

Incertitude et réalisation de soi - Comprendre les nouvelles formes de construction identitaire

PITA, Juan-Carlos

Abstract

La figure de l'artiste comme prototypique des processus identitaires en modernité avancée. C'est l'hypothèse à partir de laquelle s'élance et se construit cette recherche. Comment prend forme la décision de confier sa vie à une activité susceptible de réaliser les aspirations des personnes, mais incertaine quant à la possibilité de s'insérer professionnellement ? Comment se construit un artiste dans un contexte qui privilégie la singularité, la personnalisation et marqué par le flou des repères ? Qu'advient-il de la vocation dès lors qu'elle sort de l'espace protégé de l'institution de formation, qu'elle affronte un monde du travail fait d'hyperflexibilité et d'hyperconcurrence ? Quelles permanences et changements configurent l'identité de jeunes diplômés d'écoles d'art ? C'est à ces questions que cette thèse tente d'apporter quelques réponses. Une problématique plus générale en constitue le prétexte : la transformation contemporaine des processus identitaires. Les parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art y sont considérés comme un laboratoire d'étude qui favorise l'analyse du [...]

Reference

PITA, Juan-Carlos. *Incertitude et réalisation de soi - Comprendre les nouvelles formes de construction identitaire*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2012, no. FPSE 497

URN : [urn:nbn:ch:unige-184858](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:ch:unige-184858)

DOI : [10.13097/archive-ouverte/unige:18485](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:18485)

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18485>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

INCERTITUDE ET REALISATION DE SOI

COMPRENDRE LES NOUVELLES FORMES DE CONSTRUCTION
IDENTITAIRE
LE CAS DES DIPLOMES D'ÉCOLES D'ART [VOLUME I]

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de
l'Université de Genève pour obtenir le grade de Docteur
en sciences de l'éducation

Par PITA CASTRO Juan Carlos

De Oviedo [Espagne]

Thèse N° 497

DIRECTEUR DE THESE

BAUDOUIN, Jean-Michel [Professeur adjoint, Université de Genève]

JURY DE THESE

BOUTINET, Jean-Pierre [Professeur émérite, Université Catholique de l'Ouest d'Angers]

DUBAR, Claude [Professeur émérite, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines]

PAYET, Jean-Paul [Professeur ordinaire, Université de Genève]

ROULLEAU-BERGER, Laurence

[Directeur de recherche CNRS-Institut d'Asie Orientale- ENS LSH Université Lumière, Lyon 2]

GENEVE

Janvier 2012

Don Quichotte explique à Sancho qu'Homère et Virgile ne décrivaient pas les personnages « tels qu'ils étaient, mais tels qu'ils devaient être pour servir d'exemples de vertu aux générations à venir ». Or don Quichotte lui-même est tout sauf un exemple à suivre. Les personnages romanesques ne demandent pas qu'on les admire pour leurs vertus. Ils demandent qu'on les comprenne, et c'est quelque chose de tout à fait différent. Les héros d'épopée vainquent ou, s'ils sont vaincus, gardent jusqu'au dernier souffle leur grandeur. Don Quichotte est vaincu. Et sans aucune grandeur. Car, d'emblée, tout est clair : la vie humaine en tant que telle est une défaite. La seule chose qui nous reste face à cette inéluctable défaite qu'on appelle la vie est d'essayer de la comprendre. C'est là la *raison d'être* de l'art du roman.

Milan Kundera

A mi madre, a mi padre

A toi, mon ange

A vous, qui m'entourez

INTRODUCTION	13
I. Construire sa vie, et s'y construire	13
II. Une recherche	15
A. PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE	15
B. PERSPECTIVE ADOPTEE ET EMPIRIE	16
III. Un périple	18
A. LES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION	19
<i>Murmure</i>	20
<i>Le biographique</i>	21
<i>Dé liaison</i>	22
B. LE RECIT	24
<i>Un monde</i>	24
<i>Suspension</i>	25
<i>L'Épreuve</i>	26
IV. Architecture de la thèse	27
V. Remerciements	29
CHAPITRE I : JEUNESSE, TRAVAIL ET INSERTION	31
I. La jeunesse	33
A. UNE CATEGORIE OU UN ABUS DE LANGAGE ?	33
B. STABILISATION PROVISoire	34
<i>Définition</i>	35
C. RECONFIGURATION CONTEMPORAINE	36
<i>Individualisation et identité</i>	37
<i>Expérimentation</i>	38
II. Explorer l'axe scolaire-professionnel	39
A. PARENTHÈSE : QUELQUES TENDANCES	40
B. JEUNESSE ET INSERTION PROFESSIONNELLE	43
<i>Chômage et emploi atypique</i>	44
<i>Réalisation de soi</i>	46
<i>Carrières d'insertion</i>	49
III. Socialisation(s)	51
IV. Synthèse	53
CHAPITRE II : INDIVIDU, AFFAIBLISSEMENT(S) ET IDENTITE(S)	57
I. Individu	59
A. UNE FIGURE DE L'INDIVIDU EN MODERNITE	60
B. PROPRIETE ET TRAVAIL	62
II. Affaiblissement(s)	64
A. INSTITUTIONS	64
<i>Programme institutionnel</i>	65
<i>Vers un travail de l'acteur</i>	66
B. PARCOURS DE VIE ET IDENTITE	69
<i>Temporalisation de la vie</i>	69
<i>Vers une temporalisation de l'identité</i>	72

III. Pluralisation des formes identitaires	75
A. ENTRE HERITAGE ET NOUVEAUTE	76
IV. ARTICULATION	78
CHAPITRE III : L'ARTISTE EN PROTOTYPE ?	83
I. La vocation moderne	86
A. RECONFIGURATION	86
B. L'IMAGINAIRE ARTISTE	89
II. Art, vocation et singularité	92
A. CONCEPTION VOCATIONNELLE DE L'ART	92
B. SINGULARITE	95
C. FORMER DES ARTISTES ?	99
III. De l'enchantement à l'incertitude	102
A. CARRIERES D'INSERTION DANS LES ARTS	103
IV. Étayage	106
CHAPITRE IV : CONSTRUCTION DE SOI	109
I. Identité : ouverture biographique	109
A. DOUBLE TRANSACTION	110
<i>De la logique à la phénoménologie</i>	110
<i>Un processus transactionnel</i>	112
B. SOCIALISATION	114
<i>Le possible et l'incertain</i>	115
<i>Socialisation et double transaction</i>	118
II. L'épreuve	121
A. VERSANT SEMIOTIQUE	121
<i>L'autobiographie</i>	122
<i>Autobiographie et Épreuve</i>	124
<i>« Aspérités »</i>	127
<i>Collectionner des Épreuves</i>	130
B. VERSANT SOCIOLOGIQUE	131
III. Épreuve et construction de soi	133
CHAPITRE V : PROBLEMATIQUE ET OBJET D'ETUDE	135
I. Décantation	135
II. Objet et questions de recherche	138
CHAPITRE VI : METHODOLOGIE	141
I. Deux formations, treize jeunes diplômés	141
A. DEUX « VOCATIONS ARTISTE »	141
B. TREIZE DIPLOMES	142
<i>Jeanne</i>	142
<i>Christophe</i>	143
<i>Johanna</i>	143
<i>Henry</i>	143

<i>Sophie</i>	144
<i>Maria</i>	144
<i>Emilia</i>	145
<i>Camille</i>	146
<i>Iléana</i>	146
<i>Juliette</i>	147
<i>Catherine</i>	147
<i>Fanny</i>	148
<i>Hélène</i>	148
II. Reconstruire des parcours, exprimer des mondes	148
A. VERACITE SUBJECTIVE	149
B. CATEGORISER ET METTRE EN INTIGUE	150
III. Dispositif de recueil des récits	153
A. SITUATION D'ENTRETIEN	153
B. DEUX FORMES D'ENTRETIEN	154
C. A PROPOS DU RECIT DE VILLE	155
<i>Mémoire individuelle et identité</i>	156
<i>Les lieux comme reminders</i>	157
<i>Temps raconté et espace construit : la ville en archétype</i>	158
<i>Soutenir et continuer un processus</i>	159
IV. Processus de théorisation et outils d'analyse	160
A. UNE ANALYSE SOCIOSEMANTIQUE	161
<i>Architecture de catégories et univers de croyance</i>	161
<i>Produire une typologie</i>	164
<i>Synthèse</i>	165
B. RACCOURCIS ET TEMPORALISATION : UNE ANALYSE NARRATOLOGIQUE	166
<i>L'Épreuve</i>	166
<i>Le souci de la mesure</i>	167
<i>Synthèse</i>	168
C. DES ÉPREUVES AUX ÉPREUVES STRUCTURANTES DES PARCOURS	169
VI. Périodisation, processus d'analyse et de restitution	170
V. Mise en œuvre et premier mouvement	172
A. ÉCONOMIE CINÉTIQUE ET TEMPORALISATION	172
<i>« Christophe I »</i>	173
<i>« Christophe II »</i>	177
<i>« Christophe III »</i>	186
<i>Synthèse : entre ruptures et continuités</i>	189
CHAPITRE VII : LA « VOCATION ARTISTE »	191
I. Appropriation d'une filiation, affrontement d'oppositions	193
A. PERSEVERER	193
B. CE QUI EST IMPORTANT	198
C. TYPICITE	201
<i>Faire face aux oppositions</i>	201
<i>Figure de l'héritage</i>	203
II. Réappropriation d'une vocation, affirmation	205
A. SE LIBERER	206
B. CONTINUITE SOUTERAIN	208
C. TYPICITE	211
<i>Le projet artiste comme affirmation</i>	211
<i>Figure de la vocation empêchée</i>	212

III. Se construire dans l'art	216
A. GRANDIR	216
B. TYPICITE	221
<i>Figure de la construction de soi</i>	221
IV. Métier et apprentissage	223
A. FIGURE DU METIER	223
V. Initiation et impulsion	224
VI. Synthèse	227
 CHAPITRE VIII : LA « FORMATION DE L'ARTISTE »	 231
I. Trois épreuves	234
A. TROUVER SA VOIE	234
<i>Se retourner sur soi</i>	235
<i>Épreuve I</i>	239
B. ÊTRE UN PROFESSIONNEL	242
<i>Dépasser le superficiel</i>	242
<i>Épreuve II</i>	249
C. DECOUVRIR	252
<i>Au milieu</i>	252
<i>Épreuve III</i>	256
II. Quatre figures de positionnement artiste	258
A. AGIR SUR LE « MONDE HUMAIN », ET ÉPREUVE DETERMINANTE	259
<i>L'art comme catharsis</i>	259
<i>Développement personnel vs. Engagement</i>	263
B. RESTER DANS LE « MONDE DE L'ART »	264
<i>Des contraintes externes au cœur de l'activité artistique</i>	265
<i>Commercial vs. Recherche</i>	268
III. Synthèse	270
 CHAPITRE IX : L'« INSERTION DE L'ARTISTE »	 275
I. Problématiques théoriques	277
A. IDENTITE SITUATIVE	277
B. RECONNAISSANCE	280
C. SOUVERAINETE ET REALISATION DE SOI	283
II. Pertes, déréliction	286
A. SE RECONSTRUIRE	286
B. SYNTHESE	299
III. Une insertion, provisoire	301
A. PARTIR, RECOMMENCER	302
B. SYNTHESE ET ARTICULATION	312
IV. Une épreuve	314
V. Vers quatre figures de l'insertion	322
VI. Synthèse	326
 CONCLUSION	 333

I. Rassembler	336
A. LA « VOCATION ARTISTE »	336
B. LA « FORMATION DE L'ARTISTE »	340
C. L' « INSERTION DE L'ARTISTE »	342
II. Retourner	344
A. RETOUR SUR LA JEUNESSE	345
B. RETOUR SUR L'INDIVIDU	348
III. Faire le bilan	351
BIBLIOGRAPHIE	357

INTRODUCTION

L'idée d'un *plan de vie*, de même que sa tripartition idéal-typique en trois phases successives, formation, carrière professionnelle et retraite, autrement dit l'enfance (dans la famille d'origine), l'âge adulte (avec sa propre famille nucléaire), enfin l'âge « senior » (après le départ des enfants), sont des constructions socioculturelles qui ne peuvent en aucun cas prétendre à une validité universelle, et qui présentent aujourd'hui d'indiscutables signes d'érosion. *Si, comment et dans quelle mesure* on planifie l'avenir dépendent largement de la stabilité et de la prédictibilité de l'environnement social et culturel. [...] La signification du passé, du présent et de l'avenir (la perspective temporelle) et les modèles temporels de nos actions qui ensemble déterminent la modalité de notre « être-dans-le-temps », sont par conséquent toujours le produit complexe de circonstances structurelles et culturelles et de leur réfraction, après coup, dans la perspective des sujets engagés dans l'action. (Rosa, 2010, p. 24, souligné par lui)

I. Construire sa vie, et s'y construire

Commencer à rédiger les résultats d'un long parcours de recherche. Réunir ses dernières forces afin de les partager. Mais aussi « passer » à la linéarité, organiser nos « simultanités confuses ». La recherche est une entreprise de longue durée. Elle peut être jugée bien trop consommatrice en temps comme en énergie. Additivité et oubli, sédimentation et glissement, précipitation et évaporation sont constitutifs d'une telle entreprise. Ils traversent et imprègnent profondément une recherche en train de se faire. Notre recherche s'inscrit dans une durée qui lui est propre, en partie singulière.

Notre projet émerge d'une interrogation et une préoccupation théorique qui n'a cessé de l'habiter de façon plus ou moins aiguë, plus ou moins diffuse. Elle a été mise de côté, concurrencée par une succession d'autres interrogations. Mais, toujours, elle s'est à nouveau imposée, n'a cessé d'être réactualisée. Progressivement, notre interrogation de départ s'est ainsi stabilisée, solidifiée et vue confirmée dans sa (modeste) pertinence. La rencontre, la lecture et la relecture de certains travaux ont joué un rôle décisif dans cette stabilisation. Ils occupent dans notre projet une place stratégique.

Le diagnostic de Hartmut Rosa mis ici en exergue condense et ramasse *le fond théorique sur lequel se détache notre interrogation*. Il souligne de profondes transformations de l'environnement social et culturel contemporain. Ces transformations contribueraient à problématiser les perspectives de vie individuelles et à imprégner les formes de vie qui se déploient dans nos sociétés. Le cadre qui a présidé à l'élaboration de notre questionnement est très exactement ce diagnostic-là. Tout d'abord sous une forme intuitive, puis étayé et assuré par diverses lectures ainsi que par notre entreprise de « recueil » de « matériaux biographiques ». L'individu – ou plutôt « cet homme concret, de chair et d'os » selon la formule Miguel de Unamuno (1937) – constitue notre focale privilégiée, notre lieu d'analyse et d'exploration de l'impact de ces transformations. Il s'agit de nous intéresser avant tout et par dessus tout à cet individu. Porter prioritairement notre attention aux dimensions et dynamiques biographiques de cet individu. Notre perspective est sans attache avec une sociologie critique qui viserait à déconstruire les illusions. Ses illusions sont pour nous, à la suite de William Thomas, « toujours vraies dans leurs conséquences ». Elles sont par nous considérées comme porteuses d'une certaine véracité, une véracité toute subjective que nous désirons prendre au sérieux.

En modernité « avancée », le rythme des changements est devenu intragénérationnel. Il s'accompagne d'une poussée des contingences et de l'instabilité. Les identités visant la stabilité ne seraient alors plus aptes à suivre le rythme des transformations. Le rapport à soi se transformerait et de nouveaux modèles d'identités tendraient à s'imposer (Sennett, 2000 ;

Dubar, 2007a). Les sujets se trouveraient alors face à deux alternatives (Rosa, 2010) : se concevoir ouverts, flexibles, ou bien s'exposer au risque d'une frustration suite aux échecs répétés de projets dominés par une visée de stabilité. Montée des contingences et instabilité d'un côté. Transformation du rapport à soi et des modèles d'identité de l'autre. L'interrogation sur la possibilité d'une rencontre heureuse de ces deux processus est indissociable du geste au fondement de notre recherche. A l'origine était ce questionnement.

Notre geste prend appui sur ce questionnement. Il était particulièrement vif, et profondément intuitif. Quelle forme prend la construction de soi dans une précarité situationnelle et en l'absence d'horizon lisible à l'action ? Un *je-ne-sais-quoi* de vertigineux accompagne cette interrogation, une sorte d'insondable qui n'est pas sans avoir aiguisé notre curiosité théorique. La structure temporelle de l'identité personnelle n'est-elle pas traversée par une articulation étroite entre passé, présent et futur, par ce temps reconfiguré sur le mode narratif ? Et le passé lui-même ne prend-il pas sa consistance dans un horizon de projet (Ricœur, 2000b) ? Le modèle de l'installation (Dubar, 2007a) est-il si aisément substituable ? Jusqu'où la fluidification des structures du soi et des identités de la modernité « avancée » est-elle effectivement possible et, surtout, supportable pour les sujets ? Jusqu'où peuvent aller « l'éloignement des horizons d'attente » et le rétrécissement « de l'espace d'expérience » (Ricœur, 1985) ? En somme, comment se construire dans l'incertain ? Ces quelques questions ont été présentes dès l'origine de notre projet. Elles en sont en quelque sorte la source, l'état gazeux d'avant la précipitation.

Les travaux sociologiques et historiques relatifs aux modèles d'identités (Taylor, 1998 ; Dubar, 2007a) convergent vers une définition de l'identité prémoderne comme une identité « établie et prédéfinie *de l'extérieur* » (Rosa, 2010, p. 278, souligné par lui), par les diverses institutions qui à la fois la contiennent et la configurent. La considération de l'individu comme sa définition y apparaissent corrélées à sa place ainsi qu'à son insertion dans l'ordre social. C'est avec l'émergence de la modernité qu'une première fissure semble avoir eu lieu dans cette relative « harmonie » (Todorov, 1998 ; Taylor, 1998). C'est du moins rétrospectivement l'explication qui aujourd'hui s'impose. La modernité a instauré une sorte d'« écart entre soi et le monde » (Martuccelli, 2002, 2010). Elle est allée de pair avec un processus d'individualisation, soit avec à une dissociation progressive « entre des réalisation individuelles et des rôles et des positions rigides. Cette dissociation a favorisé l'apparition d'ouvertures effectives par rapport à l'action et à la vie » (Rosa, *op. cit.*). L'identité devient alors en grande partie *autodéterminée*, ou pour le moins toujours et comme par nécessité *réappropriée* par le sujet (Dubar, *op.cit.*). L'identité se fait *projet réflexif* (Taylor, *op. cit.*) et *la figure de la vocation* progressivement trouve un espace à sa démocratisation (Schlanger, 1997).

L'identité dans la modernité « classique » est en tendance corrélée à l'organisation par le sujet de sa propre existence. L'intérêt des travaux de Hartmut Rosa est de souligner et d'insister, avec force, à la suite des travaux de Martin Kohli (1994) mais aussi de ceux de René Levy (1996), sur *le lien étroit* à établir *entre individualisation moderne et possibilité effective d'une planification de l'avenir* rendue possible par l'institutionnalisation et la standardisation des parcours de vie. Ce point ne nous semble pas être un détail aisément évacuable. Bien au contraire. Le projet d'accomplissement de soi comme projet temporel est indissociable d'une succession fiable de séquences temporelles au contenu globalement prévisible en fonction des âges de la vie, et dont le modèle de Daniel Levinson (1978) est emblématique. Jusqu'aux années septante, les carrières professionnelles sont marquées par une relation d'emploi durable à un employeur, par la stabilité ainsi que des possibilités réelles de progressivité caractéristiques de la société salariale. C'est dans un tel contexte que l'identité constitue un projet temporel qui se déploie dans l'accomplissement d'une vie. Le sujet a certes à trouver et à choisir sa propre place, mais dans un monde où la projection dans

un plan de vie apparaît rétrospectivement avoir été relativement aisée. Dans ces sociétés, le choix dans l'organisation de sa vie n'ont la plupart du temps lieu qu'une fois. L'identité n'y est que rarement soumise à une profonde révision. Si révision et conversion il y a, elles doivent tendre vers un gain d'authenticité, s'inscrire dans un même processus d'accomplissement de soi procédant par de successifs paliers.

En modernité « avancée », les « points fixes » pérennes et viables semblent parfois se dérober. Cette dérobade est bien au cœur de la question de l'identité telle que la reformule la modernité « avancée ». La possibilité de planifier sa vie y est parfois compromise par la contingence. Les identités y peuvent à tout instant être révisées. Le projet d'accomplissement de soi n'y trouve parfois que peu d'ancrage dans une fiabilité et une prédictibilité des biographies. Les identités en modernité « avancée » apparaissent révisables et transitoires. Nous assisterions alors à *une temporalisation de l'identité* (Rosa, 2010).

II. Une recherche

A. PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE

Le propos ci-dessus prend sans doute un tour par trop englobant, par trop généralisant. Les tendances sont cependant repérées, bien que leur importance relative reste une interrogation ouverte, et qui sous bien des aspects nous dépasse. L'hypothèse d'une pluralisation des modèles d'identité et des rapports à soi nous semble plausible. Nous sommes sur ce point en grande proximité avec les analyses de Claude Dubar (2007a) lorsqu'il pointe l'émergence de nouvelles formes identitaires, coexistant actuellement avec d'autres formes, plus anciennes, ainsi que la récurrence de « crises », qui à la fois affectent et permettent la construction de l'identité personnelle.

Notre recherche se situe à la fine pointe de certaines transformations contemporaines. C'est du moins le positionnement qui y est adopté. Le pari qui y est fait. Notre recherche prend acte de diverses tendances, les condense et tente de les observer sur une population particulière. *Les artistes en devenir incarnent pour nous, de façon quasi prototypique, les tensions contemporaines entre aspiration à la réalisation de soi et montée des incertitudes.* La réalisation de soi est à relier à l'autonomie et à l'authenticité. Mais les prétentions à tenir un projet de vie sont questionnées par la précarisation de l'existence ainsi que par la montée des incertitudes. La formule « s'accomplir dans l'incertain » (Menger, 2010) résume de façon lumineuse ce que cette population nous permet d'étudier. Nous comprenons ainsi notre recherche comme une (très) modeste contribution à l'étude d'identités en grande partie incertaines et individualistes. Ces identités résultent « d'un mode de socialisation qui privilégie le processus d'individualisation et de distinction personnelle sur celui d'appartenance collective et de conformation sociale » (Dubar, 2010, p. 223). Ces identités s'exposent cependant au risque d'un « vide social » ainsi qu'à une fatigue induite par un devoir d'être soi (Dubar, *ibid.*). La figure de l'artiste constitue pour nous un « prototype » de ces identités. Elle se réfère « à la vocation et à la création », à « l'authentique ». Elle risque cependant des « reconnaissances limitées » et des « frustrations maintenues » (*ibid.*). Elle est marquée et comme traversée par l'instabilité et la mobilité, mais aussi par la déchirure et la fragilité.

Notre recherche vise à *reconstruire et décrire, en faisant usage du génie du récit, des parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art, des parcours d'artistes en devenir ou déjà profondément ébranlés dans leur projet de vie, puis à analyser et comprendre des processus identitaires structurés par cette tension entre réalisation de soi et incertitude.* Ces quatre gestes sont constitutifs de notre entreprise. Il n'y a pas dans notre recherche de geste « surplombant », dictant sa loi aux trois autres, tout comme il n'y a pas de geste secondarisé.

Dans notre perspective, ils sont indissociables, et ce dès la « co-production » de nos « matériaux biographiques », dans cette situation particulière d'un entretien sollicitant une conduite de récit.

Nous avons choisi de « saisir » ces jeunes artistes au moment du passage de la formation initiale au marché du travail. Ce choix n'est pas un hasard. Deux raisons nous y ont conduit. Tout d'abord, la période de la jeunesse est caractérisée par un ensemble de carrefours : carrefours institués desquels relève la sortie de la formation initiale, mais aussi carrefours imprévus comme des rencontres ou bien encore des événements et accidents. Des possibilités alternatives s'y présentent alors, faisant parfois littéralement basculer les trajectoires (Bidart, 2010). Ensuite, les parcours d'insertion sont particulièrement affectés par une précarité de l'emploi ainsi que des difficultés d'accès. Notre recherche est alors indissociable de la façon dont des jeunes se racontent, aujourd'hui, dans un moment biographique où les horizons se redéfinissent et perdent, parfois, toute lisibilité pour les sujets. Ce récit est alors « co-produit » dans un moment biographique où est à son comble la tension entre aspiration à la réalisation de soi et incertitude.

Il nous faut ici souligner un changement d'orientation. Il a grandement configuré notre recherche. Nous avions comme intention première de nous focaliser sur l'analyse du processus d'insertion. C'est la raison pour laquelle deux « vocations artistes » ont été retenues. Elles se différencient l'une de l'autre par un ensemble de caractéristiques, indéniablement. Progressivement, c'est une entreprise « archéologique » que nous avons cependant privilégiée, posée au centre de notre travail. La focale s'est alors déplacée de l'insertion à l'ensemble de l'axe scolaire-professionnel. Dans cette perspective « archéologique » nouvellement adoptée, il s'agissait d'entreprendre le dépliage d'une identité « en insertion » sur l'ensemble de cet axe. Ce qui a eu pour conséquence d'euphémiser les différences entre les « vocations artistes » considérées en mettant l'accent sur la tension entre aspiration à la réalisation de soi et incertitude posée comme transversale. Cette perspective devait nous permettre l'appréhension de processus identitaires travaillés par cette tension. Ce déplacement nous a par la même occasion conduit à pleinement intégrer, au cœur de notre travail, les temporalités longues, nous situant ainsi au plus près du champ des histoires de vie en formation.

Notre projet se situe à l'intersection de deux types de questionnements donc : ceux relatifs aux parcours de jeunes dans une société postindustrielle et postsalariale et ceux relatifs à la construction identitaire de l'individu contemporain. Dans notre entreprise, le paradigme de l'individualisme compréhensif s'est imposé. L'individu y est appréhendé comme « un faiseur de mondes, un bricoleur d'identités, un être pluriel et changeant » (Dubar, 2006, p. 159). Ce paradigme nous permet de conférer une validité à une entreprise qui va « de la collecte et la retranscription d'entretiens à la reconstruction des « mondes » » (*ibid.*), en passant par les processus de formation de ces derniers.

B. PERSPECTIVE ADOPTÉE ET EMPIRIE

C'est une perspective biographique (Bertaux, 1980, Brumble, 1993 ; Catani, 1982 ; Dosse, 2005, Dubar, *à paraître* ; Ferrarotti, 1993 ; Lewis, 1963 ; Peneff, 1990 ; Thomas & Znaniecki, 1974) que nous avons privilégiée, à distance de cette « illusion biographique » (Bourdieu, 1986 ; Heinich, 2010). Notre recherche procède par « recueil » de récits à dominante « autobiographique » (Lejeune, 1996a, 1996b ; Baudouin, 2010) et s'inscrit dans une filiation compréhensive et herméneutique (Dilthey, 1977 ; Dubar, 2006 ; Finger, 1984 ; Salanskis, 1997). Le récit autobiographique nous permet de réintroduire les éléments qu'il s'agit par nous d'approcher dans un ensemble vécu à l'intérieur duquel ils prennent sens (Dilthey, 1988 ; Rickert, 1997), favorisant ainsi cette « objectivation de la vie qui [...] produit des significations qui permettent de saisir [des] « ensembles interactifs concrets » qu'on

appellera des « mondes » qui sont les éléments de base d'une époque et/ou d'une société » (Dubar, *à paraître*).

Notre recherche porte un intérêt tout particulier aux dynamiques biographiques (Baudouin, 2010). *Les dimensions subjectives et les temporalités longues y croisent cependant les dimensions relationnelles et les temporalités institutionnalisées* (Dubar, 2007a, 2010 ; Baudouin, *op. cit.*). Le concept d'identité narrative (Gilbert, 2001 ; Ricœur, 1990) nous est précieux dans notre recherche. Sur un point notamment, à nos yeux stratégique. L'identité narrative affirme que « répondre à la question « qui ? » [...] c'est raconter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le *qui* de l'action. L'identité du *qui* n'est donc elle-même qu'une identité narrative » (Ricœur, 1990, p. 442). La force du concept d'identité narrative réside pour nous très exactement ici : dans la possibilité d'en partie résoudre les classiques apories de l'identité.

A l'identité comprise au sens d'un même (*idem*), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (*ipse*) ; la différence entre *idem* et *ipse* n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative [L'ipséité échappe ainsi] au dilemme du Même et de l'Autre, dans la mesure où son identité repose sur une structure temporelle conforme au modèle dynamique issu de la composition poétique d'un texte narratif. (*ibid.* p. 443)

Une analyse des *ipséités successives par lesquelles les identités prennent forme* y trouve autorisation et validité. Cette analyse considère cependant pleinement « la composante de passivité ou d'altérité que l'identité-ipséité [doit] assumer en contrepartie de la fière initiative [qui est] la marque distinctive du sujet parlant, agissant et se racontant » (Ricœur, 2000b, p. 61), tout comme elle intègre l'événement, avec son imprévisibilité et les diverses transactions qu'il met en branle (Leclerc-Olive, 1996).

Le cœur de notre travail d'analyse et de théorisation se situe *dans la décantation de cultures singulières et de processus de développement et d'involution de celles-ci*. Le concept d'identité narrative nous permet de ne pas ontologiser à l'excès nos analyses. Il nous invite à adopter une méfiance vis-à-vis de toute ontologisation de nos récits autobiographiques en les considérant pour ce qu'ils sont, des reconstructions narratives de l'expérience dont les attaches avec celle-ci ne sont cependant pas totalement absentes. Le récit s'élance de l'expérience, et la partage.

Ce sont des reconstructions narratives de l'entièreté du parcours dans le domaine artistique que nous avons sollicitées à l'occasion d'entretiens avec de jeunes diplômés d'écoles d'art. Ces reconstructions nous ont permis une analyse et une compréhension de ce qui se joue, se brise ou se continue lors du passage de la formation initiale au marché du travail tout en lui restituant une profondeur historique et biographique ainsi qu'une coloration subjective.

Nous avons procédé à un découpage des parcours en trois « coupes archéologiques », en trois périodes successives qu'il a ensuite s'agit d'articuler. Ce découpage procède de trois raisons, essentiellement. Nos développements théoriques relatifs aux processus de construction identitaire nous ont tout d'abord conduit à considérer avec sérieux un « dépliage » des processus identitaires, à minutieusement examiner un axe biographique et diachronique dans la construction des identités. Les développements relatifs aux outils d'analyse ainsi que leur mise en œuvre nous ont quant à eux permis de mesurer la puissance contenue dans une temporalisation de l'analyse. Enfin, le processus d'analyse de nos « matériaux biographiques » a clairement thématisé des processus-clés qui se déroulent sur trois périodes ainsi que des liens et des ruptures formulés par les « sujets-auteurs » entre ces trois périodes. Cette dernière raison est indissociable d'une exigence de respect de nos « matériaux biographiques ». Elle ne nous permet pas de détourner le regard, de faire

« comme si ». Des recoupements entre périodes sont bien évidemment repérables dans certains parcours singuliers, mais ces recoupements n'enlèvent rien au fait qu'à l'intérieur de chaque période des processus-clés sont engagés, et qu'une montée en généralité par désingularisation peut légitimement instaurer des clôtures partielles, posant alors cette délimitation entre périodes.

La première période est la période de la « vocation artiste ». C'est la période biographique où se décide l'orientation dans le domaine artistique. Cette période pose la problématique de l'engagement et de son élaboration subjective. Un processus repérable sur une temporalité longue est significatif de cette période. Il y a ensuite la période de la « formation artiste ». C'est la période biographique de fréquentation de l'institution de formation. Cette période est évidemment abordée dans le cadre de la scène instituée, mais aussi dans ses coulisses biographiques. Cette période apparaît continuer et mener à terme les processus à l'œuvre dans la période de la « vocation artiste ». Se révèle à l'analyse une continuité entre la période de la « vocation de l'artiste » et celle de la « formation de l'artiste ». Il y a enfin la période de l'« insertion de l'artiste ». C'est la problématique de la confrontation avec le marché du travail qui est là posée, avec une acuité toute particulière. De cette confrontation va dépendre la reconnaissance par Autrui et l'instauration d'une relation pratique à soi harmonieuse. Elle conditionne la possibilité d'une projection de soi satisfaisante dans une carrière. L'insertion donne dans notre corpus le plus souvent lieu à une rupture. Une continuité biographique forte entre la période de la vocation et de la formation s'est imposée à l'analyse. La période de l'insertion se révèle à l'analyse souvent briser cette continuité biographique, et avec elle les temporalités du sujet (Demazière & Dubar, 2005).

Notre recherche procède par de successives « plongées » dans des récits irréductiblement singuliers, et profondément considérés et appréhendés comme tels. Ces « plongées » ne constituent cependant en rien l'achèvement de notre recherche. Une *perspective comparative* (Demazière & Dubar, 2007 ; Passeron, 1991) a en effet été adoptée. Cette perspective comparative nous a été utile sur deux plans. Elle nous a tout d'abord permis la reconstruction de figures de la vocation artiste, de positionnements artiste ainsi que de l'insertion de l'artiste. Elle nous a ensuite permis la reconstruction des épreuves de la vocation, de la formation et de l'insertion de l'artiste. Il a ainsi s'agit pour nous, dans notre travail d'analyse et de théorisation, de singulariser, puis de tendre à une désingularisation, par comparaison de ces singularités. Ce travail nous permettant la production de typologies, de « tableaux de pensée », par repérage et accentuation de traits significatifs (Dubar, *à paraître* ; Weber, 2004). Notre travail était traversé par une volonté de rompre avec un des leitmotivs des histoires de vie : une universelle singularité, un « je » qui donnerait accès à l'universel (Sartre, 1960). Mais pas par un désir de rupture avec la pente singularisante du récit, ni avec ses ressources épistémiques.

Nous avons accordé une place importante et soignée dans notre entreprise à l'empirie, son « recueil » comme son analyse. Nous mettrons en avant et partagerons ces « matériaux biographiques » dans notre processus d'écriture. Ils constituent la « matière première » à une recherche dont l'objet est la façon dont l'individu s'accomplit – ou ne s'accomplit pas – dans une activité certes créative et laissant un espace aux dimensions personnelles ainsi qu'aux réinterprétations, mais précaire, instable, incertaine, et où le lien au « collectif » apparaît parfois fort ténu. La place que nous donnerons à nos « matériaux biographiques » procède d'un souci : les honorer et les respecter. Et nos prétentions théoriques sont cadrées et sous la dépendance de ces « matériaux biographiques ». Étroitement.

III. Un périple

Une thèse est faite de périodes de flottement, de vide. Son effectuation prend de temps à autre l'allure d'une sorte de « cloche d'incertitude », où l'inquiétude et la fragilité succèdent

à l'excitation des découvertes et à leur éphémère solidité. Son effectuation est à appréhender comme un véritable périple, avec ses événements, accidents, ses actions et passions. Nous éprouvons ici le besoin de revenir brièvement sur deux éléments de ce périple. Tout d'abord sur l'ancrage de notre travail, les histoires de vie en formation. Elles lui ont en effet fourni une contenance fort utile. Puis sur la problématique du récit. Le récit est à une place stratégique dans notre recherche. Cette place a été l'objet d'une intense réflexion. Certaines évidences se sont révélées être au final bien obscures, bien peu transparentes. Transparence de l'obstacle pour reprendre et un brin modifier une belle formule de Jean Starobinski (1971). Quelques rencontres et découvertes heureuses ont cependant été de véritables incitations à la conservation et au développement des « puissances » épistémiques du récit. Nous désirons ici brièvement les partager.

A. LES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION

Mentionnons notre dette envers le champ des histoires de vie en formation (Dominicé, 1990, 1993 ; Josso, 1991 ; Lainé, 1998 ; Le Grand, 1996 ; Pineau, 1980 ; Delory-Momberger, 2005). Cette dette est évidente. Une grande part de notre formation théorique en dépend. Il constitue un ancrage fort à notre travail. C'est de là qu'il s'élance. Ce champ en est son « contenant » principal. Et ce malgré une certaine prise de distance critique que nous entretenons avec ce champ. Notre projet s'y inscrit. Notre travail est en étroite proximité avec la configuration de la thématique formative élaborée par ce champ. Cette configuration est sous bien des aspects originale. Notre travail se situe également en proximité avec l'usage et la centralité qui y est accordée aux récits de vie. Il s'en distancie cependant au plan de ses modalités de production ainsi que par une dissociation radicale, et assumée, entre recherche et formation. Le champ des histoires de vie en formation s'est en effet progressivement configuré autour d'une indissociabilité entre la recherche sur l'adulte et la formation de l'adulte. Cette indissociabilité constitue une caractéristique forte du champ qu'il nous faut ici en introduction rappeler. Cette explicitation nous permettra de poser et de justifier notre positionnement dans le champ des histoires de vie en formation. Notre travail vise dans une certaine mesure à valider et à argumenter le gain offert par une déliaison radicale entre la visée de recherche et la visée de formation ainsi que par le renouvellement méthodologique que cette déliaison autorise. Cette déliaison et ce renouvellement assumés ne sont cependant pas oubliés des formes prises par ce champ, dont nous héritons et respectons les apports. Elles les prolongent et les redéploient.

Les travaux qui s'inscrivent dans le champ des histoires de vie en formation peuvent être regroupés en fonction des horizons de sens qui valident et fédèrent son intérêt pour la « représentation des vies ». Trois horizons peuvent être décanés. Les relations entre ces trois horizons de sens validant la « représentation des vies » peuvent cependant parfois apparaître problématiques. Ce fut en partie notre cas. Avouons.

Le premier horizon de sens est marqué par une volonté de porter au jour des formes de vie opprimées, précarisées, invisibilisées. Ces formes de vie y sont appréhendées comme n'étant pas considérées dans leurs richesses. Le second est marqué par une volonté de chercher à comprendre les processus de formation de l'adulte, en prenant pleinement en considération les « puissances de l'expérience », la pluralité de ses dimensions constitutives ainsi que l'articulation entre longues temporalités et temporalités brèves, temporalités biographiques et temporalités institutionnelles. Quant au troisième horizon de sens, il renvoie à une volonté de contribuer à la formation de l'adulte et de viser au développement de son agentivité, de son pouvoir d'action.

Cette question des finalités des chercheurs et praticiens du champ des histoires de vie en formation n'est pas anodine. Elle a pour nous été l'objet d'intenses débats (Pita, 2010). Elle mérite d'être ici posée en introduction. Pour reprendre la belle formule de Paul Ricœur

(1995), « le discours n'est jamais pour sa propre gloire mais il veut, dans tous ses usages, porter au langage une expérience, une manière d'habiter et d'être-au-monde, qui la précède et demande à être dite » (pp. 60-61). Le discours n'est jamais pour sa propre gloire. La « représentation des vies » ne peut tenir dans une suspension radicalement intransitive, s'achever dans son propre accomplissement. Quelles sont les finalités que nous attribuons à notre activité de représentation de l'agir et du souffrir humain ? La question peut paraître anodine. Sa réponse sans doute pour certains évidente. Mais les tensions que nous avons parfois éprouvées à l'égard du champ des histoires de vie en formation, et qui constitue, rappelons-le, notre ancrage premier, nous ont contraint à expliciter notre positionnement. A nous distancier sur certains aspects de ce champ, aussi. Nous profitons d'une introduction pour le mentionner.

Murmure

L'acte de naissance des histoires de vie en formation est imprégné par un projet qui vise l'émancipation de l'adulte ainsi qu'une volonté militante. Il constitue un référent « identitaire » majeur de la première génération des praticiens et des chercheurs des années quatre-vingt. Ce référent reste une dimension partagée.

Il est [...] indéniable qu'il s'agit d'un mouvement social important allant dans le sens de l'éducation populaire, à savoir un accès à la parole et à l'écriture culturelle pour ceux qui, d'habitude, sont parlés par d'autres. (Le Grand, 1996, cité par Baudouin, 2010, p. 15)

Le champ des histoires de vie en formation est alors à appréhender comme indissociable d'un « mouvement de reconnaissance des formes de vie et des processus de formation qui s'y développent, et qui sont supposés méconnus sinon méprisés par la recherche savante » (*ibid.*). Il est à resituer dans un mouvement plus large de démocratisation de l'autobiographie. Cet ample mouvement a contribué à découpler l'autobiographie de la sorte de « luxe de bourgeois désœuvrés en peine d'âme » (Pineau, 1983, p. 124) auquel elle adhérerait et à l'insérer dans un militantisme dont l'objectif était de donner la parole aux ouvriers, émigrants, paysans et autres « laissés pour compte » (Baudouin, *op. cit.* p. 16). Décrire, faire connaître et comprendre la « culture ordinaire » donc, ce « fond nocturne de l'activité sociale » (De Certeau, 1990). Laisser « la marginalité de la majorité » (*ibid.*) se parler, se dire et se raconter. Permettre « au murmure des sociétés » (*ibid.*) de s'articuler. Il y a du politique dans ce projet au sens d'un travail de transformation « du bruit en parole » (Rancière, 1995, cité par Payet & Battegay, 2008).

Cette dimension reste pour nous importante, bien qu'il ne s'agisse pas de notre geste premier. Elle ne jouit en effet pas d'une véritable centralité dans notre projet. Mais elle l'imprègne tout de même, de façon diffuse et sous-jacente. Sur un point notamment. Notre objet n'est pas la culture savante et légitime de l'art, ni l'étude des représentations de l'art telle que la vie des artistes reconnus permettent de l'appréhender. Notre objet n'est pas la biographie de ceux entrés au Panthéon de l'« Art ». Il y a une volonté de rupture avec un certain élitisme et certaines figures mythiques qui « parasitent » et imprègnent parfois le discours sur l'« Art ». *Notre objet est bien plutôt à comprendre comme un espace donné au murmure d'artistes en train de se faire, et qui peut-être ne le deviendront jamais, parfois se briseront, s'échoueront sur d'autres rives.* Ces anonymes d'un « monde » où la reconnaissance, largement personnalisée, est inscrite dans une mémoire collective qui fait parfois – souvent même – rêver. Certains des récits, en deçà de l'analyse, peuvent être considérés comme des témoignages d'anonymes dont le parcours nous renseigne sur la majorité silencieuse d'un monde sous bien des aspects particulier, notamment par la masse de

ses laissés pour compte, de ceux qui ont rêvé et n'ont jamais atteint une reconnaissance, qui se sont élancés et quelque part figés, arrêtés. C'est le cas de la majorité des jeunes rencontrés.

Certains des récits de vie sont particulièrement complets. C'est le cas des récits de Christophe, Maria, Camille. D'autres sont extrêmement émouvants, comme celui d'Hélène, Iléana, ou bien encore Juliette. Avouons ici que lors de notre travail de « co-production », de retranscription et d'analyse, nous nous sommes surpris à « entendre » en nous chuchoter un certain nombre d'émotions. Nous les avons accueillies, toujours, avec mesure.

Le biographique

Les histoires de vie ont contribué à une configuration originale de la thématique formative dans le champ des sciences de l'éducation. Les travaux de Pierre Dominicé (1990), pionnier du champ, ont insisté, parfois avec véhémence, sur l'expérience dont l'adulte est porteur et dont dépendrait, en dernière instance, l'efficacité des dispositifs éducatifs.

Un apport éducatif ne peut jamais être interprété indépendamment des circonstances de vie qui justifient le déclenchement d'une transformation personnelle. Les adultes considérés comme sujets de leur formation sont ainsi devenus pour moi le véritable lieu de l'évaluation, et leur histoire personnelle, le contexte à partir duquel identifier les raisons et le sens de ce qu'ils ont appris. (*ibid.* p. 66)

C'est à une sortie de « l'insularité éducative » qu'invite les histoires de vie en formation, à une temporalisation et à une délocalisation de la thématique formative. Ce point, nous le prenons très au sérieux. Il constitue sans doute ce qui nous rattache le plus étroitement à ce champ de recherche. Cette sortie autorise l'élaboration d'une perspective biographique assumée et défendue. Les préoccupations didactiques y sont minorées, secondarisées. Une critique radicale de l'envahissement des programmes y est présente, et plus largement d'un formatage des sujets par les dispositifs institutionnels (Pineau, 1983). La critique est frappante dans sa véhémence pour un regard rétrospectif. Mais heureuse dans ce qu'elle a permis comme développement et investissement. La formation de l'adulte résulte d'un parcours, et il s'inscrit dans la « vie ». Il s'agit alors d'accorder un primat au sujet, à l'expérience prise comme totalité non sécable ainsi qu'à une temporalité irréductible mais tout de même complémentaire aux espaces institutionnalisés.

C'est à une nécessité d'« extension des observables » (Baudouin, 2010) que confronte cependant ce projet de recherche. Ce recadrage et ce redéploiement de l'objet formation conduit à déborder de toute part un cadre formel qui se retrouve lui-même sous la dépendance de dynamiques et de processus antérieurs (temporalités longues) et extérieurs (diversité des « scènes ») qu'il faut pouvoir appréhender. La thématique formative posée est englobante, parfois jusqu'au vertige. Le parcours de vie de l'adulte y devient le véritable « contexte » de sa formation, là où les processus formatifs sont à (re)situer et à analyser. Le défi qui s'impose aux pionniers du champ est de taille. Le récit de vie constitue la réplique : il sera considéré comme la voie royale d'accès aux processus formatifs.

Le récit occupe dans le champ des histoires de vie en formation une place éminemment stratégique. C'est par sa médiation que les pionniers procéderont à cette « extension des observables ». Il y a là un tour de force étonnant, et profondément séduisant : un fragment (le récit) donnerait accès à une totalité (la vie). Quelques mots, quelques pages permettent d'appréhender ce qu'il y a de plus significatif dans une vie.

[Le récit donne] libre cours à une réflexion fondée sur des expériences suffisamment significatives pour que leur souvenir s'impose à la mémoire de celui qui parle ou écrit. Il restitue des moments qui ont laissé leur trace. (Dominicé, 1990, p. 127)

Deux points remarquables s'imposent. La mémoire de l'adulte conserverait des traces subjectivement significatives. Le récit de vie les restituerait dans une temporalité biographique. L'usage du récit dans le champ des histoires de vie en formation repose sur ces deux postulats, fondamentaux. En découle l'impossibilité d'une radicale rupture avec le « sens commun ».

Le biographique, comme perspective générale et comme méthodologie, s'est imposé. Elle sera investie et valorisée par ce champ. L'adulte y deviendra de fait un partenaire de recherche. C'est son récit de vie, considéré et apprécié dans sa singularité, qui sera sollicité, partagé et analysé. Le champ des histoires de vie favorisera une revalorisation du savoir ordinaire. Ce champ doit ainsi être relié à un mouvement plus large en sciences humaines et sociales de revalorisation du savoir ordinaire et d'usage des récits de vie, dont l'étude « archéologique » ramène aux travaux, précurseurs, de l'école de Chicago (Thomas & Znaniecki, 1974).

Nous tenons à cette dimension de l'héritage des histoires de vie en formation. *Cette perspective de recherche constitue cette part des histoires de vie en formation à laquelle nous ne pouvons et ne désirons nous dérober.* C'est bien à des récits de vie de jeunes diplômés d'écoles d'art que nous nous intéressons. Notre appréhension des processus de formation est sous l'étroite dépendance de récits de vie produits par eux. La reconstruction narrative des parcours constitue un moment-clé dans notre dispositif de recherche. De ces reconstructions narratives vont en effet dépendre nos analyses ultérieures. Reconstruire, un préalable.

Le champ des histoires de vie a cependant donné lieu à une modalité de sollicitation des récits de vie particulière, notamment dans sa forme genevoise, vis-à-vis de laquelle nous prenons une certaine distance. La spécificité des histoires de vie en formation dans les sciences humaines et sociales résident en partie dans cette modalité de production des récits. Ces derniers sont généralement produits et partagés dans un séminaire de formation, au sein d'un groupe où un travail progressif d'interprétation et de production d'un savoir commun prend place (Baudouin & Pita, 2011). Cette dimension groupale constitue l'originalité du champ. La dimension du groupe est en effet « une caractéristique spécifiante des histoires de vie en formation par rapport aux approches biographiques dans le champ des sciences humaines et sociales » (Baudouin, 2010, p. 195). Ce qu'il faut ici bien comprendre, c'est que la dimension du groupe fut longtemps une spécificité des pratiques de la formation des adultes. Les dimensions psychosociologiques ont caractérisé les compétences des formateurs d'adultes. La « reprise » de la « méthode » des récits de vie dans le champ des sciences de l'éducation doit beaucoup à cet héritage et à cet investissement historique de la formation des adultes.

Cette dimension groupale alourdit cependant sensiblement le dispositif de recherche. Réunir un groupe d'adultes, les faire raconter oralement et parfois rédiger leurs récits de vie. On se rend bien compte des difficultés pratiques qui en découlent. Notre travail, par l'usage d'entretiens sollicitant une conduite de récit, se distancie de cette caractéristique du champ des histoires de vie en formation telle qu'elle s'est développée. Deux sortes d'entretien-récit ont été sollicité dans notre recherche : l'entretien biographique et le récit de ville dont nous décrirons les caractéristiques et les usages. Par ce renouvellement des outils, nous revenons à un certain polymorphisme caractéristique de la première école de Chicago. Bien que le récit reste notre outil principal de récolte des données, il est modulé.

Déliaison

Le troisième horizon qui valide l'activité de « représentation des vies » est la visée formative. La contribution, par le récit de vie, à la formation de l'adulte (Dominicé, 1990 ; Lainé, 1998 ; Le Grand, 1996, Pita, 2005). Ce qu'il faut ici adéquatement apprécier, c'est l'importance de cette dimension dans le champ des histoires de vie en formation. S'en

déprendre n'est nullement un allant de soi. Dissocier la recherche de la formation n'est pas une évidence pour un champ constitué par des praticiens-chercheurs de la formation des adultes. Cette dissociation est déjà en partie contenue dans notre éloignement de la dimension de groupe, où les récits sont traditionnellement produits et reçus. Un sentiment d'étrangeté au champ nous a souvent envahi sur ce point précis. Un besoin récurrent de nous justifier, et parfois une résistance diffuse éprouvée. Ce qui est là étrange et surprenant, c'est que l'indissociabilité propre au champ des histoires de vie en formation entre recherche et formation émerge dans l'après-coup d'une découverte faite au final « un peu par hasard ». L'intention première des chercheurs était en effet bel et bien de chercher, et uniquement de chercher. Le dispositif méthodologique mis en place n'est cependant pas allé sans effets sur les adultes impliqués dans le groupe. Prise de conscience décisive pour la configuration du champ.

Les étudiants [...] étaient avant tout mobilisés par la compréhension de ce qu'ils avaient dit et écrit, entendu et lu. [...] Leur propre processus de formation comptait plus que l'identification de processus de formation. [...] L'évidence s'est tout à coup faite qu'en réalité l'aspect formateur devait être intégré à la recherche. (Dominicé, 1985, cité par Baudouin, 2010, p. 12)

Il y a là un constat que d'autres feront à peu près au même moment. Ce sur quoi les adultes impliqués portent leur intérêt, dans ce qui est à l'origine une démarche de recherche, c'est sur leur propre formation comme processus à l'œuvre et non sur un travail collectif autour de la formation comme objet de recherche. Découverte dans l'après-coup dont les conséquences marqueront durablement le champ. Les praticiens-chercheurs du champ investiront et développeront alors les « puissances formatrices » du récit de vie. Une indissociabilité entre recherche et formation marquera dès lors durablement le champ des histoires de vie en formation.

