

Partie 3

Les parcours adultes façonnés par le temps des projets

LE PROJET À L'ÉPREUVE DU TRAJET DANS LE PARCOURS PROFESSIONNEL DU SUJET ADULTE

Michèle CLÉACH

Dans deux trajets d'adultes marqués par un événement à l'entrée de la vie adulte, événement qui a fait bifurquer leur trajectoire, l'auteur identifie les différentes temporalités et les étapes qui les ont conduits à la mise en œuvre d'un projet collectif. En s'appuyant sur la grille d'analyse du projet proposée par Jean-Pierre Boutinet, l'auteur analyse de quelle façon le projet personnel a pu s'articuler au projet collectif.

INTRODUCTION

Nous traiterons dans cet article du temps du projet, et plus particulièrement de l'articulation du projet personnel et du projet collectif, dans des trajets d'adultes.

Notre expérience du projet - accompagnement d'étudiants dans la définition de leur projet professionnel, accompagnement d'équipes à la conduite de projet, responsable de projets en formation d'adultes - nous a amenée à développer une relation critique avec le concept de projet, celui-ci étant trop souvent préconisé ou utilisé comme remède à tous les maux, qu'il s'agisse des personnes, des entreprises ou des institutions. Il nous semblait également que le projet était une réponse paradoxale aux temporalités auxquelles sont confrontés les acteurs sociaux. Temporalités de l'urgence, de la simultanéité, de l'immédiat, quand le projet relève de la complexité et s'inscrit dans un trajet de vie dans lequel coexistent les temporalités. Fallait-il pour autant rejeter en bloc le concept de projet, ou au contraire, examiner dans quelles conditions et dans quels contextes le projet restait un concept pertinent et sa mise en œuvre, un mode de réalisation personnel et collectif ?

Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier la conception et la réalisation d'un projet institutionnel (appelé ici Artémis) et d'analyser la relation projet personnel – projet collectif, à partir du récit de deux de ses protagonistes, Antoine et Alice, l'un et l'autre semblant l'avoir vécu comme une phase de maturité vocationnelle, maturité « *que l'adulte obtient par ses réalisations, par un engagement au contact de l'expérience, d'une expérience qui est passée par le conflit mais aussi l'exploration d'un espace des possibles.* » (Boutinet, 1995, page 63)

Nous avons fait donc l'hypothèse que la conduite de ce projet, le choix et les modes de management, la place du collectif et celle donnée aux acteurs par l'institution d'une part et le responsable d'autre part, ont permis aux acteurs de se réaliser comme sujet en construisant leur projet personnel ; ce temps et cet espace du projet étant ainsi, pour les adultes concernés, un temps et un espace de maturation vocationnelle dans leur trajet d'adulte.

Après avoir présenté le mode de recueil des récits d'Antoine et d'Alice, nous définirons notre cadre théorique. Puis nous identifierons, dans une perspective comparative des deux trajets en amont du projet institutionnel, les différentes temporalités traversées par les deux sujets depuis leur entrée dans la vie adulte, ainsi que les événements marquants et les éléments qui les ont conduits à prendre part au projet institutionnel et à y occuper une place. Nous nous attacherons ensuite à identifier ce qui, dans l'espace du projet, a permis que cette temporalité soit vécue par l'un et par l'autre comme une période de réalisation professionnelle et de réalisation de soi.

1. LE MODE DE RECUEIL DES RÉCITS

Les deux récits ont été recueillis au cours de l'année 2003. Antoine et Alice sont alors deux adultes au mitan de la vie qui ont respectivement 53 et 51 ans. Antoine, qui était responsable du projet, a quitté sa responsabilité et sa fonction depuis juin 2000. Alice, qui est directrice d'Artémis depuis mars 2000, est engagée dans un processus de départ volontaire de l'Institution, départ fixé à la fin de l'année 2004.

Le récit d'Antoine a été recueilli au cours d'entretiens non directifs et organisé par le narrataire « *en récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements* » (Jean-Yves Robin, 2001). Le deuxième récit a été écrit par Alice dans le cadre d'une démarche autobiographique sur le rapport à l'écrit, mise en œuvre pendant un séminaire conduit par Danièle Desmarais¹ à Paris 8 en juin-juillet de l'année 2004.

2. DES REPÈRES - OU BALISES - THÉORIQUES

Dans nos sociétés postmodernes, l'entrée dans la vie adulte ne signe pas pour la personne, l'acquisition, une fois pour toutes, d'un état adulte. Le parcours de vie de la personne adulte est de plus en plus rarement un parcours linéaire. Il est au contraire caractérisé par des aléas, des détours, des avancées et des régressions. Différentes temporalités ou « *maturité(s) et immaturité(s) adultes* » (Boutinet, 1998), alterment ainsi tout au long du parcours de la vie adulte, qui font que, se sentir adulte ne relève pas d'un sentiment permanent.

2.1 La maturité de la vie adulte

Nous pouvons dire alors que la maturité chez l'adulte s'apparente à « *un processus marqué par l'instabilité* » (Boutinet, 1995), instabilité d'autant plus prégnante depuis la fin des trente glorieuses et les crises successives traversées par notre société postmoderne et qui touchent aussi bien les institutions, les entreprises ou les personnes, le politique ou l'économique. Ajouté à cela, le développement des nouvelles technologies qui a placé la communication au cœur de la vie de

l'individu postmoderne, l'amenant à vivre de nouvelles temporalités, sur le mode de l'urgence et de l'immédiateté et qui renforcent l'instabilité du processus de maturité chez l'adulte.

