du père et plus largement son milieu d'origine, malgré les avertissements paternels. Mais il transforme la vision du métier manuel de son père : il se dirigera vers "l'avion" et non vers le "tractopelle" et l'entreprise D. qui galvanise tous les travers du travail manuel. En devenant menuisier "sur le tas", il montre à son père qu'il est proche de lui. Il prouve son savoir-faire et construit même à ses parents, et avec son père, un placard. Mais il n'est toujours pas reconnu aux yeux des autres. Ce n'est que par la seconde reconversion, qu'il obtient finalement cette reconnaissance officielle : un diplôme qui couronne son parcours de formation et lui assure une place dans une entreprise, dans laquelle il s'amuse en travaillant. Il semble réaliser à sa façon le projet paternel : non seulement il gagne mieux sa vie qu'en tant que formateur en CFA, mais il a en outre un diplôme qui assoit autant qu'il stabilise sa position, le tout sans trahir la condition sociale de son père. Mieux, il est parvenu à réunir, à *réconcilier (j'utilise ce terme-là, parce que pour moi, c'était vraiment un conflit)* les cols bleus et les cols blancs : il "incarne" même cette réconciliation. Par là, il réunit les tensions opérantes chez son propre père : rester un col bleu et en être fier et, d'autre part, s'élever par la culture, rendue accessible à tous. La figure politique de Mitterrand aura une incidence majeure

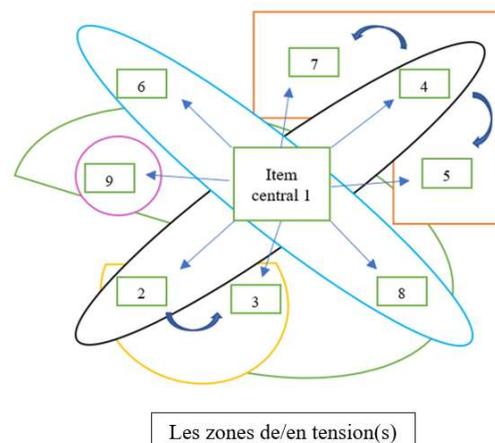
sur les aspirations du père, avec toute l'ambivalence que l'homme incarne¹. Je ne crois pas que se joue ici un « conflit de loyauté » au sens où Gaulejac (2016) l'entend. En revanche, on ne saurait passer sous silence l'opposition permanente qui se joue entre le père et le fils ; la victoire personnelle de Fabien sur son père sur le plan sportif est touchante, mais elle atteste la violence qui a été à l'œuvre pour prendre sa place, par rapport à cet homme, ici en le dépassant, ailleurs, en en prenant le contre-pied.



Sur le dessin du projet parental, outre les éléments d'opposition que nous avons montrés, se dégagent aussi les lieux d'accomplissement personnel pour Fabien : la casquette de coach sportif qui réussit est la sienne. L'avion est sa propre vision du travail manuel. Enfin, il assume une part féminine qui le différencie de son père.

Finalement, la mise en mouvement, autant qu'en sens, du dessin montre les tensions qui furent celles

de Fabien. D'un côté le sport où une lutte acharnée l'oppose à son père ; à l'opposé le projet que formule le père relativement au métier de l'enseignement. La seconde diagonale oppose le tractopelle à l'avion. On y retrouve les lieux d'accomplissement de Fabien et notamment la façon dont il impose son identité d'homme, paradoxalement par l'entremise du symbole féminin. Pourtant Fabien conviendra que son père semble apaisé depuis sa reconversion. L'apaisement de Fabien passe, lui, par la sensation d'être à égalité avec son père : celui-ci a fait un métier manuel, Fabien aussi. Son père a encadré une équipe de sportifs, Fabien a fait mieux que lui. Plus encore, par ses acquis culturels, Fabien estime incarner la réconciliation de deux mondes qui, au mieux s'ignorent, au pire s'opposent : ceux des cols bleus et des cols blancs.



Les zones de/en tension(s)

¹ Fondamentalement intellectuel, cultivé et proche du peuple, voire aspirant à rendre la culture accessible à tous. Fabien racontera que son père, encarté au PS, participera avec sa femme et son fils à un meeting de Mitterrand près de chez lui : *là c'était Dieu sur terre, je crois qu[e mes parents] auraient pu m'oublier dans la foule...*

Une phrase résume assez bien son propos : *face à la famille, on adhère ou on va à l'encontre*. Mais les dynamiques ne sont pas probablement pas aussi binaires que cela. En renouant avec un métier manuel, fort de son capital culturel, et partant en incarnant une réconciliation des cols bleus et des cols blancs, il subsume les contradictions paternelles, cet homme au métier manuel qui entretint toute sa vie un rapport compliqué à la culture, oscillant entre un mépris pour les habitus des cols blancs et une volonté d'accéder – fût-ce par l'entremise de son fils – à ces mêmes habitus.

Tout se passe comme si, toute sa vie durant, Fabien avait, dans un premier temps refusé en bloc ces injonctions avant d'y obtempérer, malgré tout, tout en apportant sa singularité.

Un constat s'impose, qui n'est pas étonnant, à la lumière ce que je sais déjà de l'histoire de Fabien : la mère est absente de ce projet. Elle se cache derrière la volonté « des parents », mais n'a pas réellement voix au chapitre, à moins qu'elle incarne ce pendant féminin, à travers le symbole rose, qui détonne dans ce projet paternel.

4 - 4 Les lignes de vie

La boucle est bouclée...mais l'histoire continue (EB3)

Sur une feuille millimétrée, Fabien a jaugé avec précision le ressenti face aux événements qui jalonnent ses courbes. Rien ne semble laissé au hasard : ni les dates, ni l'appréciation des événements.

Trois lignes sont dessinées à partir des événements préalablement listés, puis repositionnés sur le quadrillage. Trois lignes de couleurs différentes, dont les événements sont numérotés et légendés sur une feuille à part. Il y a dans cette réalisation une double reconstruction : non seulement, Fabien réélabore son histoire à travers trois prismes (personnel, professionnel et socio-historique) mais il hésite aussi quant à la ligne d'appartenance d'une thématique qui lui est chère et qui est transversale : celle du sport. Il choisira finalement d'intégrer cette dimension dans la ligne personnelle. Pourtant, je ne manquerai pas de remarquer que le sport intervient également dans les autres lignes : professionnelle dans sa carrière journalistique – et notamment de journaliste sportif mais aussi parce que le sport marque ses années de lycée et d'université, sans parler de son service militaire ; socio-historique aussi parce que le grand événement sportif mondial qu'est la victoire de la Coupe du monde de football de 1998 constitue un marqueur important.

C'est la ligne personnelle qui compte le plus d'événements marquants (21 au total). Elle est particulièrement irrégulière connaissant des pics positifs et négatifs, parfois dans la même année. Il faut dire que les naissances autour de Fabien sont nombreuses : quatre filles vont naître de 2002 à 2010. C'est aussi la période de la vie où les grands-parents – ou, plus généralement, les membres de cette génération – se font vieux : ils décèdent en deux vagues distinctes en 1977 (GPP) et en 1983 (sa grand-tante Marie), puis entre 2004 et 2019. Fabien dira à ce sujet qu'à chaque fois, c'est *une page qui se tourn[e], la fin d'une époque*. Cette impression est renforcée par la vente, deux semaines plus tôt, de la maison des grands-parents maternels, vente qui clôt une partie de l'histoire.

La ligne personnelle commence en 1976 : Fabien a 6 ans. Il mentionne alors un épisode de maladresse manuelle avec une roue de vélo qui lui vaut une grave coupure au doigt, dont il porte encore les stigmates (Fabien parle de *trace*), et sa première intervention chirurgicale. Je constate que ce premier épisode comme le dernier en date – sa reconversion – ont trait tous deux à une activité manuelle, comme l'alpha et l'oméga. Fabien s'en amuse : *la boucle est bouclée...mais l'histoire continue*. Il est également remarquable de noter que les entretiens, tels que nous les avons réalisés, ont été rendu possibles par une blessure au pied dans le cadre de son activité manuelle. Tous ces événements : doigt coupé, reconversion au métier manuel et pied cassé dans le cadre du travail, rendant possibles les entretiens, se font écho.

Quatre thématiques sont prégnantes dans cette ligne, dont l'épisode initial se détache : le foyer au sens large comprenant la rencontre amoureuse, le mariage et les naissances de ses filles, le sport, la mobilité géographique et la mort. De tous les événements qui composent cette courbe, seules les naissances de ses filles constituent le pinacle, voire l'étalon d'appréciation des autres événements. En regard, les événements personnels relevant du registre sportif sont certes estimés heureux (dans la partie haute du schéma), mais sans commune mesure avec les naissances.

La ligne socio-historique comporte, quant à elle, peu d'événements. On y trouve, là encore, quelques thématiques prégnantes : la politique française, l'actualité internationale tragique et violente, le sport et l'incontournable pandémie. Fabien fait au sujet de cette courbe, dès le début de notre entretien, le constat d'un oubli qui lui est revenu quelques minutes avant que ne débute notre échange. Il s'en veut de n'avoir pas consigné un fait marquant pour lui : le procès d'Outreau. Ce souvenir émerge brutalement, sans que Fabien ne puisse en expliquer les raisons, ne puisse délier les fils de sa pensée : *Ça m'a pété à la gueule*. Plus que pour les enfants abusés et violés, dont il parle à peine, ce sont les fausses accusations qui pèsent sur les prévenus qui le

poussent à l'empathie. En d'autres termes, ce n'est pas tant les faits de l'affaire que son emballement judiciaire et médiatique qui marquent Fabien¹. Plusieurs choses se mêlent dans ses propos : sa fibre journalistique et la prise de recul que ce métier présuppose, en théorie, sont mises à mal. La *machine infernale* qui se déchaîne contre les prévenus l'émeut également. Enfin, les larmes de celle qui deviendra journaliste, Karine Duchochoy, privée de ses enfants², et apparaissant dévastée à l'écran, font écho à son rôle de père de famille. Il prend conscience que chacun peut, à tout moment, voir sa vie basculer, être victime d'une erreur judiciaire. Derrière tout cela, se nichent la vérité, parfois inaccessible, et la question de la justice, et son pendant, l'injustice.

Sur le plan politique, deux champs se distinguent : la politique française avec l'élection de François Mitterrand en 1981 et l'avènement de la gauche au pouvoir ; face à lui, plus de vingt ans plus tard, la présence de l'extrême droite au second tour des présidentielles. Sur l'élection de Mitterrand, Fabien explique qu'il se sent investi dans cette campagne parce que son père, alors encarté au PS, colle les affiches dans les rues. Fabien s'y rend avec lui, à la nuit tombée. Il a onze ans. Il a le sentiment d'une action à la marge de la légalité. Il s'imprègne de la frénésie qui anime son père et tous ceux qui participent de cet effort collectif pour changer l'ordre des choses, frénésie qui contraste d'ailleurs avec le slogan choisi pour cette campagne : « La Force tranquille ». Est-ce l'arrière-plan de l'affiche, la photo tronquée d'une vue de Sermages, petit village du nivernais, constitué de 250 habitants en 1981 qui galvanise les membres de la famille de Fabien ? En quoi son père, salarié d'un garage automobile, peut-il bien s'identifier à cette figure d'intellectuel ? Fabien ne s'explique toujours pas l'adoration, voire l'aveuglement de son père, encore aujourd'hui, face à la figure de cet homme, si différent et si éloigné de ses considérations quotidiennes. Plus encore, il rappelle que ses parents avaient choisi pour le garçonnet une école privée catholique. Ces contradictions, voire ces tiraillements idéologiques, ont émaillé les choix parentaux. Je fais l'hypothèse qu'elles ont débordé le cadre politique et ont essaimé dans le discours – double mais inaudible pour Fabien, alors trop jeune – de ses

¹ On peut d'ailleurs déplorer le fait que les victimes réelles de cette affaire, les enfants ayant subi viols et attouchements aient été mises au second : seule reste dans les esprits l'erreur judiciaire à l'encontre de certains prévenus.

² Pour tenter de comprendre l'empathie de Fabien à l'égard de ce protagoniste, je me suis replongée dans cette affaire. Le cas de Karine Duchochoy n'est sans doute pas aussi limpide qu'il n'y paraissait à cette époque, sans le recul que nous avons aujourd'hui. Cette femme avait, semble-t-il, abandonné son premier enfant à la garde de son père pour mieux profiter de sa jeunesse.

https://www.liberation.fr/portrait/2004/06/11/abusee_482783/

parents, quant au rapport au savoir et à la classe sociale d'origine. Ses parents voulaient qu'il passe son bac et suive des études supérieures, tout en anticipant un changement de classe sociale qui aurait désavoué leur milieu d'origine. Cette tension entre une prise d'essor attendue, espérée, et la nécessité de reproduire le milieu social de ses parents a joué dans les choix effectués par Fabien tout au long de son parcours professionnel. Fabien s'est, quant à lui, choisi des figures politiques plus en adéquation avec ses considérations profondes. Il avait une admiration pour Michel Rocard qui *venait du travail manuel* ou pour Pierre Bérégovoy, pour ces mêmes raisons¹. La tête et les mains, conciliées. Mais *l'homme du XXème siècle* est selon lui Gorbatchev, en qui il voit une véritable *figure de la résilience, l'exemple du courage* en politique². En reconnaissant l'échec de son système, l'homme fait preuve, selon Fabien, d'une grande lucidité, d'une force considérable aussi. Quant au second tour des présidentielles, en 2002, Fabien se remémore sa colère face aux votes d'une partie des Français qui, pour montrer leur désaccord, ont considéré qu'ils n'avaient pas d'autre choix que celui-là. Il regrette d'ailleurs que le vote blanc ne soit pas comptabilisé en France. Il déplore en outre que le monde ouvrier bascule progressivement vers ces extrêmes, à l'instar du chemin pris par son oncle paternel et parrain.

Sur le plan international, les génocides des Tutsi au Rwanda et des Bosniaques de l'ex-Yougoslavie – plus précisément le massacre de Srebrenica – le marquent profondément. A cette époque, il a achevé ses études d'Histoire et a travaillé comme journaliste. Il effectue, à cette époque, son service militaire et assiste à l'envoi de bataillons en Yougoslavie. Il se sent donc touché, à plus d'un titre, par ces événements. Les attentats du World Trade center correspondent, comme pour beaucoup de ceux qui virent les images en direct, à la construction d'un souvenir-flash. Chacun se souvient de l'endroit où il était quand il a découvert les images sidérantes des tours attaquées. A partir de cet événement, Fabien fait le lien avec le refus de la France d'intervenir militairement contre l'Irak, propos exprimés par Dominique de Villepin dans un discours prononcé au conseil des Nations-Unies (14/02/2003). A cette occasion, Fabien

¹ Il convient de noter que les milieux sociaux d'origine des deux hommes n'ont rien de comparables. Si le premier est issu de la bourgeoisie intellectuelle – son père est professeur et chercheur en physique – le second est fils d'immigré ukrainien, devenu ouvrier métallurgiste à son arrivée en France. Michel Rocard a été contraint par son père à passer un diplôme de tourneur – ajusteur ou fraiseur-tourneur selon les sources, pour financer ses études à Sciences po, alors qu'il avait échoué à Polytechnique. Son père le fit entrer dans son laboratoire. Le second, quittant le lycée, se tourne vers un CAP d'ajusteur puis de dessinateur industriel pour pallier l'incapacité de travail de son père, tombé gravement malade. https://www.francetvinfo.fr/politique/michel-rocard/l-heritage-de-michel-rocard-c-est-une-methode-le-pragmatisme_1529361.html ; <https://www.gouvernement.fr/pierre-beregovoy>

² Lui aussi fut conduit à travailler comme conducteur de moissonneuse-batteuse après ses études au lycée, aux côtés de son père.

dit s'être senti fier d'être français. Il analyse cette position comme un acte de résistance. Enfin, le seul événement sportif notifié dans cette ligne consiste dans la victoire de l'équipe de France au mondial de football en 1998. Il vit l'événement « de l'intérieur », dans le bureau des journalistes sportifs. C'est, par ailleurs, le jour de son anniversaire. Mais plus que l'émotion ressentie ce jour-là, il indique que l'événement a partie liée avec la fin d'une certaine vision du football et plus largement du sport professionnel. Il évoque un « basculement » : celui qui s'opère depuis le *foot-plaisir* vers le *foot-business*, dont il déplore les conditions. *L'argent a pris le dessus*, estime-t-il. Cette lente mais progressive métamorphose du football casse irrémédiablement sa passion pour ce sport. Lui qui estime pourtant que les valeurs du sport mériteraient d'être exportées dans le monde du travail, lui qui conçoit la famille comme un collectif en perpétuelle co-construction, voit sa vision échaudée par les travers pécuniaires de ce sport, au départ populaire.