Notre projet dissocie radicalement l'intention de recherche et l'intention de formation. Nous ne sommes pas intéressés par l'effet sur les sujets du récit de vie sollicité. Nous respectons cependant profondément cette dimension. Nous lui avons d'ailleurs consacré une première recherche (Pita, 2005). Nos entretiens relèvent dans la terminologie de Ricœur (1983) de *Mimèsis* II, soit d'une représentation de l'expérience dont les liens avec cette dernière ne sont pas coupés. Elle en permet l'intelligibilité et le partage. Nos entretiens en disent quelque chose. Les travaux de Ricœur (*ibid.*, 1990) sont là en position stratégique. C'est intentionnellement que nous nous coupons d'une analyse et d'un appui sur *mimèsis* III. Nous prenons en effet nos distances avec les relectures biographiques consécutives aux récits par les sujets eux-mêmes. La visée de formation conduit à « jouer » sur et à « cadrer » l'entièreté du parcours du récit. *Mimèsis* III y est pleinement intégrée. Le processus entier d'un récit qui part de l'expérience, y retourne et la reconfigure, processus jamais achevé mais sans cesse recommencé, n'est par nous pas pris en considération. Nous ne bouclons pas la boucle. Les entretiens ont sans doute des effets sur les représentations des sujets. Mais notre méthodologie ne les cadre et ne les considère pas. La recherche gagne en effet selon nous à « briser » ce cycle des réinterprétations du sujet, cette pluralisation des interprétations faite « au fur et à mesure », jamais achevée et sans doute indépassable. C'est n'est qu'à cette condition qu'une distance objectivante a pour nous été possible, bien qu'à l'évidence elle soit toujours déjà comme « en retard » : la personne est sans doute déjà un peu autre.

Nous nous sentons sur ce point en grande proximité avec Claude Dubar (2007a), et soutenu par une méthodologie qui prône et assume une dissociation entre personnes (toujours opaques à elles-mêmes et dynamiques) et récits. Cette méthodologie pose une coupure, radicale mais prudente, entre personnes et récits dès lors qu'il s'agit de recherche. Les récits produits dans le cadre d'un entretien constituent une subjectivation et une reconstruction de l'expérience sociale, à la demande d'un chercheur et sur un champ de pratique donné.

L'analyse des expériences racontées consiste, dans cette perspective, en un travail rigoureux de mise au jour des diverses catégories mobilisées et intrigues afin de dire l'expérience sociale à un chercheur porteur d'une problématique de recherche. Cette analyse est indissociable d'une distanciation et d'une objectivation. Le récit constitue un objet sur lequel est fait un ensemble d'opérations. Il peut varier selon le contexte et le moment de production. Ce qui demande une certaine prudence. Cette dissociation permet d'évacuer le soupçon d'un enfermement et d'une réification, mais aussi d'assumer une distance. Les personnes ne se réduisent pas à leurs récits. Les récits ne sont « que » des représentations de l'expérience, provisoires et incomplètes. Mais ces représentations ne sont pas un « rien du tout » négligeable. Ce sont des manières de catégoriser le social, et de raconter son expérience à un moment donné et dans un contexte d'énonciation précis à un chercheur. Cette perspective préserve les personnes sollicitées de l'enfermement et déleste par la même occasion le chercheur d'une responsabilité « démesurée ». Nous y tenons.

B. LE RECIT

Notre recherche sollicite des récits, des reconstructions narratives de l'expérience vécue. Elle intègre pleinement les ressources épistémiques du récit. Notre recherche est progressivement devenue indissociable d'une interrogation et d'une réflexion autour de l'intelligibilité dont le récit est porteur, sur ses ressources mais aussi limites. Cette réflexion constitue un moment-clé, décisif de notre recherche. Nous l'avons soignée. L'enjeu nous est en effet apparu de taille.

Les travaux de Paul Ricœur (1983, 1984, 1985) ont eu un impact décisif pour la légitimation du récit, dans la validation de ses ressources épistémiques. Ces travaux ont beaucoup fait pour la réhabilitation du récit dans le champ des sciences humaines et sociales en général, et dans celui de l'éducation en particulier. Ils ont constitué une base indépassable et indispensable à notre travail.

Un monde

Le recours au récit dans le champ des histoires de vie en formation résulte d'une volonté et d'une nécessité d'extension des observables. Le récit offre la possibilité d'accéder via un fragment (le récit) à une totalité (une vie). Nous l'avons souligné. Le récit est ainsi apparu dans le projet théorique des histoires de vie en formation comme l'outil le plus adéquat, le plus à même de répondre à son projet.

Le récit permet la mise au jour de l'autre « moitié du monde », selon la belle formule de Daniel Bertaux.

On peut voir [les récits] comme constituant peu à peu [...] une sorte *d'enregistrement objectif des subjectivités* : les récits peuvent être relus aujourd'hui alors que ceux qui les ont tenu sont morts depuis longtemps. Il y a, à titre implicite, dans l'idée de *l'observation* de la subjectivité, l'idée de sa *préservation* sous forme objective. (Bertaux, 1976, cité par Baudouin, 2010, p. 44)

Le récit comme processus d'objectivation des subjectivités. La formule est remarquable et, avouons-le, séduisante. Elle peut paraître étrange dès lors que l'on adhère aux vues des tenants du soupçon, voir de la disqualification du récit (Bourdieu, 1986), ou bien encore de ceux qui adhèrent au fétichisme d'une subjectivité indicible et sacrée. Que faire des rationalisations, préjugés et exagérations dont le récit est porteur (Baudouin, 2010 ; Rastier, 1999) ? La véracité objective peut-elle si aisément être mise de côté ? Mais le récit n'est-il au fond que « délire » subjectif ? Cette disqualification ne nous semble pas tenable. L'intérêt pour le monde tel qu'il est vécu, et raconter dans un après coup, ne peut être d'un revers de main évacué. Cet intérêt est central dans notre recherche.

[Le récit de vie permet] de se mettre à la place du sujet qui cherche sa voie dans le monde, sans jamais oublier que l'environnement qui l'influence et auquel il s'adapte est *son* monde et non pas le monde objectif de la science. Le sujet individuel réagit à son expérience propre, laquelle n'est pas équivalente à ce qu'un observateur pourrait déterminer dans la sphère de portée de l'individu ; elle se réduit à ce que l'individu lui-même y trouve. (Baudouin, *ibid.*, p. 47, souligné par lui)

Le récit porte au langage une manière d'être-au-monde, un monde tel qu'il a été vécu. Mais aussi les processus de formation de celui-ci. Le récit en permet un certain partage. *Il représente une voie d'accès privilégiée au « monde vécu » des personnes, ainsi qu'à la façon dont ce monde s'est constitué, a pris progressivement forme* (Demazière & Dubar, 2007 ; Baudouin, *ibid.*).

Comment ne pas ici souligner un recoupement avec le roman, l'œuvre de fiction ? Récit fictionnel et récit historiographique n'utilisent-ils d'ailleurs pas les mêmes ressources, ne recourent-ils pas aux mêmes artifices ?

Le roman s'est longtemps défini, et continue de le faire, par l'ambition de recréer une perception globale du monde social. En lisant une intrigue, et grâce à la mise en situation d'un personnage, c'est un monde tout entier qui se construit et se révèle au fur et à mesure des lectures. (Barrère & Martuccelli, 2008, p. 12)

Il est remarquable que le roman ait été victime, après une profonde résonance initiale avec les sciences humaines naissantes, d'une « destitution épistémique » (Baudouin, 2010, p. 123). Elle est flagrante en sociologie.

C'est la très grande proximité analytique entre le réalisme littéraire et le projet sociologique qu'il nous faut souligner [...]. L'âge d'or du roman social fait pendant aux débuts de la pensée sociologique [...]. Au-delà de leurs différences, discours sociologique et réalisme littéraire se sont en quelque sorte réciproquement aimantés et, ce faisant, ont pu cristalliser un mode très voisin de description et d'analyse. (Barrère & Martuccelli, *op. cit.*, p. 2)

Les deux projets se sont progressivement séparés. La sociologie est longtemps restée attachée à la « prétention d'explicitation structurale des comportements humains » (*ibid.*, p. 3). Le roman, lui, s'en est clairement éloigné. Cette destitution est cependant étonnante dans sa radicalité. Certes – et ce point n'est pas à négliger – à la différence des récits de vie sollicités dans la recherche, le roman ne procède pas d'un pacte référentiel explicitant une visée d'exactitude et d'authenticité (Lejeune, 1996a). On ne peut cependant qu'être frappé par la plausibilité éprouvée à la lecture de certains romans. On ne peut alors que se réjouir par un certain renouveau contemporain des liens entre roman et sociologie (Barrère & Martuccelli, *op. cit.*).

Suspension

Une certaine lucidité sur nos récits de vie nous est très vite apparue nécessaire. Nos récits constituent une mise en mots de l'expérience vécue. Cette mise en mots confronte le chercheur à certaines questions qui nous semblent devoir être explorées, puis travaillées afin que certains écueils soient contournés et certains leviers potentiels utilisés. Cette lucidité, nous ne l'avons que progressivement conquise.

Il nous a d'abord fallu dépasser la transparence caractéristique d'une appréhension naïve du monde dont le récit permet le partage. Cette appréhension première est comme aveugle aux médiations culturelles ainsi qu'aux artifices narratifs qui contribuent à

notoirement altérer l'expérience vécue dès lors qu'elle est racontée (Baudouin, 2010 ; Rastier, 1999). Dans la perspective d'une théorie de l'action (Ricoeur, 1983), cette mise en mots doit être approchée comme une « mise en intrigue », comme une reconfiguration de l'expérience qui transite par des médiations culturelles et use de certains artifices, mais aussi comme un processus de catégorisation de l'expérience. Cette lucidité, la rencontre des travaux de Didier Demazière et Claude Dubar (2007) ainsi que de Jean-Michel Baudouin (2010) nous ont permis de la forger. Les premiers dans une approche sociosémantique. Le second au sein des approches narratologiques et d'une théorie de la formation.

Les travaux de Jean-Michel Baudouin nous ont permis d'apprécier la reconfiguration de l'expérience induite par l'opération narrative. Cette dernière ne laisse en effet pas indemne l'expérience qu'elle porte au langage et dont elle permet le partage. Elle l'altère, notablement. Entre l'expérience vécue et son récit, un certain nombre de médiations culturelles et d'artifices narratifs sont à prendre en considération. Ils nous sont apparus indispensables à une évaluation critique des ressources épistémiques de nos récits de vie. *Le récit ne donne accès qu'à une « simple » mais cependant précieuse intelligibilité narrative de l'expérience.* Il s'agit là de sa limite – indéniable et importante –, mais aussi de sa richesse – précieuse et à soigner. La conquête de cette lucidité occupe dans notre recherche une place nodale.

Cette perspective critique et lucide se veut respectueuse des récits de vie. Elle vise à honorer la qualité des témoignages offerts, leur richesse. Elle assume la responsabilité éprouvée par un chercheur envers ceux qui ont témoigné de leur expérience. Elle doit par ailleurs permettre un processus de théorisation inductif qui ne fasse l'impasse sur le fonctionnement propre au récit. Cette perspective nous a contraint à une rétentio de notre geste interprétatif ainsi qu'à soigner tout particulièrement notre geste analytique. *Cette perspective, progressivement élaborée, nous a conduit à une suspension provisoire du mouvement interprétatif tout en le potentialisant.* C'est du moins ce qui après coup nous frappe de notre long travail d'analyse et d'interprétation. Cette distance, comme contrainte par une lucidité nouvellement acquise, par une perspective critique mais respectueuse, nous a en définitive et malgré tout rapproché du récit. Elle a favorisé sa rencontre par et malgré la distance elle-même.

Il est non moins désirable qu'entre nous-mêmes et l'objet que nous aspirons à mieux connaître, entre notre « discours » et notre objet, l'écart et la différence soient marquées avec le plus grand soin. Il n'y a de rencontre qu'à la condition d'une distance antécédente ; il n'y a d'adhésion par la connaissance qu'au prix d'une dualité premièrement éprouvée, puis surmontée. (Starobinski, 1974)

Écart, différence, dualité surmontée, et rencontre.

L'Épreuve

Un arsenal analytique découle de cette préoccupation. Cet arsenal s'est révélé déterminant. Il nous a permis le dépassement de cette sorte de « vertige du qualitatif » qui peut saisir le chercheur, et parfois le faire vaciller. Il nous a offert quelques repères dans la masse importante de nos « matériaux biographiques ». La notion d'Épreuve est stratégique dans cet arsenal. L'actualité de cette notion dans le champ des sciences humaines et sociales est tout à fait frappante (notamment Martuccelli, 2006, 2010). Dans une certaine mesure, notre projet s'inscrit dans ce mouvement. Il le rejoint, par un « canal » sémiotique et narratologique.

L'Épreuve est progressivement devenue un outil d'analyse décisif de nos récits de vie. Et un outil particulièrement heuristique. Cet outil considère à sa juste mesure les dimensions narratives. L'Épreuve ne fait en effet pas l'impasse sur une des caractéristiques majeures de nos « matériaux biographiques ». Elle nous a permis l'établissement d'un lien entre

dimensions narratives de nos « matériaux biographiques » et analyse des processus de prise de forme identitaire tels que le récit les donne à voir et permet de les appréhender.

Au plan narratif, les travaux de Philippe Lejeune (1996a) ont été importants. Ils soulignent le processus de périodisations et de sélection d'épisodes subjectivement significatifs inhérentes au geste autobiographique. Ces épisodes sont considérés par le sujet comme déterminants au regard de ce qu'il est devenu. En lien étroit avec les travaux de Philippe Lejeune, ceux de Jean-Michel Baudouin (2010) ont favorisé une appréciation minutieuse de la mécanique propre au récit. Le récit est à l'aise avec les aspérités de l'expérience. Ces divers travaux nous ont invité à prendre au sérieux dans notre recherche une sorte de poétique de la rupture. *Les processus de prise de forme se sont révélés être dans nos récits catalysés par la rupture de l'« habituel »*. Les épisodes significatifs du récit constituent la plupart du temps des Épreuves traversées par le sujet à l'occasion desquelles il s'est progressivement formé.

L'Épreuve s'est imposée donc. Notre regard analytique a trouvé dans l'Épreuve un élément solide auquel se raccrocher. Solide et respectueux de la mécanique narrative. L'Épreuve constitue une situation que le sujet affronte. Pour évoquer cette situation, le récit intègre les éléments d'une grammaire (Greimas, 1970). Elle correspond à des ralentissements notables du récit (Baudouin, 2010 ; Genette, 1972). Ce sont ces ralentissements qui permettent le repérage des moments-clés dans la prise de forme des cultures singulières. Et le schéma actantiel permet une analyse fine de ce qui se joue à l'occasion de ces ralentissements.

Confronté à la profusion des données que rencontre les méthodes qualitatives qui procèdent par entretiens approfondis, Épreuve et actants se sont révélés être des raccourcis analytiques précieux. Cette conquête est redevable à un séminaire en compagnie de Claude Dubar organisé par Jean-Michel Baudouin. Ce séminaire a eu lieu en 2010, à l'Université de Genève. Il a été particulièrement déterminant dans notre projet. La catégorie de l'Épreuve et le versant actantiel du récit s'y sont imposés comme ce dont nous ressentions avec urgence le besoin. Ce séminaire nous a convaincu de la possibilité et de la pertinence de travailler à relier analyse structurale – détemporalisée – et analyse narratologique – considérant la temporalité du récit.

IV. Architecture de la thèse

Trois grandes parties constituent notre thèse. La première partie se compose de cinq chapitres. L'enjeu de cette partie est de progressivement faire émerger notre problématique, notre objet ainsi que nos questions de recherche. Une obsession a largement contribué à la construction de cette première partie : condenser, synthétiser, dire l'essentiel, ne pas s'y perdre ni perdre le lecteur dans les multiples « linéaments » que nous avons au cours de nos pérégrinations théoriques empruntés. La seconde partie est méthodologique. Elle thématise nos outils de « recueil » et d'analyse de nos « matériaux biographiques ». Cette partie est traversée par une préoccupation : maintenir un lien étroit entre nos « matériaux biographiques » et nos théorisations. La troisième partie entre de plein pied dans l'exposition de nos résultats de recherche. Elle se compose de trois parties explorant chacune une période biographique spécifique.

Le premier chapitre explore la jeunesse contemporaine. Il tente d'en cerner les caractéristiques et les enjeux. Il se focalise prioritairement sur certaines tendances qui l'affectent et semblent en partie la reconfigurer. Il faut garder ce point à l'esprit. Ce chapitre pointe, s'attarde, et tire les conséquences de quelques tendances. C'est à partir d'elles qu'il souligne ce qui bouge dans la jeunesse. Cette dernière est avant tout abordée en lien étroit avec le travail ainsi que la socialisation professionnelle. Le lecteur est sur ce plan invité à considérer un nouveau mode de socialisation de la jeunesse ainsi qu'un profond changement dans le rapport au travail. Ce chapitre décrit l'insertion comme un processus structuré par une

tension entre une précarisation objective et de l'autre une subjectivité mue par un désir de se réaliser. Ce chapitre propose une appréhension du passage entre la formation initiale et le marché du travail comme un moment nodal dans la construction identitaire.

Le second chapitre explore la question de l'individu contemporain. Les risques d'une « généralisation non fondée et de l'essayisme mondain » (Dubar, *à paraître*) sont ici réels. Il a s'agit d'éviter ces deux écueils. Après être pleinement entré dans une problématisation de la jeunesse, ce chapitre s'en éloigne, provisoirement. Les développements effectués dans le premier chapitre se sont achevés au seuil de ce détour. Deux objectifs sont poursuivis dans ce second chapitre. Tout d'abord, mettre en évidence divers processus qui traversent l'individu contemporain. Ensuite, thématiser la question de l'identité en veillant à lui conférer une certaine profondeur historique. Un parti pris configure ce chapitre : procéder par périodisation et contrastes.

Le troisième chapitre se penche sur la question de l'artiste et des professions artistiques. Il aborde dans un premier temps la problématique de la vocation dans son acception moderne. Deux points y sont travaillés. Tout d'abord, le lien étroit entre l'économique et l'éthique au cœur de la vocation moderne ainsi que l'importance qu'y revêt un éthos démocratique. Ensuite, la place des vocations artistiques dans l'univers de la vocation moderne. Elles y sont une référence majeure. La deuxième partie s'attarde sur les conceptions communes de l'art ainsi que de l'artiste. Elle montre l'importance de la conception vocationnelle de l'art ainsi que la progressive valorisation de la singularité dans les arts. Certaines conséquences de cette reconfiguration seront pointées. Enfin, ce chapitre aborde l'activité artistique comme une profession inscrite dans un marché hyperconcurrentiel ainsi qu'une organisation du travail hyperflexible, et l'artiste comme un professionnel.

Le quatrième chapitre explore les processus de construction identitaire. Il est irrigué par les trois chapitres précédents. Il propose une appréhension biographique de la construction identitaire qui ne renonce cependant à inscrire les processus identitaires dans des rapports de pouvoir et de légitimité. Trois grandes notions y sont travaillées : la socialisation, l'identité ainsi que l'épreuve.

Le cinquième chapitre propose tout d'abord une synthèse des trois premiers chapitres. C'est de cette synthèse que la problématique générale de notre recherche sera progressivement décantée et formulée : *une réalisation de soi dans l'incertitude*. Dans un deuxième temps, ce chapitre formule notre problématique spécifique ainsi que nos questions de recherche.

Le sixième chapitre poursuit quatre objectifs. Tout d'abord, permettre au lecteur de cerner notre champ de recherche, et dans une certaine mesure son domaine de « véracité ». Ensuite, présenter nos outils de recueil de « matériaux biographiques ». Puis proposer un processus de théorisation qui maintienne un lien étroit avec ces derniers. Ce chapitre se clôt sur la présentation de nos outils d'analyse. Ils se veulent respectueux des caractéristiques narratives de nos « matériaux biographiques » et doivent autoriser une perspective diachronique dans le processus d'analyse.

Les septième, huitième et neuvième chapitres présentent nos résultats de recherche. Ils donnent une place importante à notre corpus. Le lecteur est invité à entrer dans notre processus d'analyse et de théorisation. Le septième chapitre se penche sur la période de la « vocation artiste », le huitième sur la période de la « formation de l'artiste » et le neuvième sur la période de l'« insertion de l'artiste ». Le dixième chapitre propose un retour sur notre travail. Il constitue une sorte de bilan et ouvre certaines perspectives de recherche.

V. Remerciements

Cette recherche tout comme l'écriture de cette thèse n'auraient été possibles sans un certain nombre de personnes. Je tiens à leur faire part de toute ma gratitude, à les remercier pour leur soutien et leurs précieux conseils.

Tout ce que je sais du ciel me vient de l'étonnement que j'éprouve devant la bonté de telle ou telle personne, à la lumière d'une parole ou d'un geste si purs qu'il m'est soudain évident que rien du monde ne peut en être la source. (Bobin, 2001, p. 31)

C'est en définitive cela que j'éprouve, aujourd'hui, assis dans ce petit bistrot, avec ces silhouettes qui défilent au rythme de cette musique sans laquelle je n'aurais sans doute pas même l'énergie et l'envie d'écrire, mon Mac et mon iPod posés sur cette table ancienne, comme imprégnée par ce temps qui passe, s'écoule irrémédiablement, et y dépose sa charmante empreinte.

Je veux tout d'abord remercier Jean-Michel Baudouin. Je lui suis redevable. Pour sa confiance et ses conseils, ils m'ont été précieux, toujours utiles et riches en perspectives. Pour son ouverture et sa liberté, elle m'a permis d'emprunter une voie que je n'ai jamais ressentie comme contrainte. Je veux ensuite remercier Claude Dubar. Je lui suis également redevable. Pour sa chaleur et sa proximité, elles m'ont plus d'une fois permis d'avancer, d'aller de l'avant, malgré les doutes et ces longs tunnels sans désir ni entrain, où l'inanité envahissait mon tout petit « monde » à moi. Pour sa curiosité intellectuelle, elle a été contagieuse. Il me faut également faire part de ma gratitude à Jean-Pierre Boutinet. Je peux situer l'embryon de ma recherche dans un cours donné par lui à l'Université de Genève, il y a déjà bien longtemps. Je veux également exprimer toute ma gratitude à Jean-Paul Payet et à Laurence Roulleau-Berger. Ils ont été les premiers à valider mon projet. Sans cette validation dès débuts, rien n'aurait été possible, et sans doute jamais le continent « sociologique » n'aurait été à ce point exploré. Je suis au final revenu aux histoires de vie en formation, mais armé d'un certain nombre de perspectives nouvelles, récoltées au cours de ce long et passionnant voyage. Sur bien des points, mes analyses s'arrêtent cependant là où une analyse véritablement sociologique débute.

Je veux ensuite remercier les membres de *Mimèsis & Formation*, mon équipe de recherche. Pour de stimulantes discussions intellectuelles, évidemment. Mais surtout pour sa bonne humeur. Je veux tout particulièrement remercier Samra Tabbal Amella, pour avoir supporté un collègue de bureau dont la capacité à se plaindre est sans limite. Un grand merci aux personnes qui m'ont raconté leur parcours, qui ont raconté leur expérience à un chercheur débutant si peu assuré. Certains témoignages ont été d'une troublante profondeur et sincérité. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Je dois encore remercier une personne en particulier, mon amie, pour être à mes côtés, toujours. Et ma famille, aussi. Papa et maman évidemment, qui jamais ne me liront, et au fond cela n'est pas bien grave. Tout ça, ce ne sont que des mots. J'oubliais. Encore une chose... Un énorme merci à toutes celles qui m'ont aidé à réviser ce manuscrit : Caroline Dayer, Katja Vanini, Myriam Graber, et surtout Samra Tabbal Amella.

CHAPITRE I : JEUNESSE, TRAVAIL ET INSERTION

Parler des « jeunes » comme s'il s'agissait d'une entité pose problème. Entre le jeune étudiant de classe préparatoire et celui d'une Segpa (section d'enseignement général et professionnel), quel destin commun peut-il y avoir ? La mise en comparaison des deux événements qui ont récemment mis en scène la jeunesse (automne 2005 et printemps 2006) a permis de prendre la mesure de l'éloignement social entre « jeunes des cités » et jeunes étudiants. Les niveaux de fragilisation sociale ne sont pas les mêmes, ainsi que l'expression de la révolte qui en découle : recours à l'émeute et à des formes de violence quasi autodestructrices pour les uns ; manifestation et accès au débat public pour les autres. Toutefois, même si les significations qui lui sont associées diffèrent, il existe sans doute les germes d'une conscience commune de la précarité, peut-être déjà quasi irréversible pour les premiers et toujours menaçante pour les seconds. (Lefresne, 2007, pp. 45-46)

Notre recherche s'élance d'un questionnement sur la jeunesse. La citation en exergue formule l'hypothèse d'une conscience de la précarité commune à cette dernière. Le cas est en l'espèce celui de la France. Elle peut cependant se formuler pour l'ensemble de la jeunesse de l'Union européenne. Le chômage ainsi que l'emploi atypique touchent en effet plus fortement les jeunes, les seniors ainsi que les femmes. La jeunesse est particulièrement affectée par la précarité.

Le terme précarité est issu du latin juridique (Rey, 1992). Il contient l'idée d'une chose obtenue par la prière. A l'origine, le terme précarité est traversé par une idée d'intervention supérieure, c'est-à-dire par une absence de nécessité et un manque de maîtrise. La précarité désigne alors une difficulté à maîtriser, un sentiment diffus de dépendance. Ce point constitue une des couches de signification du terme précarité. Le terme précarité désigne ensuite une chose abstraite dont l'avenir n'est pas garantie, puis une chose matérielle dont ni la durée ni la solidité ne sont garanties. Une deuxième couche de signification peut là être évoquée, l'instabilité. Absence de maîtrise, absence de nécessité et instabilité configurent la signification du terme précarité, et il n'est pas hasardeux de dire qu'autour d'elle peut être réunie une partie de la jeunesse.

L'attribution d'une unité à la jeunesse est délicate et marquée du sceau du soupçon. L'homogénéisation de la diversité est toujours en partie de l'ordre d'une violence faite au réel (Bourdieu, 1980). Il n'est cependant pas infondé de rassembler la jeunesse contemporaine autour d'une sorte de conscience diffuse de la précarité, conscience d'un quelque chose qui se transforme, voir pour certains se dégrade, et dont les jeunes sont en quelque sorte les vecteurs mais aussi les victimes, ceux qui doivent apprendre à vivre avec (Cingolani, 1986 ; Dubar, 1987 ; Labbé, 2003 ; Pialoux, 1979) et ceux qui se réalisent parfois par et dans cette précarité elle-même (Schnapper, 1984 ; Schehr, 1999, 2004 ; Faure-Guichard, 2000 ; Roulleau-Berger, 2001 ; Kornig, 2003 ; Zoll, 1992 ; 2001). La précarité n'est pas ici appréhendée comme un principe unifiant, mais bien plutôt comme une sorte de situation commune plus ou moins marquée et dont les « répliques » peuvent varier en fonction des ressources et supports (Martuccelli, 2006) à disposition ainsi que des représentations impliquées.

La précarité de la jeunesse, c'est du moins notre perspective, n'est pas qu'un mot, une simple visibilisation médiatique (Champagne, 1993 ; Fize, 2007) dont les slogans « Génération précaire », « Génération mille euros », « Génération stagiaire », « Génération perdue » seraient les sortes d'étendards. Elle n'est pas non plus à considérer comme un état. Au-delà ou en deçà d'une tentative de nommer une catégorie – les précaires, ou bien encore de mettre au jour un processus – la précarisation, la précarité peut être approchée comme une réalité qu'affrontent des individus (Cingolani, 1986), qui convoque leur subjectivité, et les met parfois à l'épreuve d'eux-mêmes. C'est d'une précarité du sentiment d'existence qu'il

s'agit en dernière analyse, et dont un des corolaires est un désir ainsi qu'une injonction à se réapproprier son existence (Grell & Wery, 1993 ; Grell, 1999, 2004).

Une remise en cause de la notion d'insertion se profile dès lors qu'est considérée l'éventualité d'un horizon de précarité. La catégorie sociale jeunesse a en effet ceci d'ambiguë qu'elle est à la fois « un stock et un flux, un groupe d'âge particulier et un passage universel » (Lefresne, 2007, p. 46). La notion d'insertion est constituée par deux dimensions étroitement imbriquées. Il s'agit d'un passage d'un état à un autre, mais aussi d'une définition de ce vers quoi ce passage tend. L'appréhension et la représentation de ce que doit être cet état final sont profondément marquées par une conception de l'insertion « forgée dans les économies où la grande majorité des actifs parvenaient à stabiliser leur situation, dans un rapport salarial dominé par la norme du contrat à durée indéterminée » (*ibid.*). L'insertion doit ici aboutir à une stabilisation ainsi qu'à une pérennisation non problématique d'un état. Le CDI en constitue l'idéal. Cette conception reste prégnante, et ce alors même qu'il est fréquent que des retours en arrière « après avoir bénéficié un certain temps d'un contrat de travail « normal » » (*ibid.*) aient lieu. Au sens statistique, l'accès à un emploi stable devient un état non absorbant, soit un état qui admet certains retours en arrière (Lefresne, *ibid.*). La notion même d'insertion entendue comme accès à une stabilisation est à l'évidence à questionner. Elle est ainsi une notion qu'il faut toujours resituer dans un contexte particulier (Dubar, 1998 ; Schizzorotto, A. & Gasperoni, 2001).

Sur l'axe scolaire-professionnel, les enjeux de la jeunesse sont à redéfinir (Galland, 1995). Il s'agit dans ce chapitre d'explorer les transformations de la catégorie jeunesse. C'est l'axe scolaire-professionnel qui est privilégié, mais sans cependant nous y réduire. Notre intention est modeste. Il s'agit de montrer ce qui bouge et dès lors participe à une reconfiguration de la jeunesse et de l'insertion professionnelle. Deux plans seront explorés, et, dans la mesure de nos compétences, tenus ensemble. Tout d'abord un plan « objectif ». Il concerne essentiellement les transformations du marché de l'emploi et du monde du travail. Puis un plan « subjectif ». Il concerne les transformations relatives au rapport au travail. Ces transformations sont indissociables de transformations culturelles quant à la définition d'une vie « réussie » (Taylor, 1998 ; Martuccelli, 2006).

I. La jeunesse

A. UNE CATEGORIE OU UN ABUS DE LANGAGE ?

Le fait de parler de jeunes comme d'une unité sociale, d'un groupe constitué, doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement, constitue déjà une manipulation évidente. [...] Autrement dit, c'est un abus de langage formidable que l'on puisse subsumer sous le même concept des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun. (Bourdieu, 1980, pp. 143-154)

Il faut prendre la mesure de la critique ici formulée (Hamel, 1999). Elle est devenue classique. La jeunesse, comme concept, « n'est qu'un mot », et rien qu'un mot. La messe est dite. Faut-il alors et nécessairement subsumer la jeunesse sous des concepts qui à la fois l'englobent et la dépassent tout en effaçant les spécificités ? La question s'impose et l'urgence d'une réponse nous est évidente.

Deux arguments sont constitutifs de la critique. Il faut en introduction à ce chapitre correctement les apprécier. Tout d'abord, une sorte d'homogénéisation (les jeunes comme unité sociale) de l'hétérogène (des univers sociaux divers et parfois en conflit). Puis une attribution de cette homogénéité à un âge biologique donné. Il y a clairement une sorte de tour de force dans une telle démarche. Les arguments mobilisés par cette critique sont judicieux, et ils méritent pour le moins d'être entendus, et retenus dans l'élaboration d'une problématisation de la jeunesse. Nous la retiendrons.

Ces arguments nous sont précieux dans notre entreprise. Les alertes qui y sont contenues permettent l'élaboration d'une perspective qui s'essaye à un évitement de ces deux écueils majeurs. Soulignons cependant ici deux points qui modèrent en partie la dénonciation formulée. Tout d'abord, l'âge relève certes d'un processus de croissance biologique, mais cette dimension ne peut pour autant prétendre épuiser la question de la jeunesse comme processus et catégorie spécifique. « La dimension biologique de l'âge, qui n'est qu'une dimension parmi d'autres ne rend pas caduque *a priori* l'analyse sociologique » (Galland, 2007, p. 52). Une problématisation spécifiquement sociologique de la jeunesse n'est pas *a priori* invalidée par cette critique. Il ne faut certes pas occulter l'existence d'une diversité de jeunes et d'univers sociaux. Il y a bel et bien un abus de langage à subsumer cette diversité sous un même concept. Cette critique ne délégitime cependant pas une entreprise prenant pour objet des jeunes, voir même se focalisant sur une certaine figure de la jeunesse clairement distinguée des autres et posée comme pertinente en fonction de certaines de ses caractéristiques.

Vouloir faire une sociologie de la jeunesse n'implique pas que l'on suppose une homogénéité du groupe social considéré. Au contraire, il apparaîtra rapidement que l'intérêt sociologique de la démarche sera de faire une sociologie comparative des jeunes. (Galland, *ibid.*, p. 52)

Notre problématisation de la jeunesse prend en considération les éléments de cette dénonciation. Elle relativise la question de l'âge biologique et évite autant que faire se peut l'attribution d'une unité « forcée », toujours en partie suspecte. La jeunesse est en outre ici approchée sous une perspective qui autorise une certaine ouverture hors de ses frontières. Dans cette perspective, nous nous situons dans un difficile mais sans doute riche entre-deux : entre une approche de la jeunesse pour elle-même et rien que pour elle-même et une approche de la jeunesse qui en élimine les spécificités. Notre approche privilégie l'établissement d'un lien étroit entre jeunesse et organisation sociale et culturelle (Eliade, 1959 ; Pellegrin, 1986). Elle privilégie également un processus spécifique qui la caractérise : la socialisation dans le langage du sociologue (Bajoit et al, 2000 ; Dubar, 2010).

B. STABILISATION PROVISOIRE

Comme expérience sociale, l'adolescence ne doit pas être définie en terme de puberté et de maturation physique. Son commencement doit être recherché au moment où la société ne considère plus la personne comme un enfant mais attend d'elle qu'elle assume certaines responsabilités adultes. (Extrait de l'*American Sociological revue*, cité par Galland, 2007, p. 42)

Galland (*ibid.*) souligne le rôle des recherches sur la jeunesse faites aux États-Unis dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Il y situe à proprement parler les débuts d'une véritable sociologie de la jeunesse. C'est en effet aux États-Unis que prend forme une sociologie des âges et une appréhension de la jeunesse comme relevant d'un processus bien spécifique.

L'extrait ci-dessus date de 1936. Il permet de repérer l'émergence d'une problématisation sociologique de la jeunesse. La discrimination de son commencement y est faite en fonction des exigences qu'une société donnée considère être celles de l'adulte et qu'il s'agit pour les jeunes de bientôt assumer. La jeunesse est là clairement distinguée de l'enfance, mais aussi de l'âge adulte. Elle constitue ainsi une catégorie sociale spécifique. Cette distinction et cette catégorisation ne procèdent pas d'un âge biologique, mais bien d'attentes de la société envers les jeunes. La jeunesse peut être ainsi appréhendée comme une sorte de processus initié par ces attentes nouvelles. Il ne s'agit plus de l'enfance. La jeunesse est en outre polarisée par un rôle à assumer. Ce n'est pas encore l'âge adulte. Elle constitue ainsi un moment biographique aux enjeux spécifiques clairement définis et distingués. Son terme y est appréhendé en fonction de l'intégration à des rôles adultes, et non en fonction de la maturation psychologique et physiologique d'un organisme biologique. Sociologiquement, la jeunesse est ainsi à appréhender comme une phase de préparation aux rôles adultes dont le concept de socialisation rend compte dans la perspective du sociologue. C'est une théorie de la socialisation entendue « comme moment différencié, selon les groupes sociaux, d'ajustement progressif et contradictoire aux normes et aux rôles sociaux » (Galland, *ibid.*, p. 41) qui commence à se définir aux États-Unis.

Trois points sont remarquables. Premièrement, une différenciation établie entre enfance et jeunesse en fonction de « responsabilités adultes » à assumer. La jeunesse constitue donc cet âge de la vie où pointent à l'horizon ces rôles adultes. Une partie de l'intelligibilité de la jeunesse réside dès lors dans son achèvement, le devenir adulte, les rôles qu'il s'agira pour elle d'assumer, d'une façon grossière les rôles de producteur et de reproducteur. La jeunesse se distingue en outre « de l'enfance par le fait que, sans avoir encore accédé aux statuts adultes et aux rôles adultes, les jeunes ont acquis, sur un certain nombre de plans, une autonomie relative à l'égard de leurs parents » (Galland, 2007. p. 127). Deuxièmement, l'âge constitue un élément discriminant de la jeunesse. Il est cependant relatif à une société et à une culture donnée. La définition de la jeunesse n'est ainsi pas reliée à un processus de développement biologique de l'organisme. L'âge est défini comme « une norme construite historiquement, développée socialement et intériorisée psychologiquement » (Galland, *ibid.*, p. 47). L'établissement des normes d'âge constitue dans cette perspective un construit culturel. Le substrat biologique est là évacué, ou pour le moins secondarisé.

La définition culturelle de l'âge est un important constituant de l'identité d'une personne, de la perception qu'elle a d'elle-même, de ses besoins psychologiques et de ses aspirations, de sa place dans la société, et du sens ultime de sa vie. (Eisenstadt, 1956, cité par Galland, *ibid.*, p. 46)

Troisièmement, la jeunesse est reliée à un processus spécifique, la socialisation. Elle est une phase transitoire, une « période moratoire sur le plan de l'attribution des rôles » ainsi « qu'une étape de cristallisation de l'identité sociale » (Galland, *ibid.*, p. 47). Ce point est crucial. Il situe en effet l'enjeu de la jeunesse et permet une voie d'étude pour nous particulièrement heuristique. La socialisation est le processus qui assure l'articulation entre identité et rôle. Les seuils d'entrée dans l'âge adulte sont en outre précieux dans l'intelligibilité du processus de socialisation de la jeunesse. Ils constituent en effet les moments d'une articulation effective.

La jeunesse est ainsi à appréhender comme une catégorie aux enjeux spécifiques. Mauger (1998) thématise quatre dimensions de la « condition juvénile ». La jeunesse constitue tout d'abord une sorte d'âge des apesanteurs. Elle est ce moment dans la trajectoire biographique où l'on s'affranchit progressivement des contraintes liées à l'appartenance à la famille d'origine. Elle est ainsi un moment de relative apesanteur familiale, mais aussi économique. La jeunesse constitue en outre un âge d'incohérences statutaires. Elles sont manifestes dès lors que l'on prend acte de la difficulté à définir socialement ce qu'est la jeunesse. Elle est un statut relativement ambigu, « où coexistent à la fois les interdits de l'enfance, qui n'ont pas encore disparu, et l'apparition progressive des privilèges de l'adulte » (*ibid.*, p. 57). La jeunesse est par ailleurs l'âge de l'indétermination. Elle réside en effet entre une position sociale relativement déterminée (la famille d'origine et le capital scolaire accumulé) et une position encore relativement indéterminée, à venir (la famille à fonder et l'insertion professionnelle). La famille d'origine ne définit ainsi plus complètement les jeunes tout en continuant cependant toujours à les définir. La position future, encore peu stabilisée, contribue quant à elle déjà à définir les jeunes mais avec une clarté et une consistance toute relative. Enfin, la jeunesse constitue l'âge des classements. Elle est en effet ce moment dans la trajectoire biographique où vont progressivement prendre place les classements sociaux qui se révéleront cruciaux pour la suite du parcours des individus. L'individu y commence en effet à s'attribuer et à se voir attribuer une place contribuant à lui conférer une identité sociale et professionnelle qui lui est propre, et non uniquement relative à la famille d'origine.

L'ensemble du développement effectué nous conduit à considérer la jeunesse comme un moment biographique charnière, particulièrement déterminant. Des processus fondamentaux dans la construction de l'identité sociale et personnelle y résident, y prennent place. Passage à un statut d'acteur de la vie sociale et individuelle, passage d'une position sociale héritée à une position sociale convoitée ou dans laquelle l'individu se verra être assigné sont caractéristiques de cette période biographique.

Les développements sur la jeunesse jusqu'ici réalisés sont éclairants. Ils constituent un rappel d'une sorte d'évidence qu'il est bon de souligner.

Que la jeunesse soit d'abord une étape de transition dans le déroulement des âges de la vie est une banalité trop souvent oubliée lorsque l'on parle des jeunes comme s'ils étaient dotés d'une essence inaltérable qui n'aurait pas évolué de toute éternité, ou au contraire lorsque l'on présente la jeunesse comme un agent de changement incessant dans la société, comme si elle était une sorte de corps étranger, mal assimilé, qui bousculerait les cadres sociaux les mieux établis. (Galland, 2007, p. 59)

Ces développements offrent une première entrée dans la jeunesse intéressante dans notre entreprise de repérage de ses caractéristiques contemporaines. Ils pointent en effet vers une appréhension de la jeunesse comme un processus avant tout structuré autour d'une relation à établir entre développement d'une identité sociale et modèles de rôles (*ibid.*).

Définition

Une définition provisoire de la jeunesse peut à partir des développements ci-dessus être élaborée. Nous pouvons poser la jeunesse comme une catégorie spécifique qui regroupe

des individus situés quelque part entre l'enfance et l'âge adulte, qui ont achevé leur scolarité obligatoire. Dans les sociétés industrielles, la jeunesse est une période biographique située entre quinze et vingt-cinq ans. Cette définition établit une distinction claire entre jeunesse et enfance. L'émergence de la jeunesse comme catégorie sociale spécifique et étudiée comme telle est à considérer comme relativement récente.

Il n'est en effet pas abusif d'affirmer que la jeunesse n'a pas de réelle existence sociale dans les sociétés traditionnelles. Les individus y « passent en effet directement du statut d'enfant – géré par le monde des femmes – au statut adulte » (Galland, 2007, p. 129). L'introduction au monde adulte y est abrupte. Ce moratoire psycho-social n'y existe pas. Quand aux sociétés rurales, la jeunesse y est à appréhender « comme une classe d'âge à laquelle sont dévolues collectivement certaines fonctions sociales [bien plus que] comme une phase individualisée de la vie » (*ibid.*). La représentation moderne de la jeunesse commence à prendre forme lors de l'entre-deux-guerres. Elle est liée à la scolarisation. La jeunesse populaire s'y confond cependant encore avec l'adolescence physiologique. « La fin de la scolarité est précoce (13-14 ans) et durant la période qui précède le service militaire (qui surviendra vers 20 ans), le jeune demeure sous la dépendance et le contrôle de ses parents » (*ibid.*, pp. 129-130). La progression massive de la scolarisation suite à la seconde guerre mondiale va contribuer à rapprocher âge de mise au travail et âge de départ du domicile familial. Le visage de la jeunesse moderne prend naissance à la faveur de cette prolongation scolaire. La jeunesse résulte en effet d'une dilatation du temps de préparation aux rôles adultes caractéristique des sociétés industrielles modernes. Il y a là une spécificité forte. C'est en effet l'organisation sociale des sociétés industrielles modernes qui a contribué à visibiliser et à distinguer les individus entre quinze et vingt-cinq ans (Schizzorotto & Gasperoni, 2001). La jeunesse y constitue une période de transition vers un âge adulte dont les caractéristiques sont la stabilité, l'achèvement et la participation sociale fondée sur des rôles sociaux reconnus et vecteurs d'identité adulte. Le travail y est en outre à considérer comme un enjeu majeur de la jeunesse. La socialisation de la jeunesse y relève pour une large part de la socialisation professionnelle. Il ne faut pas négliger ce point.

La jeunesse est en effet un processus de transition situé sur deux axes : l'axe scolaire-professionnel et l'axe familial-matrimonial (Cicchelli, Martin & Pugeault-Cicchelli, 2007). Quatre seuils y sont « particulièrement significatifs parce qu'ils introduisent à de nouveaux statuts et à de nouveaux rôles sociaux » (Galland, 2007, p. 130). Sur le premier axe, la fin des études et le début de la vie professionnelle. Sur le second axe, le départ de chez les parents et le mariage. La fin de la jeunesse est ainsi marquée par un double passage : « passage de l'école au travail, passage de la famille d'origine à la famille de procréation » (Mauger, 1998, p. 55). Trois processus d'entrée dans l'âge adulte (de façon plus marquée dans les classes populaires) sont caractéristiques des sociétés modernes jusqu'au tournant des années septante/quatre-vingt : « la fin des études (et le service militaire pour les garçons), l'accès à un emploi stable et l'entrée dans un nouveau foyer à la suite du mariage » (Dubar, 1998, p. 31). Le franchissement de ces seuils y a lieu la plupart du temps de façon quasi simultanée. Il est en outre irréversible.

C. RECONFIGURATION CONTEMPORAINE

Nous avons provisoirement dégagé une définition de la jeunesse comme catégorie spécifique des sociétés modernes. Nous l'avons reliée au processus de socialisation entendu comme préparation aux rôles adultes. L'image de la jeunesse que nous avons formée est apparue cadrée d'un côté par l'enfance et de l'autre par l'âge adulte. Cette première appréhension nous conduit à sérieusement considérer la question des passages d'un âge à un autre ainsi que les différentes étapes qui en sont constitutives. Parler de jeunesse comme processus, c'est en effet convoquer la problématique du passage de l'enfance à l'âge adulte

ainsi que du marquage collectif de ses diverses étapes. Ce processus se déroule toujours à l'intérieur d'un certain type d'organisation sociale qui le configure profondément. Ce passage diverge en effet selon le type d'organisation sociale considérée. Les étapes peuvent être plus ou moins lisibles et collectivisées, plus ou moins solennelles et irréversibles, plus ou moins synchrones.

Nos sociétés configurent de façon spécifique le passage de l'enfance à l'âge adulte. Un processus de « dilution des étapes qui mènent à la vie adulte » (Cicchelli, Martin & Pugeault-Cicchelli, 2007, p. 29) y est repérable. Sans remettre absolument en cause la catégorie sociale jeunesse, cette dilution la relativise et en brouille les contours. Il n'est ainsi pas choquant d'affirmer que la jeunesse constitue « une de ces catégories forgées à la fin des « Trente Glorieuses » et devenue de plus en plus floues » (*ibid.*). L'organisation des sociétés post-industrielles et post-salariales tend en effet à problématiser mais aussi à généraliser les enjeux de cette période biographique (Lefresne, 2007).

La jeunesse telle que nous l'avons définie est caractéristique des sociétés modernes jusqu'au années septante/quatre-vingt. Les sociétés contemporaines reconfigurent la jeunesse d'une façon dont il faut prendre la mesure. Cette reconfiguration est aisément appréhendable sur deux plans dont l'imbrication est étroite : le marquage du passage de l'enfance à l'âge adulte ainsi que le processus de préparation aux rôles adultes. Un marquage relativement clair est caractéristique des sociétés lignagères et rurales, mais en partie aussi de nos sociétés jusqu'au tournant des années septante/quatre-vingt. Dans ces trois cas de figure, c'est l'image d'une préparation aux rôles adultes procédant par conformation qui semble la plus à même d'en exprimer la spécificité. Les sociétés contemporaines contribuent à un allongement de la jeunesse, à une réversibilité et une désynchronisation des seuils (Cavalli & Galland, 1993). Allongement, réversibilité et désynchronisation pointent vers un processus d'individualisation qui transforme le processus de socialisation de la jeunesse (Bajoit et al, 2000 ; Gamba-Nasica, 1999)

Individualisation et identité

Les seuils de passage à l'âge adulte sont remis en question sur le plan objectif mais aussi subjectif. Jusqu'aux années septante/quatre-vingt en effet, les indicateurs d'entrée dans l'âge adulte étaient d'un usage encore peu problématique malgré quelques écarts. Le passage des seuils par les individus y marquait un changement de statut sur le plan objectif tout comme sur le plan subjectif. Le passage donnait lieu à une articulation peu problématique avec les rôles et le statut propres à l'adulte. Les sociétés contemporaines sont traversées par une dissociation ainsi que par une complexification entre plan objectif et subjectif relativement à l'identité adulte (Bidart & Lavenue, 2006 ; Boutinet, 1998).

Dans les sociétés contemporaines, la jeunesse tend à se dilater du fait de l'allongement des études ainsi que des difficultés d'insertion qui la caractérisent (Cavalli & Galland, 1993). La place prise par l'École et l'emploi salarié (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001), ainsi que leurs évolutions respectives, est déterminant dans cet allongement. Le passage à l'âge adulte y devient en outre réversible (Galland, 2007). Les retours en études ne sont pas rares, les divorces fréquents et l'instabilité du marché du travail remet en question une insertion professionnelle stable et pérenne. « Le dépassement d'un seuil n'apparaît [ainsi] plus comme définitif, un individu pouvant faire alterner des situations autrefois pensées sur le mode de l'exclusion » (Cicchelli, Martin & Pugeault-Cicchelli, 2007, p. 30). La synchronicité des divers seuils est largement remise en cause (Galland, *op. cit.*, Lefesne & Loncle, 2007). Allongement, réversibilité et désynchronisation brouillent les bornes de la jeunesse. Dans les sociétés contemporaines, la jeunesse perd alors une large part de sa lisibilité. Le modèle de la jeunesse et de l'entrée dans l'âge adulte qui a progressivement pris forme à la suite de la Seconde Guerre mondiale sont remis en cause.

Les sociétés contemporaines en arrivent à ne plus pouvoir définir précisément le début ni le terme de ce passage [...] le long des deux axes scolaire-professionnel et familial-matrimonial [qui] ne s'accomplit plus de façon synchronique comme dans les années soixante/soixante-dix. (Cicchelli, Martin & Pugeault-Cicchelli, *op. cit.*, pp. 29-30)

Cette perte de marquage des étapes n'est pas sans conséquences sur la construction de l'identité adulte (Van De Velde, 2004). La condition juvénile tend à s'étendre et l'identité peine parfois à se cristalliser et à trouver des assises solides. L'incertitude et l'indétermination se dilatent et la pérennité d'une identité parfois péniblement acquise n'est plus assurée. Les événements socialement organisés et subjectivement marquants du passage de l'enfance à l'âge adulte perdent force et cohérence. Une distance subjective avec l'adulte en est sans doute la conséquence la plus frappante.