Dans ce processus, « *la maturité vocationnelle* » serait l'idéal auquel l'adulte aspire car il se traduit, au-delà des crises traversées, par un sentiment d'autonomie et de réalisation de soi. Mais si la maturité vocationnelle est l'idéal visé, elle reste un état instable qui nécessite la prise en compte permanente du temps nécessaire à la maturation, l'actualisation des possibilités et la capitalisation des expériences. Toutes choses qui peuvent aujourd'hui paraître paradoxales, confrontées aux exigences de réactivité et de productivité. Chaque crise traversée par l'adulte remettant en cause cette capacité à se réaliser soi-même, la maturité vocationnelle serait alors « *un idéal à privilégier, un idéal accessible auquel se référer.* » (Boutinet, 1995, page 63)

Mais si la maturité de l'âge adulte est un processus marqué par l'instabilité, avec ses crises, au sens d'incertitudes existentielles, elle connaît aussi des transitions qui évoquent « *cette obligation dans laquelle se trouve l'adulte en société post-industrielle d'avoir à se construire un trajet, un itinéraire fait d'étapes pour aller continuellement d'un lieu à un autre* » ; la transition serait également un processus de passage qui « *vise à aménager une expérience de rupture sur un continuum.* » (Boutinet, 1995, page 58).

La transition peut être vécue sur plusieurs modes, selon qu'elle est imposée ou anticipée et dans ce dernier cas, non souhaitée mais acceptée, ou encore, mode que nous retiendrons ici, anticipée, désirée et préparée. Ce type de transition place l'adulte concerné dans une temporalité prospective qui peut être caractérisée par « *la figure anticipatrice du projet* » (Boutinet, 1995, page 60).

2.2 Le projet et ses paronymes²

Dans ce contexte d'instabilité, le concept de projet nécessite d'être explicité. Pour ce faire, nous retiendrons le postulat de Jean-Pierre Boutinet : « *tout projet traduit cette conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence, aussi bien sur lui-même que sur son environnement de vie* » (Boutinet, 2003, page 302). Dans cette perspective, le projet en tant que situation existentielle s'articule autour de cinq termes, paronymes du pro-jet : *su-jet*, *ob-jet*, *tra-jet*, *re-jet*, *sur-jet* : « *Il s'agit toujours du **projet** d'un **sujet** qui établit une relation préférentielle avec certains **objets**, sur le mode du **rejet** d'autres objets. Ce projet qui anticipe permet de modaliser l'expérience passée, en donnant la possibilité à l'acteur de mieux comprendre, de mieux se réapproprier son propre **trajet** personnel qui est un trajet sans cesse orienté : **pas de trajet sans projet** comme nous avons eu l'occasion de l'écrire. Mais un tel trajet, esquisse d'un projet possible, n'est jamais une entreprise solitaire ; il demande à être étayé par des **sujets**³ qui constituent autant de tentatives de créer des liens sociaux, voire des ruptures.* » (Boutinet, *Id.*, page 302). C'est la prise en compte de chacune de ces cinq notions, leur articulation, la façon dont elles interagissent les unes sur les autres, qui feront du projet une réponse possible, mais toujours complexe, à un questionnement existentiel.

Il est intéressant de noter que la notion de sujet en tant que personne, « *à qui l'on attribue une valeur qualitative unique*⁴ » est apparue, comme le concept de projet, à l'époque de la

Renaissance. Le sujet est caractérisé par sa subjectivité, cette « *conscience que la personne développe d'elle-même et de son rapport au monde* » (Desmarais, 2003, page 259). Le sujet est donc inscrit dans une relation aux autres et au monde, et c'est dans cette relation qu'il peut se développer. Pour définir le sujet dans notre société postmoderne, nous retiendrons la définition de Bernard Charlot : « *Un sujet est :*

- Un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets ;
- Un être social, qui naît et grandit dans une famille (ou un substitut de famille), qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux ;
- Un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité. » (1997, page 47)

Le sujet est donc un être en devenir, animé par ses désirs, qui se construit et se réalise tout au long de son parcours de vie, par un travail sur soi, dans l'interaction avec d'autres sujets et l'action sur son environnement. Ce travail du sujet c'est l'historicité, « *cette capacité de distanciation de l'individu dans le rapport à son histoire, le travail qu'il effectue pour en modifier le sens, pour tenter d'en devenir le sujet, la possibilité d'abandonner des habitus impropres et d'en acquérir d'autres pour faire face à des situations nouvelles* » (de Gaulejac, 1987, page 45). La capacité d'historicité est essentielle pour le sujet en projet, celui-ci nécessitant au moment de sa conception une relecture de l'histoire des personnes ou des institutions concernées, la projection dans le futur étant conditionnée par un retour réflexif sur le passé. Le concept d'historicité pose également la question du statut du sujet dans le cadre du projet : sujet-auteur du projet ou sujet-acteur, assujetti aux intentions de l'auteur ou sujet-acteur à qui il est donné les moyens de réaliser ses propres intentions ? (Boutinet, 2004)

L'objet, du latin *objectum* : qui est jeté devant, est ce sur quoi va porter la pensée et l'action du sujet et qui le mettra en projet, de façon à atteindre cet objet, qu'il soit à réaliser ou à améliorer (Boutinet, 2003). L'objet est donc toujours extérieur au sujet, situations, environnement, voire autres sujets qui existent en dehors de lui.