A la lumière de ces éléments, une chose m'interpelle : tous les événements cités dans la ligne socio-historique, mais aussi ceux qui sont liés à sa vie personnelle, ont maille à partir avec la notion de basculement ou de son imminence. Qu'il s'agisse des naissances ou des morts, de l'élection de Mitterrand, comme de la menace de l'élection de Le Pen, des attentats du 11 septembre comme de la menace de la guerre en Irak, des choix de Gorbatchev qui précipitent l'effondrement de l'ex-URSS et la chute du mur de Berlin, de l'affaire d'Outreau ou encore de la récente pandémie, tous ces événements sont des marqueurs forts d'irréversibilité. Mais n'est-ce pas le propre de l'événement, précisément ? Ce qui est intéressant, c'est la façon dont ces événements vont interagir avec la vie de Fabien. Tous vont le conduire à prendre position, et, plus largement, contribuer à le faire évoluer.

La ligne professionnelle enfin est traitée en dernier : c'est le champ que nous avons jusqu'alors le plus développé. Pourtant, y figurent encore des éléments que Fabien n'a pas encore porté à ma connaissance. Le premier événement est un constat d'échec : un redoublement précoce, en classe de 5^{ème}. Il s'est, au cours des entretiens, targué à plusieurs reprises, avec une forme d'autodérision, de ses redoublements multiples, qui font sourire ses collègues de travail en chaudronnerie – eux-mêmes n'affichent pas un tel *score*. Il consigne également ses réussites : le brevet des collèges, concomitant à la mort de Coluche et à une autre coupe du monde – celle qui voit la victoire de la France de Platini dans la *petite finale* au Mexique et celle de l'Argentine de Maradona – le bac, presque inespéré et tant voulu par le cercle familial. Parmi les éléments nouveaux, figure une expérience à la Poste, alors que son père y est finalement devenu fonctionnaire, expérience durant laquelle Fabien fait le ménage avant d'y travailler comme

facteur l'été, puis lors des autres congés scolaires, parce qu'il y est apprécié. Le lycée, la faculté, l'expérience dans le journalisme et même le service militaire sont tous liés au sport pratiqué avec assiduité. C'est une ligne plutôt ascendante dans la première partie puis plutôt stable et haute dans la seconde. L'expérience en CFA, comme formateur en français-histoire-géographie se situe sur le même niveau d'appréciation que la création d'entreprise (première reconversion) et même, plus curieusement, que la fermeture de ladite entreprise, parce que cette dernière *n'a pas altéré le capital confiance*. Deux événements se détachent très légèrement : l'entrée dans le journalisme et la seconde reconversion, dernier événement listé sur le canevas des lignes de vie, comme un point d'arrêt, au même titre que la pandémie et la mort de la dernière grand-mère. Les deux événements sus-cités sont en effet alignés sur les naissances de ses filles. Quand je lui en fais la remarque, il reconnaît que la reconversion constitue à ses yeux une *renaissance*. « Où placeriez-vous votre travail actuel ? – *Sur la même ligne que la reconversion* ». La raison invoquée peut sembler déroutante : Fabien estime que *le travail qu'[il] fait actuellement développe [s]on intelligence*. Une intelligence qu'il peut mettre au service de choses visibles, mieux encore utiles : *Le soir, quand on rentre chez soi, on a fait quelque chose*. Il s'émeut des commentaires de ses filles quand il leur montre *la passerelle de papa* aux Sables d'Olonnes ou les mâts qui soutiennent des toiles d'ombrage au Vendée-Globe, *des choses jolies et qui tiennent* (comme son avion...). Plus encore, il voit dans les sollicitations intellectuelles de son entreprise à participer à un groupe d'étude sur le bien-être au travail la *reconnaissance de [s]on passé intellectuel*. Elles sont la preuve qu'une *conciliation entre l'intellectuel et le manuel est possible*.

La date de notre entretien a été repoussée en raison de la participation de Fabien au forum des collègues de l'une de ses filles. Je l'interroge à la fin de notre entretien sur le métier qu'il y a représenté, lui qui a été, tour à tour, facteur, journaliste sportif, formateur, commercial puis monteur en menuiserie et chaudronnier. C'est ce dernier métier qu'il choisira d'expliquer aux jeunes qu'il rencontre dans le cadre de ce forum collégien. Il l'a présenté comme un métier manuel, qui permet de se sentir utile et de *se valoriser soi-même* et qui, en outre, *fait appel à toutes les intelligences*.

*

Ce qui ressort de ces lignes réside dans l'engagement de cet homme : bousculé par les événements socio-historiques, il se sent concerné, impliqué comme citoyen dans une époque qu'il a vu changer sous ses yeux. Ces événements, personnels, professionnels ou socio-historiques, participent chacun à leur manière, et selon une ampleur singulière, à un

positionnement de Fabien ; sur un fil, il joue les équilibristes entre des contradictions sociales qui émaillent le discours de ses parents d'un côté et leurs actes de l'autre. Des valeurs mais aussi une certaine idée des métiers manuels lui servent d'aiguillon pour retrouver son équilibre. Mais chaque événement semble constituer une menace face à cet équilibre fragile. Par tâtonnement, il va construire un parcours professionnel qui tend à exemplifier ses valeurs et son engagement, déjà à l'œuvre dans la famille qu'il a contribué à créer.

4 - 5 Hypothèses interprétatives

Jouant avec les injonctions paternelles, autant que se jouant d'elles, Fabien va, malgré tout, toujours tendre vers les attentes paternelles, sans les réaliser pleinement, quitte à se mettre parfois dans une position instable, parfois dans une situation de "lutte à mort"¹. Par la reconversion à la chaudronnerie et le diplôme qu'il acquiert, il parvient à trouver un équilibre mais aussi un apaisement. Parce qu'il a vaincu le père, sur son terrain (le sport) qui est aussi un terrain neutre – ni de cols bleus, ni de cols blancs – il peut renouer avec son milieu d'origine, fort du capital culturel qu'il a acquis tout au long de sa vie et durant sa carrière. Cette singularité se double du souci de se distinguer de cette figure paternelle, à laquelle il ne souhaite pas ressembler au point de la rejeter dans le camp de l'illégitimité. C'est contre elle qu'il va se construire mais elle n'est pourtant jamais loin, servant d'étalon, malgré tout.

Celui qui a redoublé trois fois, qui n'a pas achevé sa maîtrise d'Histoire, qui est entré comme par effraction dans le milieu journalistique, qui a raté les concours de l'Education nationale mais entre comme formateur en CFA, celui qui a mené une première reconversion de "contrebande", finit, avant l'âge-limite qu'il s'était fixé, par légitimer sa position dans le cadre de la seconde reconversion. Ce faisant, il réalise à sa manière un projet paternel contre lequel il semblait s'être dressé toute sa vie. Il est diplômé d'un métier manuel qui n'est pas dégradant, bien inséré dans une entreprise solide et s'amuse dans le cadre de son nouveau métier. Mieux encore, il exemplifie, ce faisant, la figure de cet intellectuel-manuel qu'incarnait à ses yeux son grand-père maternel.

¹ Voir à ce sujet, la dialectique du maître et du serviteur dans la *Phénoménologie de l'esprit* chez Hegel (1941).

Chapitre 5. Analyse transversale

Section 1 - Retours sur le protocole biographique

1 - 1 Sur la prévalence de certains supports et leurs articulations

Parmi les trois supports mobilisés, nul doute que le projet parental aura eu une incidence singulière. Par son entremise, le sujet témoigne des représentations avec lesquelles il s'est construit, y compris en creux, en ignorant, par exemple, ce que voulait l'un de ses parents, ou en affrontant un projet parental qui interdit plutôt qu'il n'invite. Mais il apparaît que les enjeux, tant personnels que sociaux, du projet parental ne sauraient être appréhendés en dehors d'une "toile de fond" historico-socio-familiale : l'arbre généalogique paraît, à ce titre, indispensable pour poser le cadre, autant que le contexte. Il situe le sujet dans un au-dehors de ses propres représentations, même si la dimension subjective reste très présente. Articuler les deux permet d'opérer ce « branchement » que Legrand (1993) estime nécessaire entre les dynamiques psychologiques et sociales, mais aussi entre les dimensions inter- et intrapersonnelles. Mais les apports ne consistent pas seulement dans une mise en dialogue des éléments rapportés à partir des supports. En fournissant un éclairage nouveau, le projet parental semble aussi permettre d'approfondir certains pans qui ne sont pas nécessairement abordés par le sujet dans l'entretien sur l'arbre. Il implique également davantage le sujet lui-même qui, face à son arbre, peut encore poser un regard distant.

Les lignes de vie, qui auraient dû permettre de penser le biographique à travers l'une de ses catégories fondamentales (Legrand, 1993), à savoir l'événement, n'ont pas porté les fruits que nous espérions. Notre quête d'un événement, qui apparaîtrait comme le premier moteur de la reconversion, a été vaine. Certes, les événements consignés ont bien "résonné", parfois avec les deux autres supports (notamment dans le cas de Fabien et de Capucine), mais les lignes de vie ont été réalisées dans de mauvaises conditions pour Agnès et sont restées "muettes" pour Yohan. Il nous est donc, pour l'heure, impossible de statuer sur leurs apports éventuels. L'équipe de chercheurs (Masdonati *et al.*, 2019), ayant recouru récemment, dans le cadre de bilans de compétences, aux lignes de vie, estime qu'il s'agit d'un outil « précieux pour saisir les caractéristiques et les enjeux d'une reconversion ou d'un projet de reconversion » (p. 103). Mais elle souligne également que les apports dudit outil méritent d'être « consolid[és] », voire complétés, notamment pour mieux « cerner les ressources et les obstacles à une reconversion. » (p. 104). Peut-être n'avons-nous pas suffisamment "travaillé" les lignes de vie sous l'angle spécifique de la reconversion : la consigne donnée était probablement trop "lâche", ou trop

large. Dans les deux exemples vraiment “exploitables”, la reconversion apparaît bien comme un événement notable, majeur, et très positif. En revanche, aucun événement singulier ne semble l’annoncer, ni même vraiment l’amorcer. Plus encore, les événements qui avaient été repérés dans l’entretien de reconversion comme “déclencheurs” ou “déclis” n’ont pas été recensés dans ceux qui composaient les lignes de vie. Une telle “déconnexion” doit-elle nous faire renoncer à l’hypothèse d’un événement premier ou primaire ? Nous avons été mise sur la voie d’une telle hypothèse par l’anecdote d’Agnès, dont l’épisode du Père-Lachaise semblait constituer ce type d’événement. Pourtant, elle ne le convoquera pas dans les lignes de vie. Plus encore, l’événement en lui-même n’aurait probablement pas suffi à rendre compte de sa reconversion. En est-ce seulement le point de départ ? Rien n’est moins sûr. L’événement n’a de sens que pris dans une continuité temporelle, articulé à d’autres, parfois d’une tout autre nature, d’une tout autre portée. Mais, l’événement ponctue, voire segmente, l’histoire du sujet et nous fait peut-être passer à côté de ce qui se joue vraiment pour lui dans cette reconversion. Il conviendrait de poursuivre les recherches en orientant davantage les lignes vers le processus de reconversion et le choix du métier, avant d’exclure la possibilité que des événements aient pu jouer un rôle notable pour le sujet. Mais chercher un événement, ou une chaîne d’événements, à l’origine du processus ne reviendrait-il pas à nous replacer dans une logique purement causaliste que nous avons tenté de tenir à distance ?

1 - 2 Le mot de la fin

La question est cruciale et nous peinons encore à la trancher¹. Quand s’arrêter ? Si le protocole est balisé, en revanche, l’analyse elle-même, en co-construction ou dans le repaire du chercheur, semble sans fin. A chaque fois que nous avons repris nos matériaux, avec un regard distancié, de nouveaux éléments nous sont apparus, que nous avons fini par “brider”, voire par taire. C’en était trop ; nous avons le sentiment d’aller trop loin, de voir dans tous les détails des éléments de sens, fussent-ils énoncés à titre d’hypothèses.

Le fait d’être restée en relation avec deux des candidats (Agnès et Fabien) a, au départ, accentué cet effet. Cela a pu paraître dangereux, c’est, en réalité, peut-être salvateur : cela nous a fait prendre conscience que tout ne s’arrêtait pas à la fin du protocole, que la vie continuait, que le sujet construisait toujours son parcours, parfois différemment, d’ailleurs. Notre démarche est

¹ Est-ce pour cela que notre travail est si long ?

ici différente de celle de Legrand qui a poursuivi, durant de nombreuses années, l'analyse du cas de Roland. Le sujet s'y prêtait sans doute et nous avons déjà dit ce que Legrand en attendait aussi : la confirmation d'une "guérison" qui ne pouvait, de fait, s'apprécier que sur le long terme. De notre côté, si la relation avec Agnès s'est étendue dans le temps depuis notre première rencontre jusqu'à aujourd'hui, si nous avons estimé utile de consigner, par exemple l'ultime bifurcation qu'Agnès empruntera, avant de s'installer vraiment dans ses fonctions, en revanche, nous avons cessé l'analyse à partir du moment où Agnès a pris en charge une partie de son histoire et a estimé, elle-même, que c'était là le mot de la fin (voir la section « Epilogue »). Pour Lainé (2008), la quête à l'œuvre dans sa vie, quête sans fin tant elle disait le désir d'un autre (en l'occurrence d'une autre, sa grand-mère) a « cessé à partir du travail de cette légende familiale, dans le séminaire RF-TS¹ » (158). Non que l'auteur y trouve une *raison*, mais il a remis, par là, en sens, et comme "à sa place", son histoire personnelle en regard d'une histoire plus large, celle de sa famille, que le poids d'une légende faisait peser sur la sienne. C'est ce que Legrand nomme « la grande histoire de vie » dont la mise en perspective permet « aux personnes qui souhaitent s'y engager de déployer leur histoire sans limite temporelle clairement assignée – même si la finalité du processus, la création d'une nouvelle mise en forme narrative, demeure toujours présente à l'horizon » (p. 212).