On peut être adulte avec certains et se trouver empêché de l'être vraiment avec d'autres [...] On retrouve, dans bien des discours, la dimension relationnelle et relative de cette qualité adulte. Y apparaît aussi le balancement entre le sentiment « pour soi », dans l'intimité et la vie privée, et le statut acquis au regard des autres, qui est assumé « de fait » sans toujours s'accompagner de la conviction de l'être pleinement... ni surtout d'avoir envie de l'être. (Bidart, 2005, p. 60)

Dans les sociétés contemporaines, les trajectoires biographiques s'individualisent. La capacité de détermination des destinées individuelles par les grands cadres sociaux semble en effet s'y affaiblir (Beck, 1986). Cette individualisation contraste avec la standardisation caractéristique des sociétés industrielles, tout comme avec les « pesanteurs » du collectif caractéristiques des sociétés lignagères et rurales. La jeunesse n'échappe pas à ce mouvement de grande ampleur (Eliade, 1959 ; Galland, 2007 ; Pellegrin, 1986 ; Prost, 1981). La jeunesse pour ainsi dire « s'aère ». Les temporalités juvéniles se fragmentent et leurs relations se complexifient. Les expériences des jeunes sont alors marquées par une fragmentation dont les incidences sur les subjectivités méritent considération. Elle contribue en effet à « une forte incertitude quant à l'avenir et peut donner à l'individu le sentiment de ne plus maîtriser son destin » (Cicchelli, Martin & Pugeault-Cicchelli, 2007, p. 30). Incertitude éprouvée et perte de maîtrise d'un destin dont l'individu serait devenu responsable (Beck, 2001 ; Giddens, 1991 ; Honneth, 2006a) traversent et imprègnent la période biographique de la jeunesse.

Expérimentation

Une modification du processus de préparation aux rôles adultes est à l'œuvre dans les sociétés contemporaines. Socialisation et individualisation gagnent en effet à être pensées de façon concomitante. La jeunesse tend à ne plus constituer « ce moment d'ajustement instantané qui s'effectuait d'une part entre des individus dotés de capacités données et des positions, et d'autre part entre une identité sociale et un métier » (Galland, 2007, p. 169). La préparation aux rôles adultes n'est, dans les sociétés contemporaines, plus si aisément appréhendable comme un processus méthodique aboutissant à une conformation (Dubar, 2010 ; Dubet, 1994, 2009). Ce processus doit être approché comme une construction d'une définition par les jeunes eux-mêmes de leur place dans la société et une recherche d'une correspondance de cette définition à une position. Un processus d'expérimentation de soi traverse la jeunesse. Une transformation est là patente et mérite d'être soulignée. Il faut en effet en prendre la mesure.

Nous sommes passés d'un modèle qui était fondé sur l'identification au rôle paternel et la reproduction de celui-ci à un modèle [...] de l'expérimentation qui laisse une place beaucoup

plus grande à l'autodéfinition de soi et de sa place dans la société [...] L'identité sociale se construit donc dorénavant par itérations successives jusqu'à ce que l'individu parvienne à faire correspondre ses aspirations, moins définies aujourd'hui qu'autrefois par son milieu d'origine, à un statut crédible. (Galland, 2001, p. 175, souligné par lui)

Afin de comprendre la jeunesse, le concept d'identité s'impose, au détriment de celui de rôle (Rouleau-Berger, 1993 ; de Singly, 2000, 2005 ; Galland, 2007). Le concept d'identité offre en effet une entrée au cœur des dissonances croissantes et dynamiques entre plan objectif et plan subjectif. La jeunesse peut en effet alors – et seulement alors – être approchée « comme une catégorie dynamique dans un processus de socialisation fondé sur une dialectique entre réalité subjective et réalité objective du phénomène social » (Rouleau-Berger, *op. cit.*, p. 17).

Ces diverses caractéristiques de la jeunesse contemporaine sont au centre de nos préoccupations. Nous les abordons prioritairement sur l'axe scolaire-professionnel. Cet axe est en effet devenu central du fait de l'importance prise par l'École ainsi que par le salariat dans les sociétés industrielles. Les sociétés industrielles ont en effet initié une tendance forte : les jeunes « travaillent plus et vont plus à l'école » (Nicole-Drancourt & Rouleau-Berger, 2001, p. 68) qu'auparavant. Un encadrement nouveau de la jeunesse est caractéristique des sociétés industrielles, notamment en France. « Derrière le processus de scolarisation, un autre processus important mais beaucoup plus discret s'est développé : c'est l'encadrement de l'ensemble de la jeunesse (garçons et filles de tous milieux) dans des institutions intégratrices (l'école ou la production) » (*ibid.*). L'inactivité traditionnelle de la jeunesse s'est ainsi progressivement rétractée. « Des jeunes qui auparavant auraient été sur le marché du travail [font] des études pendant que ceux qui auparavant étaient inactifs entrent sur le marché du travail » (*ibid.*). L'ensemble de la population juvénile est mobilisée dans une logique d'engagement professionnel, « soit en les scolarisant, soit en les visibilisant sur le marché du travail » (Nicole-Drancourt & Rouleau-Berger, *ibid.*, pp.3-4). En France, les jeunes inactifs ont ainsi quasiment disparus dès les années quatre-vingt. Le visage de la jeunesse s'en est trouvé modifié. La jeunesse s'est ainsi scindée en deux : d'un côté les jeunes scolaires et de l'autre les jeunes actifs non qualifiés.

II. Explorer l'axe scolaire-professionnel

Nous focaliserons à présent nos développements sur l'axe scolaire-professionnel. Diverses recherches mettent en évidence l'impossibilité d'une réduction de l'expérience de la jeunesse aux seules dimensions scolaires et professionnelles. Une telle réduction est en effet abusive. L'expérience de la jeunesse apparaît bien plus complexe dès lors que l'observateur prend la peine de s'y pencher attentivement (Grell, 1999 ; Schehr, 2001, Rouleau-Berger, 1993, 2001). D'autres lieux et espaces sont par elle traversés. D'autres dimensions de l'expérience prennent parfois l'ascendant sur les dimensions scolaires et professionnelles. Le travail est parfois radicalement remis en question par des subjectivités se vivant à distance de la forme particulière prise par le travail humain avec le salariat. Du fait de l'importance prise par l'axe scolaire-professionnel ainsi que de son impact sur les trajectoires (Dubet, 2001 ; Lefresne, 2007 ; Tanguy, 1986), en dessiner les contours nous semble cependant indispensable, et sans doute une entreprise bénéfique. Nos développements intègrent cependant des éléments d'ouverture et de critique de cette centralité. Et nous en sommes pleinement conscient.

A. PARENTHÈSE : QUELQUES TENDANCES

Il nous semble devoir dans un premier temps thématiser certaines tendances qui affectent depuis environ trente ans le monde du travail et le marché de l'emploi. La problématique de l'insertion des jeunes apparaît en effet étroitement imbriquée à des tendances de fond bien que non réductibles à ces tendances (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Un tour complet de la question n'est pas ici entrepris. Quelques tendances lourdes sont simplement décrites et parfois explorées. Cette partie nous permettra de « calibrer » nos développements sur l'insertion professionnelle des jeunes dans les sociétés contemporaines. La précarité qui imprègne dans une large mesure l'insertion professionnelle des jeunes est en partie la conséquence de ces tendances.

Un processus de flexibilisation, de précarisation ainsi que l'émergence d'un chômage de masse caractérisent le monde du travail depuis la « crise » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Flexibilisation, précarisation et chômage imprègnent les discours médiatiques, politiques mais aussi scientifiques. « Si, en matière de famille et de vie privée, la notion de crise n'est peut-être pas évidente pour tous, [...] en matière de travail, d'emploi et de relations professionnelles, elle est omniprésente, depuis trente ans, dans les discours » (Dubar, 2007a, p. 96). Le diagnostic ici posé vaut pour la société française, mais d'autres sociétés n'y échappent pas, notamment en Europe.

Dubar (2007a) insiste sur le processus de modernisation, qu'il relie aux processus de rationalisation et de destruction créatrice inhérents au capitalisme, dans sa lecture des transformations qui ont affecté, et affectant toujours, nos sociétés. La première forme de modernisation qu'il distingue est celle du déversement de l'agriculture à l'industrie. C'est en effet elle qui initie le passage des sociétés rurales aux sociétés industrielles. « Les emplois agricoles [ont] d'abord été détruits pour alimenter la grande machinerie industrielle » (*ibid.*, p. 101). Ce mouvement s'est accéléré suite à la deuxième guerre mondiale. Nos sociétés changent alors en profondeur. Elles entrent dans une modernité qualifiée d'industrielle, mais aussi dans une dynamique de croissance que condense et exprime le qualificatif « Trente Glorieuses ». Cette entrée sera étroitement accompagnée d'une progression de la consommation et d'une organisation du travail traversée par un souci de maîtrise du temps comme des corps (Foucault, 1975 ; Périlleux, 2001) qu'incarnent les rationalisations tayloriennes puis fordiennes. Dans ces organisations, c'est une division du travail en postes étroitement prédéfinis et réglés qui est censée garantir la croissance d'une productivité devenue massive. Dans cette période de croissance, se développent la catégorie « employé » - soutenue par un déplacement des emplois non qualifiés vers le tertiaire - ainsi que les couches moyennes et supérieures. Cette période constitue rétrospectivement l'âge d'or du salariat. Autour de l'emploi salarié, un système de protection sociale se met en place. Ce système constitue une condition importante à une démocratisation de la possibilité d'être un individu dans un sens positif (Castel et Haroche, 2001).

Une nouvelle phase de modernisation s'amorce au milieu des années septante, à la suite de ce qui a été désigné comme la « crise ». Cette « crise » est la conséquence du premier choc pétrolier. Pour y faire face, les économies se sont réorganisées en profondeur. Cette crise va transformer le visage des sociétés industrielles. Une série de ruptures vont s'initier. Ruptures des débouchés et de la croissance. Une profonde et permanente inquiétude imprègne depuis lors nos sociétés (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001.). L'amélioration de la productivité se découplera de la création d'emploi, du fait notamment des compressions d'effectifs ainsi que de la modernisation technologique. La « crise » marque la fin de l'euphorie propre aux « Trente Glorieuses ». Elles sonnent encore comme un « état de grâce » et constituent toujours un référent dans l'appréhension des transformations qui aujourd'hui continuent à traverser nos sociétés. La crise va initier la fin de l'organisation taylorienne et fordiste du travail ainsi que le début de la fragmentation du salariat (Nicole-Drancourt &

Rouleau-Berger, *ibid.* ; Dubar, 2007a ; Menger, 2010). S'initie un glissement vers des sociétés qui peuvent être qualifiées, avec une certaine prudence, de post-industrielles et de post-salariales (Nicole-Drancourt & Rouleau-Berger, *op. cit.*).

La « crise » sonne la fin de l'organisation taylorienne et fordiste du travail et de la production de masse. Les économies se réorganisent. Elles se flexibilisent. Elles reposent depuis lors sur cette faculté nouvellement acquise et intégrée à leur fonctionnement : la flexibilité. Ce terme désigne une capacité « de ployer et de se rétablir, d'éprouver sa forme et de la restaurer » (Perilleux, 2001, p. 21). Il désigne au XVIII^e siècle la liberté de celui qui est capable de changer. Cette capacité et ce principe de changement caractérisent depuis les économies. La « crise » a en effet contribué à structurer l'organisation du travail autour d'une exigence nouvelle de flexibilité, de changement et d'adaptabilité. Pour les entreprises, il s'agissait de s'adapter à un contexte qui exigeait une réactivité accrue, une capacité à innover et à se diversifier. « La compétitivité et la rentabilité des entreprises [reposent depuis] de plus en plus sur leur flexibilité, c'est-à-dire sur leur capacité d'adaptation aux formes variées de la demande et aux fluctuations du marché » (Dubé & Mercure in Perilleux, *ibid.*, p. 22). L'organisation du travail dominante dans le capitalisme actuel se structure autour de ce principe de flexibilité. « S'il y a un mot qui caractérise la manière d'organiser le travail dans le capitalisme contemporain, c'est bien celui de flexibilité » (*ibid.*).

La flexibilisation des économies est consécutive de la « crise ». Elle est cependant également à appréhender comme le résultat d'une rencontre entre intérêts des ouvriers et de l'entreprise. Les managers cherchant de nouvelles voies pour le profit se disaient en effet aller à la rencontre d'une aspiration à une humanisation du travail (Périlleux, 2001.). Les ouvriers se voyaient alors avec la flexibilisation devant une promesse de libération, une explosion du carcan taylorien et fordiste. Pour les ouvriers, s'ouvrait en effet une voie possible vers une autonomie nouvelle, une responsabilité retrouvée, une reconnaissance des contributions personnelles ainsi qu'une opportunité de diversification du travail. Autour de la flexibilisation, la recherche de gisements de profit rencontre une humanisation espérée du travail.

Périlleux (2001) retient quatre types de flexibilité. La première est la flexibilité fonctionnelle. Elle concerne un aplatissage des structures hiérarchiques ainsi qu'une abolition des frontières entre métiers. Elle permet une adaptation des travailleurs aux exigences d'une production fortement réactive. La seconde est la flexibilité numérique. Elle concerne la multiplication des statuts d'emplois et l'usage de la sous-traitance. Elle permet la mobilisation temporaire ou irrégulière des employés en fonction des besoins de l'entreprise. La troisième est flexibilité financière. Elle concerne une individualisation de la rémunération ainsi qu'une variabilité des durées de travail. La quatrième est la flexibilité technique ou productive. Elle favorise un dépassement des rigidités techniques du système de production et une rapide modification de la gamme de produits.

La flexibilisation de l'économie n'est pas allée sans de profondes incidences sur le salariat. Elle a notamment pluralisé et précarisé les statuts d'emploi. Ce mouvement de flexibilisation est alors à relier à un processus de fragmentation du salariat. La flexibilité numérique a favorisé l'émergence, la diffusion ainsi que la pérennisation des formes atypiques d'emploi : CDD, intérim, contrats d'apprentissage, stages, temps partiel, etc. Ces formes d'emploi ont ceci en commun qu'elles s'écartent de la norme d'emploi qui s'est cristallisée au cours du long processus de construction du salariat : le contrat à durée indéterminée à temps plein chez un même employeur et calculé sur une base hebdomadaire. Dans un premier temps variable d'ajustement conjoncturel provisoire ne concernant qu'un segment moindre du salariat, l'atypie d'emploi s'est depuis largement banalisée. Dès lors que « l'argumentaire principal de la flexibilisation devient, dans la littérature managériale, la capacité de réaction optimale aux « incertitudes » croissante de l'environnement »,

l'hypothèse de « la corrélation entre ajustement des coûts de main-d'œuvre et cycles économiques » (Menger, 2002) s'effondre en partie. En 2010, la France montre un taux d'emploi à temps partiel de 17.1 % et un taux d'emploi à durée déterminée de 13.5 %. Pour l'Europe des 27, ces taux atteignent les 18.1% pour le premier et les 13.5 pour les seconds. Quand à la Suisse, 33.4% et 13.2%¹. La part de ces deux formes d'emploi atypique n'est pas négligeable.

Dans les économies développées, le salariat continue à progresser. L'exemple de la France est remarquable. Le salariat s'établit aux environs de 90% de la population active en 2009². Cependant, cette « expansion est allée de pair avec le morcellement et la sélectivité des formules contractuelles d'emploi » (Menger, 2002, p. 70). La norme du contrat à durée indéterminée décroît au profit des formes atypiques d'emploi. L'atypie d'emploi tend par ailleurs à se diffuser dans l'ensemble de l'espace des qualifications. Elle touche les emplois à qualification élevée. Elle est certes « bien plus marginale [...] mais elle signale une érosion continue de l'invulnérabilité jadis offerte par les diplômés » (Menger, *ibid.*, p. 72). La progression de l'intérim est d'ailleurs plus rapide dans les emplois hautement qualifiés que dans les emplois à faible qualification. L'atypie salariale n'est en outre plus confinée aux premiers pas dans la vie active. Elle tend à se diffuser sur l'ensemble des carrières professionnelles. En 2002, en France, « seul un titulaire sur quatre d'un CDD a moins de 25 ans » (*ibid.*). Elle s'étend au-delà de la jeunesse. Il faut en prendre note.

Cette banalisation et cette diffusion ne sont pas sans conséquences. Elles conduisent à une progressive dualisation du marché du travail et remettent en question les modalités héritées de sécurisation des carrières.

Particulariser la gestion des situations individuelles de travail, les niveaux de couverture assurantielles [...] entre un nombre accru d'états [...], c'est alors décomposer le travail en une configuration élargie de paramètres et les carrières en des combinaisons plus nombreuses d'états : le défi auquel sont confrontés le droit et l'organisation du travail est évidemment d'enchâsser des juste-à-temps et des sur-mesure contractuels qui émergent dans un horizon de carrière où l'individu au travail peut être assuré de ne plus subir chaotiquement un report immaîtrisable des risques d'emploi. (Menger, *ibid.*, p. 74)

La stabilité et le sentiment de maîtrise qu'offrait la société salariale s'effritent. Un défi de taille se pose. La sécurisation des parcours professionnels, notamment dans ses phases transitionnelles (Gazier, 2005 ; Rose, 1994). Une précarisation de l'emploi, des revenus, de la protection comme des carrières est à relier à cette flexibilisation numérique.

La flexibilisation a également contribué à une absorption, par le salariat, de nouvelles valeurs auparavant réservées au travail indépendant. C'est ici de la flexibilité fonctionnelle dont il s'agit. Cette dernière a en effet favorisé une réappropriation par le salariat des « valeurs cardinales des « professionnels » » (Menger, 2002, p. 74). Elle a contribué à un brouillage des frontières auparavant relativement nettes entre salariat et indépendance. L'emploi salarié est dans les sociétés industrielles modernes configuré par certains principes d'identification : « les liens de subordination, le contrôle hiérarchique, la sécurité de contrat à durée indéterminée et l'horizon long de la carrière ». Alors que le travail indépendant se caractérise par « l'autonomie responsabilisante, la prise de risque, l'horizon plus court de la gestion de l'incertitude » (Menger, *ibid.*, p. 76). Ce partage se redéfinit depuis deux décennies. L'émergence de la notion de compétence n'est sans doute pas étrangère à ce processus (Dubar, 2007a). Les emplois s'emparent progressivement de l'ensemble de la « personne ». Des qualités sociales, individuelles comme morales sont recherchées parce que

¹ Eurostat

² INSEE

sollicitées par l'activité. Les nouvelles formes d'organisation du travail se réfèrent à des valeurs autrefois attachées au travail indépendant. Autonomie, responsabilité, incertitude, mais aussi initiative, engagement et créativité imprègnent les discours managériaux. Ces attributs nouvellement acquis par l'emploi salarié sont plus fréquents dans les emplois qualifiés et concernent, ce point est remarquable, des emplois stables. « D'un côté, la tendance à l'individualisation des formules contractuelles d'emploi salarié se renforce [alors que] de l'autre, un nombre important de professions indépendantes sont assimilées à des activités salariées et sont dotés des droits protecteurs correspondantes. (Menger, *op. cit.* p. 77)

La partition salariat/indépendance perd en lisibilité et se redéfinit. Un continuum de situations s'organise et se met en place. Il va du « salariat traditionnel à l'indépendance pure », de « l'emploi précaire du travailleur non qualifié » à « la prestation du « professionnel » opérant soit à l'intérieur de la firme, avec une marge d'autonomie importante, soit à l'extérieur, *via* une relation de prestation commerciale » (*op. cit.* p. 78, souligné par lui). La multiactivité (Bureau & Sapiro, 2009) s'impose par ailleurs, sur le front de l'emploi atypique, mais aussi au cœur des nouveaux modes d'organisation du travail indépendant (Gaullier, 1995).

La flexibilisation a conduit à une polarisation entre une précarité subie par les travailleurs peu qualifiés et une précarité désirée et réalisante des professionnels qui négocient leur talent et leur expertise, entre travailleurs qui constituent une main d'œuvre de réserve et professionnels qui s'accomplissent dans l'autonomie et l'indépendance d'une activité valorisée et valorisante. La flexibilisation n'est pas étrangère à l'importance prise par la figure de « l'individu entrepreneur de soi » (Dubar, 2007a) et à la valorisation de la figure du professionnel (Menger, 2002). Le glissement de la logique compétence à celle de l'employabilité exprime sans doute une part essentielle de ce que recouvre cette nouvelle figure. Dans l'« univers » de l'employabilité, ce n'est en effet « plus d'abord l'entreprise qui [est] responsable des compétences de ses salariés, mais chaque salarié [y devient] responsable de l'acquisition et de l'entretien de ses propres compétences » (Dubar, *op. cit.*, p. 112). L'institutionnalisation de la formation tout au long de la vie s'intègre parfaitement avec cette nouvelle donne. La cohérence entre ces deux projets est en effet frappante.

Ce n'est plus ni l'école ni l'entreprise (même coordonnées) qui produisent les compétences dont les individus ont besoin pour accéder au marché du travail, obtenir un revenu et se faire reconnaître : ce sont les individus eux-mêmes. Ils sont responsables de leurs compétences dans les deux sens du terme : c'est à eux de les acquérir et c'est eux qui en pâtiront s'ils ne les ont pas. [La prise en charge de la formation revient] à l'individu lui-même. La compétence étant de la qualification incorporée par le sujet, intériorisée tout au long de son parcours, apprise activement au cours de ses formations, elle peut être « vendue » ou « louée ». [...] L'employabilité, c'est d'abord ça : se maintenir en état de compétence, de compétitivité sur le marché du travail [...]. Se sont des mots nouveaux pour une relation, en fait, ancienne : celle du « professionnel » et de ses clients, la relation de service. (*ibid.*, pp. 112-113)

B. JEUNESSE ET INSERTION PROFESSIONNELLE

L'insertion des jeunes est classiquement considérée comme effective lorsque est atteinte une situation dont la singularité par rapport à la population active adulte s'est « résorbée ». La notion d'insertion s'est cependant forgée dans un contexte historique où la majorité des actifs parvenaient relativement aisément à une stabilisation de leur situation sous la forme du CDI. Cette possibilité d'une stabilisation est indissociable de la notion « classique » d'insertion et imprègne encore largement son usage courant.

Nos développements précédents ont thématiqué une fragmentation et une érosion progressive du salariat. Elles questionnent la possibilité d'une insertion entendue comme stabilisation dans un CDI, voir plus largement la place du travail dans nos sociétés (Gorz,

1988 ; Méda, 1995 ; Rousselet, 1974). Toutes deux participent à une reconfiguration de l'insertion professionnelle des jeunes, et ce tant sur le plan « objectif » que sur le plan « subjectif ».

Sur le plan « objectif », chômage et emplois précaires font de l'insertion professionnelle des jeunes un parcours dont l'horizon d'une stabilisation dans une carrière n'est plus une évidence partagée. Les jeunes sont en effet situés aux avant-postes des conséquences de la flexibilité numérique. Les jeunes s'y confrontent plus que d'autres catégories d'âge. Sur le plan « subjectif », une transformation du rapport au travail ainsi qu'une pluralisation et une reconsidération de certaines autres dimensions de l'expérience complexifient les parcours d'insertion des jeunes. Ces transformations subjectives sont à relier à l'émergence d'un éthos de la réalisation de soi dont diverses études pointent le développement ainsi que l'impact sur les attentes des jeunes relativement au travail. Les jeunes peuvent sur ce point précis rencontrer l'absorption par le salariat des valeurs de l'indépendance évoquée plus haut, voir positivement s'inscrire dans ces nouvelles formes d'emploi. Il y a là rencontre possible mais cependant non évidente entre aspirations des jeunes, valeurs nouvellement intégrées par le salariat et nouvelles formes d'emploi.

Chômage et emploi atypique

Sur le plan « objectif » tout d'abord. Le chômage affecte particulièrement les jeunes. Le phénomène n'est pas nouveau et fait l'objet de nombreuses dénonciations comme d'inquiétudes, tant médiatiques, politiques que scientifiques. En 1997, la commission européenne s'inquiétait déjà du taux de chômage des jeunes, à l'époque situé à un taux en moyenne deux fois plus élevé que le taux de chômage global. Cette moyenne était déjà considérée comme relativement inquiétante. La tendance perdure, malgré cette inquiétude et de régulières « piqûres de rappel ».

Le chômage des jeunes possède deux caractéristiques qu'il faut évoquer. Tout d'abord, une variation en fonction des pays concernés. C'est ici l'existence d'arbitrages intergénérationnels ainsi que de compromis forts entre acteurs sociaux sur les relations à établir entre formation et emploi qu'il faut souligner. Un système de formation dual et une politique forte de l'emploi et de la formation impactent positivement la problématique du chômage des jeunes. Les pays du nord de l'Europe se caractérisent par une telle politique. Les pays comme l'Allemagne ainsi que la Suisse se caractérisent quant à eux par un système de formation dual. Ce système a ceci de précieux qu'il rapproche l'école et l'entreprise. Il est historiquement ancré et fort bien développé en Allemagne et en Suisse (Hannart & Scultz, 1998). Entre ces pays et les pays latins, dont la France, il est possible de poser une sorte de ligne fracture. Dans ces pays, le poids du chômage est en effet « davantage supporté par les jeunes et les plus âgés » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 49). Il n'y existe en effet « pas de compromis préservant ces deux catégories » (*ibid.*) et le système de formation dual n'y a pas connu historiquement un développement fort.

La France est historiquement typique de cette absence de compromis relativement à la formation des futurs producteurs. Des difficultés relatives au processus de socialisation professionnelle sont patentes, récurrentes et inscrites au cœur même de la mise en place de son système de formation. Diverses initiatives visant à les atténuer ont été entreprises avec plus ou moins de succès. Historiquement, ni l'École ni l'entreprise n'ont assumé clairement le processus de socialisation professionnelle. Un climat conflictuel entre monde de l'éducation et monde de la production apparaît avoir été contemporain de la mise en place du système éducatif français. Ce climat n'a pas été sans conséquences sur ce dernier. « Dès années cinquante jusqu'au milieu des années septante, les réformes du système éducatif vont osciller entre rêve égalitaire de l'école unique et le projet d'une répartition rationnelle des individus aux différents niveaux de la division du travail » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001,

p. 58). Pendant cette période, la politique scolaire hésite donc entre d'un côté transmission de connaissances universelles à tous et de l'autre « offrir des savoirs en fonction « de la diversité des individus » ainsi que « des besoins de l'économie » (*ibid.*, pp. 58-59). Ces deux objectifs se sont posés en France dans une contradiction forte. Autour de cette dernière, un antagonisme politique a pris forme et a configuré les débats sur l'École. Les formations professionnelles mises en place se sont progressivement dévalorisées alors même que la question des objectifs des formations scolaires n'avait pas été clairement tranchée.

La valeur sociale éducation a par ailleurs « explosé » en France. Elle a conduit à une valorisation d'une scolarisation « jusqu'au bout ». Dans cette logique, le travail ne s'impose qu'en cas d'échec, et les filières professionnelles ne sont la plupart du temps fréquentées que par défaut. L'image des professions s'est peu à peu écornée : « on est plus ouvrier parce que fils d'ouvrier mais parce que mauvais à l'école » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 64). Les relations entre École et marché de l'emploi sont problématiques et la reconnaissance de l'espace scolaire comme véritable espace de formation professionnelle est peu évidente.

Cette difficulté de l'école à être reconnue comme espace de formation professionnelle et sa propension à produire de plus en plus de jeunes « généralistes » vont construire une sorte de partition des rôles et imposer l'idée que l'école prend en charge la construction des qualifications (savoir-faire au travail) et laisse à d'autres la construction des compétences (savoir-être au travail). Reste à savoir qui, puisqu'aucune institution n'est officiellement désignée, ni aucun espace social légitimement aménagé pour s'en acquitter. (*ibid.*, p. 65)

Les diplômes ne sont dans cette configuration que faiblement négociables sur le marché de l'emploi. Il devient certes une nécessité, mais une nécessité à elle seule non suffisante (Fondeur, 2006). Les jeunes ont à acquérir de l'expérience. Et ce alors même que les espaces de préparation à l'emploi conséquents tendent à disparaître. Les emplois à destination des jeunes sont en effet pour la plupart des emplois « sans qualités » (Grell, 1999 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Ces emplois ne favorisent pas la socialisation professionnelle.

Une véritable fracture entre monde de l'École et monde du travail a pris forme dans certains pays. C'est aux jeunes qu'il revient de prendre la constitution de cette expérience professionnelle en charge. Ils n'ont d'autre choix que de chercher « par la complexité de leurs parcours, les moyens de reconstruire par eux-mêmes un processus de socialisation » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, pp. 147-148), de se « construire comme sujet au travail dans un espace devenu fluide ainsi qu'un temps devenu précaire, et où les horizons sont à la fois faiblement lisibles et se succèdent au gré de ruptures imposées (Charlot & Glasman, 1998).

Les recherches soulignent que la problématique du chômage des jeunes est intimement reliée à celle de l'emploi en général. L'emploi des jeunes apparaît en effet particulièrement affecté par la conjoncture. Il se caractérise par une sur-réactivité (Lefresne, 2007) frappante. Les jeunes sont les premiers bénéficiaires, mais aussi les premières victimes des conjonctures. Trois hypothèses explicatives peuvent être mobilisées afin de rendre compte de l'impact défavorable sur l'emploi des jeunes des mauvaises conjonctures : leur faible expérience professionnelle, leur peu d'ancienneté sur le marché du travail ainsi qu'une surreprésentation dans des emplois précaires. Concernant l'impact positif sur l'emploi des jeunes des bonnes conjonctures économiques, deux hypothèses peuvent être mobilisées : leur niveau supérieur de formation par rapport à la population adulte ainsi qu'une tendance à accepter les emplois précaires. La surreprésentation des jeunes dans des emplois précaires apparaît ainsi à la fois comme une caractéristique positive et comme une caractéristique négative relativement au chômage des jeunes. Cette surreprésentation explique pour partie cette labilité inhérente à

l'emploi des jeunes ainsi que les alternances entre périodes d'emploi précaire, de chômage et d'inactivité, la plupart du temps de courtes durées. Ces alternances sont caractéristiques des parcours d'insertion professionnelle des jeunes (Nicole-Drancourt, 1991 ; Dubar, 2010 ; Fondeur, 2006 ; Galland, 1984 ; Grell, 1999 ; Labbé, 2003 ; Lefresne, *op. cit.* ; Werquin, 1996).

Les jeunes sont particulièrement touchés par des emplois dont nous avons plus haut souligné le rôle qu'ils jouent dans la flexibilisation des coûts directs et indirects ainsi que dans l'ajustement du niveau de main-d'œuvre aux variations de l'activité de l'entreprise. Le marché de l'emploi est marqué par une « polarisation des jeunes sur les marchés à forte rotation de main d'œuvre », mais aussi par un « repli de l'emploi sur les tranches d'âges intermédiaires » (Lefresne, 2007, p. 52). En France, ce phénomène est éclatant : l'accès au noyau dur du salariat est réservé aux actifs âgés de 24-50 ans. Suite à la crise, « les marchés internes des grandes entreprises où les carrières se construisaient souvent sur une vie professionnelle entière ont eu tendance à se replier sur eux-mêmes, ce qui a accentué l'exclusion des jeunes et a conduit à une transformation de la structure par âge de l'emploi » (*ibid.*, pp. 51-51).

Les jeunes sont comme tenus à l'écart et constituent une sorte de force de travail flexible, et toujours « ajustable » (Dubar, 2010). C'est avant tout sur les jeunes et les « seniors » que pèse et repose la flexibilisation numérique des entreprises. Il y a là très clairement une exclusion sélective dont la France est particulièrement typique. Son marché de l'emploi frappe en effet par sa segmentation ainsi que par sa polarisation entre un marché primaire et un marché secondaire. Le marché secondaire permet cette flexibilité contrairement au secteur primaire qui, du fait notamment de « l'ampleur de ses investissements et la puissance de ses organisations syndicales » (Berger & Piore, 1980, cité par Dubar, 2010, p. 164) ne peut se le permettre.

Les jeunes se situent dans une position de nouveaux entrants sur le marché de l'emploi (Fondeur, 2006 ; Lefresne, 2007). Ils sont surreprésentés dans des zones d'emploi précaires. L'allongement de l'insertion professionnelle peut en partie être expliqué par cette « assignation » dans des emplois où l'horizon d'une stabilisation est fuyant. Cet allongement pointe cependant également vers une reconfiguration de la situation adulte vis-à-vis de l'emploi. Dans cette perspective, il s'agit de considérer et de prendre avec sérieux l'hypothèse que par l'analyse de la situation des jeunes dans l'emploi peut être visé un « objet qui va au-delà de la spécificité d'un âge et qui touche aux transformations même du système d'emploi et de mobilité » (Lefresne, *op. cit.*, p. 47). Les jeunes sont là à approcher comme des sortes de vecteurs des nouvelles normes d'emploi qui progressivement s'imposent en parallèle à l'effritement de la norme du CDI. La dégradation des conditions de l'emploi des jeunes apparaît en effet concomitante au recours aux emplois précaires. Ce phénomène gagne à être approché dans une perspective intergénérationnelle. Les dégradations de l'insertion des jeunes se traduisent par une tendance à la hausse des inégalités entre générations mais aussi par une pénétration de l'emploi atypique. Chaque génération occupe en effet « moins d'emploi stable que la précédente. Par les effets qu'ils propagent, les jeunes constituent ainsi un vecteur essentiel de la transformation de l'emploi » (Lefresne, *op. cit.* p. 54). Les jeunes sont certes confrontés aux conséquences de la flexibilité numérique, mais ils en sont également un des principaux vecteurs de pénétration au-delà de cette période biographique.

Réalisation de soi

Sur le plan « subjectif » à présent. La scolarisation des jeunes s'est accrue d'une façon impressionnante. Dans l'ensemble de l'Union européenne, 58% des jeunes de moins de trente ans étaient élèves ou étudiants en 2002. Le taux d'étudiants du supérieur a littéralement explosé. Il est passé d'environ 25% en 1990 à 42% en 2007 (Galland, 2007). En France, en

2005, 60% des jeunes arrivent au terme de leurs études avec au moins le baccalauréat, et 20 % avec au moins une licence ou un diplôme d'une grande école (Lefresne, 2007). Le niveau de formation initial a ainsi connu une poussée dont il faut prendre la mesure. Le taux de jeunes sortant sans qualification a quant à lui connu un mouvement inverse. Son déclin est considérable. En France, il est par exemple passé de 35% en 1965 à 8% en 1994 (*op. cit.*). Ainsi, « depuis 1995, moins de 10% des 780 000 jeunes qui sortent [en France] de l'appareil scolaire tous les ans entrent sur le marché du travail sans diplômes » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 104). 90% des nouveaux entrants sur le marché du travail y rentrent diplômés.

Cette poussée du niveau initial de formation contribue à un accroissement des inégalités pour le moins bien formés qu'il faut tout de même prendre la peine de souligner. Les inégalités se creusent « au sein d'une même classe d'âge » (Lefresne, 2007, p. 50). Le phénomène de « stigmatisation des jeunes actifs non qualifiés » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 105) se renforce. La substitution d'une norme où la fin de la scolarité obligatoire bornait pour la plupart des jeunes le temps scolaire par celle où les études se poursuivent pour la majorité des jeunes jusqu'à la réussite ou l'échec modifie le paysage et les appréciations. Cette nouvelle norme contribue à transformer « une caractéristique sociale en handicap » (*ibid.*, p. 105). Mais il s'agit avant tout d'un « choix » social. Une volonté partagée d'exclure « la présence des jeunes de moins de 25 ans sur le marché du travail, autant que faire se peut » (*ibid.*, p. 107). Ceux qui s'y retrouvent tout de même le sont pour la plupart suite à un échec scolaire. La disparition consécutive aux divers processus de modernisation des emplois peu qualifiés ainsi que la montée à la hausse des exigences en termes de diplômes dans l'accès aux emplois (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, *ibid.* ; Lefresne, *op. cit.* ; Fondeur, 2006) contribuent par ailleurs à creuser les inégalités dans l'accès aux emplois.

Diverses recherches pointent une tendance des jeunes à prolonger de plus en plus leurs études. Cette tendance est remarquable. Les aspirations des jeunes se transforment en parallèle. « Dès le début des années septante, les travaux se multiplient pour constater que les jeunes veulent de plus en plus que le travail soit un faire créateur qui, comme le loisir, soit capable de satisfaire et d'épanouir l'individu » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 130). Cette hausse du niveau de formation est à appréhender comme concomitante d'une hausse des aspirations des jeunes vis-à-vis du travail. Une corrélation entre niveau d'études et place du travail dans les identités est constatée. Il apparaît en effet qu'une personne a « plus de chance d'appartenir aux 7% de personnes qui citent le travail en premier, et considèrent donc que c'est leur métier ou leur situation professionnelle qui les définit le mieux, [...] si l'on a fait des études » (Garner, Méda & Senik, 2006). Sans se prononcer sur un éventuel lien de causalité, le lien est au premier coup d'œil frappant.

Une recherche d'adéquation entre quête individuelle et engagement professionnel est repérée chez les jeunes (Roulleau-Berger, 2001 ; Zoll, 2001 ; Galland, 2007). Cette recherche est caractéristique de la jeunesse depuis les années septante et semble depuis gagner des territoires. Ce qui est remarquable, c'est que cette quête d'adéquation prend forme alors même que les jeunes se sentent « peu préparés au monde qui les attend » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, *op. cit.*, p. 131) et que la confrontation à la réalité socio-économique se charge de désillusions.

Il est intéressant de souligner que les jeunes semblent en tendance réagir « à la conjoncture en prolongeant [...] leur scolarité » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 134) autant que faire se peut. Cette prolongation n'est pas réductible à une simple logique d'accumulation d'un capital scolaire devant faciliter l'insertion ultérieure. Les pratiques juvéniles laissent en effet entrevoir des logiques complémentaires. La figure de l'étudiant salarié tardif (*ibid.*) est sur ce point intéressante. Elle est traversée par la quête d'une voie

propre, par une recherche d'emploi qualifié ainsi que par un engagement dans des emplois peu qualifiés. Elle est imprégnée par un processus d'élaboration d'aspirations personnelles et d'expérimentation professionnelle caractéristique de cette quête.

On peut donc faire l'hypothèse que la prolongation de la fréquentation des établissements scolaires n'est pas, comme on l'affirme souvent, une adaptation des jeunes à une situation de chômage qui retarde l'épreuve de la « file d'attente », mais une réponse à un sentiment de faiblesse face à un monde du travail inconnu qu'il s'agit d'apprivoiser « librement » et progressivement grâce à la forte légitimité que procure le statut de « scolaire » jusqu'à un âge avancé. Autrement dit, l'école est moins le substitut à l'emploi qu'un substitut aux espaces d'activités vers l'intégration professionnelle. (*ibid.* p. 140)

Cette quête d'une adéquation entre aspirations personnelles et engagement professionnel pointe vers la question du travail et de sa signification. Le travail n'est en effet pas réductible « à une simple valeur d'échange » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 153). Le rappeler est crucial et permet de correctement apprécier ce qui se joue dans une quête se situant à l'intersection d'une dimension individuelle et d'une dimension collective. Par le travail s'expriment toujours et nécessairement la subjectivité des individus, dans leurs œuvres ainsi que leur sociabilité. Le travail est traversé par une subjectivité qui s'y engage, qui participe à sa configuration et qui s'y réalise et trouve parfois occasion à une reconnaissance (Clot, 1995, 1999 ; Desjours, 1998 ; Dubet, 2001b ; Jobert, 2000 ; Zarifian, 2003).

L'échange salarial n'est pas seulement celui du travail (usage, pour un temps, de sa force de travail) contre un salaire (prix de cette force), c'est aussi celui d'un usage de soi, d'un engagement de sa subjectivité contre une reconnaissance fondée sur des conventions communes. (Dubar, 2007a, p. 110)

Le travail constitue par ailleurs un référent identitaire massif (Dubar, *op. cit.*) par rapport auquel les jeunes ont nécessairement à se situer (*ibid.*). Le rapport au travail s'est cependant transformé.

Relativement au rapport au travail des jeunes, un passage aurait eu lieu, dont le point de basculement serait à situer aux environs des années septante.

[Un passage] d'un éthos du travail, fruit de la civilisation industrielle, consacrant la primauté de la société sur l'individu à une conception polycentrée de la vie où la recherche de l'estime de soi dans le travail se serait fortement affirmée. (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001, p. 153)

Par éthos, il faut entendre un système de croyances, de valeurs, de normes ainsi que de modèles qui confèrent un cadre de référence au comportement individuel comme à l'action sociale. Cet éthos n'est pas à considérer comme spécifique à la jeunesse. La jeunesse n'est pas ici appréhendée comme porteuse d'une spécificité instaurant une différenciation radicale d'avec les adultes. La jeunesse constitue sur ce point un « reflet » de transformations culturelles s'inscrivant dans une durée longue. L'investissement dans le travail et les demandes qui lui sont adressées se seraient avec ce passage modifiés en profondeur. « Le travail comme valeur d'utilité sociale tendrait à régresser pour prendre une fonction sociale et symbolique quand on peut s'y réaliser » (*ibid.*). Le « quand on peut s'y réaliser » a son importance.

Ce déclin de l'éthos du travail ne doit conduire à formuler l'hypothèse d'une perte d'importance accordée au travail, mais bien plutôt que son investissement passe à présent par un processus de réinterprétation (Lalive d'Epinay, 1994) qui contribue à le pluraliser, en

fonction notamment de la possibilité d'y inscrire le désir de s'y réaliser, de s'y déployer et d'y être positivement reconnu.

Ce qui est ici frappant, c'est la convergence de diverses recherches autour d'une tension entre un désir de réalisation et d'épanouissement de soi dans le travail et une réalité socio-économique marquée par la précarité ainsi que la disqualification sociale (Grell, 1999 ; Roulleau-Berger, 2001 ; Zoll, 2001). Une perspective historique met en évidence qu'à partir des années soixante l'offre de travail va aux yeux des jeunes apparaître de plus en plus disqualifiante, et ce alors même que le « besoin de réalisation de soi ne cesse de s'affirmer » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 155). En lien avec une scolarisation devenue massive, une hausse des aspirations vis-à-vis du travail se fait donc jour. Simultanément, commencent à être éprouvées les premières difficultés à se projeter positivement dans le travail. Des emplois précaires sont proposés aux moins bien dotés scolairement. Ils ne s'y sentiront alors ni reconnus ni considérés. Ce sentiment se rependra progressivement aux autres catégories de jeunes. La jeunesse commence alors à ne plus intérioriser comme une évidence « la contrainte du travail comme premier devoir envers la société » (*ibid.*).

Malgré cette première brèche et cette amorce de décalage, le travail continue cependant, jusqu'au tournant des années septante, à constituer « une force structurante dans la construction des identités sociales des jeunes » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, p. 155). C'est en effet vers la fin des années septante que la déception vis-à-vis du travail va croître pour une jeunesse pour qui la précarisation de l'emploi prend de l'ampleur. L'hésitation et l'ambivalence marquent depuis lors le rapport au travail d'une part non négligeable de la jeunesse.

L'oscillation entre engagement et désengagement dans le travail [...] caractérise aujourd'hui la relation au travail des jeunes, notamment ceux qui vivent en situation précaire. Et cette question de l'engagement dans le travail reste plus que jamais liée au sentiment d'être qualifié socialement à travers la réalisation de soi et l'estime de soi. (*ibid.*, p. 156)

Avec la montée des aspirations d'un côté et la montée de la précarité de l'autre, le rapport au travail se fragmente et s'ébrèche chez les jeunes. Il perd sa structuration harmonieuse ainsi que son évidence. Avec le cantonnement des jeunes sur des emplois pauvres en gratification sociale ainsi que sur des formes d'emploi atypiques, le sens attribué au travail se modifie. Le rapport entre dimension instrumentale et matérielle, dimension sociale et dimension symbolique du travail perd de son harmonie comme de son équilibre. Un élément structurant des sociétés industrielles se fragilise alors.

Carrières d'insertion

L'insertion n'est plus dominée par une logique d'emboîtement entre qualification et emplois. Une logique temporelle s'impose (Charlot & Glasman, 1998 ; Galland, 1993 ; Werquin, 1996 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001, Fondeur, 2006 ; Dubar, 2010). L'insertion prend et se réalise « dans le temps » et est profondément travaillée par un décalage dialectique et dynamique entre réalité « objective » et réalité « subjective ». L'insertion se « réalise » souvent au fil de parcours configurés par une succession de situations diverses et souvent précaires. Elle ne peut plus être considérée comme un événement non problématique et définitif.

Une typologie de carrières d'insertion est dégagée par Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger (2001). Elle nous paraît particulièrement intéressante à thématiser. Elle permet en effet d'approcher les combinaisons élaborées par les jeunes ainsi que le sens (ré)attribué au fil du temps au travail.

- Les carrières d'assignation à la précarité. Ces carrières sont caractérisées par un accès à l'emploi long et difficile ainsi que par une multiplicité de statuts intermédiaires. L'accès à l'emploi peut être rapide, mais il peut être remis en cause du jour au lendemain. Les emplois occupés se situent au bas de l'échelle sociale et l'espoir de progression y est faible. Les fonctions occupées ne sont socialement pas qualifiantes. Les activités hors travail sont peu investies. Ces carrières rassemblent des jeunes peu qualifiés. Le travail y est vécu comme une contrainte mais la révolte y est cependant absente. Un sentiment de captivité dans la précarité est éprouvé par ces jeunes ainsi qu'un décalage entre identité pour soi et identité pour autrui. Le sens du travail y apparaît comme perdu pour ses jeunes.
- Les carrières d'adaptation à la précarité. Ces carrières sont caractérisées par des périodes courtes et répétées de chômage. S'y enchaînent petits boulots et statuts intermédiaires. Les emplois occupés sont ajustés aux formations reçues mais il n'y a pas de garantie de stabilité. La déqualification sociale y est une possibilité réelle et consciente. Contrairement aux carrières d'assignation, les activités hors travail occupent une place non négligeable. Ces activités favorisent clairement un processus de précision des aspirations ainsi que d'élaboration d'un projet de vie. Ces activités font ainsi en partie contrepoids à l'incertitude. L'engagement dans l'emploi salarié est mesuré et prudent. Ces jeunes s'engagent par contre pleinement dans les activités hors travail. Pour ces jeunes, les identités pour soi et pour autrui coexistent dans une situation de vis-à-vis.
- Les carrières de résistance à la précarité. Ces carrières se caractérisent par une mise à l'écart volontaire et assumée de l'emploi stable tant qu'un ajustement acceptable entre aspirations forgées et opportunités rencontrées n'a pas été trouvé. Les formes d'activités et d'emploi y sont fort diversifiées et les activités hors travail y sont pratiquées en continu. Ces carrières se construisent toujours autour des activités hors travail auxquelles viennent se joindre soit le travail marchand, les statuts nés de la solidarité, ou bien encore les statuts d'intermittent du spectacle. Les identités pour soi et pour autrui n'y cessent de se redéfinir. Elles peuvent y trouver des occasions à des réconciliations. Tout comme dans les carrières d'adaptation, la dimension instrumentale et matérielle du travail est présente dans l'emploi précaire alors que les dimensions symbolique et sociale le sont dans les activités hors travail.

Ce qui est frappant dans cette typologie, c'est la dislocation, voir la polarisation des dimensions du travail dont elle permet l'appréciation. Les dimensions sociales et symboliques tendent en effet à être investies dans des activités hors emploi salarié. L'emploi salarié, souvent précaire, tend quant à lui à n'être investi que par la dimension instrumentale et matérielle. Cette dislocation, voir cette polarisation, a pour corollaire des tentatives d'extraction de l'hétéronomie de l'emploi salarié, souvent précaire et offrant peu de gratification, ainsi que des « réinventions » du travail autour d'activités « libres » et laissant place à une certaine auto-organisation. Les subjectivités instaurent ainsi parfois une distance par rapport à l'emploi salarié (Cingolani, 1986 ; Schnapper, 1994 ; Schehr, 1999, 2004 ; Faure-Guichard, 2000 ; Kornig, 2003). Cette extraction et ces investissements hors emploi donnent parfois lieu à des relectures positives de situations objectives de précarité en fonction d'autres horizons de valorisation. Les carrières d'adaptation et de résistance sont imprégnées par l'expérimentation et des réinventions du travail dans le champ culturel, social ou bien encore artistique.

Après une réduction de l'expérience de la jeunesse à l'axe scolaire-professionnel, soit à la préparation des producteurs, nos développements nous conduisent ici au seuil d'une ouverture. Elle s'inscrit à la suite de certaines recherches qui soulignent « que d'autres

dimensions de la vie sociale, d'autres mondes sociaux que l'univers du travail sont à prendre en compte » (Schehr, 2004, p. 129) dans une appréhension pertinente de la jeunesse et de l'insertion. La typologie de carrières d'insertion mise en évidence est sur ce point tout à fait remarquable. Elle confirme l'impossible attribution d'un « centre unique à la jeunesse » (*ibid.*). C'est l'opportunité d'une ouverture « aux représentations, aux valeurs et à d'autres formes – moins légitimes du point de vue de l'imaginaire social dominant – de reconnaissance sociale » (*ibid.*, p. 138) qui est offerte.

Rouleau-Berger (1993) met en évidence, par l'étude de « micro-lieux » investis par les jeunes, le rôle de sociabilités informelles et de modes de vie alternatifs dans le processus de construction des identités sociales et personnelles. Ces espaces de socialisation s'inscrivent dans la trajectoire de jeunes confrontés « à des périodes d'incertitude marquées par le flou des références et des modèles » (*ibid.*, p. 192) et s'avèrent « d'autant plus important du fait de la restructuration du marché de l'emploi, de l'ampleur du chômage, du développement du travail précaire » (*ibid.*, p. 190). Une précarité parfois détournée et revendiquée constitue le terrain propice à l'émergence de ces espaces où cohabitent et se brouillent les catégories du normal et du marginal, de l'ordre et du désordre. Ils permettent de trouver existence et reconnaissance sociale dès lors qu'elles s'avèrent problématiques et/ou fragiles. L'inscription dans ces espaces permet la définition provisoire d'une identité ainsi qu'une multiplication des expérimentations. Une socialisation liminale y est à l'œuvre. L'expérience de la jeunesse est ainsi à approcher sous une perspective dynamique, attentive au mouvement dialectique reliant plan objectif et plan subjectif et ouverte aux diverses dimensions de la vie sociale. La socialisation est configurée par cette dialectique et cette diversité de la vie sociale. Il faut en prendre la mesure.

III. Socialisation(s)

Le lien étroit à établir entre la période biographique de la jeunesse et processus de socialisation a été souligné et posé comme central dans les développements jusqu'ici effectués. Cette dernière nous est apparue comme une période biographique de préparation aux rôles adultes. Cette préparation a tout particulièrement été abordée sur l'axe scolaire-professionnel. La socialisation de la jeunesse s'est ainsi pour une large part imposée comme traversée par un processus de socialisation professionnelle.

L'introduction d'une division forte du travail, liée à des savoirs professionnels construits en référence à un champ d'activité spécifique et non réductibles aux savoirs incorporés lors de la socialisation primaire, a en effet conduit à l'établissement d'une distinction claire entre socialisation primaire et socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 2006). La socialisation primaire est progressivement devenue insuffisante à la préparation aux rôles adultes. Le « cadre » de la socialisation primaire ne permet alors de rendre précisément compte du développement identitaire (de l'identité professionnelle notamment) ainsi que de la préparation aux rôles adultes (de producteur notamment).