Le rejet est l'activité du sujet qui consiste à faire des choix dans ce qui lui est proposé. C'est un élément incontournable dans la construction du sujet. Dans le cadre du projet, il s'agit de rejeter tout ce qui ne correspond pas à son objet, tout ce qui n'entre pas dans « le champ de ses intentions ». Le rejet peut concerner des objets, des acteurs ou des opportunités, il peut être momentané ou différé (Boutinet, 2003).

Le trajet est une notion fondamentale dans l'analyse du projet. Il concerne le projet lui-même, mais également le ou les sujets concernés par le projet. Si le trajet est « le fait de parcourir un certain espace pour aller d'un lieu à un autre » (le Petit Robert), il contient, de fait, une dimension temporelle, cet espace se parcourant en un temps donné. Deux trajets s'articulent au sein d'un projet : le trajet en amont et le trajet en aval. Le premier concerne les trajectoires des auteurs-acteurs du projet avant sa conception, « *Ce projet qui anticipe permet de modaliser l'expérience passée, en donnant la possibilité à l'acteur de mieux comprendre, de mieux se réapproprier son propre trajet personnel qui est un trajet sans cesse orienté* » (Boutinet, 2003,

page 303), le deuxième anticipe les étapes et les échéances pour réaliser le projet. C'est au cours du trajet effectué que le sujet et le projet se réalisent et se transforment. Le sujet agit sur le projet et le projet, se réalisant, agit sur le sujet et le transforme. L'analyse du trajet des sujets va nous permettre de repérer les éléments de leur parcours qui les ont conduits à participer au projet collectif et à y articuler leur propre projet.

La notion de surjet emprunté à la couture : le surjet est un point de couture utilisé pour assembler deux étoffes bord à bord. Quand le surjet est trop lâche, la couture craque, le tissu se déchire. L'image est significative de cet assemblage qui doit être tenu serré, mais suffisamment souple pour que les tissus puissent « travailler », qu'ils ne « tirent » pas chacun de leur côté, qu'ils ne « froncent » pas. Qu'ils tiennent ensemble mais que le « jeu » entre eux soit possible.

Dans le projet, le surjet, c'est la question du lien, le lien entre les acteurs, le lien avec l'environnement, le lien social : « *Le surjet dans son souci de jeter un lien...pose le problème de savoir au service de quel lien social se développent les conduites à projet* » (Boutinet, 2004, page 88). Avec cette notion de surjet, le projet, ne trouve son sens que dans son inscription dans un espace social et « *qu'il soit individuel ou collectif, il est destiné à s'ouvrir sur un espace de négociation dont il ne peut faire l'économie.* » (Boutinet, 2004, page 88). La notion de surjet est particulièrement pertinente dans le cadre du projet collectif qui a pour ambition de permettre aux acteurs du projet de trouver du sens à leur action, et, partant, de développer leur propre projet.

En abordant le projet par ces cinq paronymes, nous pouvons repérer d'emblée que le projet est une donnée complexe qui nécessite de prendre en compte différentes temporalités : celle de la réflexion et de la conception, celle de l'action, celle des institutions et celle des acteurs qui y participent ou qui sont visés par le projet. Il y aura donc, dans notre société de l'urgence et de l'immédiateté, des paradoxes à gérer dans la conception et la réalisation d'un projet.

2.3 L'évènement

A cette grille d'analyse du projet et son inscription dans les temporalités, nous avons apporté un élément théorique additionnel, celui de l'évènement. En effet, tout trajet qu'il soit celui du sujet ou celui du projet, est marqué par des événements qui vont plus ou moins influencer le dit trajet de façon immédiate ou différée. Nous retiendrons ici la définition donnée par Michèle Leclerc-Olive : « *un événement est d'abord un changement ou une perturbation dans un système relationnel triangulaire dont les éléments constitutifs sont respectivement la personne elle-même, les autres et le référent « objectif », nous voulons désigner « le monde », la réalité telle qu'elle est socialement construite* » (Leclerc-Olive, 1997, page 58). Autrement dit, l'évènement est ce qui vient perturber le cours des choses et modifier la relation que le sujet entretient avec les autres sujets et le contexte social dans lequel il évolue. Il existe cependant des événements de nature différente. Danielle Desmarais propose de classer les événements en deux catégories, la première relevant de la perspective objectiviste, celle d'un événement extérieur au sujet, la deuxième relevant de la perspective subjectiviste, l'évènement étant « *en quelque sorte, créé par le sujet-acteur, d'une importance toute particulière dans les parcours de vie, en fonction de la charge signifiante qu'ils portent pour le sujet-acteur.* » (Desmarais, 2005, page 30) Ces deux grandes catégories nous semblent recouvrir « les modalités idéales-typiques différentes de

l'événement », au nombre de quatre, répertoriées par Michèle Leclerc-Olive (1997) : l'accident, l'événement dans le monde, l'action, la rencontre. « L'accident » (par exemple la maladie) et « l'événement dans le monde » relèveraient de la perspective objectiviste, « l'action », de la perspective subjectiviste. Cependant, la dernière modalité, « la rencontre », pourra être classée dans l'une ou l'autre catégorie selon que le sujet la subisse ou au contraire, agisse sur elle, voire la provoque. De la même façon, l'action du sujet sur un événement de type objectiviste pourra modifier l'impact de celui-ci sur son trajet.