Pourtant cette logique est-elle la même dans les récits de vie de recherche que dans les récits de vie d'intervention ? Probablement pas, mais la question engage, une fois de plus, celle de la responsabilité du chercheur dans ce type de pratique. Peut-on, a-t-on le droit, de semer des doutes, sans se soucier du chemin que parcourt le sujet comme sous nos yeux ? S'il n'y a que lui qui puisse faire ce chemin – le dessiner comme le parcourir –, ne chercheur ne doit-il pas s'inquiéter de cette reconfiguration de son histoire par le sujet et des impacts qu'elle peut avoir ? Finalement, tout récit de vie de recherche, ne relève-t-il pas aussi, intrinsèquement de la formation voire de l'intervention ? Nous n'avons pas pu nous dégager de cette forme de responsabilité et avons pris soin d'être là pour ceux qui le souhaitaient.

1 - 3 Sur les choix des autobiographes

Nous avons mené des entretiens biographiques avec quatre personnes. Nous avons précisé les raisons de ces choix mais aussi les limites qui étaient les nôtres, dans le cadre de notre recherche doctorale. Tous les candidats à la reconversion, entendus dans le cadre de l'entretien de reconversion, auraient-ils pu entrer dans le protocole biographique ? Par principe, nous

¹ RF-TS : Roman Familial et Trajectoire Sociale.

supposons qu'un tel dispositif est ouvert à tous. Il est néanmoins possible que ce travail soit plus fructueux durant ou consécutivement à la reconversion. François ou Clothilde, par exemple, n'auraient sans doute pas tiré les mêmes bénéfices de ce travail, compte tenu du temps qui s'était écoulé depuis la fin de leur reconversion. A titre personnel, nous aurions aimé approfondir les entretiens avec deux candidates en particulier : Ingrid, qui semble ignorer totalement d'où lui vient son appétence pour le travail manuel, et qui ne parle pas de son milieu social, aurait peut-être mis en sens différemment sa reconversion à la lumière de son histoire familiale et sociale. Judith, arrivée tard dans l'avancée de notre recherche aurait, quant à elle, apprécié d'aller plus loin. L'invitation à laquelle elle a répondu (une affiche accrochée au mur de son CFA) indiquait la possibilité de recourir à des entretiens biographiques. Lorsque nous lui poserons la question de savoir pourquoi elle a fait la démarche de répondre, elle indiquera, dans un échange préliminaire : *A votre place, j'aurais aimé qu'on m'appelle ou encore j'aime aider*. Nous pensons qu'elle s'est saisie de cette proposition pour mener ce travail à nos côtés. En préambule de l'entretien de reconversion, nous lui reposerons la question : « Pourquoi être venue vers moi ? » Sa réponse : *inconsciemment* puis elle ajoutera : *Parler avec vous peut m'amener à réfléchir. Je suis dans mon chemin, je dis savoir où je vais...* Elle ne terminera pas sa phrase. Elle ne disposait que de très peu de temps libre : entre sa reprise d'études, son travail éreintant et sa fille en bas-âge, il nous aurait été difficile de nous installer dans ce protocole. Durant l'entretien de reconversion, la phrase sur son frère qui *a pris toute la tête de la famille* nous avait pourtant intriguée. Nous étions étonnée aussi de la différence d'âge entre son frère et elle : un écart de vingt ans, qu'*a priori* elle ne s'expliquait pas. Des échanges téléphoniques, consécutifs à l'entretien (ER), et destinés à lever des doutes sur les mots utilisés (la communication durant la visio n'était pas parfaite), nous ont permis de constater qu'elle se livrait plus, à mesure que la confiance s'installait. Une anecdote nous interpella : dans l'entretien de reconversion, Judith indiquait que sa mère, titulaire d'un CAP coiffure et salariée d'un salon durant trois ans, était devenue *mère au foyer* (ER) après la naissance de son fils, le salaire de son mari suffisant à subvenir aux besoins familiaux. Judith nous confia, dans un second temps, qu'il n'en avait rien été. Sa mère a en réalité travaillé toute sa vie, dans sa petite ville de deux mille cinq cents habitants, comme coiffeuse à domicile, à l'insu de toute administration et alors même que son époux était conseiller municipal. Elle exerçait chez elle du matin au soir et les clients et clientes étaient nombreux, malgré la présence d'un salon de coiffure dans la ville : *même la femme du maire venait se faire coiffer chez ma mère !* Le samedi matin, les clientes habituées savaient qu'il ne fallait pas sonner à la porte, parce que *la petite dormait*. Judith a donc passé toute son enfance à regarder sa mère officier, en secret. Lacan

rapporte que ce type d'expérience n'est pas unique en son genre : « Combien de fois dans notre expérience n'arrive-t-il pas que nous ne sachions que très tard un détail biographique gros comme ça ? [...] *Et pourquoi ne me l'avez-vous pas dit plus tôt ?* » (Lacan, 1973, p. 259). Quant à l'écart d'âge entre le frère et la sœur, Judith affirme qu'elle ne sait pas grand-chose, qu'elle n'a pas *creusé* puis aborde un différend important qui opposa les grands-pères paternel et maternel autour de l'union de ses parents mais aussi un conflit entre sa mère et son propre père. Judith parle de *tabou familial*, d'une mère qui affirme : *c'est mieux de cacher les choses que d'en parler*, mais aussi de *honte* ; elle se questionne sur une *homosexualité familiale*.

Evidemment, toutes les histoires familiales ont leur lot de conflits de place ou de classe, leurs secrets, leurs non-dits. Mais il ne faut y voir qu'une porte d'entrée, non une finalité. Ce qui nous intéresse, ce ne sont pas les histoires familiales pour elles-mêmes mais la manière dont le sujet vit avec, s'en saisit, se positionne et, finalement, se construit. Autrement dit comprendre comment le sujet fait quelque chose de ce qu'on a fait de lui, pour reprendre l'idée sartrienne, au cœur de la démarche de la sociologie clinique¹. Le plus étonnant, finalement, c'est que de tels propos nous soient adressés à nous (et souvent seulement à nous²) et dans le contexte spécifique d'une réflexion sur la reconversion professionnelle. Nous y voyons là une piste qui atteste qu'il se joue ou se rejoue bien, dans ces choix de reconversion à des métiers manuels, quelque chose de l'histoire individuelle mais aussi familiale et sociale.

Est-ce le cas pour toutes les reconversions ? Est-ce que le plombier qui devient chauffagiste a les mêmes questionnements que celui qui fait le grand-écart entre des représentations sociales opposées, celui qui de *trader* devient saltimbanque ou qui d'informaticien devient professeur des écoles ? Il est possible que ce ne soit pas tant les métiers et leurs représentations sociales qui soient en jeu mais bien **le sens que le sujet investit à travers cette reconversion**, sens qui trouverait son origine dans ces « liens invisibles » que suggère et tente de mettre au jour Méténier (2016), à la lumière d'approches plurielles mais toujours avec les sujets.

¹ Les propos exacts de Sartre sont : « (...) l'important n'est pas ce qu'on fait de nous mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous ». (Sartre, J-P., (1952). *Saint Genet comédien et martyr*, Paris : Gallimard, p. 63, cité dans Leclerc-Olive (1997, p. 27).

² Fabien dira à plusieurs reprises qu'il énonce ses propos pour la première fois, que nous sommes la première à qui il en parle.

Section 2 - Quelques pistes à poursuivre

A la lumière de quatre cas cliniques, il n'est pas question pour nous de tirer de grands enseignements transversaux, encore moins de procéder à une quelconque généralisation. En revanche, des pistes se dessinent qui mériteraient de constituer le fil d'études à venir.

2 - 1 Le tiraillement comme symptôme

Être en souffrance, c'est être en partance et désirer l'ailleurs d'une vie meilleure (Jaquet, 2014, p. 76)

Le tiraillement est présent chez les principaux auteurs qui constituent notre socle théorique : Bourgeois (2011), Kaddouri (2011, 2012), Cohen-Scali (2000). Le mot nous semble particulièrement intéressant pour notre étude. Il tient de la tension interne, vécue, et parfois nommée comme telle, entre des pôles opposés ou incompatibles au sein d'un même individu. Source de souffrance potentielle, le tiraillement est aussi une lutte intérieure sur laquelle le sujet semble avoir peu de prise. Ce tiraillement apparaît malgré tout au sujet : il se manifeste par diverses voies, que le sujet l'exprime par des mots, à l'instar de Yohan qui se compare à un « gaucher contrarié », ou par le surgissement d'émotions, comme c'est le cas pour Capucine. Plus le tiraillement est profond, plus il semble difficile à mettre au jour. Agnès mobilisera une « autre histoire » pour le dire : l'anecdote inaugurale de notre cas en est l'exemple. C'est que le tiraillement implique, pour être exprimé, une réflexivité. Celle-ci s'est probablement mise en œuvre au cours du protocole biographique.

Le tiraillement survient dans l'inscription multiple de l'individu dans plusieurs champs d'activités où il est engagé (Kaddouri, 2011). Il a partie liée avec les discordances entre les images de Soi, pour soi et pour autrui (Higgins, 1987). Mais il apparaît aussi, à la faveur du protocole biographique et notamment dans la projection du projet parental, dans les deux visions des projets parentaux. Masdonati *et al.* (2019) le mettent au jour également dans le cas de Mélodie qu'ils analysent à la lumière de la ligne de vie produite et commentée par le sujet, puis analysée par le psychologue conseiller (p. 101). Le tiraillement suppose ainsi la coexistence autant que la concomitance d'engagements multiples impossibles à satisfaire (Kaddouri, 2011). Tout au long d'un parcours de vie, le sujet ne procède-t-il pas à des ajustements de ces engagements identitaires, avec lesquels il *négoce* ? Dans le cadre de la construction d'un parcours professionnel, des voies détournées semblent empruntées pour tenter de concilier les différents projets parentaux, quitte à les réaliser successivement ou concomitamment, dans différents espaces. Le projet paternel prendrait corps, par exemple, dans l'exercice d'un métier, quand le projet maternel s'exemplifierait en dehors de l'exercice

professionnel, dans des loisirs, notamment. Cette configuration permettrait au sujet de trouver un “arrangement” voire de faire un *compromis* entre les différentes représentations. Qu’est-ce qui fait que cette configuration n’est plus possible à un certain moment de l’existence ? Qu’est-ce qui fait que cet arrangement arrive à “faire conflit” ?

Nous avons évoqué un “effet de précipitation”, à la faveur d’événements – faits ou propos – plutôt mineurs, bien loin des « événements catastrophes » suggérés par Legrand (1993). Pour autant, nous ne sommes pas parvenue à opérer de liens systématiques avec d’autres événements, majeurs cette fois, qui seraient de nouveau convoqués par cette entremise. Cela atteste-t-il qu’ils n’existent pas ? Nous penchons plutôt pour l’hypothèse que le Sujet peine lui-même à faire ces liens. Yohan dit bien cette difficulté : *Si j’ai une souffrance à un moment donné, une situation qui me fait souffrir, ça m’amène à m’interroger sur la souffrance mais dans le sens où je me dis : “ tiens, j’ai un malaise, là, mais je ne sais pas dire pourquoi”*. (EB2). Ne faut-il pas voir là, ce que Janner-Raimondi (2021) nomme la « résistance biographique » (p. 55) ? Cette impossibilité factuelle mais surtout éthique « d’entrevoir la complexité qui constitue [le Sujet] » (p. 56) et par laquelle celui-ci nous rappelle qu’il nous échappe toujours comme nécessairement. Reste que l’expression d’un tiraillement, que celui-ci se dise, se ressente ou s’exprime par des comportements, peut mettre sur la voie de quelque chose dont il est le signe : « Pour un clinicien, le symptôme n’est pas un dysfonctionnement à éliminer, mais un signe qu’il faut déchiffrer avec ceux qui le vivent » (Gaulejac, 2020, p. 248). Ce tiraillement est probablement le symptôme de quelque chose qui “fait nœud” dans l’histoire du sujet.

2 - 2 Ce qui fait nœud et entraîne le positionnement du sujet

L’approche complexe mise en œuvre a permis de faire prendre conscience au Sujet d’éléments disparates de l’ordre de l’intra- et de l’interpersonnel, qui viennent “faire nœud” dans son histoire. La pièce se joue sur différentes scènes, concomitantes ou non, et s’organise en actes¹. C’est tout le travail des entretiens biographiques et de leur analyse d’aider le sujet à mettre au jour ce que des éléments, apparemment disparates² de son histoire (y compris d’une histoire qui n’est pas la sienne ou qui n’est que légende), ont tissé comme liens pour lui (à ses yeux), au

¹ « La famille, c’est la donnée tragique de l’existence. Les rôles sont distribués et de toute façon, on devra d’une manière ou d’une autre résoudre cette tragédie grecque. On n’y échappe pas, autant la résoudre le mieux possible. » Nothomb, A. Interview donnée à Elodie Suigo, dans la chronique « le Monde d’Elodie », *France info*, 02.09.2022

² *Disparates* doit ici s’entendre aux sens d’« épars », du point de vue temporel, et de « diversifiés » quant à leur nature (déterminismes sociaux et/ou représentations symboliques psychiques).

point d'influer sur ses représentations et, même, sur ses choix de vie. C'est ce que Gaulejac (2020) nomme les « nœuds socio-psychiques ». Comprendre ce qui fait nœud n'est possible qu'en articulant plusieurs dimensions du sujet. Or il nous semble que c'est ce que nous avons contribué à mettre au jour, dans le travail que nous avons réalisé avec les sujets autour du projet de reconversion.

Plus encore, il semble, à la lumière des cas que nous avons analysés, que la reconversion apparaît comme **ce qui vient dénouer**. Parce qu'elle suppose des prises de position, dont les conséquences se jouent sur les scènes personnelle et professionnelle, mais aussi sociale, la reconversion semble convoquer l'histoire du sujet tout entière. L'analyse de l'arbre généalogique a permis de convoquer des figures familiales importantes, qui ont servi de modèle et dont la reconversion semble s'inspirer. Mais ce modèle ne se dit pas seulement sur le plan professionnel, il le dépasse largement et convoque les valeurs qui sont, elles aussi, largement opératoires dans le choix du métier que fait l'individu, dans le cadre de sa reconversion. Le travail sur le projet parental a, en outre, montré que les choix de métier apparaissent comme un positionnement par rapport aux attentes supposées des parents. La reconversion stigmatise, à ce titre, la façon dont l'individu se saisit de cette histoire, voire de ces histoires, à un moment précis de son existence, pour (re)construire la sienne. La comparaison de la façon dont les individus ont opéré ce positionnement nous met sur la voie de schémas qui disent aussi tout le paradoxe de ce type de recherche. Ce paradoxe est soulevé par Gaulejac (2020) : « chaque existence est unique, singulière, imprévisible, nouvelle, inimaginable, et pourtant nos vies se ressemblent étrangement jusqu'à obéir à des cycles, à des *patterns* puissants, à des scénarios relativement familiers » (p. 158).

Si l'on reprend la façon dont la reconversion incarne ce nouveau positionnement chez chacun des sujets, nous pouvons faire les hypothèses suivantes : Capucine a dans un premier temps réalisé le projet maternel (« bien habillée dans un bureau ») avant de se tourner, dans le cadre de sa reconversion, vers le projet paternel, fût-ce en bravant les interdits qu'il posait. Elle opère ce faisant un *basculement* au nom de la loyauté au père. Fabien s'est toujours, peu ou prou, positionné par rapport au projet paternel, mais en restant «à la marge», dans un équilibre précaire. Par la seconde reconversion, il semble réaliser pleinement celui-ci, dût-il pour ce faire procéder à quelques aménagements. Son positionnement relève d'une *concession*. Yohan, lui, s'est accompli pleinement dans le projet de son père avant d'en prendre le contre-pied dans le cadre de sa reconversion. Son parcours atteste une forme de *rejet*. Agnès, enfin, a souscrit au projet paternel, avant que d'y renoncer complètement. Ce n'est que lorsqu'elle y a vu plus clair

dans son histoire, qu'elle a pu renouer, sur le plan professionnel, avec son histoire familiale, en embrassant le même métier que sa grand-mère paternelle. Un tel cheminement s'apparente à une *reprise*. Mais le positionnement n'est qu'une tendance.