L'entreprise ainsi que les dispositifs de formation sont à appréhender comme des institutions importantes de socialisation, et la socialisation professionnelle comme une socialisation bien spécifique (Hughes, 1958). Soulignons entre parenthèse que dans le cadre des sociétés contemporaines, la socialisation professionnelle tend à devenir un processus continu, et jamais totalement achevé (Dubar, 2006, 2007a, 2010). Les ruptures biographiques y sont fréquentes, et conduisent parfois à des alternations, soit à des transformations en profondeur des identités dont le modèle est la conversion (Berger & Luckmann, 2006). Les reconversions volontaires (Negroni, 2007) ou contraintes, les pertes d'emploi ainsi que les transformations des organisations de travail n'y peuvent en effet plus être considérées comme des raretés.

Nous avons mis en évidence que les entreprises tendent à ne plus clairement assurer la tâche de socialisation professionnelle de la jeunesse (Charlot & Galsman, 1998 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Cette tendance est à mettre en relation avec les nouvelles normes d'emploi ainsi que le chômage, qui touchent comme nous l'avons vu prioritairement les jeunes. Des difficultés d'insertion émergent alors, qui peuvent conduire à des situations d'exclusion relative (Dubar, 2010), voir de désaffiliation (Castel, 1995). Ces difficultés ne touchent plus uniquement les jeunes de faibles niveaux de qualification. Les dispositifs d'insertion constituent un mode alternatif de socialisation professionnelle (Dubar, *op. cit.*). Ces dispositifs apparaissent cependant parfois mis en difficulté par certains profils de jeunes ainsi que par un manque de coordination entre les acteurs impliqués. La socialisation se problématise.

Parallèlement à cette problématisation de la socialisation professionnelle, de nouvelles modalités de socialisation de la jeunesse sont mises au jour et méritent une attention toute particulière (Bajoit et al, 2000 ; Roulleau-Berger, 1993, 2001 ; Schehr, 1999, 2004). Nous l'avons souligné, les recherches récentes mettent en évidence l'importance d'autres « dimensions de la vie sociale, d'autres mondes sociaux que l'univers du travail » (Schehr, 2004, p. 129.). Le regard sur l'expérience de la jeunesse gagne alors à être complexifié et étendu, et ce afin de pleinement considérer le rôle d'autres activités et espaces de socialisation dans le processus de construction identitaire des jeunes. Il s'agit alors de considérer la rencontre au cours de la transition « vers l'autre rive » de divers espaces (la relation d'affinité, le sport, les associations, etc.) et lieux (les dispositifs d'insertion, l'emploi précaire, etc.) transitoires (Grell, 1999.). Les premiers laissent une place à l'initiative et favorisent l'auto-organisation, les seconds sont formalisés et institutionnalisés. L'idée d'une socialisation « méthodique » héritée de la sociologie « classique » est alors à relativiser. Cette dernière a largement contribué à une « quasi-fusion » entre les notions de socialisation ainsi que d'éducation (Filloux, 1994 ; Vulbeau, 2006). Cette fusion est au regard de nos développements une réduction.

L'expérimentation s'est imposée comme une caractéristique de la jeunesse. Un véritable milieu intermédiaire favorisant l'expérimentation entre l'école, la famille ainsi que l'entreprise tend à émerger et est par certains jeunes fortement investi. Ce milieu favorise la poursuite des « expériences sociales », « l'exploration d'activités personnelles et autonomes », qui ne valent socialement rien, mais permettent de tester « le réalisme des aspirations personnelles ». Ce milieu autorise l'échec et les « désillusions constructives » (Ferry, 1997). Nous avons mis en évidence le rôle des « micro-lieux », des sociabilités informelles ainsi que de modes de vie « alternatifs » dans le processus de construction des identités sociales et personnelles de certains jeunes. Il s'agit là de véritables « scènes-jeunesses », qui autorisent la créativité ainsi que l'auto-organisation, des sortes de « territoires culturels » formés aux « intervalles », hors des espaces et des temporalités institués, et qu'il s'agit de pleinement considérer (Roulleau-Berger, 1993). Le terme de socialisation liminale (*ibid.*) désigne le processus en jeu. Nos développements nous montrent qu'elle mérite attention. Cette socialisation concerne des acteurs sociaux confrontés à « des périodes d'incertitude marquées par le flou des références et des modèles » (*ibid.*, pp. 190-192). Elle permet de trouver existence et reconnaissance sociale dès lors qu'elles s'avèrent problématiques et/ou fragiles ainsi qu'une redéfinition des identités.

Nos développements nous ont montré que les parcours d'insertion tendent à se dérouler dans « un espace fluide et un temps précaire » (Charlot & Glasman, 1998). L'encadrement par les institutions de socialisation secondaire, l'entreprise ainsi que les dispositifs d'insertion, ne peut prétendre rendre pleinement compte du processus de socialisation des jeunes. Il s'agit dès lors de prendre la mesure du fait que l'individu « traverse » des situations sociales hétérogènes aux principes de socialisation parfois

contradictoires (Lahire, 2005). Il s'agit alors de considérer la multiplicité des « scènes », tant du point de vue synchronique que diachronique (Baubion-Broye & Hajjar, 1998)

IV. Synthèse

La jeunesse a été définie comme un moratoire, une période de transition ainsi qu'une phase de préparation aux rôles adultes. Dans la perspective du sociologue, le concept de socialisation rend compte de ce processus de préparation devant assurer l'articulation entre « individu » et « société ». La jeunesse est apparue d'un côté bornée par ces attentes nouvelles qui la distingue de l'enfance et de l'autre par la prise de rôle adulte qui en constitue à proprement parler son achèvement. Elle est ainsi un moment biographique clairement défini, aux enjeux spécifiques et particulièrement déterminant pour les individus dans la mesure où se joue ce processus dont le terme est l'articulation avec la « société » ainsi que la possibilité d'en être pleinement acteur.

La jeunesse ne peut plus si aisément être appréhendée comme une période transitoire dont une sortie irréversible constituerait l'achèvement définitif. Elle fait écho à la fragilisation contemporaine de l'adulte, que Boutinet (1998) a d'une façon suggestive qualifié d'immature. Les temporalités juvéniles se fragmentent et leurs relations se complexifient. La jeunesse est traversée par l'incertitude, et parfois par un sentiment de perte de maîtrise dans un contexte général d'individualisation. La pertinence du concept d'identité dans l'étude de la jeunesse en lieu et place de celui de rôle s'impose, comme nécessité et occasion. L'approche par l'identité permet en effet une lecture fine ainsi qu'une appréhension des dissonances croissantes et dynamiques entre dimensions objectives et dimensions subjectives qui traversent la jeunesse, et plus largement l'individu contemporain.

L'École et l'emploi salarié ont gagné en importance. L'axe scolaire-professionnel s'impose comme un axe central, du fait notamment de l'importance qu'il a pris dans les trajectoires (Dubet, 2001), mais aussi dans les processus identitaires (Dubar, 2007a, 2010 ; Tanguy, 1986). La construction identitaire fait nécessairement usage des catégories en présence, plus ou moins légitimes et plus ou moins valorisées par les individus. Les catégories « emploi » et « formation » sont à considérer comme des catégories fortement légitimes, et vis-à-vis desquelles les individus ont à se situer.

Si les modes de construction des catégories sociales à partir des champs scolaire et professionnel ont acquis une telle légitimité, c'est bien parce que les sphères du travail et de l'emploi [...] mais aussi celle de la formation [...] constituent des domaines pertinents des identifications sociales des individus eux-mêmes. (Dubar, 2010, p. 112)

Le lien « emploi-formation » s'est fortement renforcé dans les processus identitaires depuis la fin des années septante. « Si l'emploi est de plus en plus central pour les processus identitaires [...], la formation lui est de plus en plus étroitement liée » (*ibid.*). Ce lien « emploi-formation » est à relier à l'importance prise par l'École ainsi que le salariat dans nos sociétés, dont nous avons en partie montré la progressive « montée » comme déliaison.

L'allongement des études ainsi que de la période d'insertion professionnelle sont caractéristiques de la jeunesse contemporaine. L'École est marquée par des difficultés à assurer le processus de socialisation professionnel des jeunes. Les espaces professionnels ne constituent pas toujours des espaces propices à la socialisation professionnelle, du fait notamment d'emplois « sans qualités », largement « réservés » aux jeunes.

Trois points sont dans les développements jusqu'ici effectués particulièrement intéressants. Tout d'abord, une conscience commune de la précarité qui rassemble en partie la jeunesse. Par précarité, nous avons désigné des situations caractérisées par une absence de maîtrise et une instabilité. Nous avons par ailleurs souligné la possibilité de relectures

positives de situations « objectives » de précarité en fonction des valorisations et des investissements. La précarité peut ainsi devenir occasion, opportunité et ouverture à une réalisation personnelle.

La hausse des aspirations vis-à-vis du travail ainsi que la montée des phénomènes de déception vis-à-vis de ce dernier nous semblent elles aussi frappantes. Ces aspirations à la hausse peuvent en effet ne pas trouver d'occasion pour se réaliser. L'affrontement au marché du travail peut alors constituer un « affrontement avec l'incertitude » (Dubar, 2010) ainsi qu'avec une réalité qui met à mal les aspirations forgées par les jeunes. C'est le processus d'engagement dans le travail qui peut alors se voir problématisé. Ce dernier semble en effet avoir perdu évidence et harmonie.

Enfin, la montée d'un éthos de la réalisation de soi, se substituant à celui du devoir envers la société, nous paraît lui aussi remarquable. Le travail y est en effet instrumenté en vue de sa réalisation personnelle dès lors que l'opportunité y est offerte, ou alors secondarisé au profit d'autres activités signifiantes dès lors que l'emploi se fait expérience peu gratifiante et s'imprègne d'une précarité négativement appréciée, voir stigmatisante (Goffman, 1975). Ces autres activités méritent attention. Elles concernent parfois des activités qui laissent une place à l'auto-organisation ainsi qu'à la créativité.

Le travail peut être mis à distance des subjectivités au profit de ces activités qui se chargent, elles, de valorisations positives. Une diversité des combinaisons entre domaines de l'expérience est alors possible. Le sens du travail ne va plus nécessairement de soi et doit parfois être (re)trouvé et (re)construit au fil des carrières. Parler actuellement d'insertion professionnelle des jeunes, c'est alors parler d'un processus structuré par une tension entre d'un côté une précarisation et de l'autre un désir de se réaliser dans ses aspirations propres. L'insertion professionnelle est dès lors traversée par une attente d'opportunités qui tardent à se manifester ainsi qu'un processus de redéfinition des aspirations personnelles plus ou moins délicat et brutal, volontaires ou suite à une forte contrainte éprouvée et marquant une urgence.

Il nous faut ici souligner un point à nos yeux central : l'idée d'un passage d'un univers à un autre dont les logiques peuvent selon les cas se révéler dans une contradiction plus ou moins forte. L'émergence de deux espaces de socialisation professionnelle de la jeunesse, l'École ainsi que l'entreprise, a en effet contribué à faire de l'insertion un changement d'univers parfois radical, voir vertigineux. Nos développements ont mis en évidence que les évolutions du marché du travail ainsi que de l'École tendent à faire de ce changement non plus un passage structuré par une correspondance entre diplôme et emploi occupé, mais un parcours, et un parcours parfois marqué par la précarité. Le passage de la formation initiale au marché du travail tend alors à être constitué par des enchaînements de situations de chômage, d'emploi atypique, de cantonnement à des situations peu valorisées ainsi que d'inactivité parfois forcée. D'une logique spatiale d'emboîtement, l'insertion serait à présent dans de nombreux cas à appréhender dans une perspective temporelle. Les parcours d'insertion perdent en lisibilité, les horizons étant parfois peu lisibles. Il s'agit de se construire comme sujet au travail en fonction d'opportunités au cœur d'un parcours qui n'offrent plus d'itinéraires aussi clairs qu'auparavant.

Le passage de la formation initiale au marché du travail peut dans un tel contexte constituer une crise qui perturbe « l'image de soi, la définition même que la personne se donnait « de soi à soi-même » » (Dubar, 2007a, p. 167). Une telle crise tranche radicalement le temps vécu : c'est « la fin de quelque chose » et le « début de rien » (Mazade, 2011), ou pour le moins de rien de satisfaisant au regard du sujet. Ce passage peut « ruiner » l'ancienne identité et faire « s'écrouler » l'avenir envisagé et espéré. L'unité et la continuité identitaires peuvent y être fragilisées et la reconnaissance par soi et par autrui peut s'y « effriter ». La possibilité de se continuer et de se vivre dans une fidélité avec l'ancienne identité qui a pris forme lors de la formation peut être radicalement remise en cause. Il s'agit alors parfois de se

relier sans se perdre, parfois de se convertir (Dubar, *op. cit*), devenir autre en restant un peu le même. Le passage se caractérise par une contrainte plus ou moins diffuse à la redéfinition du projet d'insertion. Son corollaire est un réaménagement identitaire, et il est de temps à autre profond.

CHAPITRE II : INDIVIDU, AFFAIBLISSEMENT(S) ET IDENTITE(S)

Désormais, rien n'est pire que le sentiment d'avoir gâché sa vie. Face à ce constat amer, il n'existe plus de consolation valable. En fait, l'absence tendancielle de consolation ultra-mondaine n'est pas le seul facteur dramatisant le sens de cette évaluation vitale. Sa force et sa dureté procèdent aussi de l'étrange association qu'elle réalise entre le caractère vide de l'exigence adressée à l'individu et sa forte faisabilité apparente [...] A la différence notoire d'autres injonctions ou modèles éthiques, souvent fort élitistes, rien, au premier abord, de plus accessible en apparence que cet objectif : tous les individus peuvent réaliser leur vie [...] Rien n'excuse désormais le fait de ne pas avoir su développer toutes ses potentialités. (Martuccelli, 2006, p. 361)

Notre premier chapitre s'est attardé sur la jeunesse, ses enjeux et ses caractéristiques contemporaines. Nous avons souligné la précarité qui l'affecte, ses aspirations à la hausse ainsi que les déceptions croissantes qui la traversent. Nous avons également souligné les dissonances qui rendent pertinente une entrée par l'identité. La jeunesse n'est cependant pas à considérer comme une catégorie fermée sur elle-même, ne serait-ce que parce que son intelligibilité procède en partie d'un « achèvement » vers lequel toujours et malgré tout elle tend. La jeunesse pointe au-delà d'elle-même, nécessairement. L'idée même d'une « autre rive » (Grell, 1999) radicalement différente ne semble-t-elle pas s'éloigner à mesure qu'il est tenté d'en nommer les caractéristiques ? L'achèvement de la jeunesse, sa fin, l'intronisation dans un âge adulte dont l'ensemble de caractéristiques sont radicalement et comme par essence différentes de la jeunesse s'éloigne à mesure que la jeunesse se passe, se déploie et tente de se clore.

Nous avons dans notre premier chapitre soutenu et approché la jeunesse comme une période biographique en partie spécifique. Il s'agit à présent d'ouvrir la jeunesse au-delà d'elle-même. Le mouvement peut paraître contradictoire. Il ne l'est qu'en apparence. La jeunesse constitue une période particulière, caractérisée par certains processus spécifiques. Mais la jeunesse peut également être approchée comme une catégorie épistémologique, sous certains aspects du moins. La jeunesse pointe aujourd'hui plus que jamais vers les caractéristiques contemporaines d'un adulte en perte de maturité et d'achèvement. Un retournement pourrait être opéré, nous ne le ferons pas : la jeunesse comme étalon de l'adulte. Ce retournement a de quoi faire sourire.

La jeunesse gagne à être considérée comme une période biographique qui exacerbe certains phénomènes relatifs à l'individu contemporain. Être appréhendée comme une sorte de reflet. Cette perspective semble tenable au regard de nos développements, et sans doute – gageons – heuristique. La jeunesse peut ainsi être considérée comme une catégorie porteuse d'un fort « intérêt épistémologique ». La jeunesse constitue, dans la perspective de Dubet (2001), un « observatoire particulièrement pertinent et révélateur de processus qui [la] débordent » (p. 38). Observatoire de processus qui la débordent, et qui la traversent. Sans renier les spécificités de cette période, une telle entrée dans la jeunesse ne nous semble pas relever de l'« hérésie », constituer une impossibilité logique, un vice de procédure ruinant l'ensemble de notre édifice. La voie nous semble bien au contraire prometteuse.

Cette perspective, nous l'adoptons. La jeunesse ne pointe-t-elle pas vers la fragilisation de la capacité de l'emploi salarié à assurer l'intégration sociale compte tenu des transformations contemporaines du salariat (Castel, 1995, 2007, 2009) ? La jeunesse ne pointe-t-elle pas vers la déstabilisation de la figure de l'adulte ?

[A partir de la deuxième moitié des années septante] nous entrons dans un nouveau modèle de relations intergénérationnelles, celui du brouillage des classes d'âge, dans lequel on ne sait plus très bien qui est qui. [...] Les enfants connaissent une libération précoce de la situation

enfantine et des interdits d'une éducation rigide. [...] Les adultes deviennent à différentes périodes de leur itinéraire de plus en plus inactifs, réactualisant une situation d'infantilisation. (Boutinet, 1998, p. 58)

La jeunesse ne pointe-t-elle pas vers la déstabilisation de la figure du travailleur (Sennett, 2000) ainsi que de la valeur-travail ?

La valeur-travail entre en crise dans notre culture ; non seulement les individus avec la montée du chômage trouvent de plus en plus difficilement à s'employer, mais sans cesse davantage scolarisés, ils développent des attentes exigeantes vis-à-vis du travail et ne veulent pas faire n'importe quoi ; la crise objective du travail [...] se double d'une crise subjective. (Boutinet, *op. cit.*, p. 62)

La jeunesse n'indique-t-elle pas une mise en question de la stabilité comme terme de l'insertion (Gazier, 2005 ; Dubar, 2007a ; Galland, 2007 ; Lefresne, 2007) ? Cette crise de l'insertion ne donne-t-elle pas lieu à une série de réflexions sur l'aménagement des transitions, et dont un des axes est une appréciation de ce que l'ouverture à d'autres expériences sociales que le travail salarié favorise en termes d'apprentissages, de construction identitaire comme de projets, au-delà même de la jeunesse (Ferry, 1997 ; Gazier, *op. cit.*) ?

Ce chapitre s'attardera et se penchera avec une prudence de rigueur sur l'individu contemporain (Kaufmann, 2001 ; Lahire, 2004 ; Molénat, 2006). Il vise à dégager et rassembler certaines tendances. Il s'agit de dessiner les contours d'un certain type d'individu. Kaufmann (2004b) fait en effet émerger deux types d'individus, en partie polarisés. D'un côté des individus inscrits dans des institutions lourdes et stabilisées. De l'autre, des individus au capital culturel important, mais dans une position sociale fragile, ne bénéficiant pas d'un « adossement » à des institutions. Les premiers font fonctionner la « machine à réflexivité » au ralenti, alors que les seconds sont dans un « emballement identitaire », contraints à un travail récurrent de construction de soi. C'est ce second type qui nous intéresse. Il est situé à la fine pointe des tendances contemporaines que nous désirons thématiser.

Il ne s'agit pas ici de « voguer » dans une problématisation d'une période biographique ou d'un âge de la vie (Galland, 1993), comme nous l'avons fait avec la jeunesse. L'intention de ce chapitre peut se résumer ainsi : tenter de nommer et de saisir les relations et tensions contemporaines entre « individu » et « société ». Ce chapitre se situe à un haut niveau d'« abstraction », de « désincarnation », et déborde dans une large mesure nos compétences et connaissances. Sa prétention est particulièrement modeste. Notre modestie n'est pas de l'ordre de la posture, mais bien plutôt une sincère et une salutaire attitude. La question de l'individu contemporain est hautement risquée. Nous essaierons alors de l'aborder de biais, par le truchement de ce qu'y affecte cet individu et le contraint.

Ce chapitre ne s'attardera que sur quelques tendances repérées, émergentes et marginales peut-être, mais qui remettent en question le lien entre « individu » et « société » hérité des modernités « classique » et « organisée ». Ce lien se complexifie et se problématise en modernité « avancée ». Les normes verticalement contraignantes s'estompent en partie. Elles sont (parfois) le résultat de l'activité des acteurs. Nous donnerons une place centrale dans la construction de notre problématique de recherche à ces tendances. Elles semblent indiquer une multiplication de situations d'incertitude structurelle contraignant à un agir « créatif » (Soulet, 2003, 2010, 2011). L'incertitude s'applique ici à des contextes dans lesquels « ni les règles du jeu ne sont claires ni les normes sociales cohérentes » (Soulet, 2003, p. 6).

Un tour complet de la question ne sera pas effectué. L'effort serait à la fois démesuré, incomplet, fragile, et sans doute peu pertinent pour notre propos. Ce chapitre est alors habité par de multiples deuils, par des voies envisagées puis à regret abandonnées, par des sortes de

vagabondages théoriques et livresques restés dans une virtualité inchoative, jamais ordonnés ni stabilisés. Il s'agit dans ce chapitre de prolonger la problématisation déjà effectuée de la jeunesse, ceci afin d'avancer dans une appréhension de la figure du jeune artiste comme prototypique à la fois des transformations de l'insertion professionnelle et de l'individu contemporain, des injonctions et des aspirations qui de part et d'autre le traversent et le modèlent. Nous prendrons ici avant tout appui sur les travaux de Dubar (2007a, 2010), de Dubet (2002, 2009), de Castel et Haroche (2001), ainsi que de Martuccelli (2002) et de Rosa (2010). Ces travaux ont été importants dans notre parcours. Nous leur donnerons ici une grande importance. Ils ont à chaque fois constitué des sortes de catalyseurs. Ils nous ont permis de comprendre autrement des lectures antérieures, nous permettant alors toujours des avancées décisives. Pour cela, ils ont été décisifs.

Les développements que nous ferons dans ce chapitre peuvent se condenser en deux points. Tout d'abord la mise en évidence d'un affaiblissement des « assises » de l'individu. Ensuite, la pluralisation dans la vie sociale contemporaine des formes identitaires ainsi qu'une tendance à une polarisation par des dimensions personnelles se « substituant » aux dimensions communautaires et statutaires dans les processus identitaires contemporains.

L'extrait qui ouvre ce chapitre exprime une partie des intuitions théoriques qui traversent les développements que nous effectuerons. Nous les avons en partie soulignées dans notre introduction, comme pour témoigner de l'importance que nous leur accordons. Elles seront reprises, et prolongées dans la mesure de nos modestes connaissances. Cet extrait évoque une démocratisation, fragile, délicate et non sans crises, d'un désir de réalisation et d'appropriation de sa vie en fonction d'aspirations et de valorisations où domine le « pour soi ». Désir mais aussi injonction et responsabilisation. Cette démocratisation, cette injonction et cette responsabilisation ne vont, comme nos développements le montreront, pas sans troubler l'identité comme la reconnaissance.

I. Individu

La question de l'individu est complexe. Nous nous sentons sur cette question particulièrement emprunté. La définition de l'individu fait l'objet de diverses discussions. Quelques convergences fortes, sur lesquelles nous nous focaliserons, sont cependant aisément repérables. Nous évoquerons ici la relation entre individu et modernité, ainsi que le lien à établir, et à maintenir, entre l'individu et les Lumières. C'est en effet dans le prolongement des Lumières qu'une figure de l'individu moderne peut être reconstruite. Elles sont indissociables de l'individualisme, au sens éthique, politique mais aussi pratique qui caractérise en grande partie la modernité.

Le terme d'individu désigne un « tout unique, détaché qui existe par lui-même » (Martuccelli, 2002, p. 12). Au cœur de la question de l'individu se trouve la problématique du rapport à établir entre l'individu et son « environnement ». On saisit là la difficulté et l'ampleur du travail. L'individu est à la fois un « acteur empirique, propre à tout collectivité humaine, [mais] il est également, et indissociablement, dans la modernité, un sujet s'appuyant sur une représentation historique et normative particulière » (*ibid.*, p. 13).

Nos développements seront ici tout d'abord consacrés à cette représentation historique. Elle nous semble digne d'intérêt. Notre entrée dans la problématique de l'individu est sur ce versant une entrée au cœur de la figure de l'individu telle qu'elle a pris forme en Occident avec l'avènement de la modernité. L'individu y est une valeur centrale, affirmée, revendiquée, désirée et institutionnalisée. Nos développements seront ensuite consacrés au lien entre propriété et propriété de soi. Ils effleureront la question du salariat. L'individu est en effet au plan pratique inséparable de certaines conditions objectives de possibilités qu'il ne faut pas négliger.

A. UNE FIGURE DE L'INDIVIDU EN MODERNITE

Une convergence autour de la question de l'individu est frappante, du moins en sociologie. L'individu apparaît indissociable de la modernité. « Il s'agira toujours pour la sociologie d'insister sur le fait que l'individu est une « invention » de la modernité issue de la cassure des anciens liens communautaires » (Martuccelli, 2002, p. 12). La formule est lapidaire. Elle est cependant vertigineuse dans ses implications. L'individu, dans son acception moderne du moins, résulterait d'une « cassure » d'anciens liens. Prenons-en acte. Dans cette perspective, la modernité semble avoir irrémédiablement instauré une sorte de « béance » au cœur même du « social ». La modernité, c'est alors l'« expérience historique de la scission, éprouvée comme originelle, entre l'individu et le monde » (*ibid.* p. 13). La formule est remarquable.

C'est avec la sortie des sociétés holistes ainsi que suite au desserrement des statuts traditionnels que l'individu moderne prend naissance pour la tradition sociologique « classique ». L'individu y cesse alors « d'être pris dans une relation étroite de dépendances produites par la coutume et les liens de filiations » (Castel & Haroche, 2001, p. 25). C'est par cette extraction de la « gangue holistique [que] l'individu peut commencer à devenir un individu « dans le monde », et donc exister à partir de ses propres activités d'appropriation » (*ibid.*). Auparavant, l'individu est certes déjà posé comme une valeur et est objet de réflexions diverses, mais il était cantonné dans une relation personnelle avec Dieu. Il s'agit là d'un individu « hors du monde ». La nouveauté introduite tient en ceci : avec la modernité, l'individu devient un individu « dans le monde », et il y commence alors à exister par les activités qu'il y déploie. Le déplacement n'est pas anodin, et ne doit être négligé.

Le mouvement des Lumières est dans une situation stratégique relativement à cette « entrée dans le monde » de l'individu. Il faut ici brièvement en souligner le rôle. Les Lumières sont en effet intimement reliées à l'avènement même de la modernité en Occident (Hazard, 1963). Elles en sont en quelque sorte la condition. « Durant les trois quarts de siècle qui précèdent 1789 s'est produit le grand basculement qui, plus que tout autre, est responsable de notre identité présente » (Todorov, 2006, p. 7). De notre identité moderne donc, et de cette liberté des modernes si la reprise de la belle formule de Taylor (1997) nous est ici autorisée.

Les Lumières constituent un mouvement qui émane de l'Europe entière. C'est un mouvement d'aboutissement comme de synthèse. Elles prônent la libération des peuples ainsi que l'autonomie de l'individu. Dans et par ce mouvement, l'individu « s'engage dans la connaissance du monde sans s'incliner devant les autorités antérieures, il choisit librement sa religion, il a le droit d'exprimer sa pensée dans l'espace public et d'organiser sa vie comme il l'entend » (Todorov, 2006, p. 45). Les Lumières constituent un mouvement de libération des normes imposées du dehors, mais aussi d'élaboration de nouvelles normes. Elles mettent de façon éclatante l'homme à la place de Dieu, la raison et son travail à la place des traditions collectives héritées, l'égalité et le mérite individuel à la place de hiérarchies immobiles et figées entre les êtres. Elles sont indissociables du « grand changement qui affecta les rapports des individus avec l'ordre social » (Sennett, 2003, p. 82). Elles ont entre autres contribué à un élan vers une aristocratie naturelle où les statuts se découplent des privilèges de la naissance. « Le propre du monde moderne est d'avoir érigé une bureaucratie plus générale du talent, d'avoir étendu cette bureaucratie dans des champs jusque-là réservés au privilège héréditaire et de juger du caractère personnel sur la foi de l'aptitude et des compétences de chacun » (*ibid.* p. 87). Les Lumières ont contribué à renverser l'ancien principe d'évaluation de la valeur des individus. Ce mouvement a par ailleurs contribué à ce que les pauvres et marginaux soient perçus comme des êtres dignes, et les enfants comme des individus à part entière.

Avec les Lumières, « se soucier de son bonheur personnel ou du bien être commun [devient] un choix de vie qui ne choque personne » (Todorov, 2006, p. 20). Elles sont un

humanisme au sens fort, un anthropocentrisme radical. « Quoi qu'il en soit de la vie dans l'au-delà, l'homme doit donner un sens à son existence terrestre. La quête du bonheur [...] remplace celle du salut » (*ibid.* p. 17). Une place nouvelle est alors par conséquent accordée au monde sensible. Deux valorisations en sont symptomatiques. Tout d'abord, à sa suite, de nouveaux genres font leur apparition et prennent de l'ampleur.

Des genres nouveaux qui mettent l'individu au centre de leur attention : roman d'une part et autobiographie de l'autre. Genres qui n'aspirent plus à révéler les lois éternelles des conduites humaines, ni le caractère exemplaire de chaque geste, mais qui montrent des hommes et des femmes singuliers, engagés dans des situations particulières. (*ibid.*, p. 14)

Ensuite, l'artiste acquiert une dignité nouvelle. « L'artiste créateur est celui qui décide lui-même de ses propres compositions et les destine à une jouissance purement humaine » (*ibid.*, p. 15). L'artiste comme incarnation du choix individuel ainsi que de la finalité humaine du monde. Prenons note.

L'individu en Occident est indissociable de l'affirmation de la centralité de sa valeur et de sa liberté fondatrice. Les Lumières ont joué dans cette affirmation un rôle indéniable. L'acte de naissance de l'individu moderne réside au cœur de cette affirmation (Castel & Haroche, 2001). Reste à tracer les contours de cet individu. Les travaux de Martuccelli (2002, 2010) sont sur ce point remarquables. Ils offrent une épure de la figure de l'individu occidental qui frappe par sa puissance heuristique ainsi qu'une heureuse condensation. Cette épure « repose et prolonge les principes d'une éthique traversant au fil des siècles, les époques et les couches sociales » (Martuccelli, 2002, p. 44).

Cette figure est constituée par quatre grands axes. Premièrement, l'individu est un sujet autonome. Il est capable de se donner à lui-même les orientations de son action. L'autonomie s'oppose ici à une hétéronomie caractéristique d'une soumission aux poids de traditions héritées et non questionnées quant à leur bien-fondé. C'est une dimension politique qui est impliquée dans ce premier axe. L'individu doit se donner lui-même sa propre loi et par là légitimer l'ordre collectif. La capacité de jugement critique est centrale. C'est suite à un examen critique que les éléments « extérieurs » seront ou non réappropriés, validés et légitimés. L'autonomie implique l'indépendance de l'individu sur le plan de sa vie privée. Les liens existant entre l'individu et son entourage sont en effet eux aussi soumis à un examen critique. Les liens entre l'individu et la « société » sont alors pris dans un processus majeur et transversal de critique et de réappropriation. Deuxièmement, une certaine indépendance caractérise cet individu. Cet axe se situe à l'exact opposé de la dépendance caractéristique de la communauté. C'est le passage de la communauté à la société qui a contribué à faire émerger cette caractéristique d'indépendance. Dans la communauté, l'individu tenait par et était soumis à un ensemble de positions fermées faisant système et impliquant loyauté. En société, « les dépendances reliant les individus modernes à leurs obligations sociales sont diverses, issues parfois d'une pluralité contradictoire d'attachements » (Martuccelli, 2002, p. 47). L'indépendance de l'individu moderne implique la possibilité de disposer d'un « ensemble de ressources [lui] permettant de rester maître de ses liens sociaux » (*ibid.*). L'indépendance est indissociable de certaines conditions objectives. Troisièmement, une capacité d'autocontrôle caractérise la figure de cet individu. Les travaux de Norbert Elias (1969) sont là en position stratégique. Être un individu, c'est faire preuve d'une capacité de maîtrise de soi. Cette caractéristique est à relier à l'extension du processus de rationalisation. Quatrièmement, être un individu, c'est devoir, vouloir mais aussi pouvoir manifester dans et par ses actes ce que l'on est à l'intérieur. C'est ici le tournant expressiviste d'inspiration romantique, qui traverse et configure l'identité moderne, qui est à évoquer, et avec lui la reprise du thème romantique de l'exploration de la nature.

L'expressivisme fournit la base d'une individuation nouvelle et plus pleine. C'est l'idée, qui se développe à la fin du XVIII^e siècle, que chaque individu est différent et original, et que cette originalité détermine la façon dont il doit vivre. Certes, la notion simple de différence individuelle n'est pas nouvelle. Rien de plus évident ou de plus banal. *Ce qui est nouveau, c'est que cette différence porte en réalité à conséquence quant à la façon dont nous sommes appelés à vivre.* Les différences [...] impliquent plutôt l'idée que chacun d'entre nous doit suivre sa propre voie ; elles imposent à chacun de se mesurer à sa propre originalité [...] Chaque personne doit se mesurer à un étalon différent qui lui appartient en propre. (Taylor, 1998, pp. 470-471, souligné par nous)

Il s'agit là d'une caractéristique importante de l'identité moderne, particulièrement depuis le tournant des années septante. Explorer sa nature propre implique cependant un préalable qui n'est pas que détail : que la nature soit elle-même considérée comme digne d'intérêt. C'est par l'exploration de sa propre nature, qui participe à la nature, qu'un noyau d'authenticité peut être (re)trouvé et par la suite exprimé. L'individu est « porteur d'un noyau dur, singulier et unique, donné par la nature et qu'il s'agit à la fois de cultiver et de laisser s'exprimer et éclore » (Martuccelli, *op. cit.* p. 48). L'injonction de Nietzsche ramasse parfaitement cette exigence : « ose devenir ce que tu es » ! On saisit là la distance avec une conception de l'individu hétérodéterminé.

Ces quatre caractéristiques constitutives de la figure de l'individu moderne sont quatre validations d'une séparation relative de l'individu d'avec l'espace social dans lequel il ne cesse cependant d'agir et d'évoluer.

[En Occident] l'individu était censé, à la suite d'une certaine dissolution du collectif, se constituer en tant qu'être indépendant, et donc contraint de se donner personnellement sa propre loi, de légitimer par son accord l'ordre collectif, de se singulariser en faisant face à tous les autres grâce à sa maîtrise de soi, moyen explicite de parvenir à s'exprimer. (Martuccelli, 2002, p. 45)

B. PROPRIÉTÉ ET TRAVAIL

Il ne faut pas négliger dans la problématique de l'individu ses conditions effectives de possibilité. Cette séparation ainsi que cette souveraineté de l'individu impliquent la propriété de soi. Cette dernière n'est cependant pas un allant de soi, une sorte d'évidence devant conduire à une appréhension ainsi qu'à une conception solipsiste d'un individu absolument désengagé et sans « assises », tenant comme par lui-même, s'exprimant et se réalisant à partir d'un noyau en quelque sorte radicalement hors du monde. C'est par et dans la question des conditions effectives de sa possibilité que la figure de l'individu révèle sans doute le plus fortement sa dimension normative et idéale.

La propriété ainsi que le travail sont en Occident en position centrale sur cette question. Le travail tout d'abord. A suivre certains penseurs modernes, il permet à « l'homme de se construire à travers son rapport aux choses, en s'appropriant puis en transformant la nature, au lieu d'être défini à partir des rapports de dépendances et d'interdépendance » (Castel & Haroche, 2001, p. 27). Un quelque chose de fondamental est là pointé du doigt. Il faut correctement l'apprécier : dans les sociétés modernes le travail commence à être appréhendé et posé comme une valeur centrale du fonctionnement des sociétés mais aussi de la construction de l'homme (Méda, 1995). La société occidentale a cependant « attendu l'avènement du capitalisme moderne pour que l'idée de dignité au travail devienne une valeur universelle » (Sennett, 2003, p. 72). L'homme devra alors travailler et se suffire à lui-même. Le travail est une des conditions de cette suffisance. La propriété, ensuite. Par la propriété, l'individu peut d'une façon pratique se soustraire à toute subordination. Dès lors qu'il cesse d'être encastré dans un ensemble de rapports de dépendance de type traditionnels, l'individu

doit pouvoir trouver appui dans la propriété afin d'« exister » par lui-même. L'idée ici posée est absolument nodale dès lors qu'il s'agit d'approcher la question de l'individu en dépassant et complétant les perspectives imprégnées de valeurs comme de normes.

Quel était le destin de celui qui n'avait pas de biens, qui n'était pas propriétaire ? De deux choses l'une : ou bien il pouvait être pris en charge par ses enfants, et il entraînait dans la dépendance, ce qu'il payait d'une certaine manière ; ou bien il tombait dans la dépendance de l'assistance, et concrètement cela voulait souvent dire qu'il allait croupir et mourir misérablement à l'hospice ou à l'asile. (Castel & Haroche, *op. cit.* p. 34)

La propriété constitue le support majeur permettant à l'individu d'exister « par lui-même ». On saisit là la pointe critique : cette existence « par soi-même » souffre dès l'origine d'un manque. Il y a au fondement un support objectif. Les sociétés modernes contribueront à relier le travail à une propriété devenue sociale autour de l'institutionnalisation du salariat. Les analyses de Castel (1995 et 2001 en collaboration avec Haroche) montrent de façon lumineuse, par une reconstruction historique des supports à l'individu, la condition à la démocratisation de l'individualité que cette jonction a constituée.

En une formule : « l'individu est celui qui est propriétaire, et le non propriétaire n'est pas un individu » (Castel & Haroche, 2001, p. 35). Au-delà de l'idéal des Lumières ainsi que de la figure normative et valorisée de l'individu occidental moderne, la propriété de soi – autre façon de dire la souveraineté de soi – implique d'une façon non négligeable la propriété. Locke n'avait sur ce point sans doute pas tort et ses thèses révèlent là toute leur pertinence. C'est la propriété qui permet à l'individu de « disposer d'une certaine surface [et d'] occuper un certain espace dans la société pour développer des capacités d'être un individu » (*ibid.*). Ne pas en disposer et ne plus être « englué » dans des rapports de dépendance typiques des sociétés « holistes », c'est n'être qu'un individu par la négative. Être réduit à n'être qu'un individu sans consistance, surexposé et comme en flottement. L'individualité positive implique la propriété, point. C'est elle qui permet le développement de stratégies personnelles et de disposer de la souveraineté nécessaire à une liberté de choix dans la conduite de sa vie. La pointe critique est évidente. Cette perspective est salutaire.

Jusqu'au XX^e siècle, la seule source de propriété de soi est la propriété privée, et ce alors même que la majorité des individus en était tout simplement dépourvue. Idéal versus réalité : le hiatus est pour le moins frappant. Et ce point n'est pas d'un bond dépassable comme si de rien n'était. Au contraire même : être un individu dans un sens positif a pendant longtemps été une sorte de privilège, celui de ceux disposant de la propriété privée. En Occident, c'est par l'instauration de la propriété sociale que l'ouverture d'un espace à la démocratisation à l'individualité a été effective. La propriété sociale se développe à partir de la fin du XIX^e siècle. La majorité des travailleurs n'ont pour vivre jusque-là que leur travail. On saisit là une des raisons des résistances qui ont accompagné la généralisation de l'emploi salarié : dépendance et toute puissance de ceux possédant l'outil de production. L'urbanisation ainsi que la salarisation croissante ont par ailleurs profondément ébranlé les « « protections rapprochées » des sociétés à prépondérance rurale accrochées à des prises en charges familiales et de voisinage » (Castel & Haroche, 2001, p. 80). L'État a été contraint d'intervenir afin que soit conservé un seuil acceptable de cohésion sociale.

La propriété sociale constitue une sorte d'analogon de la propriété privée destiné aux non-propriétaires. Cette propriété ne s'obtient « par la possession d'un patrimoine, mais par l'entrée dans un système de protection » (Castel & Haroche, 2001, p. 73) construit sur la base du travail. Ce système constitue un ensemble de droits sociaux de type assurantiel. Par et grâce à l'instauration de la propriété sociale, « la propriété privée est conservée et le salariat est maintenu comme la forme dominante de l'organisation du travail » (*ibid.* p. 79). Mais un salariat fortement consolidé. Il permet à une majorité de travailleurs un gain de sécurité grâce

à un « socle minimal » de protection. L'aporie attachée à une propriété privée « à la fois nécessaire et impossible à généraliser » (*ibid.*) est ainsi en partie dépassée. Notons que jusqu'à la seconde guerre mondiale, ce ne sont cependant encore que les plus modestes qui en bénéficient. En France, c'est à partir de 1945 que ce socle minimal s'étend et se généralise progressivement à l'ensemble des travailleurs. Se développe alors ce qui a été désigné comme la société salariale, soit « une société dans laquelle l'ensemble ou presque de la population, y compris les non-actifs, bénéficie des protections qui avaient d'abord été progressivement attachées au salariat » (*ibid.* p. 83). Le gouffre séparant les propriétaires des non-propriétaires se comble, et s'y substitue un continuum de positions : tous s'inscrivent dans un même régime de protection. Les situations deviennent dès lors comparables. Elles ne sont plus radicalement perçues et conçues comme incommensurables.

II. Affaiblissement(s)

L'idée de « société » constitue une construction théorique des sociologues (Latour, 2007). Il ne semble cependant pas abusif de considérer que cette construction désigne bel et bien quelque chose de spécifique aux sociétés modernes. A la lumière de cette construction théorique, l'individu semble être resté totalement social. Il ne préexiste pas à sa socialisation. Il est cependant un individu « intro-déterminé ». L'individu des sociétés modernes a en effet ceci de spécifique qu'il est doté d'un « for intérieur moral », d'une sorte de « boussole intérieure » (Dubet, 2009). Ce for intérieur reste profondément social, bien que l'individu puisse (parfois) se vivre comme fondamentalement non-social (Martuccelli, 2002, 2006). Ce qu'il faut ici bien considérer, c'est que la figure de l'individu semble s'être, en partie du moins, constituée contre le social. Dans cette construction théorique, l'individu est certes un individu autonome et critique, mais parce qu'il est socialisé. L'individu n'est en effet sujet et acteur social que du fait de sa socialisation, soit en raison du processus progressif d'« investissement » de l'individu par le social (faut-il encore se mettre d'accord sur ce que recouvre le terme investissement et les processus qu'il implique).

L'idée de « société » a été inventée dans la deuxième partie du XIX^e siècle, sur les ruines des anciennes communautés (Dubet, 2009). La fluidification des formes de vie, favorisée par l'affaiblissement des cadres communautaires, s'est accompagnée d'un processus de réorganisation que l'idée de « société » tente plus ou moins adroitement de nommer, de désigner, et de conceptualiser. La société apparaît rétrospectivement caractéristique de ce qui a été désigné comme la première modernité (Beck, 2001 ; Martuccelli, 2002 ; Dubet, *op. cit.*).

Deux caractéristiques de cette première modernité seront ici thématisées. Tout d'abord, la mise en place d'un programme institutionnel visant la « production » de sujets autonomes et libres, mais aussi la stabilisation d'un équilibre dynamique au plan des institutions permettant de maintenir un lien entre horizon d'attente et espace d'expériences. Puis une institutionnalisation et une standardisation des parcours de vie établissant des biographies typiques à partir desquelles un projet d'accomplissement de soi a pu être envisagé et devenir une réalité. La présentation de chaque caractéristique sera suivie de quelques développements montrant certains « affaiblissements » et certaines reconfigurations en modernité « avancée ».

A. INSTITUTIONS

La question des institutions sera ici traitée selon deux perspectives. La première est une approche restreinte. Nous y aborderons le programme institutionnel mis en place par la modernité dite « organisée » ainsi que le processus de socialisation qui y est relié. La seconde constitue une approche « large » des institutions. Nous aborderons là les liens entre horizon d'attente et espace d'expériences ainsi que la question du rapport au temps.

Programme institutionnel

Quand l'ordre « ne réside plus dans la structure et sa morphologie, il peut toujours se déployer dans la tête des acteurs avant de se transformer en pratiques ordonnées. Ceci suppose qu'il y ait une continuité entre la culture et la personnalité » (Dubet, 2009, p. 83). Un ordre dans la tête des acteurs. Une continuité entre culture et personnalité. Dans l'espace théorique ici ouvert, la socialisation est dans une position médiatrice et stratégique. Elle pointe en direction d'un processus d'intériorisation et/ou d'appropriation du social consubstantiel à la perspective sociologique. L'idée directrice tient en ceci : cultures, rôles et représentations préexistent à des individus qui toujours viennent ensuite (Dubar, *à paraître*), et ce malgré le fait qu'ils puissent participer à leur réaménagement.

Dans les sociétés modernes, comparativement aux sociétés traditionnelles, le champ de la socialisation s'est élargi. Les individus évoluent dans un espace social plus large. La socialisation primaire ne suffit plus. La socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 2006) est à relier aux sociétés modernes. Soulignons que le Travail a constitué une sorte de Grand intégrateur (Barel, 1990). Il a assuré une intégration cohérente des diverses intégrations particulières.

Des institutions ont été dévolues à cette socialisation « plus large ». Dubet (2002) n'hésite pas à parler de programme institutionnel. Par l'usage du terme programme, il souligne la cohérence dans cette socialisation « plus large ». Ce qu'il faut ici entendre par institution, c'est un « dispositif pratique et symbolique dont la finalité est de produire l'acteur et, plus encore, le sujet » (Dubet, 2009, p. 86). L'institution est définie comme une organisation sociale et une grammaire symbolique. Elle travaille sur autrui afin d'instituer l'individu en sujet, de façon volontaire et programmée. C'est une définition étroite qui est adoptée. Les institutions sont dans cette perspective des organisations qui « se donnent pour objectif de transformer des valeurs et des principes universels en subjectivités [...] et d'établir la correspondance la plus étroite entre l'individu et la société » (*ibid.*, p. 88).

Les sociétés modernes ont mis en place un programme institutionnel qui vise à former des subjectivités et à établir une certaine correspondance. Il s'agit d'une technologie sociale, rationnelle et professionnelle. Nous ne discuterons pas ici l'idée d'une correspondance sans doute plus postulée que réelle, plus théorique qu'effective. Elle est problématique. Mentionnons simplement la hantise de l'anomie qui a traversé la sociologie dès ses débuts (Dubar, 2010). Mais soulignons cependant ceci : « en fait, personne ne croit jusqu'au bout à l'ajustement miraculeux d'un système fonctionnel objectif et d'une socialisation parfaite. Ce miracle-là serait même perçu comme un cauchemar » (Dubet, 2009, p. 24). Et ce cauchemar serait sans doute partagé par les tenants les plus durs de la correspondance. L'investissement de l'individu par le social n'est jamais total et l'ajustement toujours imparfait. Le système théorique ne dit jamais la « réalité ». Au mieux peut-il insister sur certaines tendances.

Divers principes sont associés à ce programme institutionnel. Premièrement, cette socialisation institutionnelle est conduite en fonction de principes posés et perçus comme universels. L'intervention sur les individus ne se fait et n'acquiert une partie de son efficacité que dans la mesure où elle se fonde sur des principes qui incarnent l'unité de la société. Dans cette perspective, la socialisation institutionnelle procède et prend son sens de principes « sacrés », ces derniers incarnant « la représentation de la société elle-même en tant que société » (Dubet, 2009, p. 89). Ce programme institutionnel vise à implanter des croyances et des valeurs communes qui fondent la société. Deuxièmement, un principe d'incarnation caractérise le programme institutionnel. Les professionnels incarnent ces valeurs sacrées et se sacrifient pour elles. L'engagement des professionnels est alors total. Le cas de l'éducation est frappant sur ce point et la figure de l'instituteur éclairante. L'instituteur dispose d'une autorité qui déborde son statut et sa personnalité. Troisièmement, une sanctuarisation, soit une distanciation et une coupure par rapport aux intérêts et passions du quotidien. « L'individu ne

peut être élevé vers la conscience de la grande société que s'il en est éloigné et préservé. Aussi les institutions ont-elles été construites comme des ordres réguliers protégés par des murs et des symboles » (*ibid.*, p. 91). La singularité des individus est effacée, laissée en dehors. Cette sanctuarisation permet une distinction entre le sujet social universel et l'individu trivial. Elle permet en outre d'attribuer les dysfonctions de l'institution à la société réelle. Enfin, quatrième, le programme institutionnel est censé produire de l'autonomie et de la liberté, et non de la soumission. L'idée est en définitive simple : par l'oubli des habitudes communautaires et singulières l'individu s'élève à une universalité émancipatrice.

De même que l'Église pensait que celui qui croît est plus maître de lui-même que celui qui ne croît pas et n'est agi que par ses passions et ses habitudes sociales, l'école pense que le savoir libère et que l'apprentissage du savoir est affaire de discipline et d'apprentissage. (*ibid.*, p. 92)

Le raisonnement mérite attention : le programme institutionnel forge des individus autonomes et libres parce que socialisés. Les individus ainsi produits sont alors des individus « modernes ».

Une définition plus large de l'institution peut être formulée. Dans cette perspective, ce n'est cette fois pas le verbe instituer, et avec lui l'idée d'agir sur autrui, qui est mis au premier plan. L'institution, c'est ici l'« ensemble de schémas de conduite, de modèles de comportement fixés sous l'effet de la répétition d'actions individuelles, une mise en forme du comportement humain » (Lefort, 1969, cité par Dubar, 2010, p. 41). Les institutions considérées dans leur ensemble constituent la culture d'une société. Elles précèdent les sujets. Ce qui est ici à retenir, c'est l'idée d'une stabilisation – dynamique et provisoire – de schémas de conduites et de comportements au fil du temps. La différenciation établie par Lévi-Strauss (1959) entre « sociétés froides » et « sociétés chaudes » souligne l'idée de rythme de changements différents dans les schémas de conduites et de comportements selon le type de société considérée.

Stabilisation et changement sont à appréhender dans une relation dialectique. Le passage de la communauté à la « société » a constitué une fluidification importante des formes de vies et des institutions. Progressivement, dans les sociétés modernes, un équilibre dynamique a pris forme. Le rythme du changement s'y est certes accéléré, mais il y est resté intergénérationnel (Rosa, 2010). Dans les sociétés de la modernité « organisée », l'expérience conserve alors pour les sujets, malgré une accélération du changement, un enracinement fort « dans l'histoire telle qu'on l'a éprouvée [ainsi que dans] une tradition vécue » (*ibid.*, p. 179). Il est toujours possible pour les sujets de s'approprier les traditions et de donner sens aux interactions. Espace d'expérience et horizon d'attente restent, malgré une poussée d'accélération, encore intimement associés, étroitement imbriqués. Cette stabilisation dynamique est importante, elle rebondira plus avant dans nos développements.

Vers un travail de l'acteur

Le programme institutionnel est en deuxième modernité, ou modernité « avancée », en partie remis en cause et affaibli dans sa cohérence. Cet affaiblissement n'est pas sans conséquences sur le processus de socialisation. L'émergence d'autres formes d'institutions est repérable. Cette tendance participe à une reconfiguration du processus de socialisation. La socialisation exige en modernité « avancée » un travail accru de la part des acteurs. Les normes et principes verticalement contraignants et entre eux cohérents s'estompent et s'imposent des normes « co-produites » par les acteurs, voir parfois un vide de normes. L'agir est alors contraint à une liberté et à une créativité (Soulet, 2003, 2010, 2011).