3. DE L'ÉVÉNEMENT MARQUANT AU PROJET

Notre recherche porte donc sur le temps de conception et de réalisation du projet « Artémis », soit une décennie, du début des années 1990 jusqu'en 2000, sur la façon dont ce projet a été vécu et sur ce qu'il a produit pour ces deux acteurs. Cependant le sens de cette expérience pour Antoine et Alice ne peut être compris sans faire au minimum retour sur leurs trajets respectifs, ceux-ci étant, comme dans tout trajet de vie adulte, constitués d'expériences successives, d'avancées, de régressions, de déplacements.

Nous ne rapporterons pas ici l'analyse de la totalité du trajet d'Antoine et de celui d'Alice. Nous ne dirons rien de leurs trajets avant leur entrée dans la vie adulte, même s'ils comportent des événements importants et non sans conséquence pour leur vie d'adulte. Nous prendrons comme point de départ de l'analyse de leurs trajets respectifs le même événement marquant (Leclerc-Olive, 1997), qui intervient au seuil de leur entrée dans la vie adulte : l'abandon des études universitaires.

Cet événement qui se situe au début des années 70 n'aura pas le même impact pour l'un et pour l'autre. Pour Antoine, les études supérieures répondaient à un projet professionnel. Leur interruption est liée à sa situation familiale qui nécessite qu'il gagne sa vie : « Pour diverses raisons, j'ai été amené à interrompre des études qui, logiquement, m'auraient entraîné vers la formation de jeunes, c'est-à-dire à un poste d'enseignant. Je les ai interrompues pour des raisons tout à fait concrètes, matérielles et pécuniaires, puisqu'il fallait faire bouillir la marmite. » Quant à Alice, au sortir du lycée, son choix de filière s'est fait « en négatif » : « philo, en partie pour me prouver que la philo c'est autre chose que cette bouillie qui nous a été servie jusque-là, en partie parce que la philo n'est pas enseignée à l'université de X ». Il s'agit pour elle de se dérober à la domination paternelle mais, encore mineure, elle n'a pas obtenu l'autorisation de partir à Paris comme elle le souhaitait et elle ne s'adapte ni à la ville, ni à l'université où elle a dû s'inscrire : « Je ne m'acclimate pas à l'univers universitaire et je « sèche » une grande partie des cours. Je n'investis pas non plus cette ville qui m'a été imposée, je reste sur mon désir d'aller vivre à Paris » et elle interrompt ses études sans avoir obtenu de diplôme. Interruption qu'elle explique par l'incapacité à faire du sens avec les mondes auxquels elle est confrontée, mondes qui ne s'articulent pas avec son propre « monde-de-vie⁵ », d'autant plus qu'aucun projet ne sous-tend ses études universitaires.

Si l'abandon des études n'est pas pour Antoine raison de renoncement : « A la suite de discussions avec différentes personnes, je m'étais dit, après tout, peut-être qu'on peut y arriver par la

formation permanente, et puis j'avais vaguement entendu parler de l'existence d'une école à formation professionnelle interne ». L'idée même des études sera abandonnée pour longtemps par Alice. Au cours d'un séjour en Provence en 1973, elle a l'opportunité d'apprendre le tissage à la main pour lequel elle éprouve un intérêt immédiat : « Je pars deux mois en Suède apprendre le tissage à la main. Fin 1975 j'installe une boutique avec un copain architecte reconverti dans la fabrication de métiers à tisser. »

Pour l'un et l'autre, l'arrêt des études marque un tournant important dans leur orientation. La trajectoire d'Antoine va se poursuivre sur le fil rouge de ce projet retardé, tandis qu'Alice, dont le parcours universitaire ne répond à aucun projet, même flou, aura un cheminement fait de plus de détours et de tâtonnements dans lequel cependant on retrouvera des constantes au travers des activités exercées.

Le regard que porte Antoine sur cet événement et ses conséquences sur son parcours, reste un regard positif, même s'il n'échappe pas, du fait de cette interruption d'études, à ce qu'on appelle aujourd'hui « la galère », mais dont il dit : « à l'époque, je le vivais comme une instabilité mais je ne le vivais pas mal, je passais d'une boîte à l'autre, je changeais de boulot tous les deux-trois mois, c'était pas grave pour moi, ça me construisait de l'expérience, même si les boulots n'étaient pas toujours folichons ». Cependant, après cette période d'instabilité, il intègre la grande entreprise nationale (fin des années 1970) dont il savait qu'elle possédait en interne une école de formation, mais où, dit-il, « j'ai été pris dans des logiques syndicales et rapidement, on m'a proposé de participer à un stage de formation syndicale ». A partir de là, les choses vont très vite s'enchaîner et, s'il n'intègre pas cette école de formation initialement visée, il entre dans le système de formation de son organisation syndicale : animateur, formateur, responsable de formation au niveau départemental. D'expérience en expérience, il va se forger une culture et une compétence en formation d'adultes, en participant par exemple à une formation de formateurs dont il dit « c'est une session qui m'a vraiment fait franchir un cran » et il aborde sa responsabilité départementale en ayant déjà une pensée construite sur ce que doivent être les objectifs et les finalités de la formation syndicale : « il fallait travailler sur l'articulation des fonctions, et notamment former en même temps les responsables, si on voulait que les militants de base puissent être formés valablement ; qu'il puisse y avoir un discours commun, un vocabulaire commun, des façons communes d'agir et de faire bouger le tissu militant, mais aussi la structure. » Par ailleurs, un événement extérieur - de l'ordre de l'événement objectif - une crise politique à l'échelon supérieur de son organisation syndicale qui rend cette structure inopérante, va l'amener à occuper, de fait, la place délaissée par cette structure : « Ce qui fait que je me suis retrouvé à monter des dispositifs, à participer à des groupes de travail auxquels, normalement, en toute logique, je n'aurais pas dû participer; je l'ai fait par défaut d'une participation des acteurs légitimes », jusqu'à sa participation à la conception du projet Artémis : « déjà à cette époque-là, j'ai participé à la construction du projet Artémis, même si c'était pas toujours apparent ».