Le plus intéressant réside dans la façon dont les sujets se sont finalement appropriés ledit positionnement, au terme d'un mouvement dialectique. Capucine, qui se représente avec trois jambes dans le dessin du projet parental, semble emprunter une troisième voie, qui lui permet de concilier les attentes économiques de sa mère et la position sociale de son père. Sur le plan genré, elle contredit les attentes de sa mère mais imite finalement ce qu'elle a elle-même incarné : une femme dans un métier d'hommes. Fabien, lui aussi, a « coché toutes les cases », selon l'expression qu'il utilisera en se présentant, du projet paternel : un métier tranquille et qui lui assure une certaine sécurité. En se formant à la chaudronnerie, en passant ce diplôme, mais aussi en s'amusant dans l'exercice de son métier, il remplit les objectifs assignés. Mais il va plus loin : il évite la vision négative du métier manuel dont le menaçait son père, et valorise la partie créative qu'il avait pu apprécier aux côtés de son grand-père maternel. Il renoue aussi avec la condition sociale de son père, tout en disposant de capitaux culturels, auxquels son père tenait pour lui (voire pour lui-même ?). Agnès empruntera des circonvolutions pour s'accomplir : de l'anecdote, le « chemin de traverse » de la narration, à la formation à l'optique comme voie détournée pour devenir secrétaire médicale. Yohan renouera, par le choix de son nouveau métier, avec une branche maternelle qui seule compte à ses yeux, au moment où il dresse son arbre généalogique : à travers la figure de son grand-père dont il apprécie les valeurs, il réalise le projet maternel mais le transcende pour faire quelque chose d'utile, à ses yeux. Tous procèdent à des *négociations* et, par là sont créateurs d'un positionnement singulier.

Si nous ne sommes pas en mesure, à l'aune des quatre cas étudiés, de stabiliser des *patterns*, nous pouvons toutefois faire l'hypothèse que la reconversion constitue bel et bien un positionnement du sujet et qu'elle participe d'une dynamique qui vient dénouer ce qui faisait nœud. Ce qu'atteste probablement le sentiment d'une plus grande congruence du sujet avec lui-même, ou les images qu'il avait de lui-même. Ces positionnements renvoient à la question de la place.

2 - 3 La question de la place

Ne pas avoir lieu d'être exposé forcément à un devenir migrant. (Jaquet, 2014, p. 79)

La question de la place a ceci de singulier qu'elle est à la fois cruciale et terriblement ordinaire. Elle convoque l'individu au sein d'un espace social, mais aussi familial, dont il tente de devenir l'acteur, d'en être le sujet, dans son sens plein. Au sein de ces sphères, des déplacements, en termes de classes, sont potentiellement sources de *crises* (Gaulejac, 2016; Jaquet, 2014). Notre objet d'étude a pu interroger, à de multiples reprises, cette question. Il s'est agi de trouver une place en formation, de se placer chez un employeur, de définir sa place dans la classe parmi les autres apprentis, mais aussi de s'enquérir de sa place dans la société, une fois la formation achevée. Les entretiens biographiques ont également montré que la reconversion participait d'une logique de positionnement dans la famille, mais aussi, plus largement, dans l'histoire familiale et sociale. Se faire une place, ou la réaffirmer, et finir par se sentir à sa place, semblent constituer les principaux enjeux de la reconversion. Mais la question de la place, dans l'étude que nous avons menée, semble faire la part belle au père.

Un adulte qui parle de son père, c'est un homme qui réchauffe une ombre. (Bobin, 1995¹)

La figure paternelle est, en effet, prépondérante dans les quatre études de cas que nous avons analysées, même si le rapport au père ne se dit pas dans les mêmes termes et n'implique pas les mêmes positionnements. Nous avons d'ailleurs été interpellée, à juste titre, sur cette prépondérance, dans le cadre d'une journée d'étude organisée par le Céreq². Notre discutante, Josiane Véro, par ailleurs co-auteure d'un article, avec Camille Stéphanus, sur la reconversion professionnelle (Stéphanus & Véro, 2022), a ainsi formulé sa remarque : « Est-ce que la relation au père épuise le sens à donner à ces reconversions, ces bifurcations ? Que doit-on conclure de cela ? [...] Que tout se joue dans la relation au père ? »³. La remarque nous a, sur le moment, désarçonnée. Et si, finalement, nous n'avons fait que projeter nos propres tensions internes sur les récits des sujets ? Ces projections restaient une hypothèse, peu glorieuse, il faut en convenir. Pourtant, les supports biographiques étaient là, les récits aussi. Il ne pouvait s'agir que de cela. Quand Yohan ne développe pas la branche paternelle dans son propre arbre généalogique, quand Capucine pleure à l'évocation de la réaction de son père, quand Fabien se questionne sur les liens de sang qui l'unissent au sien, quand, enfin, Agnès affirme qu'en entrant en coiffure, elle communique enfin avec son propre père : la figure paternelle est omniprésente. Peut-être

¹ Bobin, C., (1995). *L'homme qui marche*, Cognac : Le temps qu'il fait, p.25.

² « Journée des jeunes chercheurs et chercheuses », organisée à Marseille le 30 juin 2022, sous l'égide du Céreq et en collaboration avec la revue *Emploi Formation*.

³ Extrait du document écrit qui nous a été adressé par l'auteure et qui a servi de support à la discussion au terme de notre communication.

s'agit-il d'une simple coïncidence ? D'un effet de loupe, que le petit nombre d'études de cas a rendu possible ? J'y opposerai deux remarques qui auront valeur d'hypothèse.

Si la figure du père semble prépondérante, n'est-ce pas précisément parce que les rapports de classe s'inscrivent dans une société moderne fondamentalement patriarcale¹? La mobilité sociale ne s'évalue-t-elle pas, encore aujourd'hui, à l'aune de la seule profession du père et de son propre père ? Si l'on peut déplorer un tel état de fait, l'histoire sociale lui donne partiellement raison : la génération de nos grands-parents comptait, de fait, peu de femmes actives ; les choses sont moins vraies pour la génération de nos parents, mais l'on sait aussi que les femmes, même actives, ont longtemps été reléguées à des postes subalternes, voire "alimentaires". Par ailleurs, l'insistance avec laquelle quasiment tous les candidats ont souligné le fait singulier du travail des femmes, dans leur propre famille, reflète bien le caractère exceptionnel, pour l'époque, d'une telle condition. Pour le dire autrement : dans notre société, à une époque encore pas si lointaine, mais surtout à une époque que nous avons tous vécue et dont nous sommes les héritiers, le métier, c'est le père. Il n'est donc probablement pas si étonnant de constater que le positionnement, dans le cadre d'une reconversion tardive, s'exprime *par rapport* à cette figure paternelle.

Une autre remarque mérite notre attention : dans les entretiens biographiques, tous les candidats, sans exception, soulignent le manque d'expressivité de leurs pères². Nous ne résistons pas à la tentation de citer quelques *verbatim*, tous issus de l'entretien relatif au projet parental :

Agnès : *peut-être parce que mon père avait beaucoup de choses à dire et qu'il n'arrivait pas à les dire. (EB2) ; mon père il ne disait pas trop, il encaissait, je pense (EB2).*

Capucine : *Je ne sais pas si mon père avait d'autres projets. Je ne sais pas. Aujourd'hui, je le vois fier de moi. Il me le dit presque pas (EB2).*

Yohan : *Ben mon père n'a jamais trop parlé de sa carrière professionnelle (EB2) on ne sait pas ce qu'il pense...il est très discret...(EB2) ; Moi, je suis plutôt quelqu'un d'extériorisé, lui, c'est plutôt l'opposé...très introverti, par rapport à ça, même avec les gens, c'est quelqu'un de timide...il est vraiment l'opposé de ce que je suis (EB2) ; ils sont contents...enfin mon père ne le dit pas (EB2).*

¹ Nous devons dire ici notre reconnaissance à Camille De Coster qui nous fit cette suggestion.

² Nous ne dirions d'ailleurs pas autre chose du nôtre....

Fabien : *c'est quelqu'un qui a du mal à dire les choses, à avoir de la franchise ou même laisser paraître une sorte de faiblesse, quelque part (EB2) ; dès qu'il s'agit de lui-même, [il] va avoir du mal à dire les choses (EB2).*

Qu'en déduire, sinon que la figure du père semble elle-même s'être construite à l'aune d'une certaine vision de la gent masculine, qu'elle exemplifie¹ ? Non seulement la figure paternelle a partie liée avec l'activité professionnelle, pour l'enfant – fût-il, entre temps, devenu adulte – mais elle se définit, aussi, semble-t-il, dans un rapport de place du point de vue du genre.

Bien sûr, on ne saurait totalement éloigner les dimensions internes au sujet et, notamment, sur le plan psychanalytique. La lutte acharnée à laquelle se livrent Fabien et Yohan contre (mais aussi “tout contre”) leurs pères, et la place qu'Agnès et Capucine essaient de prendre auprès des leurs, convoquent sans nul doute ces dimensions. Il est temps, ici, de nous expliquer nous-même sur la référence liminaire que nous avons faite au stylo de notre propre père, stylo auquel nous avons dédié ce travail. Permettez le recours à la première personne pour narrer cela. Au cours de la formation à la sociologie clinique, dans ces intersessions aussi pénibles que fructueuses, m'est revenu un souvenir, pourtant pas si lointain, mais que j'avais totalement occulté. Pour son anniversaire, mon père s'était vu offrir un stylo ; nous partagions ce goût pour la papeterie et notamment pour les stylos, beaux ou laids, d'ailleurs. J'avais alors près de vingt-cinq ans et venais d'échouer à l'agrégation de philosophie, laquelle m'aurait ouvert la possibilité d'entrer en thèse². Alors que je m'extasiais devant ledit stylo, mon père, lui-même thésé en médecine mais pas agrégé, m'a alors tendu le stylo en me disant : « Je te le donnerai quand tu seras docteur ». Quelques mois après son décès, et plus de quinze ans après cet épisode, m'est remonté ce souvenir alors que j'étais en cours de thèse ; comment ne pas voir, dans cette promesse de don, un passage de témoin et la possibilité qui m'était offerte d'être reconnue par lui, de m'*inscrire* (et le stylo ne sert-il pas à cela ?) dans cette filiation ? Entre temps, j'avais échoué à plusieurs reprises à l'agrégation et n'avais donc pas pu entrer en thèse en philosophie, j'avais commencé ma carrière en CFA en tant que formatrice, j'y avais “grimé” les échelons puis, longtemps après, avais quitté Paris. A la faveur de ce *déplacement* géographique, j'ai repris mes études en Sciences de l'éducation, en master 2, avant d'initier une

¹ Comment résister, une nouvelle fois, au recours à la chanson enfantine ? Aldebert fait ainsi dire au garçonnet de l'une de ses chansons : « Mon père il est tellement fort/ Que quand il faut sauver la Terre, c'est lui qui s'y colle » (2013, *Enfantillages 2*, en duo avec Sanseverino).

² Mon directeur de recherche en philosophie, Alain Renaut, ne prenait, sous sa direction, que des étudiants qui avaient la certitude d'avoir un emploi au terme du doctorat.

thèse que je m'apprête aujourd'hui à terminer, bientôt à défendre...pour devenir « docteur », répondant, finalement, *par un chemin détourné*, à cette invitation, voire à cette injonction paternelle, sans avoir eu conscience que ce chemin emprunté m'y conduirait un jour. J'ai cherché puis finalement retrouvé ledit stylo.

“Inscription”, “place”, “père”¹ sont autant de termes qui renvoient aux symboles présents dans l'anecdote d'Agnès, celle qui me sidéra *parce qu'elle* convoquait mon propre nœud socio-psychique. Dans la mention du cimetière du Père-Lachaise, il y le « père » et il y a « la chaise », celle-là même qui confère une place et permet de s'inscrire dans une filiation. Je l'ai dit, il m'est arrivé de parler du « cas Agnès » et même du cas Agnès comme d'un « cas zéro », au sens où l'entendait Legrand (1993). Les remarques de Martine Janner-Raimondi (voir *supra*) relativement à cette place à laquelle j'assignais le Sujet, m'ont fait réfléchir. Cette place paraît en effet d'autant plus contestable qu'elle porte le chiffre « zéro », celui qui marque une position vide. Mais n'est-ce pas là l'expérience que fait Agnès elle-même face à cette sœur, absente-présente ? Par ailleurs, le zéro s'inscrit aussi dans une histoire : il n'est pas rien, parce qu'il n'a pas toujours existé et peut donc se prévaloir d'avoir une histoire ; il marque même, nous l'avons dit, le début d'une histoire, en épidémiologie. Mais l'histoire d'Agnès et le récit qu'elle en a fait, autant que la façon dont ils nous ont impliquées l'une et l'autre, séparément et ensemble, dépassent largement cette assignation. Ricœur prévient ainsi : « En faisant le récit d'une vie dont je ne suis pas l'auteur quant à l'existence, je m'en fais le coauteur quant au sens. » (Ricœur, 1996, p. 191). D'une part, le « cas Agnès » est en réalité « *mon cas Agnès* »², dans la mesure où l'histoire d'Agnès a fait “cas” *pour moi* ; c'est par moi, en me traversant, que son histoire a constitué un cas dans mon parcours de recherche : c'est dans l'articulation de son histoire et de la mienne, dans les résonances qui se sont jouées entre les deux sujets que cela a fait « cas ». Je n'assigne donc pas le Sujet ici mais je rappelle combien je suis impliquée dans la rencontre, peut-être même dans l'analyse. Avec cette idée que quelqu'un d'autre aurait pu voir, entendre, comprendre, autre chose que ce que j'y ai moi-même vu, entendu et tenté de comprendre. Ensuite, parce que loin d'être une assignation à une place vide, le « cas Agnès » a en réalité essaimé et rendu possible la suite. Ce cas « zéro » constitue donc à la fois le point de départ, *mon* point de départ, mais représente aussi, toute la puissance germinale, voire séminale et, finalement, la fécondité d'une recherche en cours. Il laisse, par ailleurs, toute sa place au Sujet

¹ Comme figure (mythique ?) mais aussi en tant qu'il confère un *nom* (voir à ce sujet Lacan).

² Je suis redevable ici aux échanges que j'ai pu avoir avec G. Boudjadi à ce sujet.

lui-même et toute liberté pour conquérir une place qu'à un moment singulier de son existence il veut faire sienne, ou pouvoir revendiquer comme telle.

2 - 4 Le concept d' « urgence biographique »

Nous avons achoppé sur la question de l'événement moteur, supposément premier. Pourtant, la mise en récit de l'histoire individuelle par le sujet, à la faveur des entretiens biographiques, a permis de ne plus considérer la reconversion comme un événement isolé. Certes, elle “fait événement” dans la vie du sujet, mais elle s'inscrit dans une histoire qui dépasse largement le seul processus de réalisation. Plus encore, elle intervient à un *moment* singulier de l'existence. Ce dernier ne se dit peut-être pas en termes d'événements mais, comme nous l'avons suggéré plus haut, en termes de *nœud*, qu'un événement déclencheur, parfois mineur en apparence, vient réactiver et dont le *tiraillement* constitue le symptôme. La reconversion alors mise en œuvre, et dont on suppose aujourd'hui qu'elle engage bien plus que le changement de métier, est réalisée avec une détermination qui “trahit” ce que nous proposons d'appeler l'« urgence biographique ».