Ce déclin du programme institutionnel est à relier à l'importance prise par les organisations. Ces dernières ne visent en effet pas « à forger les sujets de la société comme

l'école, la justice, l'hôpital, le travail social » (Dubet, 2009, p. 88). Elles sont traversées par des formes de néo management qui se diffusent et se répandent à d'autres territoires (Gaulejac, 2005).

Les valeurs et principes du programme institutionnel ont par ailleurs perdu une partie de leur aura. Les représentations du monde se pluralisant. La clarté de valeurs et principes surplombants se brouille. Tout se passe alors comme si « les individus ne se soumettent pas aisément à des institutions » (Dubet, 2009, p. 95). Les institutions perdent leur qualité de sanctuaire et les individus apparaissent porteur d'une singularité qui demande à être reconnue et considérée à sa « juste » valeur (Dubet, *ibid.* ; Honneth, 2000 ; Taylor, 1997).

Le programme institutionnel décline alors en modernité « avancée ». Ce déclin conduit à « un transfert des institutions vers les individus, des rôles et ses statuts vers les personnes » (Dubet, 2009, p. 102). Moins le programme institutionnel est fort et légitime, plus les acteurs ont en effet à être actifs. « Quand le sens de la socialisation ne vient plus d'en haut, il ne peut venir que d'en bas » (*ibid.*). L'inversion du mouvement est intéressante. La formule est concentrée mais exprime un point essentiel. La transformation majeure de la socialisation réside sans doute là : dans une mobilisation accrue et exigée.

La socialisation consiste moins à s'identifier à des rôles renvoyant à des valeurs qu'à se forger soi-même par une construction continue de relations et d'expériences. [...]. C'est une construction par autrui et par soi-même, une négociation des identités et des biographies d'autant plus active que les rôles se multiplient, que les biographies sont instables et que les identités se superposent. (*ibid.*, p. 103)

La transformation de la socialisation est importante. La perspective de la programmation s'affaïsse et gagne en ampleur celle du travail continu. Ce travail constitue la réplique à l'affaiblissement de « l'emboîtement des valeurs, des normes, des rôles et des identités » (*ibid.*). L'activité subjective s'intensifie (Honneth, 2006a). Les ressources et réponses sont à chercher et trouver en soi (Martuccelli, 2002).

Il faut cependant modestement tenir une position surplombante. La radicalité du programme institutionnel comme celle du travail des acteurs dans le processus de socialisation relèvent d'une construction théorique. Il ne s'agit pas de les appréhender dans une opposition forte ou dans une successivité sans failles. Il s'agit de les considérer comme des tendances qui coexistent mais dont l'importance relative peut varier, notamment en fonction de la « modernité » dont il s'agit.

Ce qui caractérise la modernité « avancée », parallèlement au déclin du programme institutionnel, c'est une transformation de l'organisation du travail. Nous l'avons plus haut longuement soulignée. L'autonomie, la responsabilité, l'initiative, l'engagement, la créativité y sont devenus des valeurs cardinales (Périlleux, 2001 ; Menger, 2002). L'éthos créatif et « artistique » se substitue aux rationalités industrielles et bureaucratiques (Boltanski & Chiapello, 1999). L'essentiel réside dans la situation nouvellement forgée et proposée comme cadre : une incertitude et une responsabilisation qui contraignent à se prendre en charge, à se mobiliser, à devenir créateurs de sa propre activité.

En modernité « avancée », le rythme du changement s'accélère en outre d'une façon importante. Accélération technique, accélération sociale et accélération du rythme de vie en sont les dimensions constitutives. Rosa (2010), dans un ouvrage éclairant, rejoint les propos prophétiques de Benjamin relativement aux risques croissants d'une dissociation entre espace d'expérience et horizon d'attente. Cette dissociation contribuerait à transformer la structure de l'expérience, du fait d'une « succession constamment accélérée, mais non cumulative, d'épisodes vécus isolés qui se juxtaposent » (*ibid.*, p. 179). C'est une perte d'expérience dans la modernité « avancée » qui est là diagnostiquée par Rosa. Cette accélération déstructurerait

la structure de la vie quotidienne. Il deviendrait difficile pour les sujets de transformer les chocs du vécu en une authentique expérience.

L'expérience est en effet à appréhender comme enracinée dans une histoire éprouvée, mais aussi et toujours dans une tradition vécue et signifiante. Cette appropriation fait usage « de modèles narratifs stables, ancrés dans la mémoire [...] à la lumière d'horizon d'expériences précédents, légitimés par l'histoire » (Rosa, 2010, p. 179.). Le vécu ne devient expérience que dans l'établissement d'une relation significative entre passé et avenir, entre plan individuel et plan collectif. C'est très exactement cette relation qui est fragilisée par un changement devenu intragénérationnel.

Les expériences authentiques s'incorporent à l'identité des sujets, à l'histoire de leur vie : les traces mémorielles qu'elles laissent sont extrêmement résistantes à l'usure. Elles sont toutefois exclues d'un monde dont les horizons d'attentes se transforment constamment et dont les espaces d'expériences se reconstruisent en permanence. (*ibid.*)

Dubar (2007a) rejoint en partie ce diagnostic, notamment dans le cas des jeunes. Il souligne en effet un éloignement des horizons d'attente. L'avenir est devenu « à la fois opaque et incertain [compte tenu] de l'absence de projets collectifs, de « causes » auxquelles s'identifier et de repères symboliques » (*ibid.*, p. 208). La difficulté contemporaine des jeunes à se situer d'une manière signifiante dans les champs professionnel, politique comme religieux trouve là une explication. Il indique en outre un rétrécissement de l'espace d'expériences chez les jeunes. Ces derniers éprouvent en effet une difficulté « à s'approprier des « traditions » jugées insignifiantes ou dépassées » (*ibid.*).

Ce diagnostic met en évidence la structure temporelle du rapport à soi. « Qui nous sommes est [...] toujours déterminé par comment l'on est devenu ce que l'on est, par ce que l'on a été, par ce que l'on aurait pu être et par ce que l'on sera et ce que l'on souhaiterait » (Rosa, 2010, p. 181). Le rapport à soi implique une relation au temps, nécessairement. Les travaux de Ricœur (1990) le montrent de façon magistrale. Cette relation présente cependant certaines variabilités en fonction des cultures. Ce point mérite attention. Il y a là un quelque chose qui nous semble essentiel.

Dans certaines cultures, les identités s'orientent prioritairement vers le passé et les traditions. Cette orientation n'est cependant effectivement possible sans une relative stabilité des institutions. Cette stabilité caractérise les sociétés prémodernes. Dans d'autres cultures, les identités s'orientent vers des projections d'avenir et des attentes forgées à son égard. Cette orientation n'est effectivement envisageable sans une prévisibilité et une fiabilité de l'avenir. Cette prévisibilité et cette fiabilité sont caractéristiques des sociétés de la modernité dite « organisée ». Nos développements ultérieurs aborderont abondamment ce point. Dans d'autres cultures, les identités s'orienteraient vers des situations présentes. Cette orientation vers le présent caractériserait la modernité « avancée ». Rosa (2010) formule du moins cette hypothèse. « Dans une société [la modernité « avancée »] où le passé a perdu son pouvoir de contrainte, tandis que l'avenir est perçu comme imprévisible et incontrôlable, ce sont les modèles identitaires référés au présent qui pourraient dominer » (p. 181). Cette hypothèse a pour corolaire un rétrécissement de l'identité. Le soi se réduirait en modernité « avancée », jusqu'à ne devenir qu'« un « soi ponctuel ». L'hypothèse est forte, intéressante, mais laisse songeur. Nous y reviendrons.

Trois modèles d'identités idéal-typiques peuvent ainsi être dégagés. Dans les sociétés prémodernes, qui se caractérisent par un faible rythme de transformation, les individus seraient « définis par des structures préexistantes et permanentes », c'est-à-dire en fonction « d'identités « intergénérationnelles » » (Rosa, 2010, p. 183). Dans la modernité « organisée », le « concept d'identité personnelle stable pourrait s'avérer être le corrélat

« naturel » d'un changement social dont le rythme est synchronisé avec l'alternance des générations » (*ibid.*, pp. 182-183). Dans la modernité « avancée », les identités stables et durables ne seraient plus « en mesure de suivre le rythme élevé des transformations et [elles seraient alors] marquées par des « fractures », de sorte que l'on arrive à des successions intragénérationnelles (voir intrapersonnelles) » (*ibid.*, p. 183). En modernité « avancée », les identités seraient alors flexibles, favorables au changement, et le risque « de souffrir en permanence de la frustration causée par l'échec de projets identitaires orientés vers la stabilité » (*ibid.*) toujours à l'horizon. On saisit alors la rupture introduite par la modernité « avancée ». Le diagnostic est pour une part pessimiste. Il pointe en effet vers certaines souffrances spécifiques à la modernité « avancée » sur lesquelles un certain consensus semble atteint : une explosion des phénomènes dépressifs.

B. PARCOURS DE VIE ET IDENTITE

La modernité « organisée » a donné lieu à une institutionnalisation ainsi qu'à une standardisation des parcours de vie. Cette institutionnalisation et cette standardisation ont contribué à reconfigurer en profondeur les phénomènes identitaires. Avec la modernité « organisée », l'identité trouve en effet un contexte de redéploiement absolument remarquable. L'identité devient progressivement un projet autonome se déployant à l'horizon d'une vie devenue planifiable. L'émergence de biographies typiques à partir desquelles les individus élaborent et construisent leur propre biographie est indissociable de cette reconfiguration.

Nous allons ici expliciter les éléments de nouveauté introduits par la modernité « organisée » qui ont permis cette reconfiguration des phénomènes identitaires. Un détour par les sociétés prémodernes sera entrepris. Notre développement nous conduira alors à poser une double rupture. La première concerne le passage des sociétés prémodernes aux sociétés de la modernité « organisée ». La seconde, le passage de la modernité « organisée » à la modernité « avancée ». A chaque fois, les phénomènes identitaires se reconfigurent.

Temporalisation de la vie

La modernité a mis en branle un processus d'individualisation (Beck, 2001 ; Martuccelli, 2010 ; Honneth, 2006a). L'apparition « d'alternatives effectives par rapport à l'action et à la vie » (*ibid.*, p. 278) sont en effet indissociables de la modernité. Cette dernière a cependant pour corolaire une dévolution dont il faut prendre la mesure. Elle initie en effet un transfert de la responsabilité vers l'individu dans l'agencement de son existence. Le degré de liberté mais aussi de responsabilité dans l'organisation de sa vie augmente sensiblement avec la modernité. La transformation est importante. La modernité instaure une rupture et elle concerne de près la question de l'identité. Elle participe à une « (re)formulation » de l'identité qu'il nous faut thématiser.

Dans les sociétés prémodernes, les identités sociales sont globalement établies et prédéfinies de l'extérieur. La réponse à la question de l'identité provient d'un regard tourné vers l'extérieur. L'identité n'y constitue d'ailleurs pas un problème pratique. Elle n'est la plupart du temps pas une question pertinente ni même formulable. L'identité n'émerge en effet à l'horizon que lorsqu'elle devient un problème pratique, collectif comme individuel (Kaufmann, 2004a ; Pollak, 1990). Dans les sociétés prémodernes, traditions et religions assignent une place à l'individu. Pour l'individu, qui il est, son statut dans la communauté ainsi que ce qu'il doit y faire sont dans une large mesure prédéterminés. L'identité s'insère alors dans un tout harmonieux, le plus souvent d'origine divine et fortement préétabli. Cette place assignée prédétermine et assure par ailleurs les conditions de la reconnaissance. La place que l'individu occupe dans l'ordre social délimite et paramètre le degré de considération social qui lui revient. L'identité peut ainsi être considérée dans les sociétés prémodernes

comme une identité substantielle a priori (Rosa, 2010). Les concepts d'identité comme de reconnaissance, extrêmement travaillés dès lors qu'il s'agit de penser les sociétés entrées dans la modernité (Honneth, 2000 ; Kaufmann, *op. cit.* ; Caillé, 2007 ; Dubar, 2007a), n'ont dans le cas des sociétés prémodernes qu'une utilité négligeable. Dans la compréhension de soi des sociétés prémodernes, ils ne jouent aucun rôle. Les concepts d'identité et de reconnaissance n'y désignent rien d'accessible à l'influence des individus.

Ce qui caractérise les sociétés prémodernes, c'est donc l'existence d'un ordre prédéterminé, d'origine divine ou non. Les identités des individus y sont définies par cet ordre extérieur. La logique dominante est celle de l'enchâssement harmonieux, et non réflexif. Le changement s'y produit relativement lentement. Les structures sociales fondamentales s'y transforment à un rythme extrêmement lent. Le temps y est alors comme immobile. Pour les consciences individuelles, les structures sociales sont comme stabilisées de toute éternité. Cette immobilité garantit en grande partie le caractère non problématique d'identités insérées dans un ordre social harmonieux.

La modernité a instauré une rupture par rapport à l'époque prémoderne. Rupture sur deux plans : apparition d'alternatives effectives et accélération du changement. Nous l'avons dit. L'accélération conduit à une fluidification des rôles et des orientations traditionnelles. Il instaure en outre un léger décalage entre horizon d'attente et espace d'expérience. Dans la modernité, la définition de qui l'on est ne procède plus de l'extérieur, mais tend à dépendre de la façon dont l'individu organise sa propre vie. La possibilité est ainsi offerte avec la modernité de choisir et dans un même mouvement posée la contrainte à choisir soi-même les rôles et les partenaires fondateurs de l'identité (métier, conjoint, communauté religieuse, convictions politiques). Avec la modernité, soi et projet réflexif s'imbriquent. L'identité devient avec la modernité un projet autodéterminé où domine une temporalité orientée vers l'avenir.

Une planificabilité de l'avenir est caractéristique et particulièrement typique de ce qui peut être désigné comme la modernité « organisée ». Ce point est important dès lors qu'il s'agit d'en apprécier l'originalité.

L'identité n'a pu devenir un projet et une exigence sociale dans la conduite de vie [...] que lorsque la fluidification des formes de vie et de communauté, qui s'est imposée en particulier avec la révolution industrielle et, dans la « modernité organisée » avec l'État social, a été mise sur des rails relativement fixes, institutionnalisés, permettant ainsi d'atteindre un équilibre dynamique. (Rosa, 2010, pp. 279-280)

Après une fluidification, la modernité a progressivement atteint un équilibre dynamique. Cet équilibre est une condition nécessaire à cette « identité projet ». Les travaux de Kohli (1986, 1994) ainsi que de Levy (1977, 2001) ont mis le doigt sur cette institutionnalisation et standardisation des parcours de vie qui caractérisent la modernité « organisée ». Ils ont en détail analysé ce processus historique, sur le plan professionnel comme familial. Trois processus y sont impliqués. Premièrement, une mise en séquence d'étapes distinctes dont la succession ne procède du hasard. Chaque séquence est consacrée à des activités bien définies. Concernant les parcours professionnels, trois séquences les constituent : la formation, le travail salarié ainsi que la retraite. Deuxièmement, une chronologisation, c'est-à-dire l'établissement d'un lien entre des moments chronologiques délimités, des séquences et des transitions. La chronologisation conduit à l'institutionnalisation de normes d'âges. Troisièmement, une biographisation des parcours de vie. La biographisation désigne une attribution sociale de la responsabilité de son parcours à chaque individu (Delory-Momberger, 2007). Ce processus historique d'institutionnalisation et de standardisation des parcours de vie est à mettre en étroite relation avec l'instauration de l'État social.

Ce processus a augmenté « la prévisibilité des trajectoires et donc la possibilité de les planifier » (Widmer, Levy ; Pollien & Gauthier, 2003, p. 36). Il correspond en effet « à une transition du modèle de la contingence relative des événements de la vie à celui de parcours de vie prévisibles » (Rosa, 2010, p. 280). La condition à une identité devenue un projet de vie réside très exactement là. C'est à cette condition que l'identité peut devenir un projet réflexif qui se déploie dans la durée d'une vie. L'identité moderne trouve dans cette vie devenue planifiable et constituée de séquences biographiques au contenu prévisible, un allié de taille qu'il ne faut pas minimiser.

L'évolution vers la modernité est un processus de temporalisation de la vie. [...] D'une forme de vie dans laquelle l'âge n'avait pas d'importance qu'en tant que statut catégoriel, le changement a amené une forme de vie dans laquelle le déroulement du temps de l'existence a un rôle structurel central. En d'autres termes : à la place d'une forme de vie ordonnée de manière principalement statique ou situationnelle – par le biais d'une appartenance stable – est apparu un ordre essentiellement biographique, c'est-à-dire sur le programme de déroulement de la vie. (Kohli, 1986, cité par Rosa, *ibid.*, p. 280)

Le processus de modernisation est ainsi indissociable d'une temporalisation de la vie. L'identité comprise comme projet réflexif qui se déploie au cœur même du déroulement d'une vie est reliée à cette temporalisation de la vie. Cette identité y rencontre son « environnement », ses conditions de possibilité. La fiabilité des institutions sociales garantit dans la modernité « organisée » la stabilité d'une identité individuelle. L'identité de la modernité « organisée » est une identité marquée par un certain type de stabilité. Cette stabilité n'est pas conférée par une insertion dans un ordre social, dans une totalité harmonieuse. Elle est conférée a posteriori. « La maxime de l'individu moderne est donc : trouve ta propre place dans le monde, fais le choix d'une communauté religieuse et trouve ton orientation politique » (Rosa, 2010, p. 281). Le processus de définition de l'identité incombe à l'individu. Ce choix n'a cependant la plupart du temps lieu qu'une fois. L'identité « trouvée » et la persona sociale la définissant ne sont l'objet d'une révision majeure qu'à de rares occasions. Trouver une identité devenue autodéterminée, qu'il s'agit d'affirmer et d'épanouir au cours d'une vie caractérise l'identité dans la moderne « organisée ». Cette identité vise et peut prétendre à une certaine permanence, mais aussi à une certaine unité synchronique et continuité diachronique.

Un autre présupposé doit également être évoqué.

Cette forme [de déploiement biographique est] « structurellement » liée à un rythme « générationnel » du changement social. [Elle présuppose en effet] que l'horizon d'expérience et l'horizon d'attente soient suffisamment différents pour que le sujet puisse concevoir sa vie (de même que l'évolution sociale) comme un mouvement dirigé, et qu'il ne soit pas contraint de reproduire les traditions de manière irréfléchie. [Mais aussi] que l'horizon d'attente reste suffisamment stable pour permettre de développer des perspectives de vie à long terme pourvues d'une certaine permanence, de différer systématiquement les besoins, et d'être capable d'attendre la réalisation du modèle biographique. (Rosa, 2010, pp. 281-282)

La question du rythme de changement ne doit en effet pas être mise de côté. Elle est centrale. C'est elle qui assure à la fois la stabilité des horizons mais aussi cette ouverture qui permet au sujet de percevoir sa vie comme prise dans un « mouvement dirigé ».

Vers une temporalisation de l'identité

La modernité « avancée » vient d'une certaine manière rompre cet équilibre. La possibilité d'une identité personnelle stable, autodéterminée et qui vise une affirmation et un épanouissement tout le long d'un parcours de vie est remise en cause, profondément ébranlée. La vie perd en effet dans une proportion non négligeable sa direction. Elle ne peut aussi aisément qu'auparavant être appréhendée comme un mouvement dirigé, ainsi que comme l'histoire d'une progression. Une transformation majeure au plan de l'identité en découle (Rosa, 2010). Reste encore à adéquatement l'apprécier (Dubar, 2007a, 2011).

Cette transformation est pour une large part à relier à une évolution des parcours de vie. Deux hypothèses rendent actuellement compte de cette évolution. La première postule une déstandardisation des parcours de vie. Cette déstandardisation n'est cependant pas totale. Elle laisse en effet place à une pluralisation des modèles de parcours (Widmer, Levy ; Pollien & Gauthier, 2003 ; Sapin, Spini & Widmer, 2007). La seconde postule une individualisation radicale des parcours de vie (Beck, 2001). La déstandardisation est ici totale : il n'y aurait plus de standards.

Une montée des contingences, de l'instabilité ainsi que de l'imprévisibilité (Boutinet, 1999 ; Beck, 2001 ; Dubar, 2007a ; Ehrenberg, 2010 ; Grossetti, 2004 ; Rosa, 2010.) traverse nos sociétés, et elle affecte de toute évidence le régime des parcours de vie. Ce point nous semble être bien assuré. Un passage est repéré. Il est situé aux alentours de la deuxième moitié des années septante. S'y initie alors une seconde vague d'individualisation (Beck, *op. cit.* ; Honneth, 2006a), et l'identité n'en sort pas indemne.

Les composantes de l'identité, centrales comme périphériques, sont désormais presque librement combinables et tendanciellement révisables. Les familles, les métiers, les obédiences religieuses, les préférences politiques et les réseaux amicaux ne sont plus des points fixes de la vie qui, après un choix (unique) seraient valables pour la vie entière, mais ils peuvent à tout instant être révisés du fait du propre choix du sujet, ou par une décision prise par d'autres que lui. (Rosa, *op. cit.* p. 284)

Dans la modernité « avancée », l'âge (chronologisation) ainsi que les séquences biographiques (séquentialisation) se découplent en partie. La perte de prédictibilité de l'évolution biographique et l'affaiblissement de la fiabilité du contenu des séquences bousculent une identité personnelle stable, procédant par choix et dirigée vers un avenir prévisible et fiable. La transformation est importante. Il s'agit de bien l'apprécier et d'en saisir les conséquences.

Cette transformation a pour corolaire une temporalisation de l'identité. Elle peut se résumer ainsi :

Il n'est plus possible de définir qui est une personne à partir d'un modèle d'ordre social et culturel déterminé par la tradition, permanent à travers plusieurs générations (comme dans la prémodernité) ; et ce n'est plus même possible à l'échelle de la totalité d'une vie individuelle (comme dans la modernité classique) : tout dépend désormais du repère temporel choisi dans le déroulement d'une vie. (Rosa, 2010, p. 285)

L'identité se fait transitoire. La sémantique de l'identité tendrait à se déplacer de l'ontologique au temporel : difficulté voir impossibilité à dire « je suis ceci ou cela, d'un bout à l'autre et dans les moindres détails, « ontologiquement » et absolument, point ! ». Je suis ceci ou cela, certes, mais maintenant, et peut-être pour un temps, pas plus, simplement. L'identité personnelle est en modernité « avancée » instable et incertaine. Les positions ainsi que les décisions fondatrices de l'identité tendraient alors à se rapporter au temps, et non plus à l'être. C'est l'hypothèse forte de Rosa (*ibid.*). Les identités sont construites et reconstruites

au fur et à mesure du déroulement du temps. Le lien entre passé et avenir ne tiendrait alors plus que pour une durée a priori indéterminable et la plupart du temps relativement brève. Les identités deviendraient « situatives » (*ibid.*, mais aussi pour une part Sennett, 2000). Le lien entre passé, présent et avenir est à constamment réinterpréter alors même que le futur perd de sa clarté et le passé de sa valeur. Reste cependant à trouver un accord sur l'ampleur de la « diffusion » et du niveau de « pénétration » de cette situativité (Dubar, 2011). Est-elle une tendance de fond ou bien désigne-t-elle des situations exceptionnelles, rares ?

Il n'est cependant pas inconsideré de formuler l'idée que la continuité de soi dépend dans une large mesure des institutions et des rôles, de leur stabilité et fiabilité (Martuccelli, 2002 ; Rosa, 2010). Exit la stabilité : l'identité se découple de toute identification « solide ». L'idée d'un projet identitaire construit et projeté sur une longue durée peut clairement être mis à mal par la contingence et l'instabilité. La temporalisation de l'identité fait ici écho à une temporalisation du temps qui semble traverser la modernité « avancée ». La temporalisation du temps défait cette temporalisation de la vie caractéristique de la modernité « classique ». « Il n'est plus possible de se prononcer sur la durée, la séquence, le rythme des actions, des événements et des enchaînements qu'au cours de leur accomplissement, autrement dit dans le temps lui-même » (Rosa, 2010, p. 286). La temporalisation du temps signifie l'effacement d'une vie orientée en fonction de voies de développements alternatives, prévisibles et qui permettent de formellement planifier le futur, d'élaborer des plans de vie.

Il n'est pas inintéressant de mettre en parallèle cette fragilisation avec l'explosion des manifestations dépressives contemporaines. Une poussée impressionnante des symptômes dépressifs est en effet constatée dans les sociétés contemporaines (Ehrenberg, 1995, Honneth, 2006a). Diverses explications sociologiques en ont été proposées. La dépression constitue dans une perspective sociologique une sorte de « sismographe » (Benjamin, 2000) du sociale. Les dépressions peuvent être appréhendées comme des « souffrances spécifiques, engendrées par l'existence contemporaine » (Dubar, 2007a, p. 164). Elles disent quelque chose de cette existence contemporaine.

Une explication de cette explosion s'est imposée. Elle se scinde en deux versant largement reliés. Les phénomènes dépressifs peuvent être appréhendés comme une « fatigue d'être soi ». Ils sont alors appréhendés comme la conséquence d'une exigence de performance et d'une démocratisation de l'exception (Ehrenberg, 1991). Premier versant explicatif. La dépression, sous l'autre versant explicatif, résulte d'une absence de contours et de lignes de conduite claires à l'action (Martuccelli, 2002). C'est la figure de l'individu incertain (Ehrenberg, 1998) qui ici s'impose. Ce second versant reprend à son compte les analyses qui diagnostiquent une perte des évidences qui relient le « soi » et le « monde » (Martuccelli, 2006). Son corolaire est cette intensification de l'activité subjective (Honneth, 2006a ; Dubet, 2009) déjà pointée. Les ressources et réponses sont à trouver « en soi », elles ne sont plus données et déjà-là. Cette explication valide un lien entre ces manifestations et un changement culturel (Dubar, 2007a), mais aussi entre ces manifestations et un processus de précarisation de l'existence (Boutinet, 1998 ; Ehrenberg, 2010). Ces manifestations sont traversées par la problématique du manque : manque de force, d'énergie et de ressources personnelles. Ces manques ne permettent d'être soi dans un environnement peu clair.

Rosa (2010) appréhende clairement les phénomènes dépressifs comme « la pathologie de la modernité avancée » (p. 303). Il relie quant à lui explicitement ce diagnostic d'« époque » à la problématique du temps. Ces phénomènes sont dans sa lecture symptomatiques de la perte de direction de la vie. L'énergie subjective se confronte en modernité « avancée » à des difficultés dans ses investissements, les relations seraient devenues par trop transitoires et passagères, « et par conséquent [inaptes] à constituer l'identité » (*ibid.*). La dépression dirait alors ceci, simplement : un épuisement consécutif à des investissements toujours à refaire et un lien entre passé et avenir toujours à reconstruire.

La dépression étant « un état psychique qui, en raison de l'incapacité psychique à diriger son énergie vers un but fixe, permanent et considéré comme valable et de s'y déployer activement, se caractérise par une inertie, une morosité, un sentiment de vacuité » (*ibid.*). Après une multiplication d'investissements devenus obsolètes ou impossibles, la morosité et la vacuité donc. Ces pathologies constitueraient une expérience structurelle dans la modernité « avancée ». L'identité personnelle y court en effet un risque majeur : la séparation d'avec toute perspective d'évolution, d'avec tout horizon capable de « happer » l'énergie subjective. Le diagnostic et les perspectives sont teintées de « pessimisme ».

Dubar (2007a) élabore une perspective plus retenue. Il part lui aussi du diagnostic d'une multiplication des crises. Par crises, il faut entendre une déstabilisation des repères de l'individu. « De plus en plus de personnes, à l'âge adulte, sont confrontées à la nécessité de changer [...]. Or tout changement est générateur de « petites crises » : il nécessite un « travail sur soi » » (*ibid.*, p. 166). Une crise remet toujours en cause une expérience ainsi qu'une valeur. Les crises ébranlent des croyances vitales, des valeurs intériorisées ainsi que des modèles qui sous-tendent l'existence ordinaire. Elles sont appréhendées comme consécutives au surgissement d'un événement imprévu qui brise le temps vécu. Dans les crises, c'est un rapport au monde, à l'autre et à soi qui est profondément ébranlé. Elles font s'écrouler l'avenir et disparaître tout horizon de sens. Il faut entendre la problématique du sens à la fois comme compréhension et direction. Ces crises sont identitaires dans la mesure où « elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition que la personne se donnait de soi à soi-même » (*ibid.*, p. 167). Les anciennes configurations identitaires deviennent intenables pour les sujets.

Les crises constituent cependant également des opportunités dans la construction d'une identité personnelle, malgré les risques de repli sur le communautaire ainsi que de fuite de soi. C'est sans doute ici que Dubar (2007a) se distingue des perspectives de Rosa. Les crises sont des opportunités dans l'élaboration de nouveaux liens sociaux et d'un nouveau souci de soi. La crise contribue à révéler « le sujet à lui-même, [dans la mesure où elle] l'oblige à réfléchir, à changer, à se battre pour « s'en sortir » et à s'inventer lui-même, avec les autres » (Dubar, *ibid.*, p. 218). Elles sont alors au cœur de la construction de l'identité personnelle en modernité « avancée ». Elles sont des occasions de révélation et intimement liées à la construction de l'identité personnelle d'un sujet « plongé dans une forme sociale à dominante sociétaire » (*ibid.*).

Ces crises indiquent pour Dubar (2007a) une difficulté contemporaine : « le remplacement d'une forme sociale par une autre, le passage d'une socialisation à dominante « communautaire » à une socialisation à dominante « sociétaire » » (*ibid.*, p. 221). Ce point a son importance. Ce passage se ferait en effet mal, et ferait par conséquent « mal » à des subjectivités qui le vivent dramatiquement. Cette nouvelle forme sociale implique en effet ceci :

Que tous les champs objectivés du social deviennent des sphères d'expériences subjectives que le sujet personnel doit tenter d'articuler pour maintenir, sans jamais y parvenir ni complètement ni durablement, une certaine unité synchronique, réflexive de soi-même et une certaine continuité diachronique, narrative de soi. (*ibid.*, p. 228)

Expérimentation subjective et travail du sujet personnel. Le lien sociétaire est temporaire, mais toujours signifiant. « Je » y garde sa prééminence (Singly, 2000, 2005). Ce lien est fait d'altruisme, de passion comme d'intérêt. L'identité personnelle tendrait à devenir une histoire qui ne peut être définitivement fixée, jamais définitivement réifiée et ses potentialités de changements épuisées. Jusqu'à la dernière heure et la pénultième minute, cette histoire personnelle peut toujours être reformulée – par désir et/ou contrainte. Dans cette « forme sociétaire », l'identité personnelle n'est ainsi pas « appartenance « héritée » à une culture

figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire « donnée » » (*ibid.*, p. 200) et appréhendée comme immuable. Elle y est bien plutôt un processus d'appropriation ainsi que de construction et de reconstruction de repères par le sujet. L'identité personnelle ainsi définie implique cependant que le sujet se soit construit dans une distance au rôle et une non-coïncidence entre identité attribuée et identité revendiquée, que soit alors assurée la « prééminence du « sociétaire » sur le « communautaire » et du « pour soi » sur le « pour autrui » » (*ibid.*, p. 175). Surmonter les crises exige de ne pas avoir totalement identifié l'identité personnelle avec les identités statutaires et communautaires. Ce qui suppose d'accéder « à une nouvelle forme de subjectivité » (*ibid.*, p. 218). Une subjectivité qui se distancie, instaure un espace de jeu qui par la même occasion constitue une ressource dans la reconstruction de nouveaux projets ainsi que l'émergence de nouvelles interprétations de son histoire. C'est alors qu'il est possible de subjectivement s'engager dans une histoire personnelle toujours en mouvement et irréductible à une trajectoire objectivée. Ce lien sociétaire constituerait alors – et seulement alors – un foyer d'opportunités et une source de reconnaissances diverses comme d'appartenances provisoires.

Le « lien sociétaire » ne détermine rien, il offre des opportunités, des ressources, des repères, un langage à la construction du Je, tout en rendant possible des « nous » centrés sur l'action collective. Le « sociétaire » différencie mais il ne détermine rien. Il *singularise* aussi, du même coup. [...] Les institutions « sociétaires » ne contraignent pas les individus dès lors qu'ils sont devenus des sujets. [...] Elles attribuent les réussites, comme les échecs, à la responsabilité, c'est-à-dire à l'identité personnelle de chacun. (*ibid.*, p. 198)

Cette multiplication des crises, qui sont autant de révision de l'identité personnelle, n'invalide pas la possibilité d'une reconstruction narrative, d'une stabilisation provisoire d'une unité et d'une continuité identitaires. La mise en mots, la mise en récit, prend cependant une place centrale en modernité « avancée », au cœur même de certaines institutions (Memmi, 2003 ; Delory-Momberger, 2009). L'identité, ce n'est en effet pas qu'une affaire d'identification, de projection, d'assimilation. L'identité, c'est aussi, et peut-être essentiellement et avant tout, une affaire de mise en mots : « identifier, c'est mettre des noms sur des classes d'objets, des catégories de phénomènes, des types de processus, etc. Le langage n'est pas une « superstructure », c'est une composante majeure de la subjectivité » (Dubar, 2007a, p. 203).

Dans cette perspective, ces révisions en situations de crises peuvent encore et sous certaines conditions faire « l'objet d'une reconstruction narrative qui voit [dans cette révision] l'histoire d'une progression, autrement dit des étapes importantes vers une vie plus authentique ou une émancipation vis-à-vis de la contrainte et de l'erreur » (Rosa, 2010, p. 281). Les perspectives de Rosa sont sans doute trop radicales. Il y a là une controverse : d'un côté les crises comme révélation et condition de la construction d'une identité personnelle narrativement fondée et continuée, de l'autre une perte de direction et des ruptures qui réduisent l'identité à une identité situationnelle.

III. Pluralisation des formes identitaires

Nous avons ci-dessus souligné les relations étroites entre identité et ce qui peut, d'une manière bien trop rapide, être désigné comme des types d'organisation sociale et de formes culturelles. Nous avons privilégiés une dominante diachronique en thématissant et approfondissant ces relations à l'intérieur de trois périodes historiques successives : la prémodernité, la modernité « organisée » et la modernité « avancée ». Les deux premières relèvent d'une reconstruction d'après-coup. La dernière relève quant à elle de l'ordre d'une difficile et délicate appréhension d'un présent encore mouvant, d'une situation contemporaine

par essence rétive à toute réification. Une part importante de l'intelligibilité de chaque période trouve sa source dans une perspective contrastive. L'intelligibilité de la modernité « avancée » tient pour une large part d'un contraste avec la modernité « organisée ». On saisit là la cohérence d'une entrée par « coupes archéologiques ». Il manque cependant à notre appréhension de la modernité « avancée » la « clôture » qui permettrait de définitivement se prononcer sur ces caractéristiques. Nos propos sur cette dernière dévoilent là leur forte teneur hypothétique, ainsi que leur fragilité.

Il s'agit à présent d'entrer dans la problématique des manières dont les sujets se mettent actuellement en mots, se racontent, se définissent et définissent les autres. Entrer dans la problématique des formes identitaires. Cette problématique n'est pas déconnectée de nos développements antérieurs. Au contraire, ils nous y conduisent. Ils nous poussent à aller au-delà des « coupes archéologiques », à explorer un plan synchronique.

Nous suivrons ici les travaux de Dubar (2006, 2007a). Ils offrent en effet une belle entrée dans cette problématique et nous semblent d'un intérêt indéniable, et ce pour deux raisons majeures. Tout d'abord car ils prennent très au sérieux le discours de sujets. Ils offrent alors une entrée dans la façon dont des sujets se définissent et définissent les autres « dans la durée d'une vie », actuellement. Ensuite, car ces travaux procèdent d'une théorisation largement inductive. La théorisation y reste ainsi et malgré tout profondément ancrée, comme retenue dans sa tendance à progressivement s'éloigner et se fermer sur elle-même.

A. ENTRE HERITAGE ET NOUVEAUTE

Les travaux de Dubar (2007a) mettent le doigt sur une pluralisation des formes identitaires. Par forme identitaire, il faut entendre une « modalité de l'identité personnelle dans les sociétés contemporaines » (*ibid.*, p. 156). Ses développements dégagent et soulignent une historicité des formes identitaires. Nous n'entrerons cependant pas ici dans cette historicité.

La première forme qu'il propose est une forme biographique pour autrui de type communautaire. Cette forme « découle de l'inscription des individus dans une lignée générationnelle » (Dubar, 2007a, p. 54). Elle se structure autour d'un Moi nominal. Elle est marquée par l'appartenance à un groupe ainsi qu'à sa culture. Cette appartenance procède de l'héritage. Les individus y sont en effet désignés par leur place dans cette lignée. Cette forme identitaire est caractérisée par la primauté du Nous sur le Je et est caractéristique du lien communautaire. Le Je y est identifié à un Nous avec lequel il coïncide entièrement. Cette forme est typique des sociétés dites prémodernes où le lien ainsi que les modes de socialisation communautaires sont prégnants. Cette forme est appelée par Dubar forme culturelle.

La seconde forme proposée est une forme relationnelle pour autrui. Cette forme reste, tout comme la précédente, dominée par une « identité pour autrui ». Elle devient cependant sociétaire : elle est « orientée vers l'accès à une position statutaire, en fonction, non plus de la seule naissance, mais de l'apprentissage » (Dubar, 2007a, p. 25). Elle « se définit d'abord dans et par les interactions au sein d'un système institué et hiérarchisé » (*ibid.*, p. 54). Cette forme est ainsi traversée par une contrainte d'intégration aux institutions. Elle se structure autour d'un statut et d'un rôle acquis. Elle procède des catégories d'identification présentes dans diverses sphères de la vie sociale. Elle implique un « « Moi socialisé par la prise de rôle » » (*ibid.*). Cette forme identitaire est caractéristique de sociétés modernes où les individus trouvent leur définition à partir de rôles et de statuts devenus multiples. Elle est dénommée par Dubar forme statutaire.

La troisième forme identitaire est une forme relationnelle pour soi. Elle prend sa source dans une conscience réflexive. Elle implique ainsi un « Je « doté de profondeurs intimes » » (Taylor, 1998). C'est en effet en fonction de cette conscience réflexive que s'y

« met en œuvre activement un projet ayant un sens subjectif et impliquant l'identification à une association de pairs partageant le même projet » (Dubar, 2007a, p. 55). Dubar la désigne comme un Soi-même réflexif. Cette forme identitaire constitue « la face du Je que chacun désire faire reconnaître par des Autrui « significatifs » appartenant à sa communauté de projet » (*ibid.*). Elle se structure avant tout autour de l'unité réflexive d'un Je, de « sa capacité discursive à argumenter une identité revendiquée et unificatrice, une identité réflexive » (*ibid.*).

La quatrième forme identitaire est une forme biographique pour soi. Elle émerge d'« une mise en question des identités attribuées et [d']un projet de vie qui s'inscrit dans la durée » (Dubar, 2007a, p. 55). Elle implique l'action dans le monde. Elle peut être désignée comme un Soi-narratif que chacun « a besoin de faire reconnaître non seulement par des Autrui significatifs mais aussi par des Autrui généralisés » (*ibid.*). Elle s'organise autour de l'« histoire que chacun se raconte à lui-même sur ce qu'il est » (Laing, 1972, cité par Dubar, *ibid.*, p. 55), autour d'un « plan de vie, d'une vocation qui s'incarne dans des projets professionnels et autres » (*ibid.*, p. 36). La dimension narrative y est ainsi particulièrement centrale : la continuité et l'unité narrative d'une vie y sont au premier plan.

[Cette forme identitaire implique] une quête d'authenticité, un processus biographique qui s'accompagne de crises [...]. C'est la continuité d'un Je projeté dans des appartenances successives, perturbé par des changements extérieurs, secoué par les aléas de l'existence. La continuité est celle d'un éthos, ou mieux d'une visée éthique qui donne sens à l'existence entière. (*ibid.*, p. 5)

Les formes réflexives et narratives se caractérisent par une primauté du pour soi sur le pour autrui, par une distance fondatrice « des individus à l'égard de leur personnage, de leur rôle social, de leur appartenance communautaire » (Dubar, 2007a, p. 32). Elles privilégient ainsi et se fondent sur une « croyance en l'identité personnelle » (Dubar, *ibid.*). Dubar, dans la perspective d'une sociologie et d'une historicité des identités, formule une hypothèse qui mérite attention. Compte tenu de l'ensemble de nos développements dans ce chapitre, elle nous paraît particulièrement bienvenue. Elle peut ainsi se résumer : « une place grandissante accordée à l'identité réflexive (« Soi-même » comme distance aux rôles) et narrative (« Soi » comme projet) » (*ibid.*, p. 194) dans les sociétés contemporaines. Cette place grandissante des formes réflexives et narratives entendues comme « formes sociales d'identification des individus en relation avec les autres et dans la durée d'une vie » est à mettre en relation étroite avec un relatif brouillage des catégories d'identification pour autrui, sociétaire (Moi statutaire) et communautaire (Moi nominal). Cette place grandissante est indissociable de l'importance prise par des « nous sociétaires », tout comme de celle prise par un « Je » « personnel », distinct et distant. La sphère amoureuse est sur ce point particulièrement parlante. Permettons-nous ici une bien trop longue citation sur ce qui peut paraître de l'ordre du détail.

Le renversement de la relation entre Je et Nous devenu principalement sociétaire peut aller très loin : jusqu'à la vie privée la plus intime. La relation amoureuse n'y échappe pas : le « démariage » signifie refus du Nous communautaire, conjugal, institué et aspiration à un Nous sociétaire, fondé sur l'amour authentique mais incertain qui doit rester un engagement subjectif du Je authentique, sans lien communautaire, sans pression sociale. [...] Par cet amour partagé, c'est que le Je demeure « lui-même » (Soi réflexif) dans la passion de l'autre, tout en inaugurant une nouvelle phase de son histoire personnelle (Soi narratif). [...] Le gardé privé permet de lui donner une chance [...] d'être un pur produit réciproque de deux sujets définis par leurs « identités personnelles ». (*ibid.*, pp. 196-197)

Le couple comme Nous sociétaire. L'amour comme engagement d'un Je authentique restant lui-même tout en continuant à construire son histoire personnelle.

Cette importance grandissante trouble et fragilise cependant les « cadres » de la reconnaissance. C'est d'ailleurs en abordant ces deux formes identitaires que Dubar s'attarde sur la délicate question de la reconnaissance. Les anciennes formes identitaires, marquées par une suprématie des identifications « culturelle » et « statutaires », sont en effet devenues fortement insuffisantes dans les sociétés contemporaines dès lors qu'il s'agit « de se définir et de définir les autres, pour se repérer, comprendre le monde et surtout se projeter dans l'avenir » (Dubar, 2007a, p. 220). L'identité n'est alors plus donnée ou trouvée suite à un regard jeté vers l' « extérieur ». Une part de sa clarté ainsi que de son évidence s'en est allée.

L'identité tend à devenir une construction tout le long de la vie qui exige un regard qui se tourne vers l' « intérieur ». Elle ne se réduit alors plus « à une intériorisation « passive » et « mécanique » des identités héritées, de l'ensemble des caractéristiques liées à la naissance (la forme culturelle du Moi nominal) ni des rôles statutaires prédéfinis (l'identité statutaire du Moi socialisé) » (Dubar, 2007a, p. 200). Elle devient une véritable conquête. L'identité se construit « contre » la forme culturelle et l'identité statutaire, par un ensemble de distanciations et de ruptures. Cette construction n'exclut cependant pas de possibles continuités et héritages dès lors qu'ils sont réappropriés par le sujet. Cet impératif de construire son identité personnelle et d'être soi-même relève selon Dubar des nouvelles exigences sociétaires. Faut-il encore trouver les mots, ses mots, et se faire reconnaître, voir se reconnaître. Accéder à cette nouvelle forme de subjectivité plus haut thématisée.

La problématique des formes identitaires est à mettre en relation avec l'hypothèse d'une crise contemporaine des processus d'identification, de catégorisation des autres et de soi. Ce qui se dégage de cette hypothèse mérite attention. Ce qu'il faut entendre ici par crise, c'est l'idée d'une sorte de rupture d'équilibre dans les repères, appellations et systèmes symboliques qui servent à identifier les personnes entre elles et à s'identifier. A suivre les analyses de Dubar, aucune forme identitaire ne peut prétendre être devenue le pivot d'une nouvelle configuration historique. Aucune forme identitaire ne semble en effet dominer les autres, s'imposer comme légitime. Elles coexistent ainsi dans la vie sociale contemporaine.

Une crise des identités traverserait alors les sociétés contemporaines. Elle se situe à un plus haut niveau que les crises personnelles croisées précédemment : elle renvoie à une crise des modalités de l'identité personnelle dans les sociétés contemporaines. Dubar thématise diverses crises, dans le travail, la religion et la famille. Il en retire un constat : toutes ces crises ont « un point commun : la mise en question des formes communautaires du lien social, plus précisément d'une forme ancienne du lien social, celle qui reposait sur la suprématie des identifications « culturelles » et « statutaires », sur les identifications « réflexives » et « narratives » (Dubar, 2007a, p. 220). Elles sont devenues insuffisantes dès lors qu'il s'agit de se définir et de définir l'autre, de comprendre le monde et se projeter dans l'avenir.

IV. ARTICULATION

Le chemin a une nouvelle fois été long. Les développements faits dans ce chapitre, bien qu'au mieux synthétisés, restent sans doute trop denses. Une synthèse s'impose. Elle nous permettra de tirer certains fils, et de les nouer avec certains des développements effectués dans notre premier chapitre. Il en résultera une avancée dans l'élaboration de notre problématique.

Nous avons dans ce chapitre approché de près la question de l'individu tel qu'il prend forme en Occident avec la modernité. La perspective historique nous a été précieuse. L'individu est indissociable d'une cassure d'anciens liens communautaires. Cet individu frappe par la nouveauté qu'il introduit : une existence et un déploiement par et dans des activités intramondaines.

Un lien étroit existe entre la question de l'individu occidental contemporain et le mouvement des Lumières. Les Lumières ont en effet participé à un renversement des rapports entre l'individu et l'ordre social. Elles ont contribué au désir ainsi qu'à l'instauration d'une aristocratie naturelle, c'est-à-dire à une ouverture des « carrières aux talents » selon les mots de Napoléon. Elles ont ainsi favorisé une transformation des modalités d'évaluation et de reconnaissance de la valeur des individus (Trigano, 2007) : le mérite et non l'héritage, l'acquis et non la naissance. A la suite des Lumières, l'horizon de réalisation principal du bonheur tend par ailleurs à être l'existence terrestre. Les Lumières sont un humanisme, un anthropocentrisme, fondamentalement.

L'individu s'est imposé comme un sujet autonome, soustrait aux liens de dépendance, faisant preuve d'autocontrôle et capable d'exprimer vers l'extérieur ce qu'il est à l'intérieur. Cette dernière caractéristique est intéressante. Elle implique en effet ceci : chaque individu tend à s'évaluer par rapport à un étalon propre, à une sorte de singularité qui lui appartient en propre. Cette caractéristique s'est progressivement imposée comme tout à la fois une opportunité et une contrainte résultant d'une injonction adressée à l'individu. Elle rejoint dans une certaine mesure l'éthos de la réalisation de soi de la jeunesse contemporaine que nous avons souligné dans notre premier chapitre.

La propriété constitue la condition de possibilité de l'individu. C'est d'elle que dépend dans une large mesure la propriété de soi. Le génie propre à la société salariale est d'avoir accouplé le travail à un ensemble de droits sociaux. Un lien est là à établir avec nos développements sur la jeunesse relativement au travail. Elle est en effet particulièrement affectée par l'emploi atypique et est un des vecteurs des nouvelles normes d'emploi. La jeunesse est particulièrement représentative de l'effritement de ce salariat que nous avons posé dans les sociétés modernes comme une des conditions de possibilité à un individu positif. Alors que la jeunesse est traversée par un éthos de la réalisation de soi, elle est tout particulièrement affectée par l'effritement du salariat. Il y a là tension. Et elle déborde très clairement la jeunesse. C'est dans cette tension entre réalisation de soi dans et par le travail et affaiblissement d'un des supports majeurs de l'individu que réside sans doute une partie de l'intérêt épistémologique de la jeunesse. Les travaux de Danilo Martuccelli (2002) peuvent ici être mobilisés. Ils mettent en évidence le fait que le travail reste un des supports majeurs de l'individu dans nos sociétés. Ils soulignent cependant certaines conditions à cela : ce travail ne doit pas contredire de front les caractéristiques d'autonomie, d'indépendance, de maîtrise ainsi que de réalisation de soi. Certaines réinventions du travail faites par les jeunes trouvent sans doute là un début d'intelligibilité, tout comme certaines relectures de situations objectives de précarité. Cette dernière peut en effet devenir dans un certains cas et selon certaines conditions un lieu d'affirmation et d'opposition à l'hétéronomie de l'emploi salarié. Ces relectures impliquent cependant une certaine distanciation que nous avons par ailleurs trouvées lorsque nous avons abordé le lien sociétaire. C'est dans cette sorte de tension que nous nous efforcerons d'approcher la jeunesse.

Au fil de nos développements, différents « affaiblissements » sont apparus. Tout d'abord, une sorte de déclin du programme institutionnel. Ce déclin transforme radicalement le processus de socialisation et contribue à une intensification de l'activité subjective ainsi qu'à une sollicitation de ressources personnelles. Le processus de socialisation tend à devenir un processus de construction de relations et d'expériences. L'agir y cherche ancrage et est parfois contraint à la créativité. Cette transformation de la socialisation est tout particulièrement frappante dans le domaine professionnel. Là encore, la jeunesse se révèle être un objet particulièrement intéressant. Nous avons en effet montré dans notre premier chapitre qu'elle est particulièrement affectée par l'emploi atypique, mais aussi particulièrement réceptive aux valeurs nouvellement intégrées par l'organisation du travail. Nous avons par ailleurs dans notre premier chapitre mis en évidence une problématisation de

la socialisation professionnelle de la jeunesse, parfois au cœur même des formations mais surtout dans le monde du travail. La jeunesse est surreprésentée dans le marché secondaire du travail. Ce marché, parce que la plupart du temps constitué par des emplois atypiques, ne favorise pas le processus de socialisation professionnelle. L'expérience y est particulièrement fragmentée, morcelée. L'incertitude et la responsabilité y sont particulièrement aigües. C'est aux jeunes qu'il revient de se constituer une expérience devenue nécessaire mais difficile à acquérir, de se former comme sujet au travail alors même que ce dernier perd une part de sa continuité, de sa permanence et de son unité. En modernité « avancée », les horizons d'attentes s'éloignent et l'espace d'expérience se rétrécit par ailleurs, du fait d'une accélération du changement. Se réapproprier le travail et s'y projeter s'avère pour les jeunes d'autant plus difficile. Relativement à la problématique des transformations affectant la socialisation, la jeunesse apparaît là encore fort intéressante : il s'agit pour elle de donner sens à son investissement au travail et de s'y projeter alors même qu'espace d'expérience et horizon d'attente « s'affaiblissent ».