Quant à Alice, à défaut de projet, et sans aucun regret du langage, du savoir et du monde universitaire, elle va se déplacer vers d'autres activités et d'autres apprentissages à partir desquels, dit-elle, « je pouvais créer de la relation, construire du sens ». Nous n'évoquerons pas ici la série de « petits boulots » qu'a connus Alice au sortir de l'université – vendeuse, secrétaire,

enquêteuse... - comme nous ne reprendrons pas non plus toutes les activités dont elle parle dans son récit. Nous nous attacherons à celle du tissage, déjà évoquée, car elle relève à notre sens d'une temporalité et d'un espace particulier dans le trajet d'Alice et elle nous semble annonciatrice de la façon dont Alice va vivre la suite de son parcours.

A l'issue de sa première expérience de tissage, Alice décide d'en faire son métier et après quelques mois d'activité lucrative pour payer son voyage et sa formation, elle part se former à l'étranger, acquérir un savoir-faire qui fait défaut en France. Bien qu'en délicatesse avec les apprentissages techniques et technologiques, Alice assumera cet effort qui répond à un objectif qu'elle s'est fixé. Pendant quelques années elle exercera cette activité : création textile, formation, organisation d'un voyage d'études à l'étranger, participation à des salons, au comité de rédaction et rédactrice d'un journal professionnel... mais création et commerce ne vont pas toujours de pair et Alice est contrainte, faute d'arriver à en vivre, d'y renoncer. Cet événement, s'il comporte sa part d'échec, n'est cependant pas du même ordre que l'abandon des études une dizaine d'années plus tôt. Certes, il va entraîner un nouveau changement, un nouveau choix par défaut, mais le bilan de ces années, du point de vue de la construction du sujet, est un bilan positif : nouveaux apprentissages, nouveaux liens sociaux, nouveaux rapports au monde et à soi-même. Dans cette activité artisanale, par essence solitaire et individuelle, Alice aura articulé son projet personnel à celui d'autres artisans, au travers de temporalités différentes, recherchant des synergies (voyage d'études), participant au partage des connaissances et des informations (revue professionnelle) et à la transmission des compétences (formation), sans oublier la production (nécessitant création et autoformation) et la commercialisation.

Nous sommes alors au début des années 1980, et Alice – comme Antoine quelques années plus tôt - fait le choix, contrainte par la nécessité de gagner sa vie, d'entrer dans une grande entreprise de service public où elle occupe un emploi d'agent commercial dans un service dans lequel travaillent environ trois cents personnes, dont une centaine en simultanée. Elle adhère au même moment à une organisation syndicale dont elle s'est toujours sentie proche. Très vite, elle va accepter de se présenter aux élections professionnelles, assumer des mandats puis des responsabilités. Dans cette entreprise, les modes de management dans les services opérationnels sont encore très hiérarchisés et infantilisants ; l'engagement syndical lui apparaît comme le seul moyen d'agir sur le système en place, en construisant de l'action collective. S'affirme ainsi le sujet (sociologique) défini par Claude Dubar : « *Être sujet, c'est d'abord refuser pour soi et pour les autres, les rapports de domination, d'assujettissement, d'autorité imposée arbitrairement, de mépris et de subordination personnelle... C'est pouvoir entrer volontairement dans des actions collectives susceptibles d'améliorer son propre sort et celui des plus démunis.* » (Dubar, 2000, page 222). Entrée dans l'entreprise sans projet, ni professionnel, ni personnel, Alice se sent rapidement prise dans la nasse d'un fonctionnement archaïque. L'investissement syndical est pour elle un engagement dans un projet collectif où l'individu a toute sa place, où il trouve une réponse au besoin d'individuation, de responsabilisation et de reconnaissance personnelle.

Ces séquences de la vie d'Alice s'inscrivent dans « *les perspectives plurielles de la vie adulte^e* » : illustration de la diversité, des variations, des contrastes qui peuvent exister à l'intérieur d'un parcours de vie et qui amènent l'adulte à négocier et à composer avec la réalité objective. Les

années où elle exerçait ses activités de tissage ont été pour elle des années d'apprentissage et de développement ; confrontée à une situation de travail qui n'y contribue pas, ce ne sera pas dans une trajectoire professionnelle qu'elle réalisera son projet mais dans une trajectoire syndicale.

En participant aux formations syndicales proposées par l'organisation, Alice rencontrera Antoine. Le projet institutionnel (Artémis) est en gestation. Antoine lui propose d'y participer, ce qu'elle fera, à temps partiel pendant trois ans, pendant lesquelles elle se formera en interne et à plein temps à partir de 1995, après une année de formation universitaire à l'ingénierie de formation. S'articuleront alors le projet professionnel et le projet syndical, les projets personnels et le projet collectif dans une pluralité de temporalités liées à l'alternance de l'action, la réflexion, la production et la formation.

4. L'ESPACE DU PROJET COMME TRAJET PROFESSIONNEL ET RÉALISATION DU SUJET

En 1992, « Artémis » existe déjà, mais à l'état embryonnaire. C'est l'institut de formation d'une organisation syndicale qui a connu quelques problèmes – économiques et politiques – au cours des années 80. Il s'agit alors de développer l'activité et d'assurer sa pérennité économique. Cette responsabilité a été confiée à Antoine, à charge pour lui de constituer une équipe de militants prêts à s'embarquer avec lui dans cette aventure.