L'on trouve l'idée d'urgence dans la régulation des tensions chez Bourgeois (2011) : « La tension identitaire [...] devient saillante au point de rendre *urgente* et nécessaire sa régulation » (p.279, nous soulignons). Cette dimension de l'urgence, temporelle, est associée à une nécessité qui est de l'ordre de l'existentiel. Elle n'est effectivement pas vitale, comme nous le suggérons plus haut : ce n'est pas une question de vie ou mort ; mais elle apparaît néanmoins essentielle pour le sujet, sans qu'il n'en comprenne nécessairement tous les ressorts. Elle est associée à des événements biographiques « favorables » (*Ibid.*) qui viennent “taper” l'histoire de l'individu dans son parcours : « Tout se passe comme si certains événements biographiques venaient, soudainement ou progressivement, rendre saillantes et *urgentes* à résoudre des tensions identitaires latentes depuis plus ou moins longtemps ou, éventuellement en générer de nouvelles » (*Ibid.*, nous soulignons). Plus loin encore, l'auteur réitère et évoque une tension identitaire générée, ou avivée, par un événement biographique, non moins « urgente à réguler » (*Ibid.*). Le « sentiment d'urgence » est également décelé dans l'étude de Masdonati *et al.* (2019, p. 101), à la faveur de l'analyse proposée à partir des lignes de vie de Mélodie, sans que les auteurs ne l'approfondissent, dans ce contexte.

Cette urgence n'est pas tant ici celle qui relève d'un temps objectif : elle s'inscrit dans une temporalité toute subjective, celle de celui qui la *vit*. Alors bien sûr, *objectivement*, et comme “de l'extérieur”, le moment choisi pour se reconvertir s'articule à de nombreux paramètres :

une période de chômage (Yohan, Capucine), l'approche des cinquante ans et le souci de pouvoir se former et s'insérer professionnellement (Fabien) et même le « vide » laissé par la disparition d'un proche (Agnès) ; tous font apparaître l'occasion de la reconversion comme la saisie d'une opportunité rare : c'est "le moment où jamais". Mais "derrière"¹ ces éléments objectifs et, par ailleurs, "solides", n'en disconvenons pas, tout porte à croire qu'il se joue *pour les sujets* des dynamiques internes fortes qui "précipitent" le moment et lui confèrent un sens.

L'urgence biographique est un éprouvé qui ne se dit pourtant pas comme tel. Celui d'une impérieuse nécessité de reconfiguration d'une partie de son histoire par le récit (adressé ou non) que s'en fait le sujet. Elle l'enjoint autant qu'elle l'accompagne. Elle n'est pas donneuse d'ordre mais précipite, au sens chimique et non pas seulement temporel, les événements comme éléments de sens entrant en résonance et comme en réseau : en ce sens, elle constitue une (bonne) raison d'agir, mais une raison qui peine à se formuler, à s'isoler, tant ses ramifications sont complexes, voire obscures, y compris pour le premier intéressé. Elle déstabilise, appelle des ajustements et donc suppose une mise au travail mais rend aussi possible, paradoxalement, une continuité. Elle invite le sujet à perdre le contrôle pour mieux se ressaisir, non au sens moral, mais dans une acceptation de soi : « [...] c'est précisément au moment où notre contrôle ordinaire sur nous-mêmes décroît et laisse place à l'expression de ce que nous pensons ou ressentons vraiment, que nous sommes le plus pleinement nous-mêmes, que nous manifestons notre être véritable. » (Romano, 2018, p. 600). L'une de ses principales manifestations réside dans la détermination ; une autre, dans la persistance. Elle relève de l'existentiel et invite à devenir.

¹ Le choix de la préposition est ici délicat : « derrière », « dessous », « en-deçà » *localisent*, quand « en amont », « en même temps » *datent* ; or le phénomène ne saurait se situer ni dans l'espace ni dans le temps.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE. LA PENSEE DU MULTIPLE : « FAITES RHIZOME ET PAS RACINE¹ »

Alors que nous cherchions une racine, nous avons trouvé un nœud, un nœud dynamique, possiblement a-centré, qui se joue sur des scènes différentes, les articulant dans une temporalité subjective qui semble mêler tous les temps. Nous emprunterons à Deleuze et Guattari (1976) l'image du rhizome. Chercher une racine de compréhension, c'est tâcher de rendre compte d'un système vertical, ayant début et fin, et ne produisant finalement qu'une tige unique en surface, prévisible et comme déterminée. Le rhizome, lui, est souterrain, pousse à l'horizontal, parfois en profondeur, stocke ses réserves nutritives et surprend par l'émergence de ses pousses multiples. Parmi ses principes, se comptent la connexion et l'hétérogénéité : « n'importe quel point du rhizome peut être connecté avec n'importe quel autre et doit l'être » (Deleuze & Guattari, 1976, p. 12). Il est fondamentalement de l'ordre du multiple : mieux encore, il est multiplicité.

C'est cette rencontre, et plus encore cette *expérience*, que nous pensons avoir faites à travers cette étude, en renonçant, d'abord de force puis de gré, à une logique causaliste autant qu'à une logique de la preuve. Une expérience conçue comme « cette épreuve nécessairement unique, irrépétable, en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors, à chaque fois changé ; [...] celle d'une mise à l'épreuve qui est en même temps transformation » (Romano, 2021, p. 194-195). En accompagnant le Sujet dans son advenir, nous n'avons pas fait l'expérience du Sujet, à peine avons-nous pu le regarder et l'écouter faire l'expérience de soi. Par l'entremise du récit, adressé à lui-même plus encore qu'à nous, le Sujet n'a pas résolu un mystère, comme l'on fait la lumière sur un crime en en identifiant l'auteur comme les mobiles ; il est redevenu lui-même l'auteur et l'acteur de ce qui l'animait. Ce n'est donc pas tant une élucidation qu'une réappropriation, dans le sens noble du terme, parfois rendue possible, aussi, par la prise de conscience qu'une élucidation n'est pas de son ressort. Encore moins du nôtre.

Mais le rhizome n'est-il pas aussi du côté de la méthodologie et des référents théoriques du chercheur ? Nous avons ici convoqué et mobilisé l'un des courants de l'approche biographique ainsi que les outils de la sociologie clinique. Mais, à l'instar des pratiques de Méténier, ne

¹ Extrait de *Rhizome* (Deleuze & Guattari, 1976, p. 35). Titre d'un épisode des « Chemins de la philosophie » (30/12/2020), présenté par A. van Reeth sur France Culture, consacré à Gilles Deleuze et Felix Guattari, invité : Igor Krtolica. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/gilles-deleuze-et-felix-guattari-faites-rhizome-et-pas-racine-4611027>

conviendrait-il pas de recourir à des approches complémentaires ? Les apports de la psychogénéalogie (Ancelin Schützenberger, 2000, 2015), par exemple, n'auraient-ils pas permis de lever des éléments de sens dans ce que Fabien nomme les *petits hasards de la vie* ? A la faveur de son entretien (EB1), Fabien s'interroge sur l'accident dont a été victime sa mère et qui laissera une cicatrice – une trace – sur son pied. Or cet épisode énigmatique, associé à une expression singulière (*faire une chute de voiture*) lui revient en mémoire alors même qu'il entame un travail réflexif, le pied dans le plâtre. Agnès, de son côté, évoque des épisodes de “crise” qu'elle connut vers l'âge de 10 ans et qui se manifestent quand elle se rend chez sa grand-mère paternelle, au point qu'elle n'y retournera que très ponctuellement. Or c'est aussi l'âge qu'a son propre père quand lui est adressée une lettre de sa famille paternelle dont il ne connaîtra jamais le contenu. Qu'ont à voir ces épisodes de la vie avec la reconversion, serait-on en droit de nous demander ? Rien *a priori*. Pourtant, rien n'est moins sûr. Fabien se casse le pied la veille de nos entretiens, dans le cadre d'un travail qu'il exerce suite à sa reconversion. A la fin de notre protocole biographique Agnès, elle, lira bien, contrairement à son propre père, un document qui rebattra les cartes de son parcours professionnel, même de son parcours de vie. Nous ne saurions, non plus, ignorer longtemps les apports de l'approche psychanalytique notamment en éducation (N. Baudouin, 2007; Beillerot et al., 1996; Blanchard-Laville et al., 2005) pour éclairer certaines tensions chez les sujets, à l'œuvre dans, ou se manifestant durant, leur parcours de reconversion. Mais des approches plus comportementales pourraient aussi être éclairantes (Palmer et al., 1996) quant aux dynamiques individuelles mises en œuvre dans les choix qui sont faits. Si, en matière de recherche, et notamment de recherche académique, de telles pratiques du multiple posent encore problème, il nous apparaît évident qu'elles ne peuvent qu'enrichir une pratique de la complexité.

EPILOGUE

Chaque jour la même énigme, un jour la solution (Bobin, C., (2006). *Une bibliothèque de nuages*, Castellare di Casinca : Éd. Lettres vives, p. 60)

Ce que découvre Agnès

Quelque temps après notre journée d'entretiens, je reçus un appel d'Agnès. Elle rentrait d'un voyage au Laos. Cet élément de contexte a son importance parce qu'il participe sans doute du déclenchement de ce qui va suivre. Le mari d'Agnès a une histoire familiale compliquée, sur fond de guerres d'Indochine. Contraint de quitter sa famille pour se cacher en France, alors qu'il est encore enfant, il perd contact avec elle. En cet hiver 2020, c'est la première fois qu'il retourne au Laos, sur les traces de sa famille. Agnès l'accompagne dans cette quête. Ils retrouveront, par hasard, la maison dans laquelle il est né, cachée derrière de nouvelles constructions. L'émotion fut vive et Agnès partagera les frissons procurés par ces retrouvailles. A son retour, elle se penche sur les documents généalogiques, nombreux, liés à son histoire, elle qui est la seule dépositaire de cette lourde documentation. Elle s'est notamment plongée dans son livret de famille. Ce qu'elle y a découvert la bouleverse.

J'ai noté plus haut combien les informations relatives à sa sœur aînée étaient confuses : Agnès a des difficultés à statuer sur les dates de naissance et de mort de sa sœur. Elle s'embrouille. Quelque chose "cloche". Spontanément, Agnès note 1967 mais une telle date entraîne un chevauchement avec sa propre naissance. Or Agnès sait qu'elle est née après le décès de sa sœur. Cette date ne saurait être non plus sa date de décès : les faits antérieurs "s'emboîteraient" mal. Par ailleurs, l'histoire médicale rapportée pour tenter d'expliquer les causes du décès est suspecte : comment un enfant peut-il décéder des suites d'un médicament administré à tort à la mère durant l'accouchement, trois ans après les faits ?

C'est en ouvrant le livret familial, pourtant à sa portée depuis de très nombreuses années, et comme *sous ses yeux*, à l'instar de la lettre volée dans la nouvelle éponyme d'E.A.Poe¹, que tout se fait jour. Sa sœur aînée est bien née en 1967 mais elle est également décédée cette même année et très exactement *trois jours* après sa naissance. Or Agnès a toujours grandi avec l'idée que cette fillette avait vécu trois ans et non pas trois jours. Peut-être, convient-elle, a-t-elle su la vérité dès le départ et elle n'accuse personne de lui avoir menti, mais elle-même a grandi

¹ Poe, E.A. (1844), *La lettre volée*, publiée dans le recueil *Histoires extraordinaires* (1856). Voir aussi l'analyse de cette nouvelle faite par Lacan puis critiquée par Derrida.

avec l'idée qu'elle s'était faite, depuis toute petite, autour du chiffre 3. Si Agnès est si bouleversée, c'est qu'elle a longtemps culpabilisé du décès de cette sœur aînée : *j'étais mal parce que je pensais que je prenais la place de ma sœur*¹ ou encore *J'assumais pas de prendre la place de ma sœur*. Plus encore, elle peinait à trouver sa propre place dans la famille tant elle avait l'impression d'avoir remplacé une sœur qui n'avait pas eu le loisir de vivre aussi longtemps qu'elle. Le fait de porter le même prénom² que la défunte n'arrangeait sûrement rien à l'affaire, même si de telles pratiques étaient choses courantes à l'époque, *a fortiori* pour un enfant qui n'avait pas vécu assez longtemps pour prendre sa place dans une famille³.

Je mesure, en écoutant Agnès me rapporter cette "découverte"⁴, l'incidence de cette prise de conscience sur sa vie, sur le regard qu'elle porte sur son histoire personnelle et professionnelle. Les propos de Lainé (2008) me reviennent alors : « [...] mettre les choses à leur juste place [...]. Et cela, ça change la vie. » (p.158).

Agnès semble faire l'expérience de ce qu'en science on nomme un « changement de paradigme ». Thomas Kuhn dans son ouvrage d'épistémologie, *La Structure des révolutions scientifiques* (1962) montre que les scientifiques sont régulièrement en butte à de nouvelles découvertes qui remettent en question les théories installées et entraînent un *changement paradigmatique* : l'ensemble des inférences liées à une théorie est remis en question et un nouveau système est élaboré, obligeant les scientifiques à "voir la réalité" autrement, à la lumière de ces nouvelles découvertes. La révolution s'amorce à partir du moment où une *anomalie* est constatée : « La découverte commence avec la conscience d'une anomalie, c'est-à-dire l'impression que la nature, d'une manière ou d'une autre, contredit les résultats attendus dans le cadre du paradigme qui gouverne la science normale. » (Kuhn, 1983, p. 83). Toute révolution scientifique est précédée d'une période de *crise*, période durant laquelle les fondements vacillent et sont progressivement remis en question : « La crise signifie qu'on se trouve devant l'obligation de renouveler les outils. » (*Ibid.*, p.113). Ces changements majeurs

¹ Ces *verbatim* sont extraits des notes que j'ai prises lors de cet entretien téléphonique. Agnès m'avait habituée à me livrer des choses importantes dans des circonstances inattendues. J'avais pris l'habitude d'avoir toujours de quoi noter non loin... Il va de soi que la publication de ces informations complémentaires a fait l'objet d'un accord de la part d'Agnès. Je ne suis pas loin de penser qu'elle me les a racontées aussitôt parce qu'elle savait qu'elles auraient leur importance dans le cadre de cette recherche.

² Les deux sœurs portent non seulement le même premier prénom, mais elles se voient aussi octroyer toutes les deux en second prénom celui de la grand-mère paternelle, J. Seul le troisième prénom change.

³ Mais cet éclairage n'a été rendu possible qu'à l'aune de la connaissance de cette récente information.

⁴ Mais en était-ce vraiment une ?

entraînent par ailleurs une *modification du regard* que l'on porte sur le présent, mais aussi une *reconfiguration* des phénomènes passés : « [L'] assimilation [d'une nouvelle théorie] exige la reconstruction de la théorie antérieure et la réévaluation de faits antérieurs » (p. 24). Des *résistances* sont mises au travail qui participent de la révolution. Notons enfin, et ce n'est pas la moindre des théories de Kuhn, que ce sont précisément ces sauts paradigmatiques qui rendent possibles le *progrès* scientifique. Plus encore, la révolution scientifique apparaît comme « comme un *déplacement* du réseau conceptuel à travers lequel les hommes de science voient le monde. » (p.147, nous soulignons).