Nous avons vu que l'identité personnelle s'est dans la modernité progressivement imposée. Elle n'y est plus donnée à l'individu de l'extérieur mais est bien plutôt dépendante de la façon dont l'individu organise lui-même sa propre existence. Avec la modernité, l'identité s'est ainsi orientée vers le futur. Elle est devenue un projet réflexif dont le déploiement se projette et se réalise dans la durée d'une vie. Parallèlement, les parcours de vie se sont institutionnalisés et standardisés. Ce processus a amplifié la prévisibilité ainsi que la planifiabilité des parcours. Dans la modernité « avancée », l'identité personnelle se confronte à des difficultés majeures. La vie y perd une large part de sa direction ainsi que de sa stabilité. Les identités tendent alors à devenir flexibles. L'identité court cependant en modernité « avancée » un risque « énorme » : perdre toute perspective d'évolution et tout horizon de déploiement. Les individus risquent d'être affectés par des phénomènes dépressifs. Ils éprouvent des difficultés à diriger leur énergie, mais aussi une sorte de fatigue consécutive à de récurrentes reconstructions du lien entre passé, présent et avenir. En modernité « avancée », s'impose cette récurrence d'un « travail » identitaire. Là encore la jeunesse constitue un laboratoire d'étude extrêmement intéressant. Les parcours d'insertion sont en effet profondément marqués par des ruptures et le passage formation initiale/marché du travail peut constituer une crise majeure, parfois prélude à une série de crises. Nous l'avons souligné dans notre premier chapitre. Les développements effectués dans notre deuxième chapitre ont cependant également approché les crises comme des opportunités, voir comme la condition même de formation de l'identité personnelle. Une tentative visant à cerner ces crises et d'en saisir les conséquences sur les jeunes au cours de leur parcours d'insertion apparaît alors judicieuse : tenter d'approcher et d'analyser les phénomènes de construction ou de déconstruction, dramatique de temps à autres, de l'identité personnelle au cœur des parcours de jeunes, au cœur d'une période biographique où la construction de l'identité est un enjeu important.

Les développements faits dans ce chapitre ont, enfin, rencontrés la problématique des formes identitaires ainsi que de la crise des identités dans nos sociétés contemporaines. Il s'en dégage une sorte de contraste. D'un côté les formes culturelles et statutaires, marquées par la domination du « pour autrui ». La première semble légitime dans les sociétés prémodernes où dominent les appartenances héritées. Elle rejoint ainsi ces identités ancrées dans le passé et les traditions que nous avons évoquées dans la deuxième partie de ce chapitre. La seconde semble particulièrement légitime dans les sociétés de la première modernité, dans lesquelles nous avons montré l'importance d'un programme institutionnel mais aussi une certaine stabilité des institutions. De l'autre, les formes réflexives et narratives, quant à elles marquées par l'importance prise par le « pour soi ». Nous avons vu qu'elles sont indissociables d'une problématisation des cadres d'identification ainsi que de reconnaissance. Elles peuvent être

reliées à ce mouvement expressiviste que nous avons croisé dans la première partie de ce chapitre : chaque individu y doit se mesurer à un étalon qui lui est propre. On saisit là les éventuels « hiatus » de reconnaissance. Elles sont également à relier à un lien devenu sociétaire et dans lequel les subjectivités sont en quelque sorte à distance des héritages et des statuts. Ces derniers devant être réappropriés et l'identité devenir une conquête, voir une aventure. Ces formes nous semblent précieuses dans la mesure où elles corroborent et offrent certains éléments afin d'entrer dans des identités mues par un désir de réalisation de « soi » dans un contexte où les « îlots d'intelligibilité » ainsi que les points de stabilité s'affaiblissent voire se dérobent.

CHAPITRE III : L'ARTISTE EN PROTOTYPE ?

Le tout et l'unique, autrement dit l'universel et le singulier : nous sommes bien là dans une configuration axiologique propre au « régime de singularité ». Or c'est précisément le croisement du régime vocationnel, concernant l'activité, et du régime de singularité, concernant la qualification, qui caractérise la conception romantique de l'art. Car il peut exister de la vocation en régime de communauté, comme l'attestent les couvents en matière religieuse, ou les régiments en matière militaire. Mais le glissement vers le régime de singularité va précipiter l'activité artistique au plus loin de ces formes traditionnelles de la vocation. Inspiration, subjectivité, originalité seront désormais les réquisits de l'exercice vocationnel de l'art en régime de singularité, diamétralement opposés à l'application de règles. [...] Désormais, les créateurs se devront de n'être plus les héritiers de leurs pères, mais fils de leurs propres œuvres. (Heinich, 2005, pp. 125-126)

Nos développements ont jusqu'ici traversé la question de la jeunesse ainsi que celle de l'individu contemporain. Concernant la jeunesse, nous avons pointé son allongement. La jeunesse s'étend dans nos sociétés et l'idée d'un achèvement perd une part de son évidence comme de sa réalité. Nous avons également pointé l'importance prise par l'axe scolaire-professionnel dans la question de la jeunesse. Sur cet axe s'est au fur et à mesure de nos développements imposé un constat fort : le chômage ainsi que les nouvelles formes d'emploi concernent prioritairement les jeunes, les affectent en particulier. La jeunesse est ainsi de front confrontée à une certaine précarité que nous avons pris soin de définir. Elle peut être vécue négativement, mais aussi être positivement chargée. Nous avons en outre constaté l'importance prise par un éthos de la réalisation de soi qui participe lui aussi largement à configurer les parcours. Ce dernier indique par la négative un effritement dont il faut prendre la mesure : celui d'un éthos où le travail constituait le premier devoir envers la société. Désormais, il semble bien qu'il s'agisse, au mieux, d'instrumentaliser le travail en vue de sa réalisation personnelle.

Concernant l'individu, nous avons pointé la façon dont la modernité a profondément reconfiguré ses rapports avec les traditions ainsi qu'avec l'ordre social. L'individu nous est clairement apparu comme relié à une cassure des liens communautaires et comme étant entré dans le monde, contraint d'exister et de se réaliser dans et par ses activités intramondaines. Nous avons par ailleurs pointé un désir d'ouverture « des carrières aux talents » qui caractérise la modernité. L'impact du tournant expressiviste sur l'individu nous a également particulièrement frappé. Ce dernier a contribué à ce que les dimensions singulières portent à conséquence dans la conduite de la vie. Nous avons, enfin, montré un certain affaiblissement des institutions. En lien avec cet affaiblissement, nous avons souligné un rétrécissement de l'espace d'expérience ainsi que des horizons d'attente, mais aussi la place prise par les dimensions réflexives et les parcours dans les identités. A la tension qui progressivement s'est fait jour entre précarité du monde du travail et éthos de réalisation de soi chez les jeunes, semble faire écho une tension entre affaiblissement des institutions et impact du tournant expressiviste sur l'individu.

Il s'agit à présent d'entrer de front dans la « figure » de l'artiste ainsi que dans celle des professions artistiques. Deux grands axes seront empruntés afin de l'aborder. Le premier axe concerne les conceptions de l'art et de l'artiste. Nous verrons sur cet axe la forte charge positive, la forte valorisation des vocations artistiques : les vocations artistiques sont un domaine particulièrement heureux d'inscription de la vocation dans son acception moderne et sont appréhendées comme un lieu favorable à la réalisation de soi dans et par un travail libre et épanouissant. Le second axe concerne la condition contemporaine de l'artiste. Un « principe » d'incertitude s'imposera sur cet axe : l'activité artistique est irriguée par l'incertain, les carrières des artistes marquées par de fortes inégalités et les professions

artistiques par l'hyperflexibilité. Nouvelle tension, entre d'un côté l'art comme lieu privilégié d'affirmation des vocations et de réalisation de soi et de l'autre ce « principe » d'incertitude particulièrement ambivalent quant à ses répercussions subjectives.

Les chapitres un et deux ont été élaborés à partir d'une intuition tout en permettant la confirmation progressive ainsi que l'étayage. Ce qui peut être considéré comme la première partie de notre recherche est le produit d'une intuition en quête d'une assise. Le produit d'une intuition qui cherche à se « déplier », à s'affirmer et à se reconnaître. Elle tient en une simple phrase : l'artiste constitue une sorte de prototype. Ce qu'il faut entendre par prototype, c'est l'idée d'un « modèle » qui exacerbe, concentre et rassemble un ensemble de qualités qui se sont par la suite comme diffusées « en série ». La perspective est évidemment métaphorique et non génétique. L'intitulé de ce chapitre se clôt sur un point d'interrogation. L'artiste est-il prototypique ? Nos développements visent à se « débarrasser » de cette dimension interrogative, mais aussi à définir ces qualités qui sont par lui exacerbées, concentrées et rassemblées. Le lecteur les devine sans doute déjà. Avec ce troisième chapitre, un premier mouvement ainsi qu'une première exigence s'achèvent : fonder et asseoir notre intuition initiale, cette hypothétique prototypicité. Tâche indispensable, et épuisante avouons-le. La suite de notre travail basculera vers une entreprise d'explicitation et de mise en œuvre de notre recherche. Cette première partie nous y autorisera pleinement, du moins le pensons-nous.

La citation en exergue souligne d'une certaine manière l'importance et l'impact du romantisme sur les conceptions et représentations « communes » de l'art et de l'artiste : vocation et singularité configurent depuis lors conceptions et représentations. L'inspiration, la subjectivité ainsi que l'originalité se sont progressivement imposées depuis les environs du XVIII^e siècle, jusqu'à configurer et donner forme au modèle moderne de l'artiste. Avec le romantisme, une prise de distance d'avec l'application de règles, la standardisation ainsi que l'imitation s'initie. La relation à la tradition se transforme alors progressivement : l'artiste doit devenir fils de ses propres œuvres. Il est contraint à s'institutionnaliser et à se réaliser comme tel. On voit là l'ampleur de la tâche, mais aussi et sans doute la profonde difficulté qui accompagne dès lors l'artiste dans son acception moderne. Une éventuelle jonction avec les transformations misent en évidence dans nos développements précédents trouvent évidemment là résonnance, notamment celles intervenues dans la socialisation et les identités.

Trois auteurs sont ici tout particulièrement sollicités. Ils ont été absolument essentiels dans la cristallisation de nos développements. Autour d'eux se sont en effet agrégés un ensemble de lectures, préalables, contemporaines et postérieures. Nous ne pouvons alors que les gratifier en leur attribuant une place centrale. Les travaux de Schlanger (1997) tout d'abord. Ils ont été centraux dans l'exploration de l'univers de la vocation moderne. Ces travaux nous ont été précieux par la profondeur historique qu'ils confèrent à la problématique de la vocation, par le dialogue qu'ils instaurent avec certains de « nos » classiques, entre autres Jean-Jacques Rousseau, Voltaire, Adam Smith ou bien encore Humboldt, mais aussi avec les importants travaux de Max Weber (2003). Schlanger pointe par ailleurs de façon convaincante la place particulière occupée par les vocations artistiques dans l'univers de la vocation dans son acception moderne.

Les travaux de Heinich (1998a, 1998b, 2005), ensuite. Ils ont constitué notre « marchepied » dans le déploiement de notre exploration de la « figure » de l'artiste. Ils nous ont permis de dégager les lames de fond qui traversent actuellement les conceptions de l'art comme de l'artiste. Nos développements ont trouvé dans les travaux de Heinich un premier appui solide. En ce qui concerne la définition de l'activité, ses travaux soulignent l'importance prise par le régime vocationnel, et ce au détriment du régime artisanal et du régime professionnel. En ce qui concerne l'évaluation et la qualification, ils soulignent l'importance prise par le régime de singularité au détriment de celui de communauté. Par

régime, il faut entendre une compétence possédée par chacun – quoique inégalement – et programmant l'orientation « dans la réalité », mais aussi « sa perception et sa valorisation » (Heinich, 2005). Cette perspective a pour avantage de maintenir une distinction entre ce qui relève de la norme et ce qui relève de l'exception. Il n'exclut ainsi pas la coexistence d'autres régimes. Nos propos se focaliseront ici en grande partie sur une norme mais n'oublierons cependant jamais les possibilités effectives d'exceptions. Sur une norme qui structure les comportements, mais informe et imprègne également les imaginaires.

Les travaux de Menger (2002, 2010), enfin. Ils ont constitué un levier important dans l'exploration de l'artiste comme travailleur. Ses travaux sollicitent des cadres explicatifs sociologiques mais aussi économiques. Ils visent un dépassement des visions romantiques de l'artiste et des arts. En ce sens, ils nous ont été précieux dans notre « cadrage » théorique. Ils permettent une appréhension de l'artiste comme travailleur et des arts comme étant aux avant-postes des transformations du capitalisme.

La catégorie artiste apparaît actuellement fortement valorisée. Le modèle artiste n'est pas sans points communs avec le modèle sportif, qui offre « une des meilleures et des plus populaires des réalisations de l'inégalité dans le « spectacle de la justice » » (Heinich, 2005, p. 349). Tout comme le monde du sport, le monde de l'art constitue un « immense rêve social » (Vigarello, 2002), un puissant attracteur de rêve et d'imaginaire.

Tout se passe comme si l'artiste était aujourd'hui chargé de réaliser, pour la collectivité, un fantasme de toute-puissance, la revendication d'une espèce de liberté absolue concédée à certains de par leur appartenance à une catégorie cumulant naissance et mérite. L'art en est donc venu à représenter la conjonction de deux valeurs incompatibles : la valeur démocratique, en vertu de laquelle tout homme a le droit d'être un artiste, et la valeur aristocratique, en vertu de laquelle tout artiste est – au moins fantasmatiquement – au dessus des normes et des lois. (*ibid.*, pp. 350-351)

Rêve social et fantasme. Les termes employés sont forts, peut-être trop.

Les indicateurs statistiques montrent une augmentation massive de la population des artistes ainsi qu'une forte proportion d'individus d'origine sociale élevée (Heinich, 2005 ; Demailly, 2008 ; Menger, 2010). Cette augmentation peut légitimement être « interprétée comme un signe de son attractivité » (Heinich, *op. cit.*, p. 351). En France, en une génération, la population artiste a en effet été décuplée. Les formations artistiques ont connu une explosion impressionnante tout en se démocratisant de façon frappante (Sulzer, 2009). Elles sont devenues par tous envisageables sur la seule base des aspirations et des projections personnelles. Elles ne sont plus réservées aux seuls « héritiers » inscrits dans la continuité d'une « filiation ».

L'artiste semble avoir acquis un privilège moral et juridique d'impunité remarquable et surprenant. Ce privilège procède d'une représentation de l'artiste comme censé participer à l'élévation culturelle de la société. Cette élévation n'est cependant concevable dans le contexte contemporain que dans la transgression et l'expérimentation, le bousclement incessant des limites et des cadres. « De même que certaines drogues sont utilisées légalement à des fins d'expérimentation, et que la violence est autorisée dans les arènes sportives, de même il faut donner à l'artiste, en tant qu'aventurier de la psyché, la place de se développer » (Merryman & Elsen, 1979, cité par Heinich, 2005, p. 327). Cet argumentaire fonde sans doute une partie de l'impunité de l'artiste, le met du simple fait d'« être artiste » au dessus des lois. Il lui faut une place pour se développer. Entendons.

Un large mouvement de revendication d'appartenance au statut d'artiste est repéré. « Ce processus dit d'« artification », ou d'accès à la catégorie artistique de ce qui, auparavant, n'en relevait pas, concerne soit les personnes (le devenir artiste), soit les objets (le devenir œuvre d'art) » (Heinich, 2005, p. 320). Signe de l'attractivité de cette « nébuleuse »,

encore. Les valeurs artistiques se diffusent au-delà du monde de l'art, et ce jusque au cœur même du monde de l'entreprise (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Menger, 2002). Ce dernier apparaît en effet comme « contaminé » par ces valeurs. Cette diffusion et cette réappropriation ont tout de même de quoi surprendre, de quoi interroger l'observateur.

Il est frappant dans cette perspective de voir des dirigeants d'entreprise se revendiquer comme des « artistes », en dépit de tout ce qui, à l'évidence, les en différencie : signe indubitable que ce statut a acquis dans l'imaginaire collectif un privilège qui en arrive à être envié par ceux qui occupent les positions socialement les plus élevées. (Heinich, *op. cit.*, p. 330)

L'activité artistique constitue l'incarnation même du travail libre et épanouissant. Elle est comme traversée par une sorte d'« enchantement ». L'attrait pour les professions artistiques découle en effet en partie de motivations non pécuniaires. Elles constituent sans doute un des attracteurs majeurs de ces professions. La « figure » de l'artiste constitue sur le plan moral, l'« incarnation, depuis le début du XIX^e siècle, d'un modèle de l'être humain en tant que produisant une définition originale de soi, privilégiant l'intériorité et l'authenticité de la personnalité contre l'imitation des modèles extérieurs » (Heinich, 2005, p. 330, s'appuyant sur les travaux de Taylor, 1992). Nous retrouvons ici le tournant d'inspiration romantique déjà évoqué, tout comme un « individu-trajectoire » en quête de son identité personnelle (Dubar, 2007a). La contrepartie de cette quête de singularité n'est autre que l'incertitude. Pour Ehrenberg (1995, 2010), se trouve tout bonnement là définie la condition commune dans nos sociétés, celle de tout le monde. L'exception se ferait règle. La prototypicité de la figure de l'artiste réside sans doute ici : au cœur de cette « figure » où se retrouvent les tensions déjà évoquées, mais cette fois exacerbées. Permettons-nous le langage de l'hyperbole : elles s'y retrouvent à l'état pur, dans une sorte de quintessence. Cette « figure » en serait la fine pointe.

I. La vocation moderne

La modernité a fortement reconfiguré la thématique de la vocation. Elle a participé à un redéploiement de ce thème. Nous allons ici brièvement souligner les éléments de cette reconfiguration, les points d'inflexion par rapport au thème déjà ancien de la vocation. Puis, dans un deuxième mouvement, nous poserons les vies vouées à l'art comme des vies particulièrement valorisées dans l'univers de la vocation moderne, les arts constituant en effet un domaine privilégié de déploiement et d'inscription des vocations. La conception vocationnelle de l'art et de l'artiste s'imposera. C'est elle qui confère à la vie vouée à l'art une large part de son aura, de son rayonnement et de son « charme » idéologique. Nous nous appuierons dans cette entreprise pour une large part sur les travaux de Schlanger (1997).

A. RECONFIGURATION

La vocation est une thématique ancienne (Weber, 2003). Dans l'univers de la modernité, cette thématique subit un certain nombre d'inflexions remarquables. Nous thématiserons ici cinq caractéristiques de la vocation dans son acception moderne : l'importance qu'elle accorde à l'intimité d'un fort intérieur, son prolongement et son inscription dans un éthos démocratique, les interrelations qu'elle implique entre dimensions éthiques et économiques, la redéfinition qu'elle propose de la place accordée au désir personnel et, enfin, l'indissociabilité qu'elle prône entre vie intime et vie active.

La vocation dans son acception moderne a ceci de particulier qu'elle est étroitement reliée à la réponse à la question « que dois-je faire de moi, de mes forces et de mon temps de vie ? » » (Schlanger, 1997, p. 10). Avec la modernité, la réponse à cette question réside en effet avant tout dans « l'intimité du for intérieur » (*ibid.*). La vocation est en modernité indissociable d'un « moment subjectif ». Ce moment y est déterminant, et fondateur. Dans

l'univers de la vocation moderne, ce n'est que suite à ce « moment subjectif » qu'il est pour l'individu effectivement possible de « percevoir mieux qui je suis ou qui je peux devenir [et de découvrir] à travers quel type d'activité je vais pouvoir me réaliser » (*ibid.*). Ce moment est alors à tout particulièrement soigner. Ce diagnostic revêt une grande importance. L'éventualité de l'erreur et de l'égarement est en effet consubstantielle à la vocation moderne. La réponse n'étant plus hétérodéterminées et contrainte, il est toujours possible pour l'individu de se fourvoyer, de prendre le désir et les échos intérieurs, passagers et éphémères, pour la grande affaire d'une vie, cette affaire qui doit configurer sa vie. Pour une conscience moderne, l'éventualité de rater sa vie est une perspective particulièrement insupportable et toujours menaçante (Martuccelli, 2006).

La vocation moderne constitue une figure historiquement datée et contextualisée. L'importance accordée à ce « moment subjectif » ne trouve en effet son sens qu'à l'intérieur de l'éthos démocratique moderne. La vocation moderne implique une conception de la vie comme projet autonome, mais aussi la démocratisation de la possibilité de s'approprier sa vie.

On n'a pas toujours considéré que la vie individuelle relève en droit d'un projet autonome [...]. On n'a pas toujours pensé que la question « que vais-je faire de moi ? » ne concerne pas seulement quelques âmes d'élite ou quelques personnes situées au sommet de la hiérarchie sociale, mais qu'elle a une portée universelle. (Schlanger, 1997, p. 11)

Cette figure traverse l'Occident depuis environ deux siècles. La question de l'avenir de soi, du projet d'une vie qui nous appartienne en propre y est devenue une question légitime, partagée, et particulièrement vive. Elle y est devenue la question par excellence, la grande affaire de chacun comme de tous. La vocation moderne est ainsi indissociable du droit à une vie désirée, à une activité qui réalise et ressemble à celui qui s'y investit par choix. Elle est reliée à l'avènement d'un individualisme démocratique que les développements de notre deuxième chapitre ont d'ores et déjà en partie pointé.

Au cœur de la vocation moderne se rejoignent l'éthique et l'économique. En modernité, la vocation est en effet devenue indissociable de l'activité productive. Ce point est particulièrement frappant. La production s'est imposée depuis la fin du XVIII^e siècle comme « la forme évidente de l'action, et donc le champ majeur de l'action personnelle » (Schlanger, 1997, p. 12). Dans l'univers de la vocation moderne, les questions éthiques se sont dès lors intimement couplées à l'économique. Il s'agit d'une de ses caractéristiques importantes. La vocation moderne prolonge là une vulgate et un éthos bien particuliers : goûts et dons ont le droit de trouver les conditions à leur épanouissement, et ce pour le bien de la personne mais aussi pour celui collectif. Par cette incarnation dans des occupations productives, ces goûts et ces dons sont censés contribuer à une augmentation de la richesse générale mais aussi à la réalisation de soi. La diversité des vocations est en modernité indissociable d'une division du travail ainsi que d'une diversification et d'une intensification corrélative du « soi ». La figure de la vocation moderne est traversée par un individualisme libéral ainsi que par un éthos productiviste.

C'est parce que le socio-économique est déjà riche, complexe et différencié que l'existence personnelle peut l'être aussi. C'est dans un tel monde que toute tendance individuelle est invitée à se déployer et toute aptitude à s'épanouir. C'est là que l'on peut espérer que le dynamisme économique pourra extérioriser toute la variété des goûts, des aptitudes et des tendances ; et qu'en retour chacun pourra être satisfait de s'identifier à l'activité professionnelle qu'il a choisie. (*ibid.*, p. 21)

Soulignons une évidence. Cette figure moderne de la vocation constitue une impossibilité dans les sociétés à hiérarchie fixe où la place de l'individu est corrélée à la naissance. Une

impossibilité dans des sociétés où les structures de pouvoir ne permettent pas aux individus la découverte de soi et n'offrent pas les possibilités d'une activité qui convienne et permette une réalisation de soi. Une impossibilité aussi dans des sociétés où l'activité productive n'est pas le champ valorisé et principal de l'action personnelle. Ce découplage de la place de l'individu d'avec la naissance, cette possibilité d'une réalisation de soi ainsi que cette valorisation du productif sont une partie des conditions de possibilité de la vocation moderne.

Dans l'univers de la vocation moderne, l'activité dans laquelle chacun choisit de s'investir constitue le lieu privilégié de réalisation de soi. La vocation moderne est indissociable d'un changement radical du statut du désir. Elle contient un quelque chose de l'ordre de ce qui est éprouvé. Elle s'éprouve d'abord comme un désir qui émerge des profondeurs intimes, qui porte et oriente les actions et doit participer au déploiement d'une trajectoire propre. Elle attribue à ce désir tenace et obstiné une priorité par rapport aux obligations comme à la multiplicité des désirs fuyants et éphémères. Ce désir personnel est au cœur des vocations modernes. La vocation y retrouve sa part de passivité. Elle reste alors cet appel, mais il est devenu interne et non plus transcendant. Elle exprime par ce désir une vérité intime qu'il s'agit de suivre. Elle affirme que l'on se découvre en fonction de ce que l'on désire vraiment. Dans l'univers de la vocation moderne, ce désir s'incarne dans l'activité choisie et révèle par la même occasion l'individu à lui-même et aux autres. La vocation moderne est imprégnée d'une pointe d'utopie. Elle affirme que le bonheur réside dans une activité productive qui permet le couplage harmonieux d'une disposition et d'un désir. Pour la vocation dans son acception moderne, il n'est pas choquant de prendre un désir comme guide de vie. Trouver les fondations à son existence dans un désir personnel et tenace y est absolument légitime. La vocation moderne affirme une indissociabilité étroite entre vie intime et vie active et productive.

La question, elle est évidemment fondamentale et universelle, mais depuis deux bons siècles les sociétés occidentales la posent d'une manière nouvelle. Comme question évidente, comme question légitime, comme question décisive, c'est une question neuve : neuve aussi par son amplitude et sa portée. Elle affirme dans sa forme même que le soi est la grande valeur et qu'on gagne sa vie par le faire. Elle bouscule les hiérarchies et les rôles sociaux hérités. Elle tend à ajouter de l'être, à démultiplier les biens, à démultiplier les destins. (Schlanger, 1997, p. 19)

La figure de la vocation moderne se distingue clairement d'autres figures de la vocation, plus anciennes. Diverses inflexions et déplacements y sont repérables, notamment en ce qui concerne la transcendance ainsi que la question de la convenance personnelle. Elle s'éloigne du champ du religieux, où la vocation relève de l'appel d'une transcendance. « Dans le scénario prophétique classique, la vocation divine est un appel personnel qui demande qu'on le suive et qu'on lui obéisse » (Schlanger, 1997, p. 17). La vocation a pour source l'appel divin, transcendant et hétéronome. Elle implique une élection spirituelle. Bien que celle-ci ne se conforme aux hiérarchies sociales, la vocation est cependant un marqueur fort d'élection : elle ne concerne qu'un nombre limité d'âmes élues. La vocation moderne a ceci de particulier qu'elle est devenue « laïque, interne, autonome, [et concerne] le cours de cette vie » (*ibid.*, p. 18). Et dans une certaine mesure, elle constitue « le « cri » même de l'individualisme démocratique » (*ibid.*). Elle est intime mais aussi politique, elle est interne mais aussi externe. Elle est traversée par une idée forte : le rôle dans la société est sous-tendu par un projet de vie devenu autonome. Elle affirme le droit pour tous à posséder sa vie. Elle est alors incompréhensible sans une transformation radicale du Bien. Dans l'univers de la vocation moderne, il est désirable de tendre vers un épanouissement individuel qui s'incarne dans une activité productive intramondaine.

Le bonheur, idée neuve ? Idée neuve s'il s'agit du bonheur ici-bas et pour tous. Mais aussi bonheur neuf d'activité et de puissance. Bonheur lié à l'exercice des aptitudes et à la réalisation des possibles, comme à la riche diversité du jeu individuel et du jeu social. Bonheur lié à la force active qui s'accomplit en transformant le réel. L'effort de transformation du sage antique était dirigé vers soi ; lui qui se savait marginal, il n'envisageait pas de modifier le monde, ni comme nature ni comme société. Son idéal était un bonheur stable jouissant de son état d'équilibre. Cet idéal s'efface devant une vue volontariste et énergétique du bonheur. (*ibid.*, p. 19)

La vocation moderne privilégie l'activité tournée vers l'extérieur. Elle affirme sa préférence pour l'activité des modernes au détriment du repos ou bien encore de l'équilibre des classiques.

Dans son acception moderne, la vocation se distingue en outre de la *Beruf* luthérienne et calviniste (Weber, 2004). Nous l'avons déjà souligné : la vocation moderne est laïque, elle a pris ses distances d'avec les dimensions religieuses. Mais tout comme la *Beruf*, elle est reliée au travail, à l'ordre mondain et à la vie active. Dans le cadre de la *Beruf*, il y a en effet également accomplissement individuel par l'activité économique. Cependant, dans la *Beruf*, le travail à travers lequel doit s'accomplir l'individu est indissociable d'une condition qui doit être acceptée. *Calling* et *station* y vont en effet de pair. La tâche est à faire au mieux, toujours, mais elle n'est pas choisie. « Il ne s'agit pas que le métier plaise ou convienne, mais qu'il constitue un cadre d'activité et de travail dans lequel les efforts sont investis d'une façon constante et organisée » (Schlanger, 1997, p. 23). Il s'agit d'accomplir son devoir afin de trouver le salut. Les données sociales s'y perpétuent : la condition de chacun n'est pas choisie mais doit être acceptée. La *Beruf* tient ainsi ensemble une catégorie socio-économique et une catégorie de l'ordre de l'éthique et du religieux. La question de la convenance personnelle est perçue comme un piège à éviter, un écueil toujours dangereux. Dans le cadre du protestantisme ascétique, l'appel ne relève absolument pas du choix. Il s'agit de veiller à une séparation nette entre le spirituelle et le psychologique. Sur ce point, une différence avec la vocation dans son acception moderne s'impose. Dans l'univers moderne, la vocation est laïque, mais la vocation est également et peut-être avant tout inséparable d'une recherche d'affinité entre le faire et l'être, d'une dimension de choix et de désir, « d'adhésion volontaire, voir même identification enthousiaste, adéquation intime entre un désir et une nature » (*ibid.*, p. 27). *Vocare* et *eligere* sont dans la vocation moderne dans une relation harmonieuse et de complémentarité étroite.

L'activité qui m'est propre devient la grande affaire de mon existence [...], elle devient un absolu existentiel qui se pense comme une priorité et même comme un devoir. Et c'est la vocation qui décèle et qui affirme l'activité qui convient à la personne, et donc l'identité de la personne. (*ibid.*)

B. L'IMAGINAIRE ARTISTE

Les vies vouées constituent dans le monde moderne « le type extrême et hautement valorisé de l'existence individuelle » (Schlanger, 1997, p. 13). Les professions artistiques sont une des incarnations possibles de la figure de la vocation dans son acception moderne. Cette incarnation possède cependant un statut tout particulier. Les arts peuvent sans doute être appréhendés comme un des domaines privilégiés de déploiement et d'inscription des vocations modernes. Les vies vouées à l'art teintent en profondeur ce thème. L'artiste en est depuis deux siècles une sorte de modèle, un cas particulièrement valorisé, et sans doute valorisant pour celui qui s'y engage.

Qu'en est-il des très nombreuses formes de travail, des très nombreuses identités professionnelles qui n'ont pas un statut culturel privilégié et ne se disent pas dans des termes sacrés ? Celles-là ne relèvent que métaphoriquement du langage de l'inspiration, de la joie et du devoir. Car on considère que ces autres options ne sont pas liées à la vocation d'une liaison essentielle. Par quelles considérations on est devenu ce que l'on est, le nom de la plupart des métiers ne le dit pas. On peut les choisir et les remplir par vocation ou sans vocation, selon les cas. Et si l'on trouve que ce n'est pas l'intensité subjective de la vocation qui a motivé la carrière, les tâches n'en seront pas moins remplies, et pas moins bien. L'opinion commune accepte de se confier à l'avocat ou au chirurgien qui s'ennuie tout comme au chirurgien passionné : ce sont tous des professionnels. En revanche, l'opinion est réticente devant l'idée du savant ou de l'universitaire qui exerce son métier sans flamme intérieure, et troublée par l'artiste qui s'ennuie d'être artiste et qui proclame que ces œuvres ne sont pas le fruit d'une vocation. Car on ne devient pas peintre ou poète (suppose-t-on dans le monde postromantique) sans être animé par un type très particulier d'intention et de motivation. (*ibid.*, p. 78)

Tout comme la vocation de savoir, la vocation artistique n'est concevable sans une espèce de flamme intérieure, sans un certain type d'intention et de motivation. Le cœur de la vocation dans son acception moderne réside très exactement dans cette flamme intérieure ainsi que dans ces intentions et motivations particulières que nous avons en bonne partie évoquées ci-dessus. Et ce jusqu'à aujourd'hui, dans ce monde devenu postromantique mais toujours à suivre Taylor (1998) et quelques autres irrigué par un soupçon de romantisme. Y perdurerait en effet une croyance sociale posant et imposant une différenciation entre des professions où cette dimension peut aisément et sans étonner personne ne pas être présente et d'autres professions, fortement valorisées elles, et inconcevables sans une dimension vocationnelle forte. Les premières peuvent être dispensées de tout récit de choix et de découverte. Les secondes s'y confrontent et y trouvent une large part de leur sens. Une « flamme » ainsi que le récit de sa reconnaissance comme de son affirmation sont indissociables de la vocation au sens fort du terme. Ce point contient une certaine importance : la vocation artistique est indissociable du récit de son choix et de sa découverte.

La thématique de la passion n'est pas un détail dès lors qu'il s'agit de correctement approcher la forte valorisation dont les professions artistiques font l'objet.

Comment le désir reconnaît-il son nom ? Le commun dénominateur est aussi le plus général : la poussée et l'obstination de la passion. La passion romantique désigne justement la force générale qui motive et meut chacun. La passion est un universel qui ne précise ou ne spécifie rien ; on peut dire, indifféremment, qu'elle est muette ou qu'elle est redondante. Je veux parce que je veux, je dois parce que je dois, je suis ainsi parce que je suis ainsi, c'est la logique tautologique et le pur élan de la passion. (Schlanger, 1997, pp. 78-79)

Cette passion indique primitivement dans le discours de la vocation une sorte d'écart et d'étrangeté première d'un « soi » en quête de sa manière d'être ainsi que de l'activité au travers de laquelle il se réalisera. Se retrouve ici cet écart moderne (Martuccelli, 2002, 2006). Ce sont les catégories de vocation déjà objectivées qui vont en partie en permettre la reconnaissance. Chaque vocation ne se réduit en effet, point à ne pas occulter, « à un seul cas, et loin d'être définie par un individu, c'est elle, au contraire, qui le définit. Bien qu'elle manifeste ce que la personne a de propre et ce qui la rend unique, chaque vocation n'est pas *ad hoc* : il y a des catégories de vocations » (Schlanger, *op. cit.*, p. 79). Ces catégories désignent à la fois des goûts et des talents, mais aussi des rôles et des tâches. Elles sont alors des sortes d'interfaces, d'intermédiaires absolument nécessaires « pour que le désir passionné d'être activement soi puisse s'orienter et se diriger » (*ibid.*, p. 80).

La vocation artistique a cependant ceci de spécifique qu'elle est particulièrement imprécise. Ce qui contribue sans doute à sa valorisation dans l'univers de la vocation

moderne. Elle constitue un « habitat approximatif » (Schlanger, 1997). Les activités artistiques constituent en effet des activités faiblement routinières. Elles se situent à l'opposé des activités standardisées et répétitives. Elles caractérisent par un haut degré de personnalisation, une faible réglementation ainsi qu'un important « engagement productif de ressources personnelles » (Menger, 2002, p. 6). Elles relèvent des activités créatives qui valorisent l'imprédictibilité, l'originalité et sont porteuses de l'idéologie d'un don individuel qu'il s'agit de reconnaître, de progressivement laisser éclore et s'affirmer. Les professions artistiques, « plutôt que de positions toutes faites, impliquant des tâches fixées au préalable auxquelles il faudrait s'ajuster » sont [alors] avant tout des « positions à faire » (Sapiro, 2007, p. 5), à construire et à développer. Elles se distinguent avec une radicalité frappante des espaces bureaucratiques et des professions fortement organisées : « à la routinisation des tâches et à l'interchangeabilité de leurs exécutants, elles [en effet] opposent le charisme d'une personnalité unique [...]. A la compétence certifiée, le don individuel » (*ibid.*).

Cet « habitat » approximatif indique une manière d'être ainsi qu'une activité, mais d'une façon imprécise donc. A la suite de la reconfiguration des conceptions de l'art aux alentours du XVIII^e siècle, grande place a en effet été laissée à l'inventivité, à la singularisation, en somme à l'appropriation d'une catégorie objective et déjà-là, en attente d'une nouvelle incarnation. Les professions artistiques constituent ainsi le modèle du travail non aliéné, libre et expressif, se situant à l'opposé des visions taylorisées du travail humain, de l'imagerie propre à l'industrialisation, avec ces contremaîtres, ces corps et ce temps dans les moindres détails maîtrisés et réglés (Foucault, 1975 ; Périlleux, 2001). Elles sont en somme à l'opposé du travail de fond en comble hétérodéterminée (Schehr, 1999).

Les activités artistiques constituent un « habitat » favorable à l'autonomie et à l'authenticité, à la réalisation de soi. Elles sont particulièrement imprégnées par la sémantique de la vocation. Elles se définissent depuis le romantisme par cette non dissociation entre vie active et vie intime. L'activité artistique est censée depuis lors permettre et participer à la réalisation, l'expression et la définition de soi, mais aussi constituer dans une certaine mesure à elle-même sa propre fin. L'activité artistique tend à faire corps avec une identité personnelle qui à travers elle se réalise dans sa singularité.

Cette valorisation de la vocation artistique peut sous certains aspects paraître étonnante et surprenante. Depuis deux siècles, elle incarne la vocation par excellence, celle qui d'emblée s'impose comme une « image de vie » (Schlanger, 1997), voir comme un « carburant » et un puissant « attracteur » (Menger, 2010). Et ce alors même que les activités artistiques restent cependant et malgré tout profondément marquées du sceau de la rareté. Le romantisme a contribué à configurer un imaginaire qui en fait des « expériences extraordinaires, vécues par des êtres exceptionnels à travers des moments extrêmes d'inspiration et d'illumination, de joie et de souffrance » (Schlanger, *op. cit.*, p. 30). Les visions romantiques ont accentué les différences et le hors du commun. L'artiste comme être asocial et héros, l'art comme inutilité. Les vocations artistiques sont alors comme aspirées par les notions de grandeur et de génie et dès lors chargées d'un certain élitisme. A la suite du romantisme, elles seraient réservées à des êtres d'exception. Il y a là une sorte de paradoxe dans une modernité profondément traversée et configurée par un éthos démocratique : « chacun a droit à ce que son occupation [...] ne soit pas imposée et insignifiante [...] et ce « droit » commun et universel a pour signature et illustration évidente des cas singuliers » (*ibid.*, p. 31). Paradoxe évident. L'idée d'une activité non choisie, non désirée et à laquelle l'individu serait contraint tout le long de sa vie est profondément choquant pour cet éthos démocratique. Mais l'homme non aliéné reste une exception : le don et la génialité le caractérisent. L'artiste s'éloigne de l'égalité démocratique comme d'un mérite péniblement gagné par le labeur. Les vocations artistiques sont alors à appréhender comme le comble de la vocation moderne, « ce qu'il y a de plus éclatant, de plus problématique et de plus élevé »

(*ibid.*, p. 32). Elles servent de « noyau humaniste au reste » (*ibid.*). Il faut bien entendre ceci. Ce noyau lui confère son sens. La vocation moderne prend son sens d'un type particulier d'expérience comme de production. Il faut prendre acte de ce paradoxe et approcher les vocations artistiques à la fois comme modèle, comble et noyau de sens de la vocation dans son acception moderne.

II. Art, vocation et singularité

A. CONCEPTION VOCATIONNELLE DE L'ART

Les analyses de Heinich (1993, 2005) soulignent l'importance prise dans les conceptions de l'art par le « paradigme » vocationnel. Ce « paradigme » est « apparu dans les années 1830, [et il] s'étendra peu à peu pour s'appliquer à toute l'activité artistique » (p. 20). Ses travaux s'inscrivent dans une sociologie des valeurs. Œuvres de fiction et témoignages constituent les matériaux à partir desquelles est dégagée et décantée la prévalence de la conception vocationnelle de l'art depuis le romantisme. Ses analyses soulignent l'impact fort de cette dernière dans cette reconfiguration. D'une certaine manière, elle continue à marquer les conceptions communes de l'art et à caractériser en grande partie le modèle de l'artiste moderne.

A partir du romantisme, l'art et la vocation tendent à se confondre : « d'une part, l'art devient peu à peu l'incarnation par excellence de la vocation ; et, d'autre part, la vocation est de plus en plus perçue comme le mode « normal » d'exercice de la création » (Heinich, 2005, p. 125). L'activité artistique se reconfigure selon le « type vocationnel [...], se détachant du type professionnel qui régit encore le système néo-académique des beaux-arts » (*ibid.*, p. 124). Cette reconfiguration pose au premier plan les thématiques de l'indétermination, du don, de l'inspiration, de l'authenticité ainsi que de l'investissement total de l'artiste dans son activité.

L'activité artistique devient progressivement indissociable de l'appel, du désir intérieur. Elle devient une activité où l'on s'élance car on se sent fait pour elle. Elle se comprend comme une sorte de destin. L'activité artistique s'oppose à partir de là, dans les conceptions communes, à « tout calcul d'intérêt, obéissance à des convenances ou des obligations » (Heinich, 2005, p. 124). Depuis et à la suite du romantisme, l'art se détache progressivement des conceptions artisanales puis des conceptions professionnelles. La vie de bohème indique l'importance prise par la conception vocationnelle de l'art. Celle-ci est plus informel, concerne des pratiques « abandonnées à l'anomie institutionnelle, marginalisées, voir excentriques, mais qui, peu à peu, trouveront place dans le système moderne » (*ibid.*, p. 67). Ces pratiques sont indissociables de la diffusion progressive et parallèle d'une valorisation de la singularité.

Une certaine indétermination sociale caractérise le « monde » vocationnel. L'imaginaire romantique valorise ces vies de bohèmes si souvent évoquées, et si souvent idéalisées et rêvées (Kris & Kurz, 1987). L'intériorité des motivations ainsi qu'une individualisation des dispositions sont caractéristiques de ce « monde ». Il s'oppose sur ce point au « monde » du métier ainsi que de la profession, où les motivations et dispositions trouvent avant tout ancrage « dans la continuité d'une tradition familiale ou dans un projet de carrière prédéterminée » (Heinich, 2005, p. 83). La vocation, afin de rester authentique, se doit d'opposer une « résistance aux tentations d'une carrière mondaine qui entrave le libre cours de l'inspiration » (*ibid.*). Elle implique et se fonde sur « l'existence d'un authentique talent et non pas seulement d'une aspiration à vivre la vie d'artiste, [ainsi que sur] la capacité à mettre pleinement en œuvre ses dons, quitte à sacrifier toute vie de famille » (*ibid.*). Il y a de l'indétermination mais aussi du sacrifice dans ce « monde » vocationnel.

La conception vocationnelle de l'art rassemble un certain nombre d'oppositions relativement à l'activité créative : inspiration vs travail, passivité vs activité et authenticité vs mondanité. La sémantique de la vocation recourt d'une façon tenace à l'inspiration, à « cette forme singulière de détermination de l'activité » (Heinich, 2005, p. 83). Elle se structure ainsi autour d'une opposition radicale envers toute régularité, toute prévisibilité et toute prétention de contrôle. La conception vocationnelle de l'art prend ses distances avec les règles structurant métiers et professions : régularité, prévisibilité et contrôle externe ou interne de l'activité. Ce recours à l'inspiration pointe vers une opposition entre activités hétérodéterminées, comprises comme des réponses à ou des anticipations de demandes extérieures, et activités autodéterminées. Dans le discours de l'inspiration, l'activité répond essentiellement et exclusivement à une « nécessité intérieure » pour reprendre la formule de Kandinsky. Cette autodétermination est le fait de l'artiste comme personne singulière. Mais la sémantique de l'inspiration a également ceci de particulier qu'elle se réfère à une sorte d'instance « détachée de toute assignation à des personnes ou à des groupes » (*ibid.*). L'expérience de l'inspiration rassemble en effet les créateurs travaillés par une certaine passivité : l'inspiration s'impose comme nécessité et par essence relève de l'imprévisible et de l'incontrôlable. L'activité créative est irrégulière, intermittente, traversée de doutes et l'égarement y est toujours une éventualité, les errements en sont constitutifs. Ce topos imprègne profondément la conception vocationnelle de l'art.

La conception vocationnelle de l'art est indissociable de la sémantique du don. Le don y occupe une place centrale. « Car le don inné est, avec l'inspiration, concernant non plus l'activité créative elle-même mais la disposition, la compétence à exercer » (Heinich, 2005, p. 86). La conception vocationnelle de l'art se distingue là aussi de la conception de l'art comme artisanat ainsi que de celle de l'art comme profession. L'art comme artisanat est à relier à l'apprentissage. La compétence artistique y est avant tout l'objet d'une « transmission manuelle de personne à personne » (*ibid.*, p. 87). Pour ce qui est de la conception professionnelle de l'art, elle est à relier à l'enseignement académique : la compétence artistique s'y acquiert par un processus de transmission collectif et intellectuel. La première renvoie à l'imaginaire de l'atelier et implique avant tout une maîtrise technique. La seconde s'inscrit dans l'imaginaire de l'académie et, au-delà de la maîtrise technique, elle implique l'acquisition d'un ensemble de connaissance. Pour l'une, l'artiste est avant tout un artisan. Pour l'autre, l'artiste est un professionnel, il se rapproche des professions libérales. Dans les conceptions vocationnelles de l'art, « on naît artiste » (Janin, 1832, cité par Heinich, *ibid.*, p. 86), simplement... La compétence artistique réside et s'ancre dans « la possession native d'une aptitude détachée de toute action humaine, au-delà de la maîtrise technique » (*ibid.*, p. 86). La conception vocationnelle opère ainsi une sorte de renversement de temporalité : le talent artistique « non plus acquis mais inné, précède l'apprentissage du métier » (*ibid.*, p. 19). Il s'agit cependant de le découvrir, de trouver les conditions à sa révélation ainsi qu'à son déploiement. L'initiation à l'art se fait dans le dispositif vocationnel de l'art par un ensemble de médiations. Le maître fait « fonction de médium plutôt que de professeur » (*ibid.*). L'excellence et la compétence artistique prennent leur source dans l'individu, elles sont constitutives de la personne, lui sont étroitement reliées. Dans les analyses de Heinich, la sémantique de l'effort ainsi que du sacrifice constituent la contrepartie à ce don reçu, à cette disposition déjà là : à la « gratuité » du don réplique la responsabilité et le devoir.

L'acharnement au travail qui en résulte est d'autant plus probable que le propre de toute vocation est de se présenter au sujet sous la forme non d'un labeur imposé, mais d'un plaisir ou, du moins, d'un besoin qu'il lui faut satisfaire. Ainsi, la passivité du don reçu va de pair avec l'activité du travail accompli pour le faire exister, de même que le travail va de pair avec le plaisir. (*ibid.*, p. 87)

La conception vocationnelle de l'art se structure en outre autour du thème de l'authenticité. Il en constitue une part importante, centrale même. Avec ce thème, une certaine indissociabilité entre activité productive et vie intime et personnelle s'impose. La conception vocationnelle de l'art implique un « investissement total » (Sapiro, 2007, p. 7) et authentique de la personne. « L'authenticité de la vocation se mesure non seulement à la qualité des œuvres ou des actes qu'elle engendre, mais aussi à la façon dont son dépositaire gère son insertion dans le monde habité » (Heinich, 2005, p. 89). Avec la tradition romantique, s'imposent les thèmes de la solitude et de la postérité envisagées comme des garanties à la conservation de l'authenticité de l'artiste, de son investissement total et non contaminé. L'artiste doit privilégier la compagnie de ses pairs et ne pas rechercher le succès immédiat. Il s'agit là d'un marqueur fort d'autonomisation de l'activité artistique en partie initié par le romantisme.

Plus elle est considérée comme « autonome », plus elle se doit d'obéir à l'intériorité de la personne – ou, dans certains cas, à l'extériorité absolue d'une transcendance ultra-mondaine – et non plus aux yeux contraints ou aux demandes de la « société », synonyme d'extériorité aliénante, d'inauthenticité. Cette focalisation sur l'intériorité, fondamentale en régime vocationnel, fait de la vocation une recherche d'identité personnelle plus que de tout autre objectif. (*ibid.*, p. 90)

C'est dans ce cadre que « l'art pour l'art » trouve les conditions à son émergence, dans sa sorte d'économie inversée (Bourdieu, 1992). Vivre « pour l'art » et non « de l'art ». On retrouve ici cette distinction entre ce « pour » et ce « de » déjà mise en évidence par Weber (2003). Il s'agit alors de gagner sa vie « pour » créer et non de gagner sa vie « de » sa création. Ce sont les règles de cette économie inversée. On comprend là d'autant mieux la place particulière des vocations artistiques dans l'univers de la vocation moderne. Le renoncement au monde tout comme la sémantique de l'inspiration dans ses dimensions irrépressibles rapprochent les conceptions vocationnelles de l'art de certaines figures saintes. A défaut d'être un saint, l'artiste peut être envisagé comme un héros (Kris & Kurz, 1987).

La conception vocationnelle de l'art privilégie une certaine indétermination, le don, l'inspiration ainsi que l'authenticité donc. La vision d'un créateur détaché des « contingences sociales » (Bureau & Shapiro, 2009, p. 23) ainsi que d'un geste artistique suspendu à une réalisation radicalement intransitive peut cependant clairement être questionnée au regard des cultures professionnelles et des pratiques actuelles. Les conceptions de l'art et de l'artiste élaborées au cours du XIX^e siècle semblent en effet prises dans un processus de redéfinition d'une amplitude non négligeable. Ce processus fragilise fortement certains des fondements les plus solides des conceptions héritées du XIX^e siècle et empreintes d'un certain élitisme. Les arts « émergents », notamment le design, questionnent tout particulièrement la conception d'un créateur détaché des contingences sociales, et ce en amont comme en aval de l'acte créatif. Les « distinctions hiérarchiques entre art pur, art appliqué et art commercial sont socialement constituées et historiquement mouvantes » (Menger, 2010, p. 219). Ces distinctions et hiérarchisations semblent actuellement bouger et en partie se redéfinir. D'autres cultures professionnelles dont le noyau de sens s'éloigne explicitement des visions élitistes de l'art sont en effet repérées et méritent une attention toute particulière. Elles proclament, elles, « haut et fort leur dépendance vis-à-vis de forces sociales qui les dépassent » (Jouvenet, 2008, cité par Bureau & Shapiro, *op. cit.*, p. 24). Un véritable processus de redéfinition traverse ainsi le champ des professions artistiques. Il ne faut ni le négliger ni le perdre de vue. Et ce malgré ce prestige indéniable comme l'attrait évident de « l'idéologie expressiviste qui fait de l'artiste l'individu par excellence, la personne accomplie dans l'essence de son humanité » (Menger, *op. cit.*, p. 304) et de l'activité artistique le comble du travail non aliéné, idéalement libre et épanouissant.