4.1 Les intentions du projet

La reprise d'études, pour Antoine et tous les acteurs du projet, et par conséquent pour Alice, sera un élément incontournable. Dans cette exigence, il y a bien sûr cette deuxième chance dont parle Antoine « Et puis, dans la vie, on fait quelquefois à un endroit ce qu'on n'a pas pu faire à d'autres, il y a des effets de rattrapage, certains parlent de deuxième chance ». Il y a aussi le souvenir d'une rencontre avec une femme qui professait « qu'il fallait travailler à la reconversion des responsables dès le moment où ils arrivaient en poste ... et je m'étais bien promis d'essayer de mettre cette idée en œuvre au moment où j'aurais à assumer une responsabilité » (Antoine). Mise en œuvre d'abord pour lui-même : « J'ai engagé un certain nombre de démarches pour m'inscrire à l'université...j'ai commencé par un bilan de compétences...et, derrière, j'ai engagé un processus de formation, d'abord de validation des acquis de l'expérience... », Antoine entraîne dans son sillage les autres acteurs du projet : « ...on a pris un engagement à plusieurs pour entrer dans cette formation-là ».

Il y a enfin la volonté de faire de ces acteurs des professionnels de la formation : « il y a un passage obligé par l'université. Ce sera une constante de l'institution : se former quand on arrive, continuer à se former pendant qu'on est là ! » (Alice). La formation continue est l'une des formes que prendra la professionnalisation, parce qu'elle permet d'introduire de l'alternance dans un système où l'action et la production sont intenses. L'alternance action-formation, c'est aussi ce qui contribue à développer de nouvelles compétences individuelles et de la compétence collective. « Une des choses importantes qui a marqué cette étape-là, je crois, c'est le fait d'être dans un

dispositif de professionnalisation : cela te fait prendre de la distance par rapport à ce que tu es amené à produire... tu es toujours en train de te réinterroger, « finalement ce que je fais, pourquoi je le fais ? », et comme dans le même temps tu as des apports théoriques, cela t'oblige à repositionner les fondements de tes pratiques, de tes valeurs et de tes choix, ça fait un travail assez intense qui a son importance, d'allers-retours avec une réalité que tu essayes de faire bouger. » (Antoine)

Se professionnaliser, c'est enfin pour tous les acteurs du projet d'institut de formation syndicale le socle sur lequel va se construire leur nouvelle identité professionnelle. En développant leurs compétences (par la formation et la pratique), ils vont pouvoir assumer des tâches et des responsabilités de plus en plus importantes et plus complexes dans lesquelles ils auront le sentiment de se réaliser, et ainsi se reconnaître dans cette nouvelle identité, identité « *pour soi* », comme ils auront la reconnaissance « *pour autrui* » des acteurs institutionnels ou destinataires des actions de formation : « *l'identification par autrui est, en quelque sorte, redoublée par une identité pour soi qui assure une certaine coïncidence entre le Moi attribué et le Soi revendiqué.* » (C. Dubar, 2000, page 174)

La reprise d'études est le premier pas vers la professionnalisation pour tous les acteurs, c'est la concrétisation du projet « Artémis » qui va leur permettre de devenir des professionnels de la formation et de se réaliser pleinement. L'expérience vécue par chacun des acteurs, la possibilité qui leur est donnée de concrétiser leurs nouveaux acquis et de développer leurs compétences, feront d'Artémis un espace de réalisation professionnelle.

4.2 Des éléments qui font sens

Faute de pouvoir présenter ici la totalité de l'analyse du projet Artémis, nous avons isolé quatre éléments identifiés dans les récits d'Antoine et d'Alice qui président à son fonctionnement, et qui nous ont paru essentiels quant au sens (direction et signification) donné à l'action menée par les acteurs :

- Une vision globale de la formation

La formation s'inscrit dans le projet de l'Organisation. Cela se traduit par la prise en compte des différents acteurs : « on pensait articulation d'un dispositif, développement des compétences dans différents domaines, et en même temps articulation sur un ensemble de niveaux de responsabilités » (Antoine) ; des différents niveaux d'action ; des éléments de contexte agissant sur l'Organisation, « le turn-over, la faiblesse du tissu militant » (Antoine) ; des priorités définies en Congrès, « le développement de la syndicalisation et la structuration et la formation des équipes, y compris des responsables ». (Antoine)

- Un fonctionnement collectif

Le fonctionnement d'Artémis est organisé et cadré collectivement : « Nous nous réunissons une journée par mois. C'est au cours de ces réunions que les projets sont débattus, en général à partir de notes écrites par le responsable du dossier, décidés collectivement... » (Alice). Cette organisation permet le débat et la recherche de consensus ainsi que la prise en compte des champs de prédilection des uns ou des autres, tout en assurant l'activité : « il peut y avoir un

partage opérationnel selon les compétences, certains ayant plus de goût pour telle ou telle activité, tout en essayant de couvrir l'ensemble du spectre des formations » (Antoine). Mais la responsabilité d'un dossier n'exclut pas d'être sollicités sur d'autres dossiers qui nécessitent un investissement important : « à chacun ensuite de les mettre en œuvre, quitte à solliciter tout ou partie de l'équipe selon les besoins » (Alice). Ce mode de fonctionnement qui concerne « *la participation à des actions avec d'autres qui sont des « partenaires », sur la base d'un lien volontaire, « c'est aussi la reconnaissance de chacun des partenaires comme acteur personnel autant que social* » (Dubar, 2000, page 195).