Tout semble se rejouer pour Agnès à la lumière de cet élément de sens, à commencer par la prise de conscience que la question de la place, de sa place dans l'existence, s'est construite sur une donnée sensible erronée. Ce qui "clochait" dans l'histoire telle qu'elle la portait, « l'anomalie », pour reprendre la terminologie de Kuhn (1983), résidait dans les dates de naissance et de mort. C'est à partir de cette anomalie qu'Agnès va faire "sa révolution". Qu'elle soit elle-même sans doute à l'origine de cette erreur ne change pas grand-chose, même si cela questionne. A aucun moment, elle ne considère qu'on lui a menti ; elle pense qu'elle s'est progressivement construit cette donnée, conférant, ce faisant, une importance accrue à la place qu'a eue sa sœur dans la famille. En *disant* cela, elle atteste le chemin parcouru : l'analyse qu'elle propose montre combien elle a repris possession de son parcours, en revisitant son histoire et en mettant des mots, les siens, sur ce qui faisait nœud. Ce déplacement agit comme une libération pour Agnès, une délivrance. En rattachant, elle me confiera : *Aujourd'hui, je suis bien.*

De fait, la lumière est faite sur une partie de son histoire par cet ultime retournement de situation. Agnès a suivi un parcours professionnel de reconversion qu'elle a su faire sien, et par lequel elle s'est réappropriée son histoire. Comment ne pas y voir un *dénouement* ?

Des vertus de l'accompagnement biographique et de ses limites : quelque chose échappe toujours au chercheur ?

Il serait présomptueux d'affirmer que rien de tout cela ne se serait produit sans l'intervention du dispositif biographique et le recours aux outils de la sociologie clinique. Pourtant, force est de constater que cet accompagnement, qui, je le rappelle, ne constituait ni une attente ni une demande de la part du Sujet, a produit des effets notables, voire des transformations. Peut-être Agnès aurait-elle fait cette démarche autrement, par d'autres biais, pour finir par trouver une forme de libération. Le cheminement vers et dans la reconversion constituait une étape importante du processus. Toutefois, on peut se demander si Agnès, par cette anecdote hors

micro, ne m'a pas finalement adressée une demande implicite. En me livrant ce récit intime, celle qui disait ne pas faire de lien entre la mort de sa mère et sa reconversion professionnelle, a pourtant bien utilisé une voie pour – me – dire qu'elle en établissait bien un, même s'il est probable qu'elle n'en ait pas été consciente. Legrand (2008) dans sa grande histoire de vie avec Roland, se demandera aussi, au terme du processus, si Roland ne lui a pas finalement suggéré lui-même les hypothèses que le praticien a formulées eu égard à son récit. Des hypothèses que le narrateur, qui avait déjà amorcé un travail réflexif par ailleurs, attendait « dans le désir qu'il était de confirmer et mettre au clair un sens de sa vie en train de se chercher. » (p. 203). Legrand n'aurait-il pas, par ce moyen, aidé Roland « à accoucher du sens qui en lui se cherchait » (204) ; bien loin finalement de s'imposer à lui comme « une autorité savante », il n'aurait été que le maïeuticien d'un travail qui s'est fait sans lui, mais qui n'aurait pas pu se faire s'il n'avait pas été là, à l'écoute, mais aussi impliqué, à plus d'un titre, dans cette relation. La femme, dont parle Agnès au début de l'entretien *off*, n'avait-elle pas commencé à poser des jalons qui auraient permis à Agnès de se mettre au travail sur ces questions ; cela expliquerait pourquoi, avant de me livrer son souvenir d'enfance, elle fait une première association qui la conduit à me parler de cette femme. Agnès était peut-être déjà dans un travail sous-terrain qui ne demandait qu'à émerger. Si tel est le cas, ne peut-on pas considérer qu'une demande implicite a bien été “formulée” lors de cet entretien hors-micro ?

Je ne peux toutefois m'empêcher de penser que, dans l'accompagnement qui est le nôtre dans ce type de travail, il est frustrant de constater que, nécessairement, quelque chose nous échappe toujours. Sans doute suis-je passée, dans le cas d'Agnès, à côté d'éléments qui nous auraient aidée(s) à mieux appréhender son histoire familiale, ses enjeux, voire à mieux apprécier leur(s) incidence(s) sur les motivations de la reconversion professionnelle. Pourtant, je me raisonne : la dimension holistique n'est pas attendue ni même souhaitable. Ce vœu pieux (mais l'est-il réellement ?) me renvoie en réalité à des conceptions que j'ai vivement critiquées dans les utopies, politiques comme éducatives (voir *supra*) : promouvoir une transparence totale des individus n'est que le signe d'une volonté de maîtrise de ceux-ci. Accepter que l'on ne saura pas tout de la vie des sujets et, plus encore, que cela n'entame pas la qualité du travail, dans le cadre d'une approche biographique, est salvateur. Toute la gageure de cet accompagnement réside dans les hypothèses, et éventuellement l'analyse que l'on peut en faire, qui émergent de l'histoire telle que le sujet la porte et la rapporte. Celles-ci seront en partie circonstanciées, mais le travail qu'elles déclenchent ne s'achève de toute façon pas quand on pense avoir mobilisé les outils et « pressé » les matériaux. L'être, par essence, est en devenir.

CONCLUSION GENERALE

*Pànta rheî.*¹ (Héraclite, *Fragments*, VIème siècle avant J.C.)

Le titre de notre thèse juxtaposait deux projets, un projet professionnel, un projet identitaire, sans opérer de lien : dans ce creux, se disaient des hypothèses.

A la lumière de cette étude, il apparaît que les deux projets non seulement s'articulent, mais sont aussi interdépendants. En réalisant un projet professionnel, le sujet semble se reconstruire une identité qui n'est pas seulement professionnelle ou sociale, mais qui relève d'identités multiples qui, toutes, convergent vers ce que le sujet souhaite incarner autant que devenir.

Parce que le métier *situe* dans l'espace social et que le choix du métier constitue un *positionnement* dans des espaces multiples, la reconversion représente un espace de transformation(s) du sujet. Elle fait événement dans sa vie et bouscule sa linéarité ; mais elle se saisit aussi comme l'épreuve d'une continuité, à laquelle aspire le sujet pour lui-même, mû par une urgence biographique qui fonde sa détermination.

Comme projet professionnel, la reconversion à un métier manuel est porteuse de valeurs, voire d'une éthique, qui ne sont pas étrangères à une certaine conception du travail, elle-même aux prises à de nombreuses transformations. Nonobstant les freins, le plus souvent institutionnels, mais parfois aussi personnels, les adultes sont parvenus à donner vie à leur projet, à le réaliser. L'alternance comme dispositif de formation a, à ce titre, participé de la réussite de ce projet : parce qu'elle constitue elle-même un espace de transition, mais aussi parce que, paradoxalement, elle assure à l'adulte une forme de continuité, elle a rendu possible cette "mutation de soi". La reconversion professionnelle est désir de changement, mais aussi souci d'une plus grande adéquation, non pas tant avec ses compétences, mais entre ce qu'on l'on est et ce que l'on aspire à devenir. Bourgeois (2018) rappelle que l'« on s'engage rarement en formation pour la seule beauté du geste » (p.97). Le sens de ce projet ne saurait s'appréhender sans éclaircir celui du projet identitaire qui le sous-tend.

Mais le projet identitaire peine à se dire et il nous a fallu emprunter d'autres chemins pour tenter de le mettre au jour. Sous-terrain et rhizomateux, il ne s'appréhende que par le récit du sujet, dont il dépend et, tout à la fois, qui le *fonde*, comme "en marchant". Au terme d'un processus qui nous a impliquée au premier plan, qui nous a donné à voir du paysage et, sur la route, donné

¹ « Tout coule »

à questionner notre propre histoire familiale, nous sommes partie en quête d'un fil, fût-il narratif, ténu et très singulier, qui permette de lever un pan du voile de ce projet de soi. Aux côtés du Sujet et avec lui, nous avons mis au travail son histoire afin qu'il puisse s'en saisir lui-même et la faire sienne, comme héritier mais surtout comme acteur. Dans la première partie, la reconversion s'est donnée à voir comme processus mais aussi comme entité. Par la mise en récit, à travers la parole du Sujet, elle s'est non seulement *incarnée* mais s'est également inscrite dans une histoire plus large, faite de maillages individuels, familiaux et sociaux, qui la dépasse en même temps qu'elle la rend possible, voire nécessaire. En convoquant les récits de vie, et notamment l'approche biographique et l'écoute clinique, nous avons tâché de montrer ce que la reconversion vient dénouer dans l'histoire du Sujet.

L'enquête biographique n'a donc pas dessaisi le Sujet de tout pouvoir d'agir en l'aidant à prendre conscience des déterminations, qui sont à l'œuvre dans ses choix de parcours. Bien au contraire. Ces deux pans, que constituent la détermination et l'autodétermination, s'articulent précisément dans la dimension de projet, à partir de temporalités propres mais non moins distinctes. Projet professionnel et projet identitaire sont non seulement interdépendants et se nourrissent l'un l'autre, mais chacun d'eux puise dans un terreau préexistant les ressources nécessaires à la transformation. Par elle, le Sujet parvient à une « appropriation existentielle » de sa vie : à la fois sienne, parce qu'il a fait quelque chose de ce que l'on a fait de lui, et simultanément toujours en tension, dans son rapport aux temporalités, aux autres et finalement au monde.

Sur le plan épistémologique, un mouvement ternaire se dessine tout au long de ce travail. Nous avons mis en mouvement cette période charnière à faveur d'un fil rouge que le Sujet suit, tout au long du processus, presque comme malgré lui. Nous avons découvert que ce fil rouge est, en réalité, une trame que le Sujet tisse par lui-même. Enfin, le Sujet, par son récit, a nous permis d'entrevoir une pelote aux racines multiples, qui "fait nœud" mais dont le rhizome assure le déploiement. Nous sommes, chemin faisant, passée de l'explication à l'explicitation.

Nous ne dirons jamais assez l'attachement qui est le nôtre à la formation par l'alternance. Un attachement de raison, mais aussi affectif et de conviction. A ce titre, mais aussi à la faveur des expériences entendues, nous aspirons à voir se généraliser ce dispositif, y compris pour un public adulte. Que faire de ces travaux et plus largement de cette approche, notamment dans le cadre de l'accompagnement des adultes en reconversion ? Soulignant les enjeux des tensions identitaires chez le sujet en reprise d'études, Bourgeois (2011) souligne qu'une telle démarche ne saurait être prise en charge par le formateur : « Il n'appartient évidemment pas [...] au

formateur de *sonder* les enjeux identitaires des apprenants, mais il lui appartient *d'être averti* de l'importance de cette dimension. » (Bourgeois, 2011, p. 283, nous soulignons)

L'enjeu de cet accompagnement, par le formateur, mais au-delà, n'est donc pas tant de comprendre *ce qui se joue* pour le sujet dans la reconversion mais d'entendre *qu'il se joue (ou se rejoue) bien quelque chose* pour lui, que la reconversion contribue à reconfigurer. Mais l'auteur ouvre également une autre piste, davantage tournée vers le sujet lui-même : « favoriser les occasions pour les apprenants de *s'interroger* sur les enjeux identitaires qui sous-tendent leur rapport aux apprentissages en cours » (Bourgeois, 2011, p. 283). La mise en œuvre de ce processus réflexif implique, affirme l'auteur, la dévolution d'« espaces-temps adéquats », plus fréquents en formation d'adultes que dans les autres espaces formatifs.

Enfin, nous avons placé notre conclusion sous l'égide héraclitienne du *pànta rheî* pour signifier que cette recherche doit être prise pour ce qu'elle : une photographie. Elle a saisi, et comme figé, un dispositif de formation, pourtant en perpétuelle mutation, des conceptions du travail qui ne cessent d'être révisées voire transformées, et une vision de la reconversion qui, depuis, s'est, sinon banalisée, du moins diversifiée. Elle a circonscrit, en outre, un moment de la vie de l'individu, moment singulier, articulé à de nombreux autres, passés et à venir. Elle n'a saisi du Sujet qu'un récit circonstancié, qui ne dit pas tout de lui, mais nous rappelle, non seulement qu'il est en devenir, mais aussi que, dans son éminente insaisissabilité, il nous échappe toujours.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2009). A propos du concept de Turning point. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (p. 187-211). La Découverte.
- Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009). L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. *Formations et Emploi*, 57-74.
- Adé, A., & Bussièrès, J.-F. (2016). Représentation visuelle de la pensée appliquée à l'élaboration d'un projet de recherche : Utilisation d'une carte heuristique. *Annales de l'unité de recherche en pratique pharmaceutique*, 1-8. <https://doi.org/10.18163>
- Allouche-Benayoun, J., & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur*. Dunod.
- Ancelin Schützenberger, A. (2000). *Aïe, mes aïeux ! : Liens transgénérationnels, secrets de famille, syndrome d'anniversaire et pratique du géosociogramme*. La Méridienne.
- Ancelin Schützenberger, A. (2015). *Psychogénéalogie : Guérir les blessures familiales et se retrouver soi*. Éditions Payot & Rivages.
- Apprentissage : Le site*. (s. d.). L'APPRENTI. Consulté 9 novembre 2021, à l'adresse <https://www.lapprenti.com?fb=1>
- Arendt, H. (1988). *Condition de l'homme moderne*. Pocket.
- Arnoux, C. (2016). Sens du travail et mobilité professionnelle « La mobilité signifiante ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45/2, 5. <https://doi.org/10.4000/osp.5086>
- Arnoux-Nicolas, C. (2019). Se former et de se reconverter dans l'artisanat d'art : Sens retrouvé du travail et retour en formation. *Le sujet dans la cité*, 1(Actuels n°8), 115-129.
- Arnoux-Nicolas, C., Dosnon, O., Lallemand, N., Sovet, L., Di Fabio, A., & Bernaud, J.-L. (2016). Influence des différences interindividuelles et de la mobilité professionnelle sur le sens du travail. *Le travail humain*, 79(2), 147-168. <https://doi.org/10.3917/th.792.0147>
- Aubert, N. (2009). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Flammarion.
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte.
- Balibar, F., Büttgen, P., Cléro, J.-P., Collette, J., & Cassin, B. (2013). *Moment, instant, occasion*. 15. <http://journals.openedition.org/trivium/4638>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). « Transitions professionnelles ». *Recherche & formation*, n° 74(3), 101-114.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.) de Boeck.
- Barbier, R. (2019). Ecoute sensible. In Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 329-332). Erès.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 39(377), 801-804.
- Baudouin, J.-M. (2020). Quelles sont les spécificités de la recherche biographique? *Education Permanente*, 1(222), 141-152. <https://doi.org/10.3917:edpe.222.0141>
- Baudouin, J.-M., & Dirickx, A. (2021). Processus de décision et temporalités dans les parcours de reconversion professionnelle volontaire. In P. Maubant, *L'archipel des temps de la formation. Esquisse d'une ingénierie de l'alternance*. (p. 21-50). Champ

- social. <http://www.cairn.info/l-archipel-des-temps-de-la-formation--9791034606405-page-21.html>
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. L'Harmattan.
- Baujard, C. (2020). *Validation des acquis buissonniers : Vers une meilleure reconnaissance par l'institution éducative de l'expérience des professionnels, des étudiants et des élèves*. L'Harmattan.
- Baujard, C. (2022). *Travail et formation, aspects juridiques et thématiques éducatives et sociales*. ISTE Editions.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide* (C. Rosson, Trad.). Pluriel.
- Baumann, F. (2018). *Le Brown-out : Quand le travail n'a plus aucun sens*. Josette Lyon.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113.
- Beillerot, J. (1989). *Voix et voies de la formation*. L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Benjamin, W. (1935). *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Allia.
- Berbain, S., & Viaene, A. (2017). *Enseignant de culture générale, un métier impossible ?* [Mémoire professionnel]. Haute Ecole Pédagogique.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bergier, B., & Bourdon, S. (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. L'Harmattan,.
- Bertaux, D. (1974). Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale. *Revue française de sociologie*, 15(3), 329-362. <https://doi.org/10.2307/3320160>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Bertaux-Wiame, I. (2006). Conjugalité et mobilité professionnelle : Le dilemme de l'égalité. *Cahiers du genre*, 2(41), 49-73.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120(1), 29-57.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Bouilloud, J.-P. (2007). Le chercheur, un autobiographe malgré lui. In V. (de) Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques* (p. 75-89). Erès.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1966). *Les héritiers : Les étudiants et la culture ; suivi de La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136, pp.101-110.

- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod.
- Bourgeois, É. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. In G. Chapelle & É. Bourgeois, *Apprendre et faire apprendre* (p. 269-284). PUF.
<https://www.cairn.info/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912-page-269.htm>
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. PUF.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte et formation permanente : De la notion au concept. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 189-207). Dunod.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. PUF.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 14.
- Boutinet, J.-P. (2020). *Psychologie de la vie adulte*. PUF.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. PUF.
- Breton, H. (2021). L'explicitation, selon Pierre Vermersch. *Chemins de formation (Nantes). Enjeux de l'explicitation et de ses pratiques dans la formation*, 23, 10-16.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Brochier, D., Cadet, J.-P., Mahlaoui, S., & Quenson, E. (2019). Le développement de l'alternance en France : Un volontarisme sans cesse contrarié. In S. Zaouani-Denoux & E. Mazalon, *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 95-113). L'Harmattan.
- Brunet, S. (2018). *Rapport pour le développement de l'apprentissage. Synthèse de la concertation* (p. 70) [Rapport public].
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000064/index.shtml>
- Buisson, F. (1911). Article « Apprentissage ». In *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2066>
- Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), p.80-91.
- Cart, B., Léné, A., & Toutin-Trelcat, M.-H. (2018). A l'aube de la réforme de la formation professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis. *Céreq. Bref*, 370.
- Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrats d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Céreq. Bref*, 272.
- Cassely, J.-L. (2013, août 26). L'invasion des « métiers à la con », une fatalité économique? *Slate*.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Fayard.
- Centre inffo-CSA. (2022). *3ème édition du baromètre de la formation professionnelle*. Centre Inffo. <https://csa.eu/news/barometre-de-la-formation-et-de-lemploi-3eme-edition/>
- Céreq. (sd). *Génération 2010 : Enquêtes 2013, 2015, 2017*. <https://www.cereq.fr/enquetes-et-donnees-insertion-professionnelle-generation/generation-2010-enquetes-2013-2015-2017>
- Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, 172(2), 123-132. <https://doi.org/10.3917/dia.172.0123>
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

- Chaxel, S., Moity-Maïzi, P., & Fiorelli, C. (2014). Les récits de vie : Outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *¿ Interrogations ?, N°17, L'Approche biographique*, 14.
- Chevallier, É. (2017). Les ruptures intentionnelles de carrière chez les cadres français.e.s souhaitant redonner du sens à leur vie professionnelle : Concept et processus. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3(46), sp. <https://doi.org/10.4000/osp.5484>
- Chevallier, É. (2021). Crise du travail ou crise de sens ? *Revue Projet*, 381(2), 28-31.
- Chevallier, É., Boutinet, J.-P., & Cocandeau-Bellanger, L. (2021). Quel sens donner aux transitions adultes lorsqu'il s'agit de ruptures intentionnelles et inattendues ? In V. Cohen-Scali, *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (p. 231-246). Dunod.
- Clénet, J., & Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France. Des approches et leurs orientations. In C. Landry, *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 83-107). Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (1989). L'autre illusion biographique. *Enquête*, 5. <https://doi.org/10.4000/enquete.99>
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. P.U.F.
- Collège de France. (2020). *Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de mobilité sociale ? - CIL - Pgm SES- Term*. Collège de France. https://www.college-de-france.fr/media/campus-innovation-lycees/UPL466319285439423893_Classe_de_terminale___Sociologie_et_sciences_politiques___Chapitre_3.pdf
- Combes, M.-C. (1984). Apprentissage et alternance. *Formation Emploi*, 7, 8-16. <https://doi.org/10.3406/forem.1984.1083>
- Combes, M.-C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage : Une institutionnalisation de la formation professionnelle. *Formation Emploi*, 15(1), 18-32. <https://doi.org/10.3406/forem.1986.1144>
- Corlay, D., Fauchier-Magnan, E., Cormier, B., Plaud, A., & Thollon, F. (2015). *Plan de relance de l'apprentissage : L'accompagnement des apprentis pour une sécurisation des parcours* (n°2014-161R & n° 2015-051; p. 134). IGAS, IGAENR et IGEN. <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article520>
- Cossette, P. (2003). *Cartes cognitives et organisations*. Les Editions de l'ADREG.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : Sujet-objet de sa recherche? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Crawford, M. B. (2016). *Éloge du carburateur : Essai sur le sens et la valeur du travail*. La Découverte.
- Crawford, M. B. (2019). *Contact : Pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver* (M. Saint-Upéry & C. Jaquet, Trad.). La Découverte.
- Danvers, F. (2007). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte*. PUF. pp. 51-71.
- Danvers, F. (2013). Orientation professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-193.htm?contenu=resume>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Kluwer Academic.
- Decréau, L. (2015). *L'Élegance de la clé de douze. Enquête sur ces intellectuels devenus artisans*. Lemieux Editeur.
- Decréau, L. (2018). *Tempête sur les représentations du travail : Manuel-intellectuel, voie pro-voie générale, col bleu-col blanc...* Presses de l'école des Mines.

- Dejours, C. (2006). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*. Éd. du Seuil.
- Delasalle, F., & Martin, J.-P. (2014). *Comprendre la formation des adultes : Mots-clés, textes et auteurs*. Chronique sociale.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *Rhizome. Introduction*. Les Editions de Minuit.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Deltand, M. (2019). Projet de reconversion et modes résolutaires de tensions identitaires en formation : Le cas de professionnels se préparant aux métiers du conseil. *Savoirs*, N° 49(1), 51-68.
- Demeuse, M., Strauven, C., Roegiers, X., & Soetewey, S. (2017). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. De Boeck.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- Denoyel, N. (2009). Alternance. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 73-74). Erès.
- Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education Permanente*, 4(193), 105-118.
- Des Isnards, A., & Zuber, T. (2009). *L'Open space m'a tué*. Le Livre de Poche.
- Deschavanne, É., & Tavoillot, P.-H. (2008). *Philosophie des âges de la vie : Pourquoi grandir ? Pourquoi vieillir ?* Hachette Littératures.
- Desforges, C., Martin, H., Ville, C., Dupays, S., Benaz, M., Collignon, J.-P., & Plaud, A. (2014). *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage* (rapport public N° 145R; p. 136). Inspection générale des affaires sociales.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000160/index.shtml>
- Desmarais, D., & Grell, P. (1986). *Les récits de vie*. Saint-Martin.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (H. Benis Sinaceur, Trad.). Flammarion.
- Dirickx, A. (2022). *Changer de métier : Se former, se transformer - Etude des facteurs d'intentionnalité, des expériences transformatrices et des ressources formatives à l'œuvre dans les processus de reconversion professionnelle volontaire* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:158683>
- Dominicé, P. (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Doray, P., Mason, L., & Bélanger, P. (2007). L'art de vaincre l'adversité : Le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique. Note de recherche. *CIRST-Uqam*.
- Drapeau, M. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour argumenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.
- Dupray, A., & Recotillet, I. (2009). Mobilités professionnelles et cycle de vie. *Economie et statistique*, 423(1), 31-58. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8023>
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye, *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Erès. <https://www.cairn.info/evenements-de-vie-transitions-et-construction--9782865865734-page-45.htm>
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2006). Les deux faces—Objectives/subjectives—De la mobilité sociale. *Sociologie du travail*, 4(48), 455-6473.
- Duval, P., & Isambert, J.-P. (2002). *Rôle et fonctionnement des Services académiques de l'inspection de l'apprentissage* (N° 2002-052 IGEN et 02076 IGAENR; p. 50). IGEN et IGAENR.
- Elkaïm, M. (2015). *Si tu m'aimes, ne m'aime pas : Pourquoi ne m'aimes-tu pas, toi qui prétends m'aimer ?* Éditions du Seuil.

- Epicure. (1994). *Lettres, Maximes, Sentences* (J.-F. Balaudé, Trad.). Le Livre de Poche.
- Erikson, E. H. (2011). *Adolescence et crise : La quête de l'identité* (J. Nass & C. Louis-Combet, Trad.). Flammarion.
- Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences sociales*, XL(124), 85-130.
- Fenouillet, F. (2010). *Les 101 théories de la motivation*. Les motivations.
<http://www.lesmotivations.net/spip.php?article100>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, I(25), 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation*. Dunod.
- Ferry, G. (2016). Histoire de vie ou légende de soi? In J.-C. Filloux, *Analyse d'un récit de vie* (p. 161-165). PUF.
- Fourchard, F., Courtinat-Camps, A., Croity-Belz, S., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : Le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3(44), 1-27. <https://doi.org/10.4000/osp.4611>
- Freud, S. (1923). *Psychopathologie de la vie quotidienne* (S. Jankélévitch, Trad.). Éditions Payot & Rivages.
- Freud, S. (2012). *L'interprétation du rêve*. PUF.
- Fugier, P. (2021). Le dessin réflexif : Un support d'expression qui étaye les processus d'émancipation. In J. Cultiaux, P. Fugier, & X. Leon, *Démarches cliniques de l'émancipation : Postures, méthodes et dispositifs* (p. 39-52). L'Harmattan.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélemy, L. Quéré, B. Dupret, & J.-M. de Queiroz, Trad.). PUF.
- Gaulejac, V. (de). (2009). *Qui est « je »?* Seuil.
- Gaulejac, V. (de). (2016). *La névrose de classe : Trajectoire sociale et conflits d'identité : suivi d'une lettre d'Annie Ernaux*. Payot & Rivages.
- Gaulejac, V. (de). (2019). Sociologie clinique. In C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 256-260). Erès.
- Gaulejac, V. (de). (2020). *Dénouer les nœuds sociopsychiques : Quand le passé agit en nous*. Odile Jacob.
- Gaulejac, V. (de), Hanique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Erès.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1069>
- Giust-Desprairies, F. (2016). Crise. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 110-119). Erès. <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie-2016--9782749229829-page-110.htm?ref=doi>
- Giust-Desprairies, F. (2019). Approche clinique. In C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 280-283). Erès.
- Goarzin, M. (2020, mars 6). Le Ion de Platon ou le poète contre l'artisan et le philosophe. *Comment vivre au quotidien?* <https://biospratikos.hypotheses.org/5167>
- Godin, C. (2000). *Faut-il réhabiliter l'utopie ?* Pleins Feux.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les Editions de Minuit.
- Gonzalez, A., Nicolas, A., & Michalesco, G. (2019). Dynamiques professionnelles et dynamiques d'apprentissage : Le parcours de formation. *Administration & Education*, 164, 33-48.

- Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation : En quête de quelle reconnaissance ?* L'Harmattan.
- Graeber, D. R. (2018). *Bullshit jobs* (É. Roy, Trad.). Éditions les Liens qui libèrent.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. PUF.
- Grossetti, M. (2009). Imprévisibilités et irréversibilités : Les composantes des bifurcations. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 147-159). La Découverte.
- Guichard, J. (2009). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 34.
- Guillemot, V., Boutte, J.-L., Vial, M., & Faijan, F. (2014). L'alternance, un dispositif d'accès à l'emploi durable : À quelles conditions ? *Education Permanente*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01444085>
- Guillon, S., & Hinsinger, S. (2016). Risque de décrochage après une rupture de contrat d'apprentissage : L'exemple d'un CFA en Alsace. *Questions vives recherches en éducation*, N° 25, 1-20. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1928>
- Hanique, F. (2007). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. In V. (de) Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Erès.
- Hegel, G. W. F. (1993). *La raison dans l'histoire : Introduction à la philosophie de l'histoire* (K. Papaioannou, Trad.). Ed. 10-18.
- Heinlich, N. (2010). Pour en finir avec l'illusion biographique. *L'Homme*, 195-196, 421-430.
- Herreros, G. (2007). L'avènement du sujet. In V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche, *La Sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. (p. 131-148). Erès.
- Hughes, E. C. (1950). Carrières, cycles et tournants de l'existence. In *Le regard sociologique. Essais choisis*. (p. 165-173). EHESS.
- Jacquet, H. (2012). *L'intelligence de la main : L'artisanat d'excellence à l'ère de sa reproductibilité technique*. L'Harmattan.
- Jacquín, P., & Juhel, J. (2013). Développement de carrière et construction de sa vie : Une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/2. <https://doi.org/10.4000/osp.4115>
- Janner-Raimondi, M. (2021). Paradigme du biographique en éducation : Un parcours de reconnaissance du Sujet dans la Cité. *Le sujet dans la cité*, 12(2), 53-73.
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. PUF.
- Jourdain, A. (2014). Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art. Du désengagement au réengagement. *Sociologies pratiques*, n° 28(1), 21-30.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Editions Galilée.
- Kaddouri, M. (2012). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Education Permanente*, 193, 203-218.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : Une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, N° 49(1), 13-48.
- Kaddouri, M. (2020). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. In S. Zaouani-Denoux & E. Mazalon, *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usages et complexité des approches* (p. 179-195). L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2009). *Quand je est un autre : Pourquoi et comment ça change en nous*. Hachette littératures.
- Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : Un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie*, 183, 5-14.
- Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. L'Harmattan.

- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.
- Kunégel, P. (2012). *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*. 7. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025>
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Editions du Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Pluriel.
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Lainé, A. (2008). L'approche « Roman familial et trajectoire sociale ». In V. de Gaulejac & M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (p. 149-168). Erès.
- Lakhsassi, N. (2021, mai 30). *L'apprentissage : Des taux de rupture inadmissibles !* Club de Mediapart. <https://blogs.mediapart.fr/nasr-lakhsassi/blog/300521/l-apprentissage-des-taux-de-rupture-inadmissibles>
- Lalande, A. (1988). Sens. In *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. PUF.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* L'Harmattan.
- Le Gall, N., & Louise, V. (2021). *Les actifs et la reconversion professionnelle*. BVA Baromètre pour Visiplus Academy. <https://www.bva-group.com/sondages/actifs-reconversion-professionnelle/>
- Le Gros, L. (2020). La reconversion radicale après une grande école de management : Entre rupture et réactivation de dispositions intériorisées. *Formation emploi*, 152, 119-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8617>
- Leconte, G. (2002). De la mine au chantier : Conversion et socialisation professionnelle d'anciens mineurs/futurs maçons. *Formation Emploi*, 78(1), 69-77. <https://doi.org/10.3406/forem.2002.2926>
- Lecouvey, G., Desgranges, B., Peschanski, D., & Eustache, F. (2020). Le souvenir flash : Un souvenir spécial au croisement de la mémoire individuelle et de la mémoire collective. *Revue de neuropsychologie*, 12(1), 35-45. <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0534>
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : Théorie, clinique*. Hommes et perspectives; Epi-Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (2000). Événement et biographie (IV). In Centre de recherche formation CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 85-106). PUF. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-la-singularite-de-l-action--9782130501886-page-85.htm>
- Legrand, M. (2008). D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière. In V. de Gaulejac & M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (p. 195-212). Erès.
- Leibniz, G. W. (1987). *La monadologie*. Delagrave.
- Lemistre, P. (2015, 11/12). *De bac moins 3 à bac plus 3 : Le sens de la professionnalisation des filières, au vu des parcours et de l'insertion*. 22èmes Journée du Longitudinal: Alternance et professionnalisation. Des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières?, Villeneuve d'Ascq. Université Lille 1.
- Levené, T., & Négroni, C. (2010). Quand l'insertion se conjuguerait avec la reconversion professionnelle. *Actes du Congrès AREF*, 11.
- Levinas, E. (1991). *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*. Le Livre de poche.
- Lévy, A. (2010). *Penser l'évènement. Pour une psychosociologie critique*. Parangon/Vs.
- Lévy, A. (2012). L'énigme de l'évènement. *Connexions*, 98(2), 53. <https://doi.org/10.3917/cnx.098.0053>

- Lochmann, A. (2019). *La vie solide : La charpente comme éthique du faire*. Payot.
- Maillard, F. (2019). Le bac pro de 1985 à 2015 : Entre innovation et confrontation. In F. Maillard & G. Moreau, *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 40-53). Octarès.
- Masdonati, J. (2017). Les transitions professionnelles au cœur de la psychologie de l'orientation. In I. Olry-Louis, A.-M. Vonthron, É. Vayre, & I. Soidet, *Les transitions professionnelles. Nouvelles problématiques psychosociales* (p. 9-16). Dunod.
- Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I.Z. (2017). The Reasons behind a Career Change through Vocational Education and Training, *International Journal of Research in Vocational Education and Training*, 4 (3), p. 249-269.
- Masdonati, J., Franz, S., & Abessolo, M. (2019). Comprendre et accompagner les reconversions professionnelles. In J. Masdonati, K. Massoudi, & J. Rossier, *Repères pour l'orientation* (p. 79-110). Antipodes.
- Matus, M. (2019). Quand la reconversion professionnelle conduit les chômeurs à redevenir « débutants ». *Formation emploi, 145-Varia*, 119-138.
<https://doi.org/10.4000:formationemploi.7133>
- Maurin, É. (2009). *La peur du déclassement : Une sociologie des récessions*. Editions du Seuil.
- Mazade, O., & Hinault, A.-C. (2014). Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions. *Sociologies pratiques, 1(28)*.
<http://journals.openedition.org/lectures/14897>
- Mègemont, J.-L. (1998). Mobilité professionnelle : Construction de l'identité et formation de la personne. In A. Baubion-Broye, *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 87-109). Érès.
- Mègemont, J.-L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions, 76(2)*, 15-28.
- Meirieu, P. (2014, octobre 3). Apprentissage : Pendant les annonces, les travaux continuent. *Le café pédagogique*.
- Meirieu, P. (2019). Alternance. In *Dictionnaire*.
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>
- Meirieu, Philippe. (1996). *Frankenstein pédagogie*. ESF Editeur.
- Merhan, F., & Bourgeois, É. (2015). Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. In J.-M. De Ketele, A. Jorro, & F. Merhan, *Mutations éducatives et engagement professionnel*. (p. 17-36). De Boeck Supérieur.
- Merllié, D., & Prévot, J. (1997). *La mobilité sociale*. La Découverte.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF.
- Ministère du Travail. (2018). *Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel. La loi en 10 points clés*. https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/leaflet_for_pro_3_.pdf
- Ministère du Travail. (2021). *Référentiel national Qualité. Guide de lecture*.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.
- Morel, F. (2022). *Reconversion professionnelle : Pour le meilleur et pour l'avenir*. Institut Montaigne. www.institutmontaigne.org
- Morin, E. (2012). Pour une crisologie. *Communications, 91(2)*, 135-152.
- Morin-Manrique, C. (2014). *Professeur de CFA, quelle professionnalité?* [Mémoire de M2 de recherche. Sous la direction de V. Bordes et A. Jorro (CNAM)]. Toulouse Le Mirail.
- Morris, W. (1992 [1957]). *Nouvelles de nulle part- News from nowhere*. Aubier Montaigne.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : D'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie, 119*, 311-331. doi.org/10.3917/cis.119.0311

- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Armand Colin.
- Négroni, C., & Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche & Formation*, 1(90), 87-102.
- Niewiadomski, C. (2006). L'événement : Entre intra-psychique et socio-psychique. « Événements catastrophe », effets de résonances et interprétation dans les groupes. *Pensée plurielle*, no 13(3), 49-58.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative : Entendre et écouter le sujet contemporain*. Érès.
- Niewiadomski, C. (2018). La subjectivité comme ressource et obstacle à l'intelligibilité de l'action. *Recherche formation*, n° 88(2), 133-144.
- Offroy, J.-G. (1993). *Le choix du prénom*. Hommes et perspectives.
- Olry-Louis, I., Vonthron, A.-M., Vayre, É., & Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles. Nouvelles problématiques psychosociales*. Dunod.
- Pagès, M. (1993). *Psychothérapie et complexité*. Épi-Desclée de Brouwer.
- Pagoni, M., & Fischer, S. (2020). Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Evolution Professionnelle à Pôle Emploi. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57, Art. 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12368>
- Palheta, U. (2010). L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier ». *Sociétés contemporaines*, 77(1), 57-85.
- Palmer, H., Catona, N., & Petit, B. (1996). *L'ennéagramme : Pour mieux se connaître et comprendre les autres*. Vivez soleil, impr. 1996.
- Pasquier, L. (2009). La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE*. Érès.
- Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 3-22. Persée <http://www.persee.fr>.
- Peugny, C. (2008). L'expérience du déclassement. *Agora Débats/ Jeunesses*, 3(49), 50-58.
- Pineau, G. (2010). L'orientation tout au long de la vie : Une révolution paradigmatique à opérer. Préface. *TransFormations*, 3, Art. 3.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. PUF.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Ed. Albert Saint Martin.
- Platon. (2008). *Ion ou sur l'Illiade* (F. Midal, Trad.; Vol. 1). Pocket.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. PUF.
- Popper, K. (2006). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. Payot.
- Popper, K. (2017). *La Logique de la découverte scientifique*. Payot & Rivages.
- Presse, M.-C., Cavaco, C., & Ketele, J.-M. D. (2010). La valorisation des expériences personnelles et professionnelles. Introduction. *TransFormations*, 1(4), 7-13.
- Prestini-Christophe, M. (2007). L'événement biographique, un indicateur de changement de temporalités. *Carriérologie*, 11(1-2), 161-178.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et analyse du discours*, 11. <https://doi.org/10.4000/aad.1526>
- Randin, J.-M. (2008). Qu'est-ce que l'écoute ? Des exigences d'une si puissante « petite chose ». *ACP Pratique et Recherche*, 1(7), 71-78. <https://doi.org/10.3917/acp.007.0071>
- Razafindranovona, T. (2017). *Mobilité sociale observée et ressentie en France en 2014-15*. Insee. Juillet 2017. — *Sciences économiques et sociales*. Insee. <http://ses.ens->

- lyon.fr/actualites/rapports-etudes-et-4-pages/mobilite-sociale-observee-et-ressentie-en-france-en-2014-15-insee-juillet-2017
- Renard, J.-B. (2011). De l'intérêt des anecdotes. *Sociétés*, 114(4), 33-40.
- Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française : Vol. 1. A-L*. Dictionnaires Le Robert.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Éd. du Seuil.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept du chaos vocationnel : Un pas théorique à l'aube du XXIème siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(4), 467-487.
- Roche, P. (2019). Antoine Léon (1921-1998) : Un précurseur de l'orientation éducative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48/2, Art. 48/2.
<https://doi.org/10.4000/osp.10747>
- Romano, C. (2010). *L'aventure temporelle*. PUF.
- Romano, C. (2018). *Être soi-même : Une autre histoire de la philosophie*. Gallimard.
- Romano, C. (2021). *L'événement et le monde*. PUF.
- Roquet, P., & Albin, D. (2010). L'alternance à l'épreuve de l'institutionnalisation : Une question de sens ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 45(1), 167-181.
<https://doi.org/10.3406/spira.2010.1165>
- Rosa, H. (2010). *Accélération : Une critique sociale du temps* (D. Renault, Trad.). La Découverte.
- Ruffin-Beck, C., & Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.
<https://doi.org/10.4000/osp.3484>
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Gallimard.
- Savoyant, A. (2010). Une approche cognitive de l'alternance. *Travail et apprentissages*, 1(5), 199-126.
- Schlanger, J. (2020). *La Vocation*. Pocket.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : Un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133, 9-34.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités : Les conséquences humaines de la flexibilité* (P.-E. Dautat, Trad.). Albin Michel.
- Sennett, R. (2009). *Ce que sait la main : La culture de l'artisanat* (P.-E. Dautat, Trad.). Albin Michel.
- Sennett, R. (2014). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.
- Sigaut, F. (2012). *Comment « Homo » devint « faber » : Comment l'outil fit l'homme*. CNRS éditions.
- Soidet, I., Blanchard, S., & Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie : Bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 3(48), 13-51.
- Spinoza, B. (2010). *Correspondance* (M. P. Rovere, Trad.). Flammarion.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. In G. Le Bouëdec, L. Pasquier, A. Du Crest, & R. Stahl, *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ?* L'Harmattan.
- Stéphanus, C., & Vero, J. (2022). Se reconvertir, c'est du boulot ! Enquête sur les travailleurs non qualifiés. *Céreq. Bref*, 418, 4.
- Taddei, F. (2019). La formation tout au long de la vie, au cœur de la société apprenante. *Administration & Education*, 161, 4.
- Tavoillot, P.-H. (2013). La crise de l'âge adulte. *L'école des parents*, 600(1), 6-9.
- Teboul, T., & Ledogar, D. (2020). Former dans le cadre de l'alternance. In M. Barabel, O. Meier, A. Perret, & T. Teboul, *Le Grand Livre de la Formation* (p. 239-274). Dunod.
- Tinland, O. (2003). *Maîtrise et servitude. Phénoménologie de l'esprit, B, IV, A. Hegel*. Ellipses.

- Tisseron, S. (2011). *Les secrets de famille*. PUF.
- Toczek, M.-C. (2013). Parcours de formation. In Jorro, A. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 197-200). De Boeck Supérieur.
- Travail-emploi.gouv. (2021, février 5). *Apprentissage : Plus de 500 000 contrats signés en 2020, dont 495 000 dans le secteur privé. Un record historique*. [Communiqué de presse]. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/communiques-de-presse/article/apprentissage-plus-de-500-000-contrats-signes-en-2020>
- Triby, E., & Sanojca, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11(1), 202-222.
- Ulmann, A.-L. (2018). Les apprentis, au cœur de l'"introuvable relation" formateur-tuteur. *Formation Emploi*, 141, 11-26. <https://doi.org/10.4000/FormationEmploi>
- Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Armand Colin.
- Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi : Le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In B. Galand & É. Bourgeois, (*Se motiver à apprendre* (p. 51-61). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0051>
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF Editeur.
- Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter*, 75, 31-50.
- Villiers, G. (de). (1996). Identification et formation. In É. Bourgeois, *L'adulte en formation. Regards pluriels* (PUF).
- Voltaire. (2005). *Le siècle de Louis XIV*. Le Livre de Poche.
- Weber, J.-M. (2011). Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles. *Cliopsy*, 5. <https://doi.org/10.3917/cliop.005.0025>
- Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation : Enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1115>
- Wittorski, R. (2013a). Professionnalisation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0233>
- Wittorski, R. (2013b). Savoir professionnel. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 283). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0283>
- Zaouani-Denoux, S. (2007). Le rapport à l'alternance, de l'injonction à l'appropriation. *Actes du Congrès AREF 2007. La recherche en éducation aux interfaces*, 1-8. <http://www.congresintaref.org/Acte328.html>
- Zaouani-Denoux, S., & Mazalon, E. (2020). *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*. L'Harmattan.
- Zarca, B. (1987). *Les artisans. Gens de métier, gens de parole*. L'Harmattan.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie*, 2(29), 247-273. <https://doi.org/10.2307/3321907>
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : Se construire dans plusieurs mondes d'action. In CRF-CNAM, *Questions de recherche en éducation n°2. Action et identité* (p. 18). ENS Edition.
- Zeitler, A. (2006). Le parcours de formation comme co-construction sociale. In Chauvigné, Coulé, & Gosselin (Éds.), *Journées Compétences, Emploi et Enseignement supérieur* (p. 63-75).

« Se reconverter à un métier manuel par l'alternance : projet professionnel, projet identitaire.

Ce que permet le dispositif, ce que dévoile l'approche biographique. »

Erika Leonard

Résumé

Notre thèse interroge les parcours d'adultes qui, au mitan de leur vie professionnelle, ont fait le choix de se reconverter à un métier manuel. Yohan, Fabien, Ingrid et quelques autres ont ainsi renoncé à leur carrière dans le tertiaire et à leur position sociale pour entreprendre ce type de reconversions. Dans un contexte éminemment paradoxal, où les pressions du monde du travail rencontrent un appel à la liberté de choisir, ils sont devenus charpentier, chaudronnier, peintre décorateur, ou encore menuisier. Pour se former, ils ont mobilisé un dispositif en alternance, intégrant des CFA (Centres de Formation par l'Apprentissage) au milieu de jeunes apprentis. Cette recherche doctorale tente de reconstruire leurs parcours singuliers, souvent invisibilisés et finalement mal connus. Tardives et souvent radicales, ces reconversions convoquent la question des choix et leurs motivations, que le sens de l'activité semble articuler.

Comment rendre intelligibles ces parcours ? Des entretiens semi-directifs ont permis d'en retracer les grandes étapes autant que les lignes de force. Parmi elles, le sens de la démarche et la valeur ajoutée de l'alternance. Mais quelque chose continuait de nous échapper. Le recours à un protocole biographique, complémentaire, a dévoilé d'autres dimensions en jeu dans ces parcours. Par la mise en récit de leur histoire individuelle, familiale et sociale, à la faveur de réalisations graphiques, les adultes impliqués ont pu prendre conscience de « liens invisibles » et finalement de nœuds que les reconversions s'emploient vraisemblablement à dénouer.

Mots-clés : reconversion professionnelle, métier manuel, alternance, approche biographique.

Abstract

Our thesis examines the career paths of adults who, at the mid-point of their professional lives, have chosen to switch to a manual trade. Yohan, Fabien, Ingrid and a few others gave up their careers in the service sector and their social position to undertake this type of reconversion. In an eminently paradoxical environment, where the pressures of the world of work meet a call for freedom of choice, they became carpenters, boilermakers, decorative painters or even carpenters. In order to form themselves, they resorted to vocational education and training, integrating a work-study training center, among young apprentices. Our doctoral research attempts to reconstruct their singular paths, which are often invisible and ultimately poorly known. Late and often radical, these reconversions raise the question of choices and their motivations, which the meaning of the activity seems to articulate.

How can these paths be made intelligible? Semi-structured interviews made it possible to retrace the main stages as well as the lines of strength. Amongst them, the meaning of the approach and the added value of the training system. But something continued to elude us. The use of a complementary biographical protocol revealed other dimensions at play in these paths. By narrating their individual, family and social stories, through the use of graphics, the adults involved were able to become aware of "invisible links" and finally of nodes that the reconversions are probably trying to unravel.

Key-words: career change, manual trade, vocational education and training, biographic approach