L'intervention et la médiation sociale en sont sans doute des exemples paradigmatiques. La figure de l'artiste intervenant « est désormais une composante de presque toutes les disciplines » (Bureau & Shapiro, 2009, p. 27). La remise en cause des conceptions qui valorisent l'autonomie du geste artistique y est particulièrement évidente, et forte sans pour autant relever de l'art dit commercial. « Les artistes intervenants disent que ce qu'ils font est indissociablement artistique et social » (*ibid.*). Les contradictions entre ce qui relève de l'artistique et ce qui n'en relève pas sont parfois évoquées. Mais pour beaucoup leur activité est artistique et sociale, fondamentalement l'une et l'autre. Les artistes renforcent par ailleurs leur présence dans le champ du travail sur autrui ainsi que des problèmes personnels. Certains travaux relatifs aux cultures artistiques soulignent ainsi « que de plus en plus d'artistes intègrent ces contraintes justement, pour en faire des attributs positifs de leur activité, et que du coup, une définition alternative du travail artistique, non élitiste, commence à s'imposer, à côté de la définition plus ancienne de « l'art pour l'art » » (*ibid.*, p. 28). Les dispositifs de formation aux professions artistiques proposent dans ce sens des contenus en communication, en pédagogie ainsi qu'en intervention sociale. Il semble bien que s'épuise en partie la suffisance des compétences strictement créatrices pour l'exercice des métiers artistiques. « L'enjeu désormais est sans doute dans la définition des nouveaux « faisceaux de tâches » ou « combinaison d'activité » qui constituent les métiers d'artistes et dans leur reconnaissance par les différents acteurs sociaux, individuels et collectifs » (*ibid.*, p. 28-29).

B. SINGULARITE

Heinich (2005, 2006) met en évidence d'une façon suggestive la progressive valorisation de la singularité depuis le romantisme dans les conceptions de l'art. Cette valorisation procède et implique une prise de distance d'avec le « régime de communauté » dès lors qu'il s'agit de « mesurer » l'excellence artistique. Elle initie une reconfiguration de la production artistique autour de l'originalité au détriment de la conformité, du hors du commun au détriment du commun, de l'innovation au détriment de la tradition. La conception vocationnelle de l'art gagne à être étroitement liée à ce processus, majeur et particulièrement frappant, de singularisation des productions artistiques. Dans une certaine mesure, conception vocationnelle de l'art et processus de singularisation se soutiennent mutuellement, se valident étroitement l'une l'autre. En une formule : l'authenticité, c'est « ce qui crédite la singularité » (Heinich, 2005, p. 104). L'essentiel est là posé.

Une caractéristique majeure des conceptions de l'art depuis l'avènement du romantisme est un processus de normalisation de l'exception. Cette normalisation touche l'artiste, sa personne et sa vie. « Autant dire qu'il [est] devenu normal, pour une artiste, d'être exceptionnel » (Heinich, 2005, p. 101). Nous avons d'ores et déjà souligné les dimensions d'exceptionnalité de la figure de l'artiste contenues et charriées par la conception vocationnelle de l'art : inspiration, don et authenticité impliquent un héroïsme sacrificiel. Cette exceptionnalité concerne également les critères d'évaluation et de qualification des productions artistiques. Cette valorisation de la singularité est en effet indissociable d'une montée en puissance de l'innovation esthétique et formelle au cœur des conceptions de l'art tout comme des productions artistiques : le « geste créateur plutôt que reproducteur » (Heinich, 2005, p. 19), l'innovation et la transgression plutôt que la conformité. Les propos ci-dessous de Cocteau³ en sont typiques.

Inventer, c'est rapprocher deux objets si différents et si éloignés l'un de l'autre que personne au monde ne pouvait imaginer ce rapprochement. Comprendre c'est admettre ce rapprochement inattendu et voir tout de même le sens du nouvel objet et de ce mariage. Il est impossible de créer une chose sans en détruire une autre. C'est pourquoi on nous traite de

³ *Le passé simple*, 1953

destructeur. [...] La beauté dépasse continuellement ses lignes. Un bel objet est une courte halte d'un mouvement perpétuel. J'avais écrit dans le Coq et l'Arlequin : « il n'y a pas de précurseurs. Il n'y a que des retardataires. » Lorsqu'une œuvre semble en avance sur son époque, c'est simplement que son époque est en retard sur elle.

La singularité comporte une double connotation, l'une positive, l'autre négative. « La singularité est positive dès lors qu'elle est associée à l'originalité ou à la rareté, et négative dès lors qu'elle l'est à l'étrangeté, à l'excentricité, au snobisme » (Heinich, 2005, p. 104). Positive lorsqu'elle désigne ce qui est nouveau, fait rupture et opère un déplacement heureux. Négative dès lors qu'elle désigne ce qui est inclassable et inqualifiable. Il faut bien apprécier et peser ceci. Cette polarisation n'est pas sans impact sur le processus d'évaluation et de qualification des productions artistiques. La progressive valorisation de l'innovation esthétique et formelle contient en effet une menace : l'inqualifiable y est devenu une épée de Damoclès. Par cette valorisation, l'art se confronte en effet à une fragile et mince ligne de démarcation qui rend fortement problématique le processus d'évaluation ainsi que de qualification. Les critères d'évaluation y sont devenus particulièrement instables et faiblement lisibles.

L'artiste moderne est confronté à une exceptionnalité ainsi qu'à une singularité des productions qui sont devenues des contraintes. L'imaginaire artiste en est profondément imprégné. La figure classique de l'artiste maudit incarne à merveille les tensions et difficultés de l'artiste propres au processus de singularisation de la production artistique : être condamné à être un artiste génial mais méconnu parce que produisant des œuvres trop singulières, innovantes, explosant littéralement cadres et institutions hérités. Cette figure exprime et partage l'injustice d'une exceptionnalité nécessairement condamnée à la méconnaissance. La vocation pose et impose une contrainte d'authenticité teintée d'une pointe d'héroïsme. La singularité pose et impose une contrainte d'innovation, de refus de reproduction du même. Christian Lacroix le dit à sa manière.

En fait, je suis mon propre élève et mon propre professeur chaque saison, chaque jour. [...] Si j'aime autant l'art brut, c'est qu'il est asocial, pas fait pour la publication, la commercialisation ni la communication. « L'élégance c'est le refus » (Diana Vreeland) : je ne vois pas ce que ça veut dire, sauf la singularité, la liberté, l'individualité ? (2004, p. 129)

Être son propre maître et son propre professeur. Cultiver la singularité, la liberté et l'individualité. Refus des traditions transmises. Le processus de reconnaissance se voit largement reconfiguré. La sorte d'injustice de l'artiste maudit exprime à sa manière cette reconfiguration.

Les œuvres romanesques du XIX^e siècle constituent un lieu d'appréciation et d'analyse de l'évolution des figures imaginaires des artistes ainsi que les défis de la singularité. Ces œuvres offrent de précieuses figures traversées par le doute comme l'échec, minée de l'intérieur. L'échec artistique y procède la plupart du temps d'un « excès de respect envers les traditions, les cadres établis, les institutions » (Heinich, 2005, p. 110). L'échec est souvent évoqué comme la conséquence d'un impossible arrachement aux normes et aux traditions. Les œuvres romanesques permettent sur ce point un repérage des ruptures introduites et des conquêtes initiées par le romantisme. Cet arrachement y « prend la forme de la norme contre l'exception, de la tradition contre l'innovation, de la carrière contre la vocation » (*ibid.*, p. 111). C'est ce processus d'arrachement, mais la plupart du temps évoqué comme une nécessité impossible, que donnent à voir certaines œuvres du XIX^e siècle. Ce processus traverse le monde artistique depuis le romantisme, et imprègne depuis lors certaines vies d'artistes, de « chair et de sang ». Certaines sont sur ce point particulièrement éloquentes. Van Gogh dépasse les légendes romanesques.

Le régime de singularité, dès lors qu'il s'agit de qualifier et d'évaluer des productions artistiques, privilégie le hors-norme, ce qui relève de l'innovation et de l'originalité, mais aussi l'individualité. La singularité traduit et impose en effet un impératif : l'artiste se doit d'être authentique, et ses œuvres se doivent d'être singulières. Il y a là une sorte de paradoxe que d'instituer une normalité de l'exceptionnalité et un « académisme de l'innovation » (Heinich, 2005). Ce paradoxe mérite d'être pointé. Il s'agit d'en apprécier les conséquences.

Le régime de singularité tend à une étroite corrélation entre avant-garde et excellence artistique. Mais aussi à un découplage radical et assumé entre « masse » et communauté réduite des initiés. Dans le régime de communauté, l'absence de reconnaissance procède d'une insuffisance de l'artiste. Dans le régime de singularité, elle procède au contraire et avant tout d'une méconnaissance des contemporains. Les implications de cette transformations sont remarquables : le régime de singularité reconfigure la temporalité de la reconnaissance. La reconnaissance y est en tendance rencontrée et exprimée dans l'avenir d'une éventuelle postérité. Cette reconfiguration de la temporalité concerne à la fois le passé et l'avenir. Au cœur des conceptions communes de l'art est alors repérable un certain « air de famille » avec la temporalité mystique : la vocation et l'appel d'un côté, l'éternité du nom de l'autre. Mais aussi une sorte de détachement des institutions, des cadres et de toute prospérité et mondanité. Dans les conceptions procédant du romantisme, la recherche de réussite immédiate est menacée de suspicion comme d'inauthenticité.

L'artiste qui doit produire une œuvre authentique et singulière est nécessairement lui-même travaillé, voir miné, par le doute. La reconnaissance est différée, mais elle est aussi devenue problématique pour l'artiste lui-même. La réassurance lui est devenue particulièrement délicate. Il faut saisir un point. Les activités de création réalisent « l'extériorisation d'un projet intérieur dans une œuvre » (Heinich, 1999, pp. 185-186). Elles constituent alors « le lieu par excellence de cette forme particulière d'incohérence qu'est la distorsion entre les potentialités et leur réalisation » (*ibid.*). L'artiste devenu créateur et non plus reproducteur se trouve confronté d'une manière particulièrement aiguë à la « mesure intérieure de sa propre grandeur » (*ibid.*). Cette dernière a lieu alors même que la créativité artistique a été « mise au service d'une différenciation sans limites » (Menger, 2002, p. 8) et que les « étalons d'excellence » et « préceptes en matière de création artistique » (Heinich, *op. cit.* pp. 185-186) sont marqués par une indétermination vertigineuse. Le doute ne peut alors qu'affecter et travailler l'artiste confronté à l'impératif de singularité et d'authenticité.

La conception héritée du romantisme privilégiant une certaine indissociabilité entre l'artiste et son œuvre, rend difficile et délicate la séparation de l'œuvre d'avec son créateur, son autonomisation vis-à-vis d'une démarche dans laquelle réside une partie de l'authenticité et du sens des productions artistiques. La conséquence est une personnalisation des œuvres. L'art entre dans le règne de la signature. L'art depuis le romantisme se caractérise par un « glissement de l'œuvre à la personne » (Heinich, 2005, p. 337). L'innovation trouve en effet une partie de sa continuité et de son sens dans la démarche de l'artiste, voir dans sa biographie. C'est de l'authenticité de l'artiste, de sa démarche ainsi que de son geste que proviennent pour une large part la légitimité et le crédit des productions artistiques.

Dans le monde de l'art tel qu'il se présente aujourd'hui (Heinich, 1998b, 2005), le processus de reconnaissance est indéniablement coloré par la forte valorisation du singulier. Une « œuvre originale, innovante [ne peut cependant] que décevoir les attentes du grand public » (Heinich, 2005, p. 324). Toujours au-delà des cadres et des institutions, la production artistique contemporaine est condamnée à une certaine incompréhension et à un hermétisme évident. Il n'est pas rare que l'accès à l'œuvre transite, notamment dans les arts plastiques où est constatée l'importance croissante de la démarche intellectuelle, par le discours porté sur l'œuvre (Liot, 2004 ; Heinich, *ibid.*). Son accès n'est plus possible sans certains instruments d'analyse réservés aux connaisseurs, à certains initiés. La rencontre immédiate des attentes du

grand public y tend à être synonyme d'absence d'innovation formelle et esthétique, soit d'une qualité médiocre des œuvres. Suivre cadres et institutions y condamne à la médiocrité. Seules un accueil positif par le cercle restreint des initiés y est valable, ou bien encore une reconnaissance par un large public, mais ultérieure, différée dans le temps, lorsqu'enfin la culture commune sera disposée à accueillir et prête à comprendre l'innovation contenue dans une production artistique nécessairement « en avance » sur son temps. L'art contemporain est ainsi imprégné par une sorte de « logique déceptive » (Heinich, *ibid.*). Elle est la conséquence d'une radicalisation de la transgression.

La reconnaissance artistique en régime de singularité relève [alors] d'un modèle à double articulation, combinant le temps (plus ou moins court ou long) et l'espace ou, plus précisément, l'espace social des différents « cercles » d'admirateurs. (*ibid.*, p. 336)

Dilatation de la temporalité et concentration élitiste de la reconnaissance. L'artiste véritablement authentique et innovant ne peut que se tenir à distance des masses, « même s'il se veut par ailleurs au service du « peuple » » (*ibid.*, p. 335). L'imaginaire de l'artiste engagé vient ici comme parasiter ce « jeu » de la reconnaissance.

La structure du marché de l'art contemporain est en outre particulière. L'artiste se doit de créer la demande et non d'y répondre. « L'artiste authentique ne doit pas répondre à une demande préétablie mais la créer, en même temps qu'il crée son œuvre » (Heinich, 2005, p. 335). La nuance est de taille, tout comme ses implications : l'œuvre tend à constituer un « obstacle » aux attentes du marché. L'exigence diffuse et la justification de l'impossibilité de vivre de son art trouve là une part de ses raisons. Rien alors de plus normal pour un artiste que d'avoir un deuxième métier, un métier alimentaire, voir de côtoyer la pauvreté ou de bénéficier de certaines aides et subventions dès lors que son insertion dans le marché de l'art est à ce point délicate voire contradictoire. Les subventions impliquent cependant une certaine reconnaissance et adéquation aux attentes des « ceux qui gèrent les institutions du monde de l'art » (*ibid.*, p. 336).

La caractérisation du monde de l'art contemporain ici proposée est sans doute un brin trop radicale, relativement à cette reconnaissance comme par nécessité resserrée et toujours à venir. Les réussites précoces sont en effet fréquentes. Elles sont cependant le plus souvent éphémères. La vision de l'artiste comme être d'exception héritée du romantisme peut elle aussi être questionnée.

Le temps n'est plus aux représentations héritées du XIX^e siècle, qui opposaient l'idéalisme sacrificiel de l'artiste et le matérialisme calculateur du travail, ou encore la figure du créateur, original, provocateur et insoumis, et celle du bourgeois soucieux de la stabilité des normes et des arrangements sociaux. Dans les représentations actuelles, l'artiste voisine avec une incarnation possible du travailleur du futur, avec la figure du professionnel inventif, mobile, indocile aux hiérarchies, intrinsèquement motivé, pris dans une économie de l'incertain, et plus exposé aux risques de la concurrence interindividuelle et aux nouvelles insécurités des trajectoires professionnelles. (Menger, 2002, p. 9)

L'artiste peut être approché comme « une figure exemplaire du nouveau travailleur » (*ibid.*, p. 8). A travers elle peut se lire « la fragmentation du continent salarial, la poussée des professionnels autonomes, l'amplitude et les ressorts des inégalités contemporaines » (*ibid.*). Nous le verrons.

C. FORMER DES ARTISTES ?

Être un professeur dans un domaine où la seule tradition fiable paraît être la tradition de rompre avec les traditions, c'est, en un sens, être professeur sans avoir de domaine, sans disposer d'un corps unifié de théories, sans pouvoir compter sur des critères directeurs de pratique qui n'aillent pas se périmer aussi vite qu'ils sont été établis. [...] Un artiste de 35 ans peut être célébré avec nostalgie comme le maître d'une génération passée, un produit d'une période qu'il serait vain de prendre pour référence. Le monde dans lequel il a pu bâtir sa réussite s'est évanoui, ce n'est plus celui auquel sont confrontés ses étudiants. (Adler, 1979, cité par Menger, 2010, pp. 249-250)

Il ne s'agit pas ici de pleinement entrer dans la question de la formation de l'artiste mais bien plutôt d'éclairer et de thématiser certaines difficultés voir paradoxes relatifs à la formation de l'artiste. L'activité artistique, nous l'avons souligné, s'est progressivement reconfigurée autour du don et de l'inspiration, ainsi qu'autour de l'originalité et de l'innovation. La compétence artistique trouve son ancrage principal dans un supposé « don » précédant par définition toute apprentissage et enseignement. L'activité artistique est quant à elle comme traversée par une « loi de l'originalité créatrice » (Menger, 2010.). Les œuvres doivent rompre avec les institutions et les cadres hérités. L'activité artistique tend à privilégier une sorte de *tout-sauf-l'imitation-du-déjà-vu*, la rupture incessante et accélérée. La difficulté du « professeur » est alors patente, et ne peut que laisser l'observateur comme l'analyste profondément perplexes dès lors que les références mobilisées relèvent du modèle de l'enseignement académique ou de l'apprentissage (Liot, 2004 ; Moulin, 1983, 1992). Le monde du « professeur » s'est déjà évanoui. Il est déjà frappé d'obsolescence. Il a perdu une large part de sa pertinence, de son ancrage avec le présent. Inconfort évident pour qui donne la centralité à la transmission d'un corpus de savoir ainsi qu'à l'initiation par immersion dans une pratique partagée formant communauté (Heinich, 1993, 2005). Les critères directeurs de la pratique et les corps unifiés de théories apparaissent toujours menacés de péremption dans le domaine des arts, et l'essentiel est en définitive peut-être dans un ailleurs quelque peu troublant. Aujourd'hui n'est pas hier. Et cette différenciation s'est jusqu'au vertige creusée et accélérée. Loi de l'originalité créatrice.

Il ne faut cependant occulter et d'un revers de main se débarrasser de la forte hétérogénéité propre au domaine des arts. « Toutes les disciplines artistiques n'exigent pas au même degré une formation initiale spécialisée pour être exercées » (Menger, 2010, p. 240). Ce point n'est pas un détail. Il y a là une spécificité au domaine des arts. Une première différenciation est à établir : entre les disciplines qui exigent et contraignent à une formation initiale spécialisée et celles où cette dernière ne s'impose pas comme nécessaire. Le métier d'écrivain est concevable sans une formation initiale spécialisée au métier d'écrivain. Musicien instrumentiste, compositeur de musique dite savante ou bien encore danseur classique constituent quant à eux des exemples de métiers artistiques pour lesquels s'impose à l'évidence « un apprentissage initial précoce, long, difficile et très sélectif » (*ibid.*). Cette différenciation peut se retrouver à l'intérieur même d'une discipline.

Il est remarquable de constater la fréquence et la récurrence d'un phénomène : « les artistes, une fois professionnalisés, déclarent se livrer à un désapprentissage ou, du moins, ils relativisent ouvertement l'importance de leur apprentissage initial » (Menger, 2010, p. 242). Ce phénomène n'est pas propre aux formations artistiques. Il est par exemple repéré au moment de l'entrée dans le métier enseignant (Vanini, 2007). Dans le cas des formations artistiques, il pointe cependant vers une dichotomie particulièrement intéressante, que la reconfiguration des arts autour du don et de l'inspiration ainsi que de l'originalité et de l'innovation a sans doute contribué à fortement exacerber. La formation apparaît à longueur de biographies d'artistes en position particulièrement ambivalente. L'enseignement est dans

une large mesure « tenu pour essentiel quand il s'agit de former et de révéler les talents de l'apprenti artiste, il est quantité négligeable quand il faut mesurer l'influence exacte sur la personnalité de l'artiste » (Menger, *op. cit.*, p. 242.). A la précocité quasi consubstantielle dans l'imaginaire vocationnelle de l'artiste (Heinich, 2005), qui fragilise l'idée même d'un apprentissage et d'un enseignement, doit alors être ajoutée la distinction forte « entre maîtrise technique, vite acquise par les gens talentueux, et la maîtrise artistique qui résulte d'une interminable maturation » (Menger, *op. cit.*, p. 243) subjective. La première est aisément atteinte par la transmission d'un corps constitué de savoirs ainsi que par la répétition incessante des gestes, la seconde est bien plus problématique. Elle laisse perplexe. Cette distinction rejoint la thématique déjà ancienne de la double source de la création (Lowinsky, 1964). La « divine » inspiration d'un côté, la maîtrise technique et le contrôle conscient de l'activité créatrice de l'autre. La doctrine romantique de la génialité esthétique a contribué à fortement valoriser la « divine » inspiration et dans un même mouvement à dévaloriser la maîtrise technique et le contrôle conscient, tout deux relevant de l'ordre du travail et de l'astreinte. La doctrine romantique a « insisté sur le pouvoir d'autodidaxie ou d'autocréation de l'artiste authentique [sur] sa capacité d'autofondation originaire, dans l'écart délibéré, mais impossible à obtenir par l'application de règles, par rapport à une tradition, à une convention organisées autour des ressources de l'imitation » (Menger, *op. cit.*, p. 243.). La valeur d'autodétermination ne peut qu'être en relation conflictuelle avec « la dette contractée par l'artiste à l'égard de tout ceux qui partagent et transmettent des savoirs formateurs dont il devient le dépositaire » (*ibid.*).

La refonte de l'enseignement des écoles des beaux-arts en France dans les années septante est sur ce point remarquable. Elle a contribué à minimiser l'enseignement technique et à attribuer une place majeure à l'expressivité. A sa suite, « la plupart des techniques traditionnelles ne font plus l'objet d'un enseignement systématique et deviennent souvent optionnelles » (Liot, 2004, p. 27). Alors qu'auparavant l'enseignement des techniques était censé être le garant la compétence artistique, c'est un processus d'élaboration d'une démarche artistique personnalisée qui est censé garantir la compétence artistique. Ce qui n'est pas allé sans profondément reconfigurer la figure du « professeur ». Aux enseignements en atelier souvent dispensés dans une relation de maître à disciple, vient se substituer une formation moins normalisée, détruisant l'image charismatique du maître et instituant la figure plus neutre de l'enseignant (*ibid.* pp. 26-27), voir de l'accompagnant (Paul, 2010). Les ateliers de représentation sont remplacés par des ateliers d'expression. Suite à cette refonte, les enseignants interviennent « auprès des élèves de manière personnalisée pour les aider à trouver les clés leur permettant de poursuivre leur travail » (Liot, *op. cit.*, p. 28). L'enseignant est alors devenu une sorte « d'accoucheur de personnalité ». C'est par un travail maïeutique que l'étudiant est en effet censé « trouver sa vérité », la sienne. Il s'agit pour l'étudiant de cultiver son « Soi » (Rosenblum, 1978).

Le « professeur » ne peut qu'être en position ambivalente de modèle et de contre-modèle. Ses compétences sont certes réelles, mais l'étudiant est en partie contraint à récuser et dépasser toute autorité. La relation pédagogique tend à être traversée par la compétition et une sorte d'injonction paradoxale. « Le principe d'originalité et de différenciation esthétiques constitue la clé de la reconnaissance du talent des apprentis artistes. Ce qui peut se résumer dans ce que Paul Watzlawick appelle une injonction paradoxale : « faites comme moi, récusez tout modèle ! » (Menger, 2010, p. 245).

Savoirs théoriques et savoirs procéduraux sont aisément codifiables et objectivables (Malglaive, 1990). Ils peuvent faire l'objet d'une transmission ou d'un apprentissage par la pratique. Les formations artistiques ont ceci de particulier qu'elles visent et doivent aider à forger une personnalité singulière, capable d'une production originale et innovante. L'étudiant est alors nécessairement confronté à l'exigence de réinterprétation des « choix et contraintes

techniques en termes d'intention, d'expression de soi et d'engagement émotionnel » (Menger, 2010, p. 247).

Il s'agit d'aider le jeune à se trouver. [...] L'élève a déjà une certaine idée de lui-même, mais il importe de l'aider à la conforter ou plutôt trouver avec lui ses qualités et ses défauts, peut-être ensuite pour une utilisation même de ses défauts. On essaiera de le guider dans sa recherche en éliminant les influences qui peuvent l'écarter de sa route, conserver ou indiquer celles qui peuvent encore lui être nécessaires, trouver dans son travail le plus authentique de lui-même. (Liot, 2004, p. 28, citant un enseignant rencontré dans le cadre de sa recherche)

La formation constitue ainsi un espace/temps de socialisation où un équilibre entre référence et résistance à autrui est à trouver, cette dernière étant en effet la garante de l'originalité artistique. Dans une certaine mesure, l'institution fait office de contre-modèle. Il s'agit de s'affirmer et de trouver sa voie personnelle.

La formation doit permettre de construire l'identité singulière du futur artiste, mais aussi permettre une découverte, voir une insertion, dans les mondes professionnels ainsi que la découverte des « manières d'être artiste » (Moulin, 1992). Les étudiants font en effet leurs premières expériences professionnelles lors de leur formation. Les formations permettent ainsi l'acquisition d'une identité anticipée de professionnel (Kadushin, 1969). L'identité d'artiste se fait alors à la fois par un ensemble d'enseignements reçus, d'une alternance d'expérimentations et de retours réflexifs (Liot, 2004), mais aussi par un ensemble d'engagements professionnels par l'intermédiaire de l'institution de formation. Les écoles d'art ont ainsi une fonction d'information absolument fondamentale sur ce que sont les mondes de l'art (Menger, 2010, Moulin, 1992).

Les formations artistiques initiales doivent permettre de forger cette personnalité unique, mais aussi de révéler et d'objectiver, par un ensemble de « tournois compétitifs », la valeur des artistes et des œuvres produites (Sennett, 2003 ; Menger, 2010). Les formations sont traversées par un ensemble de workshops, de jurys et de concours qui scandent le parcours de formation. Ces véritables « tournois » ont une double fonction. Tout d'abord, révéler la valeur artistique à l'institution de formation, aux différents réseaux professionnels ainsi qu'aux yeux de l'artiste en formation. Ensuite, préparer les étudiants, par l'acquisition d'un ensemble de compétences, « à la traversée des nombreuses épreuves de concurrence qui jalonnent l'insertion dans la carrière, puis le déroulement de celle-ci » (Menger, *op. cit.*, p. 248), notamment la gestion de l'estime de soi, la capacité de résilience face à l'échec et la négociation. D'une certaine manière, la formation au métier d'artiste constitue un « apprentissage du risque » (Menger, 2002). Il s'agit de former des artistes, de révéler une valeur mais aussi d'apprendre le risque.

A suivre Menger (2010), l'engagement en formation relève pour les aspirants artistes d'une logique de l'accomplissement « en termes absolus ». La visée de l'aspirant artiste semble être celle de devenir « un artiste réputé pour son originalité » ou bien encore d'être un « un musicien du plus haut calibre » (Caves, 2000). Cette logique peut être analysée comme conséquence d'une information limitée.

Les enseignants renforcent cette attitude en raison de son pouvoir de motivation ; selon le mot d'un professeur de chant cité par Towse, « sans le fol espoir d'être un grand artiste, vous n'auriez même pas commencé vos études ». Ni la motivation de l'étudiant ni les perspectives d'emploi du professeur ne gagneront à des discussions interminables sur les faibles chances d'atteindre le grand succès. Dans les arts plastiques, ceci est encore renforcé par le fait que la vérité intérieure à laquelle obéit l'artiste le conduit à tenir peu compte des opinions d'autrui sur son travail. (Caves, 2000, cité par Menger, 2010, p. 254)

III. De l'enchantement à l'incertitude

Karl Marx (1844), André Gorz (1988) et d'autres voient dans le travail artistique l'incarnation du paradigme du travail libre et épanouissant. Le travail artistique constitue pour certains « le repère annonciateur d'un monde meilleur où ce qui est aujourd'hui le privilège de quelques uns, sera demain le pain quotidien de tous » (Menger, 2010, p. 14). Le travail artistique est ainsi investi par une sorte d'« enchantement » et d'« utopie », et ce malgré les gains généralement médiocres qu'il procure effectivement et les doutes et échecs qui l'accompagnent. Cet « enchantement » et cette « utopie » ne sont pas sans relations avec nos développements sur l'individu contemporain. Les relations sont même étroites : « si chacun a une façon originale d'être humain, chacun doit encore découvrir ce soi qui ne se laisse rapporter à aucun modèle préexistant. La référence à l'art comme modèle de la définition de soi devient ici centrale » (*ibid.*, p. 16). L'art comme lieu de reconnaissance, d'expression et d'affirmation de ce « soi » singulier.

L'attrait pour les professions artistiques semble largement découler de motivations non pécuniaires. Ces motivations ne sont ni négligeables ni à négliger. Elles constituent sans aucun doute un des attracteurs majeurs de ces professions. Les professions artistiques possèdent en effet d'indéniables avantages non monétaires et font écho aux transformations du rapport au travail. Elles se situent « au sommet de l'échelle des professions pour à peu près chacun des déterminants que prennent traditionnellement en compte les études psychosociologiques de la satisfaction au travail » (Menger, 2010, p. 109). Entre autres déterminants la nature des tâches, le sentiment de responsabilité, la considération, mais aussi la reconnaissance du mérite individuel ainsi que le prestige social. Les activités artistiques bousculent alors d'un bout à l'autre les conceptions qui appréhendent le travail comme une valeur purement négative, une simple désutilité (*ibid.*), en somme un gaspillage en temps et en énergie. L'impression d'une réalisation de soi y est particulièrement puissante. Pour les professionnels des arts, le travail est chargé d'une grande importance subjective. Il bénéficie d'une centralité remarquable dans les identités (Garner, Méda & Sénik, 2006).

Le projet de faire carrière dans les professions artistiques doit en partie être relié à ces « avantages non monétaires » qui concentrent à la fois des bénéfices psychiques et le prestige social. Il ne faut cependant occulter les possibilités réelles de gains parfois élevés dans les professions artistiques. La réussite constitue en effet une éventualité toujours à l'horizon (Menger, 2010). Il faut alors considérer à sa juste mesure la complexité des professions artistiques. L'imagerie romantique n'épuise pas l'ensemble des caractéristiques des professions artistiques.

Sur le marché du travail, ces professions se trouvent dans une position particulière :

Les mieux lotis paraissent bénéficier d'une rente, au sens économique du terme : leur attente plus ou moins prolongées de la réussite, au prix de sacrifices matériels parfois considérables, aura démontré a posteriori qu'ils auraient accepté de conserver le même métier pour un revenu beaucoup plus faible. Les plus mal rémunérés, qui acceptent durablement leur condition plutôt que de changer de profession, sont, pour rationaliser leur choix, logiquement conduits à imputer la médiocrité de leur état essentiellement à une crise endémique de sous-consommation culturelles. (Menger, 2002, pp. 53-54)

D'un côté une réussite durement acquise, de l'autre une réussite toujours à venir qui confine à la marginalité sur le plan économique, social comme culturel (Lahire, 2006). Il y a là comme une amorce de basculement des perspectives. Certes, depuis le XIX^e siècle la « période d'incertitude et d'épreuve » s'est étirée et des « carrières subjectives », forgées autour « de modes de vies inversant les valeurs d'intégration et de hors-jeu social » et de conceptions de « l'attente de réussite comme le prix à payer pour préserver la pureté [du] projet créateur »

(Menger, 2010, p. 221) sont une des caractéristiques importantes des professions artistiques. Cette inversion est d'ailleurs repérée dans certains parcours d'insertion de jeunes investissant des activités artistiques (Schnapper, 1994 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001 ; Schehr, 2001). Mais les réussites et des gains importants sont également réels. Ces réussites et ces gains sont concentrés sur certains artistes selon la règle du *winner-take-all markets*. L'artiste n'est en effet pas aisément substituable. La réputation constitue une variable d'agrégation (Menger, 2010) et le marché ne peut équitablement traiter les œuvres proposées (Becker, 1988).

Il nous semble qu'il faut alors dépasser l'idéologie de l'artiste authentique comme être par nécessité frappé de malédiction et crève-la-faim, conséquence de la pureté d'une quête personnelle d'authenticité. Pour un regard formaté par la critique, cette idéologie peut être déconstruite et être appréhendée comme une rationalisation de l'échec, un puissant système de défense (Bourdieu, 1971) qui ne dit pas son nom. Inversion du regard. Mais laissons le soupçon de côté. Disons ceci : l'œuvre est aussi une marchandise et l'artiste s'insère dans un marché du travail dominé par une logique de la concurrence par l'originalité. Il y a là un point de départ à une approche renouvelée de l'artiste : l'artiste comme travailleur inséré dans un marché hyperconcurrentiel et une organisation du travail hyperflexible rapprochant sous bien des aspects le domaine des arts d'un marché secondaire. Les professions des arts peuvent dans cette perspective être considérées comme de véritables « laboratoires de l'hyperflexibilité » et leurs organisations être appréhendées comme de véritables modèles.

Loin des représentations romantiques, contestataires ou subversives, il faudrait désormais regarder le créateur comme une figure exemplaire du nouveau travailleur, figure à travers laquelle se lisent des transformations aussi décisives que la fragmentation du continent salarial, la poussée des professionnels autonomes, l'amplitude des inégalités contemporaines, la mesure et l'évaluation des compétences ou encore l'individualisation des relations d'emploi. (Menger, 2002, p. 8)

Ce renouvellement nous semble particulièrement heuristique. L'artiste y est à sa suite approché comme une incarnation du nouveau travailleur. Rappelons ici les discours sur l'employabilité ainsi que sur l'individu entrepreneur de soi rencontrés dans notre premier chapitre. Le travail artistique est porteur des exigences les plus significatives des emplois dans une société post salariale : « fort degré d'engagement dans l'activité, autonomie élevée dans le travail, flexibilité acceptée voir revendiquée, arbitrages risqués entre gains matériels et gratifications souvent non monétaires » (*ibid.*, pp. 8-9). Cette perspective permet par ailleurs une entrée analytique qui considère pleinement l'incertitude qui irrigue les professions artistiques ainsi que le marché de l'art dès lors qu'il s'agit de se prononcer sur la valeur des productions artistiques. Elle considère autrement que comme une faiblesse et un dévoiement les stratégies, ruptures, reconversions et déconversions qui traversent les carrières professionnelles. Elle permet de saisir la dynamique de professionnalisation présente au cœur des carrières. Elle offre enfin la possibilité d'une lecture renouvelée de la démultiplication de l'activité (Bureau, Perrenoud & Shapiro, 2009).

A. CARRIÈRES D'INSERTION DANS LES ARTS

La détermination de la valeur artistique, toujours relative en l'absence d'un modèle fixe qui fait unanimité, procède d'un ensemble de concours et de comparaisons interindividuelles (Sennett, 2003 ; Menger, 2010). Ce sont ces comparaisons qui permettent la progressive objectivation sociale des valeurs des productions artistiques. Cette objectivation est à appréhender « comme un mécanisme complexe de sélection, qui ne révèle qu'a posteriori les risques inhérents à la compétition artistique » (Menger, *op. cit.*, p. 207). Cette objectivation est toujours provisoire et menacée d'obsolescence. La valeur des

productions artistiques ne se révèle qu'a posteriori, et l'avenir du succès ne peut être à jamais stabilisé. Les surprises, déceptions et inquiétudes traversent les carrières artistiques. Ce qui ne va pas sans quelques répercussions et résonnances subjectives. L'effort, l'engagement des ressources personnelles et l'investissement peuvent ne pas déboucher sur le succès. La possibilité d'une réussite comme d'un échec hante les carrières. Elles sont ainsi toujours périlleuses pour les sujets.

Les carrières d'insertion dans le domaine artistique sont imprégnées d'une forte incertitude quant à la possibilité de continuer son activité artistique et de se continuer dans une identité d'artiste. Dans le monde des arts, les inégalités de réussite comme de rémunération sont frappantes, et le tout « sous l'apparence indolore et excitante d'une piste aux étoiles » (Menger, 2002, p. 35). Sur cette piste se déroule « l'apologie la plus étonnante de la concurrence interindividuelle » (*ibid.*). Les écarts de rémunération et les inégalités atteignent dans le monde des arts de tels sommets qu'ils déroutent parfois les chercheurs eux-mêmes. Ces derniers se dispensent en effet bien souvent d'en donner une évaluation précise (Menger, 2010).

Dans les professions artistiques, le maximum des gains est atteint plus vite que pour la moyenne des actifs. Les revenus y sont cependant nettement inférieurs à la moyenne en début de carrière. Sur le plan des revenus, l'analyse des carrières met en évidence que les pentes de croissance et la décroissance sont dans les professions artistiques particulièrement escarpées. La variance des revenus selon les tranches d'âge est plus forte que dans d'autres professions de niveau de formation équivalent (Menger, 2010). La condition de la grande majorité des artistes est relativement médiocre. Les diverses enquêtes effectuées montrent en effet qu'au moment du déroulement de l'enquête seul 10% des artistes de chaque catégorie est effectivement en mesure de vivre de son art. Les mieux lotis semblent par ailleurs dans les professions artistiques bénéficier d'une véritable rente, la difficile et délicate interchangeabilité des artistes faisant converger la demande vers les artistes considérés à un moment donné comme les plus talentueux.

Le marché du travail dans le domaine des arts est caractérisé par un excès des candidats à l'emploi ainsi qu'un sous emploi endémique (Menger, 2002). Il n'est alors pas rare qu'un nombre considérable de candidats à l'emploi renonce au fil d'une période probatoire particulièrement dilatée à effectivement envisager une carrière dans une profession artistique. Ce n'est qu'une minorité d'artistes qui au final « réussit ». Elle tire alors à elle l'ensemble des bénéfices.

La forte variance des gains s'explique ainsi, d'un côté par la présence d'une forte proportion de travailleurs inexpérimentés, acceptant des revenus médiocres en contrepartie de l'information qu'ils acquièrent, et dont bon nombre renonceront rapidement à faire carrière ou, tout au moins, à vivre principalement de ces revenus, et, de l'autre côté, par la réussite d'une petite minorité d'artistes tirant profit de l'expérience accumulée. (*ibid.*, p. 213)

Des comportements visant à tout de même maintenir une « filiation » avec la formation, au prix de certains sacrifices, sont cependant également repérés et configurent en grande partie les parcours d'insertion dans les professions artistiques. « Les choix professionnels (postures et orientations) [...] perpétuent à leur façon les motivations d'expression artistique qui ont guidé le choix d'une école d'art » (Danner & Galodé, 2006, p. 22). Ces comportements sont remarquables. Ils dénotent une persévérance. Cette dernière explique en partie la pluriactivité et l'activité indépendante, si fréquentes chez les artistes. C'est une continuité diachronique qui est poursuivie. La fréquentation d'espaces de socialisation liminale par de jeunes créateurs (Liot, 2004, 2009) est par ailleurs à souligner, et à relier à cette intention de perpétuer, pour ainsi dire malgré tout, les motivations initiales.

L'organisation du travail dans les professions artistiques a pour caractéristiques une très forte concurrence ainsi qu'une faible sécurité de statut comme de monopole. Les carrières professionnelles se réalisent selon trois modalités principales : des emplois à temps plein d'une durée pluriannuelle au sein d'une même entreprise ; un travail intermittent en fonction de projets ; une cession contractuelle d'une œuvre ou bien encore d'une prestation à un entrepreneur du domaine culturel. Les emplois stables existent dans le domaine des arts, notamment dans les théâtres, orchestres, compagnies de design, etc. Ces emplois y sont cependant largement minoritaires. Les contrats à durée déterminée ainsi que les formes d'auto-emploi sont importants et les entreprises sont le plus souvent faiblement intégratrices. Ceci s'explique en partie par une gestion particulière des ressources humaines. Un excès de ressources « humaines » est indispensable au bon fonctionnement des mondes de l'art. Pour au moins deux raisons étroitement corrélées. La nécessité de disposer d'une main d'œuvre bon marché prête à une attente d'un hypothétique succès. Une contrainte d'innovation que favorise l'excès de talents et la concurrence. Cette gestion ne va cependant pas sans un important coût social. Les parcours sont marqués par des emplois de courte durée, par des périodes de chômage, voir par des ruptures plus ou moins radicales du projet d'insertion dans le domaine artistique envisagé. Les petits boulots, le recours à des métiers de subsistance font, pour beaucoup d'artistes, partie de l'ordinaire. « Les comparaisons entre artistes salariés d'une organisation et artistes indépendants révèlent [cependant] que les seconds obtiennent des satisfactions non monétaires plus importantes, mais ont en contrepartie un revenu moyen inférieur » (Menger, 2010, p. 194).

Dans le monde « ordinaire » du travail, « la pluriactivité se détache comme une situation originale par rapport à celle du travail monoactif » (Bureau & Shapiro, 2009, p. 18). Dans le « domaine plus circonscrit de la vie culturelle, [...] c'est la pluralité des occupations qui, pour le sens commun, définit l'artiste (*ibid.*). La monoactivité apparaît comme « une rareté statistique » dans le monde des artistes (*ibid.*). La pluriactivité a généralement été appréhendée comme dévalorisant le travail et l'homme, « d'une part parce que sa pratique revenait à admettre qu'on ne pouvait vivre de son métier, d'autre part parce qu'elle divisait les travailleurs et les affaiblissait dans un rapport de force avec le patronat, enfin parce qu'elle était assimilée à un amateurisme contraire à l'éthique du « travail bien fait » » (*ibid.*, p. 21). L'analyse des carrières des artistes souligne des stratégies de diversification des activités, par nécessité économique bien évidemment. La pluriactivité est là contrainte. L'analyse des carrières met cependant également en évidence que la diversification des activités peut procéder d'un choix indépendant de considérations strictement économiques. Elle peut en effet être recherchée en « l'absence de la nécessité économique » (*ibid.*, p. 23). La pluriactivité peut être choisie afin de favoriser le maintien et le développement des compétences, la construction d'un réseau comme une certaine intégrité identitaire (Bureau & Shapiro, *op. cit.* ; Menger, 2010).

Le recours à des métiers « alimentaires » s'impose en tendance à la plupart des artistes en début de carrière. Ce début de carrière constitue une véritable période probatoire. Diverses ressources peuvent être distinguées : rémunération des activités artistiques principales, travaux artistiques secondaires et para-artistiques, emplois sans lien avec l'art, indemnité chômage, revenus du conjoint, aide de la famille ou des amis, voir rente d'une fortune personnelle et mécénat public ou privé (Menger, 2010.). Le statut, les revenus ainsi que les relations entre activité artistique et d'autres activités rémunérées permettent une analyse objective d'une situation sociale le plus souvent subjectivement ambiguë (Liot, 2004). L'activité artistique peut se situer dans « un résidu de vie professionnelle », la vie professionnelle pouvant être éloignée « de la pratique artistique » (*ibid.*, p. 40). Cette pluriactivité peut mettre à mal l'existence et l'identité de l'artiste sur un plan synchronique. L'identité peut en effet être morcelée par cette pluriactivité. La signification de cette dernière

est ainsi variable selon « l'implication des artistes dans une carrière artistique, le prestige et les revenus » (*ibid.*, p. 43), mais aussi selon la proximité et la cohérence avec le projet individuel.

L'entrée dans les professions artistiques s'accompagne dans de nombreux cas d'une « précarité statutaire et financière » (Liot, 2004, p. 44) frappante. Au cours des carrières, la pluriactivité s'impose comme une contrainte mais aussi comme « l'un des ressorts de la réussite professionnelle » (Menger, 2010, p. 218) donc. L'analyse des carrières montre une dispersion en leur début, puis une progressive concentration autour d'une activité devenant l'activité principale. Cette lecture générale de la progression des carrières masque cependant une diversité des dynamiques à l'œuvre. L'identité et l'activité artistique peuvent en effet être nourries et enrichies au cours des carrières (Bureau & Shapiro, 2009 ; Rannou & Roharik, 2009), mais aussi contrariées et empêchées par cette dispersion. « La conversion d'une vocation en efficacité professionnelle » ne va alors pas toujours de soi (Liot, *op. cit.*). Elle est incertaine. Le jeune artiste est alors à appréhender comme un être pluriel et changeant, affrontant une précarité des situations. Il s'agit souvent pour lui de trouver voir de retrouver une continuité, une cohérence ainsi qu'un horizon subjectivement viable à son inscription dans une diversité de domaines et d'activités. Il s'agit parfois pour lui de se reconstruire et de se retrouver lorsque la carrière est radicalement empêchée et/ou les informations récoltées forment une appréciation négative sur un monde et une profession auparavant ardemment désirés.

Une autre caractéristique des carrières dans les professions artistiques est frappante : le faible pouvoir explicatif du diplôme. L'analyse des carrières montre en effet que le diplôme constitue une variable insuffisante dans l'explication de la réussite et du niveau de rémunération atteint. Ce qui tend à rendre fortement problématique toute explication se référant à la théorie classique du capital humain (Becker, 1964) : l'investissement en formation n'est pas nécessairement corrélé aux revenus comme aux positions les plus privilégiées (Menger, 2002, 2010). L'hypothèse d'un rendement supérieur de l'expérience dans les professions artistiques s'impose. Les destinées individuelles peuvent en effet dans le domaine des arts varier d'une façon impressionnante pour des individus dont l'investissement en formation est plus ou moins équivalent. La formation ne peut alors prétendre configurer et expliquer les destinées individuelles. Les barrières d'entrée aux divers mondes de l'art sont cependant variables. Ce point mérite une pleine considération. Il faut en effet distinguer entre les professions où une formation spécifique est clairement exigée et celle où « les dépenses en capital requises pour pratiquer son art et la complexité de la division du travail nécessaire à la production et à la diffusion des œuvres sont faibles » (Menger, 2010, p. 220). Cette deuxième situation concerne tout particulièrement les écrivains et plasticiens. La formation spécifique concerne des professions exigeant une solide compétence technique sans laquelle l'exercice de « son » art n'est pas sérieusement envisageable. La formation en permet l'acquisition et renseigne le marché du travail sur sa maîtrise effective par les candidats à l'emploi.

IV. Étayage

Les développements effectués dans ce chapitre ont convoqué, prioritairement sollicité l'appui de trois auteurs, Schlanger, Heinich et Menger. Tout trois se sont révélés être d'agréables et précieux compagnons de route. La première nous a tout particulièrement permis de thématiser la vocation dans son acception moderne. La seconde nous a permis d'apprécier les conceptions relatives à l'art tout en les resituant dans la perspective d'un développement historique. Le troisième nous a permis d'approcher l'artiste comme un travailleur immergé dans un marché hyperconcurrentiel ainsi qu'une organisation du travail hyperflexible.

L'objectif de ce chapitre était de fonder et d'asseoir notre intuition initiale : l'artiste comme « figure » prototypique. L'étude de cette « figure » devant alors s'avérer particulièrement heuristique dans l'analyse de certaines tendances qui traverseraient nos sociétés. Prototypique certes, mais sur quoi porte exactement cette prototypicité plus postulée qu'affirmée ? La réponse à cette question est contenue dans les développements faits dans ce chapitre trois. Reste à la synthétiser et à tenter de la relier aux points dont nos précédents développements ont permis une décantation. C'est la tâche qui à présent nous incombe et qu'il s'agit au mieux de remplir. Mais avouons-le, le terrain nous semble glissant. Nous retiendrons quatre axes : le travail comme lieu privilégié de réalisation de soi, les transformations intervenues dans la socialisation, celles intervenues dans la question identitaire ainsi que la précarité professionnelle.

L'acception moderne de la vocation fait étroitement se rejoindre l'économique et l'éthique et met avec insistance le *vocare* sous la dépendance de l'*eligere*. Dans l'univers de la vocation moderne, goûts et dons ont droit à un « lieu » d'épanouissement. Ce « lieu » est avant tout l'activité productive. La dynamique économique est censée permettre une extériorisation, un épanouissement ainsi qu'une reconnaissance des vocations individuelles. Dans l'acception moderne de la vocation, l'activité productive à laquelle les individus se consacrent se doit d'être choisie. L'identification à l'activité est étroite. L'individu s'y réalise et s'y exprime. Cette reconfiguration de la thématique ancienne de la vocation nous paraît particulièrement intéressante. Elle rejoint et s'intègre en effet pleinement à une idée croisée lors de nos développements précédents : le travail comme valeur centrale du fonctionnement des sociétés et comme lieu de construction de l'homme. Elle rejoint en outre l'hypothèse d'un basculement d'un éthos du devoir – s'intégrant pleinement dans les conceptions protestantes de la vocation – à un éthos de la réalisation de soi repéré depuis les années septante. Les comportements d'extraction de l'hétéronomie de l'emploi salarié ainsi que de réinventions du travail autour d'autres activités, rencontrés dans notre premier chapitre, trouvent écho à l'intérieur d'un puissant univers symbolique.

Dans l'univers de la vocation moderne, les vocations artistiques occupent une place toute particulière. Elles constituent une référence majeure : modèle, comble et noyau de la vocation moderne. Ces professions ne peuvent être déliées d'une flamme intérieure et sont traversées par une certaine indétermination. Les professions artistiques constituent des catégories objectives qui laissent une large place à une appropriation, à une inventivité ainsi qu'à un certain nombre d'idiosyncrasies individuelles. Nos développements relatifs à la conception commune de l'art depuis le romantisme ainsi qu'à la valorisation corrélatrice de la singularité corroborent largement cette plasticité des professions artistiques. Dans une certaine mesure, les professions artistiques ne s'imposent pas « verticalement ». Elles sont à faire.

La contrainte d'exceptionnalité et de rupture d'avec toute tradition conduisent à un renouvellement du regard. Accéder à la compréhension des idiosyncrasies individuelles, contraintes et désirées, exige en effet, et peut-être plus qu'ailleurs, qu'un regard minutieux soit jeté au travail de construction d'une expérience par les sujets. Les professions artistiques sont alors à situer au cœur des transformations intervenues dans la socialisation rencontrées dans notre deuxième chapitre, lorsque nous abordions les relations contemporaines entre individu et institution. Mais aussi au cœur de celles rencontrées dans notre premier chapitre, lorsque nous abordions la place prise par l'expérimentation et la recherche dans le processus de socialisation de la jeunesse contemporaine. Nous avons brièvement thématiqué la situation hautement ambivalente des formations artistiques, tout comme la faiblesse de traditions artistiques dans un domaine dominé par la logique de l'innovation esthétique et formelle ainsi que d'une organisation du travail faiblement intégratrice dans le domaine des arts.

Les identités artistes trouvent par ailleurs un lieu de résonance remarquable sur le terrain des formes identitaires dégagées dans notre deuxième chapitre. Nous y avons pointé la place importante qu'occupent en tendance les identités réflexives et narratives dans les sociétés contemporaines. Les travaux de Azam (1999) soulignent dans ce sens que l'identité professionnelle des artistes résulte d'un parcours plus que d'un statut. L'indétermination des critères qui caractérise l'activité artistique problématise la construction de l'identité professionnelle d'artiste. Cette indétermination conduit à un écart entre identité dite par l'artiste et identité délimitée par les divers organismes. Les formes identitaires réflexives et narratives se caractérisent par une primauté du « pour soi » sur le « pour autrui », une place centrale accordée aux dimensions personnelles ainsi qu'aux parcours. Elles nous sont en outre apparues indissociables du brouillage des catégories d'identification pour autrui, ces formes procédant d'une sorte de distance fondatrice ainsi que d'une croyance et d'une primauté de l'identité personnelle. La problématisation de la reconnaissance que nous avons vu étroitement reliée aux formes réflexives et narratives trouve un prolongement dans nos développements consacrés aux artistes. Les cadres de la reconnaissance y sont particulièrement délicats.