- Des actions collectives

L'équipe travaille collectivement sur la conception de produits et participe à leur mise en œuvre. Alice évoque dans son récit la conception d'un dispositif emblématique de l'Institut, la formation des animateurs de formation : « Chaque année, fin août, nous nous « enfermons » pour un séminaire de quatre à cinq jours selon les années. Le premier eût lieu en 1993. Il a été qualifié depuis de « mythe fondateur » ! Il est vrai que ce furent cinq jours de travail non stop, avec production d'un gros projet de dispositif de formation d'animateurs ». Alice évoque également la mise en œuvre d'opérations importantes : « Je participe à de grosses opérations de formation comme la formation initiale des nouveaux élus prud'hommes, ou à des initiatives qui regroupent une centaine de personnes, sur la loi anti-tabac, le décret écran, le stress... Nous sommes mis à rude épreuve ces jours-là : au fur et à mesure que les groupes produisent nous préparons en « temps réel » les synthèses de restitution. Rude épreuve, mais apprentissage à la vitesse grand V ! » (Alice). C'est pour l'équipe réunie autour d'un objectif commun, d'une prise de risque partagée et d'une confiance réciproque, un bénéfice collectif et individuel en termes d'identité, d'acquisition de compétences, de professionnalité, de reconnaissance, toutes choses fondamentales pour le fonctionnement d'une équipe de travail : « *la place faite à la responsabilisation des personnes, la confiance réciproque, le travail d'équipe, la prise de risques mesurés, la lutte pour préserver le sens des valeurs communes* » (Niewiadomski, 2003). Et c'est dans ce mode de fonctionnement, à partir du moment où il est réinvesti, que chacun peut puiser sa motivation, cette « *énergie individuelle qui se déclenche lorsqu'une personne trouve dans son environnement de travail des raisons de « s'investir » dans des activités qui répondent à ses attentes et à ses désirs.* » (Verne et Tissier, 2001)

Fonctionnement et actions collectives sont, de plus, deux éléments importants pour la cohésion de l'équipe, cohésion qui se traduit par une coopération entre les acteurs mais aussi un plaisir et un bonheur partagé : « la cohésion de l'équipe, elle s'est faite sur l'envie, la réussite, l'adversité... l'envie de continuer, le bonheur d'être ensemble, le fait que les gens aient trouvé leur satisfaction ; ils savaient exister au travers de ça... » (Antoine). L'activité est importante, le travail peut être contraignant, mais les modes d'organisation, la valorisation des actions, les relations qui se sont instaurées entre les acteurs participent du plaisir de travailler ensemble.

- Une responsabilisation et une reconnaissance personnelle

La gestion collective et la conduite d'actions collectives n'empêchent pas la responsabilité personnelle. C'est d'emblée, une des revendications d'Antoine, d'assumer sa responsabilité, que ce soit sur les embauches : « Quand j'ai été effectivement en responsabilité... j'ai posé le principe

d'avoir aussi la liberté de choix, dans le cadre d'une autonomie bien comprise, sur les gens embauchés... », sur l'organisation interne et les modes de pilotage : « j'annonce que je vais faire des choses et je les fais...j'ai accepté d'assumer un certain nombre de régulations pas toujours faciles à faire...d'assumer des décisions collectives, d'en être le porte-parole et de garantir leur mise en œuvre, d'en assumer la responsabilité, quoiqu'il arrive » ou le développement de l'activité : « j'ai été cherché un carnet de commandes inlassablement ». Cette responsabilité revendiquée et assumée par Antoine, il la reconnaît aux personnes de son équipe : « tu as des gens qui sont plus particulièrement responsables de tel ou tel aspect, donc ils le portent, ils en sont porteurs en termes d'identité professionnelle » (Antoine). Pour Alice « Ma deuxième mission est sur la communication : proposer des dispositifs de formation à la communication écrite et orale, trouver des intervenants et des produits qui correspondent à nos besoins... J'ai également en charge la communication institutionnelle, je crée un catalogue de nos offres de formation, produis les documents et plaquettes d'information sur les nouveaux « produits »...

Cette responsabilité est accompagnée de la reconnaissance personnelle dont Tzvetan Todorov dit que « *c'est elle qui marque, plus qu'aucune autre action, l'entrée de l'individu dans l'existence humaine* » et il ajoute qu'elle « *englobe de toute évidence des activités innombrables, aux aspects les plus variés* » (1995, page 95).

Todorov a identifié deux volets dans la reconnaissance : la reconnaissance de l'appartenance au groupe, ou « *reconnaissance de conformité* », et la reconnaissance de la spécificité de chacun, de la compétence particulière, ou « *reconnaissance de distinction* », volets que nous retrouvons dans le cadre d'Artémis. Cette reconnaissance participe du renforcement du sentiment identitaire des acteurs, d'autant plus que la place de chacun est déterminée : « une place à occuper, à vivre et à exercer » (Antoine), une place, c'est-à-dire « *un statut, une identité, une reconnaissance, une existence sociale* » (de Gaulejac & Taboada Léonetti, 1994, page 19).

Ce sont ces quatre éléments, la vision globale de la formation, le fonctionnement collectif, les actions collectives, la responsabilité et la reconnaissance personnelle, qui, à notre sens, et avec d'autres que nous n'avons pas pu évoquer ici, ont permis l'articulation des projets personnels des acteurs au projet collectif et institutionnel.

CONCLUSION

Les trajets d'Antoine et d'Alice, détournés de leur projet initial par un même événement, les ont amenés à vivre différentes séquences de vie, qui si elles n'avaient pas toutes fait l'objet d'un choix délibéré, étaient toujours ou presque, dans l'articulation du personnel et du collectif, du privé et du social, jusqu'à leur participation au projet « Artémis ». Ces années-là participent de ce « *processus marqué par l'instabilité* » qu'est l'accession à la maturité chez l'adulte.

Le moment d'entrée dans le projet d'institut de formation est sans doute pour Antoine et Alice, et probablement pour les autres acteurs du projet, ce moment de « *transition désirée* », sans doute pas « *anticipée* » et « *préparée* » (Boutinet, 1995, page 60) de la même façon pour Antoine et Alice, où les sujets-acteurs cherchent à agir sur leur avenir, tout en constituant une réponse à ce désir de changement.

Pour Antoine et Alice, participer au projet « Artémis » c'est, dans un premier temps, assumer ce qui leur a fait défaut à l'entrée de la vie adulte : les études supérieures et l'obtention d'un diplôme universitaire. Ce retour aux études marque l'entrée dans un processus de formation continue tout le temps de leur participation au projet, signant ainsi une temporalité de l'alternance. (Ils reprendront l'un et l'autre un cursus universitaire avant de quitter « Artémis »). C'est cette même alternance de temporalités que nous retrouverons dans le fonctionnement de l'Institut ainsi que dans les activités conduites par les acteurs du projet : conception, réalisation, réflexion, formation, même si l'importance de l'activité les amène à vivre à un rythme soutenu.

Le projet « Artémis » fut une expérience personnelle et collective inscrite dans un lien social et institutionnel pour ses acteurs, confrontés aux exigences temporelles de la société post-moderne. C'est probablement le désir de réalisation commune de tous ses acteurs qui a permis à chacun et tout au moins à Antoine et Alice de se réaliser et d'articuler leur projet personnel au projet collectif.

C'est bien la reconnaissance du sujet, la prise en compte du moment où il se situait dans son trajet, l'intérêt commun pour un objet et donc le rejet de ce qui pouvait entraver l'accession à cet objet, et enfin la volonté commune de faire du surjet qui a fait du temps du projet, pour Antoine et Alice, un temps de « *maturité vocationnelle* ».

Michèle Cléach est formatrice-consultante. Elle a dirigé pendant cinq ans un centre de formation syndicale. Titulaire du Diplôme Universitaire des Histoires de Vie en Formation (D.U.H.I.V.I.F.), elle anime des ateliers Histoires de vie et des ateliers d'écriture.

Courriel : michele.cleach@kersaint.com

NOTES

- ¹ Anthropologue, professeure à l'Université du Québec à Montréal
- ² Se dit de mots presque homonymes. Le Petit Robert.
- ³ C'est moi qui souligne
- ⁴ Jacques Ardoino, Jacqueline Barus-Michel, in *Vocabulaire de Psychosociologie*, page 259
- ⁵ Selon la définition donnée par Christine Delory-Momberger : « le « monde-de-vie » est constitué par la réserve d'expériences et de savoirs qui nous sont transmis par notre milieu familial et social d'origine et par ceux que nous constituons par nous-mêmes lors de nos socialisations successives. Cette réserve de savoirs disponibles forme un univers symbolique de référence dans les situations de la vie quotidienne » (2003, page 70)
- ⁶ J.P. Boutinet Maturité(s) et Immaturité(s) adultes : du singulier générique au pluriel spécifique, *Carriérologie*, volume 8, n°1, Été 2001

By studying the paths of two adults who experienced a life-changing event at the beginning of their adult life, the author identifies the different temporalities and steps which led them to the building of a collective project. Using the grid proposed by Jean-Pierre Boutinet, she analyses how they managed to associate their personal projects to the collective project.

RÉFÉRENCES

- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan. Université.
- BOUTINET, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003, 7^{ème} éd..
- BOUTINET, J.P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004, 4^{ème} éd.
- BOUTINET, J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*, Paris : Presses Universitaires de France
- BOUTINET, J-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris : Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J-P. (2001). « Maturité(s) et Immaturité(s) adultes : du singulier générique au pluriel spécifique », *Carriérologie*, volume 8, n°1. pp.39-53.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2003). *Biographie et Éducation, Figures de l'individu-projet*, Paris : Anthropos.
- DESMARAIS, D. & al. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont : Quebecor.
- DESMARAIS, D. (2005). *Problèmes sociaux*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- (de) GAULEJAC, V. (1987) *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes Editeurs .
- (de) GAULEJAC, V. & TABOADA-LEONETTI I. (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LECLERC-OLIVE, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- NIEWIADOMSKI, Ch. (2003). *Penser la dimension humaine à l'hôpital. Une démarche d'histoire de vie de collectivité dans un service hospitalier*. Paris : Séli Arslam.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- PINEAU, G. & Le GRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROBIN, J.Y. (2001). *Biographie professionnelle et formation, Quand les responsables se racontent*. Paris : l'Harmattan.
- TODOROV, T. (1995). *La vie commune, Essai d'anthropologie générale*. Paris : Le Seuil.
- VERNE, E. & TISSIER, D. (2001). *Management situationnel, voies de l'autonomie et de la délégation*. Paris : I.N.S.E.P. Consulting.