Sur le front de l'appréhension de l'artiste comme « travailleur », les liens avec nos développements précédents sont là aussi importants, et non sans enseignements. Les professions artistiques sont imprégnées par une très forte incertitude, notamment en ce qui concerne les carrières professionnelles. Le mode d'organisation du travail ainsi que la concurrence qui y règne font du projet de faire carrière dans les arts un projet particulièrement fragile et incertain. Les liens avec les tendances qui affectent les parcours d'insertion des jeunes sont forts. L'insuffisance du diplôme, les emplois atypiques, les entreprises faiblement intégratrices, la contrainte et la responsabilisation y prennent des proportions impressionnantes. Les possibilités effectives d'être un professionnel contrastent en définitive avec l'engagement extrêmement signifiant dans une vocation artistique. Les carrières professionnelles s'y révèlent peu planifiables. Cette faible planifiabilité n'est pas d'emblée appréciée d'une manière adéquate par l'aspirant artiste. Elle peut se révéler au fur et à mesure des carrières, en fonction des informations emmagasinées au cours des premières expériences. La possibilité effective d'une identité personnelle stable, autodéterminée, visant une affirmation et un épanouissement tout le long d'un parcours de vie peut être, au cours des carrières d'insertion, remise en cause de façon plus ou moins radicale et répétée. Dans les professions artistiques, la vie professionnelle semble délestée d'une direction. Elles apparaissent ainsi comme un lieu privilégié de temporalisation de l'identité.

CHAPITRE IV : CONSTRUCTION DE SOI

Le singulier, le contingent, n'intéresse pas le philosophe : il n'est pas matière pour la science, qui ne retient de la réalité sensible que les aspects généraux ou reproductibles. Mais, surtout, étant donné que, pour lui, les événements se répètent sous la forme d'un cercle dont tous les points sont indifféremment commencement, milieu et fin, et où il n'y a de l'un à l'autre ni antériorité ni postériorité absolue, le Grec ne peut disposer d'un point central de référence par rapport auquel il serait en état de définir absolument et d'ordonner un passé et un avenir historique. Il n'y a pas pour lui un événement unique, advenu une fois pour toutes, qui lui fournirait ce repère indispensable et lui permettrait d'orienter en un sens également unique le cours – alors irréversible – de l'histoire. (Puech, 1978, pp. 221-222)

Les développements ont été jusqu'ici conséquents. Divers points n'ont cependant pas été explicités de façon rigoureuse. Ils n'ont jusqu'ici été au mieux que furtivement entrevus, ou tout simplement négligés, mis de côté et passés sous silence. Qu'entendons-nous au juste par identité et socialisation, et quelle entrée privilégier ? Quelles conditions à une étude biographique des processus de construction de soi ? Le travail à faire est encore considérable. Mais il est indispensable à notre entreprise. Il nous permettra – nous l'espérons – de structurer notre projet de recherche.

L'enjeu qui traverse cette partie est celui-ci : élaborer une perspective qui permette l'entrée dans une recherche biographique des processus de construction de soi. C'est dans le biographique que se situe notre filiation principale. Quelque chose reste à construire, qui nous permette une entrée « pertinente » dans ce biographique. Il ne s'agit cependant pas d'entreprendre un débat de fond et de grande ampleur sur la socialisation, l'identité, l'épreuve. L'entreprise serait à n'en pas douter passionnante – et elle nous passionnerait – mais là ne réside notre intérêt. Ce que nous désirons ici privilégier, c'est l'élaboration d'une entrée biographique dans les processus de construction de soi qui tienne compte des transformations contemporaines que nos propos ont soulignées et qu'il nous semble devoir intégrer à notre projet.

La phrase en exergue exprime d'une façon quelque peu métaphorique mais néanmoins « parlante » un point qui traverse ce chapitre : construire une entrée dans les processus de construction de soi qui laisse une part importante à l'historique, et ce afin de tendre vers une entrée qui puisse prendre au sérieux et pleinement considérer les temporalités biographiques.

I. Identité : ouverture biographique

Les thématiques de la construction identitaire, de l'identité, d'une entrée par l'identité, de modèles d'identités ou bien encore de formes identitaires ont jusqu'ici à diverses reprises été rencontrées. Au cours du parcours jusqu'ici effectué, l'« identité » nous est ainsi apparue porteuse d'une certaine pertinence. Elle nous semble ne pouvoir ni ne devoir être négligée. Des transformations intervenues dans la problématique de la jeunesse ainsi qu'au plan des relations entre « individu » et « société » nous ont permis de souligner certaines transformations de l'« identité ». Reste à définir ce que nous entendons par « identité », mais aussi à assurer une articulation étroite entre problématique de l'identité et problématique de la socialisation. Leurs liens sont « classiques ». L'entrée qu'il s'agit de construire se veut avant tout heuristique, ouvrant des perspectives analytiques qui seront par la suite reprises plus que des débats théoriques serrés. Nous nous appuyons largement dans cette entreprise sur les travaux de Dubar (2006, 2007a, 2010) ainsi que sur ceux de Demazière et Dubar (2007).

A. DOUBLE TRANSACTION

Évoquons tout d'abord ce qui est devenu une sorte de poncif vis-à-vis duquel il nous semble nécessairement de nous situer. Son usage est parfois mal intentionné, et en définitive peu constructif. Ce poncif trouve une part de ses racines dans une belle formule de Lévi-Strauss, au terme d'un séminaire devenu célèbre. L'identité comme « foyer virtuel » dont les traces comme « objet » réalisé sans cesse se dérobent. Mais ce foyer est un foyer « auquel on croit et qu'on a besoin de dire [...] pour vivre et agir avec les autres » (Dubar, 2007a, p. 228). L'identité est particulièrement délicate pour celui qui cherche à la définir. « Plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante » (Erikson, 1967, cité par Dubar, 2010, p. 103). Cette limite s'est imposée à nous. Avouons. L'entreprise de clarification de la notion d'identité constitue un enjeu scientifique à la fois délicat et impérieux (Kaufmann, 2004a). L'identité est hautement problématique et peut laisser l'esprit critique profondément songeur. Elle est un « phénomène » à la mode (*ibid.*), sans doute, et qui oublie parfois de dire ses « contours », de se définir, laissant alors un certain nombre de voies ouvertes à un usage inconsideré, et au final une certaine amertume. Le risque pour le chercheur de sombrer avec elle est sérieux. Faut-il pourtant abandonner la problématique de l'identité ? Existe-t-il une meilleure voie afin de « dire » et de « dessiner » les contours de ce qu'elle essaye effectivement de désigner et qui n'est sans doute pas réductible à un phénomène de « mode » qui, soulignons-le avec une légère ironie, a en partie oublié de passer ?

Son actualité est remarquable. Elle nous est au cours de nos développements apparue inséparable d'un effondrement des cadres d'appartenances ainsi que de l'impératif à la réalisation de soi d'un individu appréhendé et s'appréendant comme trajectoire (Dubar, 2007a) mais aussi doté « de profondeur intime » (Taylor, 1998). Inséparable d'une croyance en une identité personnelle (Dubar, *op. cit.*). Ces points, nous les avons d'ores et déjà thématiques. L'identité ne devient une question pratique pour les acteurs – mais aussi une question théorique pour les chercheurs – que dès lors qu'elle ne va plus de soi (Kaufmann, 2004a ; Rosa, 2010), et donc qu'il y a une certaine nécessité de mise en mots comme d'une recherche d'accord intersubjectif.

De la logique à la phénoménologie

Un travail de clarification reste cependant nécessaire. L'identité ramène, dans son appréhension première et d'ordre « logique », à deux gestes. Le premier n'est autre que l'identification. Le second en est son corollaire, la reconnaissance (Ricœur, 2004). L'identité concerne ainsi la définition, de quelque chose, de quelqu'un ou de soi-même. Cette identification ainsi que cette reconnaissance impliquent cependant que l'expérience soit pour partie présignée (Ricœur, 2004), sinon comment envisager de pouvoir re-connaître, connaître à nouveau et une nouvelle fois, mais cette fois-là avec clarté ? La position que nous adoptons à l'égard de l'identité est nominaliste (Dubar, 2007a). Elle nous semble judicieuse, et fructueuse en ouvertures. Elle introduit au centre de la question de l'identité la contingence ainsi que le changement. En une formule, concentrée : « l'identité de n'importe quel être empirique dépend de l'époque considérée, du point de vue adopté » (*ibid.*, p. 3). Contingence et changement donc, mais aussi et peut-être avant tout centralité du langage. Il n'y a pas d'identité qui ne transite par le langage. Il n'y a pas d'identité, dans notre perspective, sans une certaine reconfiguration par une mise en mots (Ricœur, 1983). Cette position n'est pas sans conséquences méthodologiques. Elles seront plus avant explorées. Disons simplement ici qu'elle valide et conforte l'analyse d'un discours ne se confondant pas entièrement avec les personnes qui les ont tenus. Les liens avec ces dernières sont certes maintenus – et comment pourrait-il en être autrement ? – mais ces discours sont sous la dépendance d'un contexte de

production, ils sont toujours situés, partiels et susceptibles de renouvellements (Demazière & Dubar, 2007).

L'identité dès lors qu'elle se dit et se met en mots (pour autrui ou pour soi) fait nécessairement usage de certaines catégories en circulation dans une époque donnée, dans un contexte ainsi qu'une situation particulière. La position nominaliste s'oppose de front à une perspective essentialiste sur l'identité. Les catégories dont usent les sujets ne sont en effet pour elle rien d'autre que « des mots, des noms qui dépendent du système de mots en usage, servant, dans un contexte donné, à les nommer » (Dubar, 2007a, p. 3.). Il s'agit alors d'être attentif à ces catégories en usage, dont usent ceux qui se définissent et définissent les autres, ainsi qu'aux écarts de légitimité entre elles.

L'identité, c'est ce qu'il y a d'unique dans une sorte de partage nécessaire et sans doute indépassable. Elle vise à définir ce qui caractérise le sujet ou la chose, mais aussi à établir une différence.

[L'identité procède d'une double opération langagière.] La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelque chose ou quelqu'un d'autre : l'identité c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir ce qui est commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité c'est l'appartenance commune. (Dubar, 2007a, p. 3)

Dans une perspective strictement nominaliste, exit les appartenances essentielles. Ce qui est là pointé est d'importance. « Ce qui existe, se sont des modes d'identification variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte » (*ibid.*, p. 4). L'identité relève alors avant tout de l'ordre du symbolique ainsi que d'une subjectivité qui s'exprime et se constitue dans et par un langage partagé. La position nominaliste fait ici écho à la phrase d'Évangile : « chacun est à soi-même le plus lointain ». Ce plus lointain est ce langage, ces catégories partagées. Dans la perspective nominaliste, c'est dans un symbolique partagé que le sujet se (re)saisit et se (re)définit. Ce qui par la même occasion vient en partie troubler – sans la détruire – l'idée d'un étalon propre et toujours singulier que nous avons croisé lorsque nous abordions la théorie romantique expressiviste et son « ose devenir ce que tu es ! » nietzschéen. Une identité d'un bout à l'autre singulière est une sorte de contradiction « sociologique ». « Toute identité est en rapport avec une collectivité. De quoi une identité est-elle constituée en effet si ce n'est de représentations collectives » (Trigano, 2007, p. 151). Mais tout de même, il faut introduire une dialectique étroite et dynamique entre identification et identisation (Tap, 1981). Cette dernière insiste en effet avec force sur un processus de distinction personnelle qu'il ne faut pas mettre de côté.

Dans une perspective de type phénoménologique, l'identité est toujours plus ou moins marquée par une certaine incertitude. Elle n'existe que dans une sorte d'incertitude et de tension. Le lien entre l'identité et l'« environnement » est étroit, et ce dernier est par définition mouvant, plus ou moins instable. L'instabilité de l'identité est en partie à considérer comme proportionnelle à l'instabilité des situations traversées, des contextes et des périodes historiques (Martuccelli, *ibid.* ; Dubar, 2010). Une part de la stabilité de l'identité personnelle réside alors dans la stabilité des rôles et des situations. Plus elle s'en éloigne, plus elle se fragilise et se fait inquiète (Martuccelli, *op. cit.*). Plus les rôles se font incertains et les situations changeantes, plus l'identité peine à se définir et à se stabiliser. Plus il y a éloignement de rôles prédéfinis et imprévisibilités des situations, plus l'identité « existe » comme un problème pratique. Cette interrelation apparaît avec évidence à l'intérieur de la problématisation de la reconnaissance que nous avons posée comme consubstantielle aux identités réflexives et narratives.

L'identité doit être appréhendée comme traversée par une « division interne » (Dubar, 2010). Cette division renvoie en partie au couple identité pour soi/identité pour autrui. Ce couple donne à voir les deux versant indissociables de l'identité, liés entre eux de façon éminemment problématique. L'identité pour autrui est cependant première, toujours. « L'identité pour soi est seconde et corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance » (*ibid.*, p. 104). De sa reconnaissance, ou de sa réification. C'est en effet par le regard d'Autrui que j'ai une nature, pour reprendre ici les mots de Sartre (1943). Autrui reconnaît, mais il peut aussi enfermer et stigmatiser (Goffman, 1975). C'est la communication avec autrui qui renseigne sur cette identité attribuée. La communication reste cependant toujours et nécessairement marquée par une certaine incertitude, et parfois le conflit. « Je ne puis jamais être sûr que mon identité pour moi-même coïncide avec mon identité pour Autrui » (Dubar, *op.cit.*, p. 108). L'identité est ainsi à approcher comme un processus toujours à construire et à reconstruire, et à l'intérieur duquel la communication est en position stratégique et constitutive.

L'identité doit alors être considérée comme doublement relationnelle – relation à des catégories et relation autrui/soi – et toujours menacée dans sa stabilité : elle est à faire et à refaire dans le dialogue, la quête ou bien encore la lutte (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Caillé, 2007). Il n'y a pas de question identitaire sans problématique de la reconnaissance. La formule est ramassée. Elle dit ceci, simplement : la reconnaissance confère à l'identité sa fragile quiétude ainsi qu'une charge énergétique positive. Cette chose si simple est « essentielle ». La non-reconnaissance fragilise voire fissure la relation pratique à soi et peut constituer l'étincelle à des explosions affectives offrant autant de « prétextes » à un certain nombre d'actions plus ou moins coordonnées, individuelles comme collectives (Honneth, *op.cit.*). Tout comme le processus d'identification, la reconnaissance peut elle aussi provenir d'autrui ou de soi : être reconnu et se reconnaître. Reconnaissance passive et reconnaissance active sont en effet elles aussi à étroitement articuler dans la question de l'identité (Ricœur, 2004).

Un processus transactionnel

Une conceptualisation sociologique de l'identité peut être élaborée sur la base de cette conception nominaliste ainsi que de cette première appréhension phénoménologique. Sa force est de maintenir un contact étroit avec la charge vécue du « phénomène » identité tel que cette époque phénoménologique permet de l'appréhender. Cette conceptualisation sociologique s'inscrit dans une conception du social qui privilégie une dualité irréductible (Habermas, 1973), qui se refuse clairement « à réduire les « mondes vécus » et les processus identitaires à un aspect ou un produit des « systèmes » » (Dubar, 2010, p. 85). Cette conception du social s'oppose à toute correspondance nécessaire entre les identités résultant d'une trajectoire et les identités du système d'action. Cette correspondance est réduite à une possibilité parmi d'autres. Elle n'est dans ce cadre pas une nécessité inébranlable. La construction identitaire est alors reliée à un processus de socialisation complexe à l'intérieur duquel est pleinement considérée une relation problématique entre identité pour soi/identité pour autrui ainsi qu'une temporalité biographique à issue ouverte. La division de l'identité y est en outre appréhendée comme l'expression, au cœur de la subjectivité, de la dualité du social.

Deux processus d'identification sont à considérer au cœur de la socialisation. Mais aussi un processus de négociation et d'articulation. L'identification pour autrui est première, nous l'avons souligné. Elle peut cependant toujours être subjectivement refusée ou acceptée. L'identification pour autrui comme l'identification pour soi font – perspective nominaliste oblige – usage des catégories en présence. Ces catégories sont marquées par un différentiel de légitimité et diversement appréciées. L'identification donne lieu à des actes d'attribution ainsi qu'à des actes d'appartenance à des catégories. Le premier, provenant du versant pour autrui, définit qui vous êtes. Le second, provenant du versant pour soi, définit qui vous voulez être.

Entre ces deux actes, les relations harmonieuses ne sont pas d'emblée données. « Il n'y a pas de correspondance nécessaire a priori entre « l'identité prédicative de soi » qui exprime l'identité singulière d'une personne déterminée, avec son histoire vécue individuelle, et les identités « attribuées par autrui » » (Dubar, 2010, p. 106). Le processus ici décrit est de type interactionniste et est indissociable de l'activité sociale, c'est en effet au cours de celle-ci qu'il se réalise. Il émerge à la faveur d'activité sociale en train de se faire. C'est « par et dans l'activité avec les autres » (*ibid.*) qu'un ensemble de transactions entre un individu et un groupe a lieu. Une filiation avec le courant interactionniste (Goffman, 1974) dans cette appréhension des phénomènes identitaires s'impose.

Il s'agit alors de pleinement considérer le phénomène d'attribution/proposition d'une identité sociale « virtuelle » par les institutions via ses divers agents, qu'il faut analyser au cœur d'un système d'action traversé par un ensemble de rapports de force ainsi que de légitimité. Il faut aussi tenir compte d'un processus d'intériorisation active par les individus. Ce processus d'intériorisation est indissociable des « trajectoires sociales des individus par lesquelles les individus se construisent des « identités pour soi » » (Dubar, 2010, p. 107). Ces identités pour soi ne sont rien d'autre que l'histoire que chacun se raconte sur ce qu'il est. Elles peuvent être désignées comme les identités sociales « réelles ». Les catégories utilisées y « doivent avant tout être légitimes pour l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit son identité pour soi » (*ibid.*).

La coïncidence entre attribution/proposition et incorporation n'est pas donnée. Elle ne va pas de soi dès lors qu'est posée cette dualité du social. Des dissonances et des conflits peuvent toujours pointer à l'horizon. Dès lors qu'une non coïncidence se révèle, deux types de stratégies identitaires peuvent prendre place : des transactions objectives ainsi que des transactions subjectives. La première vise une accommodation de « l'identité pour soi [à] l'identité pour autrui » (Dubar, 2010, p. 107). Cette transaction concerne l'individu ainsi que les divers autrui significatifs avec qui il entre en interaction. La seconde est quant à elle traversée par un « désir de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) » (*ibid.*). Cette transaction a pour objectif une assimilation de l'identité pour autrui à l'identité pour soi. Disons-le, les filiations piagétienne (1965) et meadienne (2006) de la perspective ici élaborée sont patentes. Dans cette perspective, l'identité résulte « de l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités « virtuelles » et les trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus » (Dubar, *op. cit.*, p. 108).

Synthétisons. L'identité constitue avant tout une affaire de langage. Elle est co-construite dans la mesure où elle se forme suite à un ensemble de transactions. Dans cette perspective, cette théorisation rejoint en partie le courant de la transaction sociale (Schurmans, 2001 ; Rémy, 1996), pour qui « l'humain est [...] tout à la fois produit et producteur du social » (Schurmans, *op. cit.* p. 164). Cette perspective favorise alors un « dépassement d'oppositions telles que celles de l'objectivisme et du subjectivisme, du macrosocial et du microsocial, des démarches causalistes et interprétatives » (*ibid.*). Enfin, le processus de construction identitaire est structuré par deux types d'actes :

- (i) Des actes d'attribution/proposition d'identités sociales « virtuelles » (identités pour autrui) qui donnent lieu à des transactions, sur un axe relationnel, entre identités attribuées/proposées et identités assumées/incorporées.
- (ii) Des actes d'appartenance à des identités sociales « réelles » (identités pour soi) qui donnent lieu à des transactions, sur un axe biographique, entre identités héritées et identités visées.

La transaction relationnelle aboutit soit (i) à des « régimes » relationnels de coopération-reconnaissance soit (ii) à des « régimes » relationnels de conflit-non-reconnaissance. La transaction biographique donne quant à elle lieu soit (i) à une interprétation de sa trajectoire biographique en termes de continuité-reproduction, soit (ii) à une interprétation de sa trajectoire biographique en termes de rupture-production.

Cette approche est séduisante dans les ouvertures qu'elle propose. Elle nous paraît particulièrement heuristique, et ce pour quatre raisons. Elle permet tout d'abord une entrée dans la problématique biographique. L'axe biographique y est considéré. Ce qui favorise et offre une opportunité à une analyse des temporalités longues ainsi que des dynamiques biographiques dans le processus de construction des identités. Les approches réduites des phénomènes identitaires, comme « ramassés » dans l'immédiat par diverses « mesures de contentions » – les identités I.C.O. de Kaufmann (2004a), par exemple – et comme limitées à des cadres d'interaction (Goffman, 1974) parfois étroits, nous paraissent peu pertinentes relativement à notre champ d'insertion. Relativement au champ de recherche depuis lequel nous nous élançons, l'entrée biographique proposée est précieuse, et bel et bien stratégique. Le rapport au temps qui traverse et configure les identités peut être en partie dégagé, pleinement considéré. Dans un même mouvement et comme en complément, cette approche resitue cette dimension biographique sur le plan des rapports de forces et de légitimités. Ils ne sont pas négligés. Ce modèle contribue et favorise ainsi un ancrage du « récit de soi-même appliqué à soi » (Ricoeur, 1990) au cœur d'un social traversé par une dualité et contribue à thématiser la problématique de la reconnaissance. Ensuite, cette approche permet une appréhension de la diversité des catégories en usage, ainsi qu'une analyse des décalages exprimés entre catégories. Enfin, cette approche ouvre à une analyse ainsi qu'à une décantation progressive de configurations identitaires et de régimes biographiques et relationnels (Dubar, 2007a) considérés comme des résultats des diverses transactions qui prennent place sur l'axe biographique et l'axe relationnel que pose cette théorisation.

Soulignons encore ceci. Bien plus qu'une identité réifiée et essentielle, ce sont des processus relationnels et biographiques qui sont au centre de cette approche. Bien plus que des personnes, ce sont des « discours » qui sont au centre du travail d'analyse.

Ce qui est visé, ce n'est pas la « personnalité » psychologique et culturelle (au sens de « personnalité de base) des sujets concernés, c'est la forme symbolique – et d'abord langagière – dans laquelle [les sujets] se racontent, argumentent et s'expriment. (Demazière & Dubar, 2007, p. 304)

B. SOCIALISATION

La perspective classique de la socialisation semble actuellement remise en cause. Un chercheur comme Martuccelli (2010) exprime clairement ses réserves sur la pertinence de cette perspective dans le contexte d'une société qu'il qualifie de « singulariste ». Nous comprenons les réserves. Nous ne suivons cependant pas la radicalité de sa critique. La socialisation nous semble une perspective générale toujours pertinente. Encore faut-il introduire en son centre le possible et l'incertain, mais aussi se dégager des perspectives de la conformation et ouvrir le processus de socialisation à des possibilités de distinction.

Une théorisation spécifique de la socialisation est à relier au cadre d'appréhension de la problématique identitaire telle que nous venons à l'instant de la poser. Elle se devine. Certaines incursions ont eu lieu sur ce terrain au cours de notre développement sur l'identité. Mais il nous semble devoir aller plus avant, clairement expliciter cette approche de la socialisation. La socialisation, tout comme l'identité, constitue une sorte de « nébuleuse sociologique », absolument incontournable mais cependant véritable gouffre de perplexité. Concédonc cela. Les théorisations de la socialisation s'élancent et trouvent ancrage

dans des prémisses parfois en profonde contradiction. Les débats autour de cette question traversent la sociologie ainsi que son histoire et ne sont pas sans relation avec la problématique éducative comme formative (Durkheim, 1922 ; Filloux, 1994 ; Petitat, 2005 ; Vulbeau, 2006 ; Berger & Luckmann, 2006 ; Darmon, 2006 ; Dubar, 2010). Nous ne rentrerons pas ici dans ces débats de fond, et ce malgré l'intérêt que nous portons à ces questions. Les honorer nous mènerait en effet bien trop loin.

La socialisation désigne d'une façon extrêmement générale le processus d'« investissement », progressif, de l'individu par le social. Deux positions en forte tension peuvent être repérées dès lors que sont abordées les diverses théorisations en présence. D'un côté une « famille » de théorisations qui privilégient un processus d'intériorisation largement inconscient de valeurs, normes et dispositions, et qui permet d'expliquer la reproduction du système ainsi que la cohésion sociale (Parsons, 1955 ; Bourdieu, 1980, 1993). Dans ce processus d'intériorisation, une prééminence est accordée aux expériences premières de l'individu. De l'autre côté, une « famille » de théorisations qui postulent un décalage irréductible entre le système et l'acteur et privilégient avant tout l'interaction ainsi que l'incertitude (Mead, 2006 ; Hughes, 1955 ; Strauss, 1992 ; Berger & Luckmann, 2006 ; Dubar, 2010). Cette deuxième position nous paraît particulièrement intéressante relativement à l'ensemble de nos développements antérieurs. Développons, avec nos maigres compétences.

Le possible et l'incertain

Un préalable nous semble nécessaire : dire un mot sur la question dont la sociologie traite la question du temps. Ce point n'est pas sans impacts sur les théorisations de la socialisation. Il y a là à n'en pas douter un élément particulièrement intéressant relativement à la problématique de la construction identitaire. Ce préalable peut constituer une belle entrée dans la question de la socialisation. Cette entrée pointe vers une alternative : reproduire du même ou produire du nouveau. Nous suivrons dans ce préalable, de façon sans doute un peu trop serrée, le stimulant travail de Menger (2010). Ce dernier distingue deux familles de théories sociologiques. La première insiste avec force sur une détermination par un passé d'autant plus efficace qu'il s'ancre dans les expériences primitives. Dans cette « famille » domine avant tout une sorte de loi d'un engendrement causal par « dérivation » à partir des conditions initiales. La seconde « famille » propose un décalage entre système et individu. Elle ouvre en quelque sorte la voie du « possible ». Un véritable apprentissage ainsi qu'un ensemble de transformations au cours d'un mouvement en train de se faire y deviennent pensables.

Les modèles de la socialisation qui privilégient la reproduction ainsi que l'intériorisation passive s'insèrent dans cette « famille » déterministe. Elles privilégient la force de détermination du futur par un passé « incorporé ». Pour cette « famille » de théories, l'individu est placé « sous le contrôle de forces qui tirent leurs propriétés du passé de l'acteur et de sa trajectoire » (Menger, 2010, p. 36). Elle soutient que « le passé pousse l'acteur comme une *vis a tergo* » (*ibid.*). Plusieurs spécifications de ce paradigme sont repérables. Mais un trait les rassemble : « fournir à l'acteur un passé et, à travers ce passé, de déchiffrer son comportement individuel » (*ibid.*). Ce que ces théories visent avant tout, c'est une explication de la stabilité et de l'équilibre des configurations sociales selon un principe de type « homéostatique ».

Le structuro-fonctionnalisme fait partie de cette « famille ». Il en est sans doute un des modèles les plus aboutis. Au centre du dispositif est posé une étroite correspondance entre « le système normatif, le système de valeurs, d'un côté, et la situation d'action et l'environnement, de l'autre » (Menger, 2010, p. 37). La socialisation est en position stratégique dans ce modèle.

Sans le quadrilatère des impératifs fonctionnels (stabilité normative, réalisation des fins, adaptation, intégration) et sans la socialisation qui assure l'intériorisation de ceux-ci par l'individu, le système social ne préserve pas son équilibre. (*ibid.*)

C'est la socialisation qui assure l'intériorisation des impératifs et permet alors l'équilibre du système. La circularité qui est posée par le structuro-fonctionnalisme mérite d'être soulignée. Les différences sont à contenir. Et la socialisation, c'est le processus qui est censé aboutir à une forte similitude interindividuelle, seule à même d'assurer une cohésion sociale véritable. La socialisation produit certes l'autonomie de l'acteur,

mais la relation d'interdépendance caractérise tout autant l'accomplissement de l'être socialisé ; et cette relation d'interdépendance, qui place *ego* et autrui en situation de dépendance réciproque, n'aurait pas d'issue déterminée et donc pas de stabilité si les attentes et les rôles n'étaient pas complémentaires, et donc soumis aux mêmes normes et participant des mêmes valeurs. (*ibid.*)

Ce qui est ici frappant, c'est la force d'inertie et de rappel du système. La précocité de la socialisation garantissant « la force et la longévité des effets d'intériorisation : contractée [...] à l'origine du comportement, la puissance agissante du temps hérité assure une harmonieuse différenciation des acteurs » (*ibid.*). La perspective se veut cependant avant tout probabiliste.

A suivre les développements de Menger (2010), les solutions apportées par ces théories déterministes afin de conserver une « marge probabiliste se révèlent énigmatiques » (p. 39). Les théorisations de l'habitus de Bourdieu sont emblématiques de ce type de dispositif. Écoutons-le, avec un de ses proches collaborateurs. Il y a là un point auquel il faut être attentif.

L'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable. Cela dit, je dois immédiatement ajouter que la plupart des gens sont statistiquement voués à rencontrer des circonstances accordées avec celles qui ont originellement façonné leur habitus, donc à avoir des expériences qui viendront renforcer leur disposition. (Bourdieu & Wacquant, 1992, cité par Menger, 2010, p. 39)

L'habitus constitue un système de dispositions structuré et structurant des conduites. Le poids du passé y est particulièrement fort et il détermine les conduites futures, les orientations de l'avenir y prennent racine. La nouveauté des situations rencontrées par l'individu peut cependant contribuer à le modifier, et ce malgré l'importance des situations originelles qui l'ont façonné. Ce qui est là affirmé, c'est une ouverture au possible. Mais la marge de ce possible apparaît d'emblée réduite : l'individu est voué à rencontrer des situations semblables qui fonctionneront comme des confirmations qui alors renforceront ses dispositions. Cette congruence forte statistiquement posée entre l'habitus et l'environnement réduit quasi à néant cette marge de possible. Mis à part un certain nombre d'exceptions, les virtualités du système de disposition intériorisé au plus loin des expériences originelles de l'individu s'affirment dans ses relations avec les situations rencontrées, et le système se ferme alors sur lui-même. L'individu s'autodétermine activement par le poids de son passé et par fidélité des situations, il continue en quelque sorte le « système ». Le futur apparaît alors replié sur le passé, avec une sorte de maximum dans les expériences primitives de l'individu, et ce passé est actualisé par un présent toujours semblable. Circularité.

Si l'on suit Menger, trois points caractérisent le « structuro-constructivisme phénoménologisé » de Bourdieu. Tout d'abord, « une sédimentation sans pertes et sans coûts [où] le corps est conçu comme une surface d'inscription et de restitution parfaites des

échanges avec l'environnement, par l'activation d'un mécanisme d'intériorisation et d'extériorisation » (Menger, 2010, p. 41). Ensuite, « l'histoire individuelle a la forme, mais ne peut avoir la substance d'une trajectoire d'accumulation » (*ibid.*). Les filtres perceptifs et représentationnels forment des grilles de catégorisation des perceptions qui « prédéterminent la signification des expériences » (*ibid.*). Ces grilles réduisent du même coup l'accumulation. La primauté accordée aux expériences antérieures vient ruiner toute possibilité de trajectoire d'accumulation. Enfin, la similitude des situations rencontrées et la tendance des individus à faire advenir ce qui est le plus probable pour eux font que ces derniers « ont, par définition, une gamme de possibilités actualisables qui se limite aux caractéristiques de la situation régulièrement rencontrées » (*ibid.*). Dans cette perspective, « le temps est un temps d'actualisation des virtualités contenues dans l'origine des trajectoires individuelles, un temps de sédimentation et de réactivation des traces, ce n'est pas un temps productif » (*ibid.*).

Une autre « famille » de théorisations se distingue de cette première famille dans la façon dont le temps y est traité. Il s'agit des théories d'inspiration interactionnistes. Elles ont ceci de remarquable qu'elles restituent aux acteurs une pleine intentionnalité et accordent un rôle-clé aux représentations de leurs moyens ainsi qu'aux objectifs d'action. La conception de la socialisation véhiculée par ces théories varie radicalement. Elle n'y relève pas d'un processus de conditionnement, mais bien plutôt d'un processus adaptatif. Ces théories desserrent le « pouvoir de contrainte de la socialisation primaire de l'individu en graduant les montages normatifs et cognitifs que produit la socialisation par le degré variable d'intériorisation et par le pouvoir variable de contrôle qui en module le rôle » (Menger, 2010, p.45). Elles incluent la possibilité de phénomènes d'apprentissage en considérant une variabilité des situations. La nouveauté d'une situation est alors considérée comme « porteuse d'informations qui sollicitent une modification du comportement et déclenchent un enrichissement de l'expérience » (*ibid.*). Ces théories sont particulièrement intéressantes lorsque la stabilité de l'environnement est questionnée. Dans un environnement instable, les réponses ne peuvent en effet pas être automatiques ni par avance prévisibles. Le futur ne peut pas être appréhendé comme une simple extrapolation du passé. Ces théories étendent par conséquent l'horizon de la socialisation au-delà des expériences premières de l'individu.

Il n'y a pas ici de relation biunivoque entre les caractéristiques de la situation et les caractéristiques des acteurs comme dans les théories établissant des relations d'affinités entre les dispositions des acteurs et les positions offertes par le champ d'action, ou entre les valeurs intériorisées et les contraintes stables et cohérentes propres aux environnements de l'action. (*ibid.*, p. 46)

Les analyses interactionnistes, avant tout centrées sur les phénomènes d'interaction et d'ajustement, insistent sur l'incertitude du futur plutôt que sur la routine et la prédétermination. Ce qui est frappant dans ces théories, c'est que l'action y est « de part en part temporalisée, au point que l'individu même diffère d'un point du temps à un autre, et s'il peut se mettre à la place de l'autrui pour évaluer et régler le cours de l'interaction stratégique, c'est avant tout parce qu'il fait l'épreuve de l'altérité à travers le temps » (*ibid.*, p. 49). L'interactionnisme plonge une part de ses racines dans la phénoménologie husserlienne. Dans cette phénoménologie, Autrui y procède d'un *ego* posé progressivement comme transcendantal (Husserl, 1969). Dans les méditations cartésiennes, le problème d'Autrui n'émerge en effet que dans la cinquième méditation. La condition de cette découverte d'Autrui est l'expérience qu'*ego* fait de sa propre temporalisation.

La présence du présent ne peut apparaître comme telle que dans la mesure où elle compose avec une non-présence et une non-perception, à savoir le souvenir et l'attente primaire (rétention et protention). Ces non-perceptions ne s'ajoutent pas, n'accompagnent pas

éventuellement le maintenant actuellement perçu, elles participent essentiellement à sa possibilité. [...] C'est le rapport à la non-présence (à la non-perception) qui permet la présence et son surgissement toujours renaissant. (Derrida, 1967, cité par Menger, *op. cit.*, p. 49)

La conscience de soi résulte dans la phénoménologie husserlienne d'une expérience de la non-présence d'un autre présent. La conscience de soi découle de la temporalisation d'*ego*, et la conscience de l'autre de l'analogie avec cette différence introduite par cette temporalisation de soi. « Le pouvoir du temps est là : l'individu s'y meut en se percevant identique à et différent de ce qu'il était et sera, et cette différence primordiale lui permet d'appréhender *ego* » (*ibid.*, p. 50). Cette temporalité complexe et cette expérience d'altérité sont deux points importants de l'interactionnisme. L'acteur dans les théories interactionnistes procède en effet à d'incessantes évaluations et anticipations en cours d'action et le point de vue qu'il a sur sa situation implique une prise en compte des autres acteurs.

Pour l'interactionnisme, comportement et réflexivité sont étroitement entrelacés. Le cours de l'action constitue une occasion d'apprentissage. Ce qui est tout particulièrement le cas dans les situations problématiques, « qui révèlent le plus manifestement de l'incertitude du futur et les risques d'erreur » (Menger, 2010, p. 51). L'interactionnisme pose une distinction entre les situations selon le type de sollicitations. L'acteur est en effet soit sommé d'inventer, soit appelé à une application d'un schéma préétabli. « La temporalité de l'action est d'autant plus manifeste, et rend le travail réflexif d'autant plus intense et fécond, que le cours des choses est indéterminé, non stationnaire » (*ibid.*). L'interactionnisme considère un processus de retour sur soi, une sorte « d'auto-interaction ». Et l'anticipation de réactions d'autrui est au cœur des évaluations de l'acteur. Une profonde incertitude est là considérée, et elle se loge « dans les différences qui peuvent exister entre la compréhension par l'acteur de son acte et les imputations de sens qu'en font les autres » (*ibid.*, p. 52).

L'interactionnisme déploie les différences interindividuelles dans le temps. L'individu est une synthèse de différents soi. Les interdépendances et ajustements se forment dans le temps lui-même. Cette temporalisation a pour conséquence que la socialisation initiale ne peut être considérée comme le principe surplombant et explicatif de l'ensemble des décisions et comportements. L'interactionnisme ouvre ainsi une brèche conséquente par où le possible peut s'immiscer. Les relations causales spécifiées a priori sont dans ce cadre profondément affaiblies. L'interactionnisme invite à pleinement considérer une perspective longitudinale, seule à même de saisir les transformations à l'œuvre par apprentissage et ajustement dans un temps devenu ouvert. Les choses n'y sont pas jouées dès l'origine par une socialisation contraignante et toujours efficace, ni de « toute éternité » par une stabilité indépassable des éléments du « système ». Un espace et un temps s'introduisent, et avec eux la distance, l'interaction et l'incertitude.

Socialisation et double transaction

Nos développements sur les processus identitaires ont insisté sur une dimension interactionnelle. Cette dimension a été posée sur deux axes, l'axe biographique et l'axe relationnel, soit entre « soi et soi » et entre « soi et Autrui ». L'identité peut alors être définie comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2010, p. 109). Cette construction identitaire procède de processus interactionnels et communicationnels qui concernent « soi et soi » ainsi que « soi et Autrui ».

Revenons sur la problématique des liens entre socialisation et identité. Tout d'abord sur l'axe biographique. Sur cet axe, l'identité est à appréhender comme la résultante d'une « histoire ». Les liens avec la notion d'*habitus* (Bourdieu, 1980) sont évidents. La perspective

que nous avons adoptée relativement à la question identitaire ainsi que notre appréhension de la temporalité nous conduit cependant à nous en dégager. L'identité ne constitue dans notre perspective pas le « produit de conditions « objectives » intériorisées (la trajectoire du groupe social d'origine) [...] aboutissant à des effets « objectifs » » (Dubar, 2010, p. 73). Il faut ici se déprendre des métaphores « balistiques » (Bidart, 2010) et éviter un certain réductionnisme, à deux niveaux : réduire l'objectivité à la « position différentielle » et [...] la subjectivité à la « tendance à perpétuer » » (Dubar, *op. cit.*, p. 74).

L'hypothèse de cette dualité irréductible des logiques du social est à prendre au sérieux. Sur l'axe biographique, cela implique de ne pas « réduire la trajectoire passée à une « position objective » [mais la définir] comme un ensemble de « ressources subjectives », c'est-à-dire des capacités à affronter les défis spécifiques d'un système donné » (Dubar, 2010, p. 75). La rencontre avec un système ne produit pas nécessairement une continuation de la trajectoire ainsi qu'une reproduction de celui-ci. La diversité des lectures « du système et de ses opportunités par les individus en interaction » ainsi que « la reconstruction subjective de la trajectoire par les individus agissant » (*ibid.*) contribuent en effet à introduire une certaine variabilité des issues. Il y a basculement d'une logique du probable à une logique du possible, du temps circulaire au temps historique. L'hypothèse d'une consolidation nécessaire et répétée de l'identité ainsi que d'une reproduction du système n'est qu'une hypothèse parmi d'autres.

Si les identités sociales des individus – de plus en plus multiples et changeantes – sont bien produites par leur histoire passée, elles sont aussi productrices de leur histoire future. Cet avenir dépend non seulement de la structure « objective » des systèmes dans lesquels se déploient les pratiques individuelles [...] mais aussi du bilan « subjectif » des capacités des individus influençant les constructions mentales des opportunités de ces champs. (*ibid.*, p. 76)

Cette perspective évite et tente de dépasser les perspectives désireuses de prouver une déterminabilité forte du passé sur le présent ainsi que du « présent « objectif » sur le futur « subjectif » » (*ibid.*).

Sur le plan relationnel, ensuite. Sur ce plan, il s'agit de poser comme centrale l'exigence « de se faire reconnaître par les autres et [d'] accomplir les meilleures performances possibles » (Dubar, 2010, p. 80). Dans cette perspective, agir instrumental et agir communicationnel sont à approcher comme irréductibles l'un à l'autre et reliés d'une façon dialectique et toujours problématique.

Les identités sociales et, corrélativement, les formes de rapports sociaux dans lesquelles elles s'enracinent et s'expriment ne peuvent se déduire des systèmes de travail ou de production et des « forces productives ». Réduire les « mondes vécus » et les processus identitaires à un aspect ou un produit des « systèmes », c'est supprimer la question de la socialisation. (*ibid.*, p. 85)

Cette perspective s'appuie dans une large mesure sur les intuitions du jeune Hegel, celui dit de Iéna. Ces intuitions se sont disséminées, diffusées et dans une certaine mesure continuées jusqu'à aujourd'hui. Elles nourrissent de nombreuses recherches, dont certaines visent explicitement un dépassement ainsi qu'un renouvellement du paradigme dominant en sciences sociales (Caillé, 2007 ; Chaniel, 2007). Ces intuitions invitent à une prise en considération de la problématique de la reconnaissance que Honneth (2000) a grandement contribué à réhabiliter en lui conférant un ancrage « post-métaphysique », dans les théories de Mead (2006) notamment. Les conséquences théoriques sont importantes.

Le langage est à appréhender comme « le premier présupposé de toute interaction engageant, dans la communication, toute une société et une culture singulière » (Dubar, 2010,

p. 82). Les embranchements avec l'interactionnisme symbolique – et notamment avec celui qui peut être considéré comme son fondateur, Mead (2006), comme avec certains de ses continuateurs (Berger & Luckmann, 2006) – sont évidents. Pour Mead, la socialisation est avant tout à approcher comme un processus de construction d'une identité sociale sur fond d'interaction et d'incertitude. Au cœur de ce processus réside la communication ainsi que l'adaptation réciproque. Dans la perspective élaborée par Mead, socialisation et individualisation sont étroitement reliés. « Plus on est soi-même, mieux on est intégré au groupe » (Dubar, *op. cit.*, p. 93). Le processus de socialisation ainsi considéré se distingue des perspectives qui abordent la socialisation comme un processus visant à contenir les différences interindividuelles.

La socialisation constitue un processus « de communication du soi comme membre d'une communauté, participant activement à son existence et donc à son changement » (Dubar, 2010, p. 92). Au cœur de ce processus, la réaction significative à Autrui est déterminante, et ce dès la communication par geste. La perspective est tout d'abord génétique. La socialisation procède par de successives prise en charge de rôles – entendus comme ensemble de gestes fonctionnant comme des symboles signifiants entre eux associés et donnant forme à un personnage social – « joués » par divers Autrui significatifs. Par Autrui significatif, il faut entendre une « personne qui entoure concrètement, spatialement et affectivement » (Darmon, 2006, p. 69). C'est par cet Autrui significatif que transite une partie de la définition des rôles. Les Autrui significatifs sont porteurs d'un « monde » qui sera d'abord intériorisé (Berger & Luckmann, *op. cit.*). La socialisation procède en effet dans un premier temps par imitation passive, puis par appropriation des « règles du jeu » supposant une compréhension de l'Autre, un accès à ce qui est désigné dans le langage meadien comme l'Autrui généralisé. L'ultime étape de la socialisation est celle de la reconnaissance par les membres de la communauté « auquel l'enfant s'est d'abord identifié comme à des Autrui généralisés » (*ibid.*). Cette reconnaissance doit aboutir à une participation, soit à un statut d'acteur assumant un rôle à la fois utile et reconnu.

Le processus de socialisation implique un phénomène de dédoublement crucial pour notre propos : entre le « Moi » tel qu'il est identifié par Autrui et reconnu par l'individu comme membre du groupe et le « Je », sorte d'instance « s'appropriant un rôle actif et spécifique » (Dubar, 2010, p. 93), reconstruisant d'une façon active la communauté en fonction des valeurs particulières reliées au rôle assumé. La dialectique du « Moi » et du « Je » implique un processus d'intériorisation/affirmation. L'identité sociale dépend ainsi pour une large part d'un équilibre et d'une union entre un « Moi » ayant intériorisé l'« Esprit » et un « Je » définie comme instance devant permettre l'affirmation au sein du groupe.

Le processus de socialisation consiste dans cette perspective en un processus d'appropriation subjective du « monde social » ainsi que d'identification/affirmation active à des rôles entendus comme ensemble de gestes signifiants. La socialisation est traversée par une appartenance première « subie », puis par une sélection active de rôles. Elle est ainsi tendue entre un « Moi » impliquant conformité et un « Je » courant un risque d'infirmité ou de méconnaissance. Le « soi » en construction risque dans cette perspective « de se trouver écartelé entre l'identité collective synonyme de discipline, de conformisme et de passivité et l'identité individuelle synonyme d'originalité, de créativité mais aussi de risque d'insécurité » (Dubar, 2010, p. 93). Ce point est particulièrement éclairant relativement à la problématique des transactions identitaires sur l'axe relationnel : être soi-même comporte un risque.

La socialisation ainsi posée confère une certaine validité à une entrée compréhensive et herméneutique dans l'analyse des phénomènes de construction de l'identité. Dans cette perspective, c'est en effet « par l'analyse des « mondes » construits mentalement par les individus à partir de leur expérience sociale [qu'il est possible] de reconstruire les identités

typiques pertinentes dans un champ social spécifique » (Dubar, 2010, p. 99). Et cette analyse des « mondes » mentalement (re)construits est indissociable d'une mise en mots de l'expérience sociale. Cette entrée invite par ailleurs à pleinement considérer la question des Autrui significatifs tout comme cette auto-interaction dans le processus de socialisation.

II. L'épreuve

L'épreuve est une notion de sens commun délicate à « traduire » scientifiquement. Elle traverse le champ des sciences humaines et sociales, trouvant ancrage dans une diversité de filiations intellectuelles. Elle est un « classique » des approches narratologiques, et d'une actualité surprenante en sociologie, où elle se trouve mobilisée en fonction de divers cadres en tant qu'opérateur analytique privilégié.

Les approches biographiques en formation s'appuient largement sur le récit autobiographique dans leur entreprise de production de connaissance, nous l'avons largement souligné dans notre chapitre introductif. Les chercheurs se confrontent à la constitution narrative des « matériaux biographiques » recueillis. Il nous semble devoir être attentif à cette constitution narrative. Il n'y a là pas que détail. Il y a là bien au contraire un point d'une importance considérable qu'il ne faut omettre et laisser dans notre « angle mort ». Car c'est bien à l'intérieur de ce champ que nous nous inscrivons.

Les travaux menés par Baudouin (2001, 2010) invitent et proposent un redéploiement du champ de la recherche biographique en formation autour de la notion d'épreuve. Ce redéploiement, à la suite duquel nous nous inscrivons, rencontre une certaine résonnance dans le champ de la recherche sociologique actuelle, notamment dans les travaux de Martuccelli (2006, 2010). Cette résonnance est remarquable bien qu'elle ne soit – entendons-nous bien – que partielle. L'objet travaillé par ce dernier ne concerne qu'en partie la problématique de la construction identitaire telle que nous l'envisageons. Nous nous en emparerons cependant ici, afin de formuler les contours d'une théorisation de l'épreuve située au confluent des approches narratologiques et sociologiques.

A. VERSANT SEMIOTIQUE

Les travaux de Baudouin (2001, 2010) accordent une place déterminante au plan textuel. Nos propos sur la transaction identitaire et la socialisation visaient des processus sociaux soutenus par certains présupposés relatifs au social, un social marqué par la dualité, l'interaction et l'incertitude. Il s'agit ici de s'attarder sur le récit autobiographique en ce qu'il a de spécifique et relativement à ce qu'il donne à connaître. L'herméneutique développée par Baudouin a ceci de précieux qu'elle considère pleinement l'opération narrative. Ses travaux proposent ainsi un cadre général qui fournit un certain nombre de ressources critiques extrêmement utiles concernant l'usage du narratif. Ils favorisent la conquête d'une lucidité sur les limites et les richesses de l'usage du récit autobiographique appréhendé comme une reconfiguration de l'expérience en tant qu'elle a pris du temps (Ricœur, 1983, 1984, 1985). La recherche que nous développons accorde une place importante aux temporalités longues. Il y a alors sans doute pour nous des éléments d'importance dans la problématique de la reconfiguration de temporalités longues.

La richesse du regard proposé réside très exactement ici : il n'est pas aveugle aux « médiations articulant expérience pratique et mise en mots » (Baudouin, 2010, p. 179). Le regard jeté sur les médiations par où transite l'expérience dès lors qu'elle est racontée constitue en effet la condition à une appréhension lucide d'un plan textuel sous étroite dépendance d'une élaboration narrative. L'adulte impliqué – car, rappelons-le, la recherche biographique considère l'adulte comme un véritable partenaire de recherche – est invité à produire un récit autobiographique qui privilégie les dimensions importantes de sa prise de forme. En somme ce qui est subjectivement par lui considéré comme ayant eu un impact sur

sa formation dans son parcours. Cette forme de sollicitation a pour corolaire l'adoption d'un regard réflexif et rétrospectif sur un parcours de vie, afin d'en faire un récit autobiographique.

Un regard prudent ne peut ici qu'affirmer une chose, en liminaire, ou plutôt deux. « Vivre sa vie, ce n'est pas raconter une histoire ! Du moins pas tout le temps ! » (Baudouin, 2001, p. 290). Première affirmation. Faire le récit de sa vie, c'est raconter une histoire, pas si différente du « Petit Poucet », de « Max et les Maximonstres » ou bien encore de « Princesse Mononoke ». Seconde affirmation. La première affirmation pointe vers l'existence d'une différenciation à établir et à prudemment maintenir entre vie vécue et vie racontée : le récit n'est pas l'action comme dirait Baudouin (*ibid.*). La seconde pointe vers l'existence d'un certain « air de famille » entre « histoires ». Quelque part, elles se ressembleraient. Reste à savoir où exactement réside cette ressemblance. Baudouin dirait ici que le récit est action, action toujours contrainte et normée, et qui imprime nécessairement sa marque sur l'expérience portée au langage. Le récit autobiographique sélectionne, et reconfigure sous un modalité qui lui est propre.

Notre propos relativement à la problématique de l'épreuve dans une perspective sémiotique se structure en deux points : le récit est travaillé par une poétique de la rupture et la catégorie de l'Épreuve constitue un outil d'analyse des passages entre divers « états » identitaires du Sujet dans le récit autobiographique.

L'autobiographie

Pour Ricœur (1990), dire qui je suis implique de raconter l'histoire d'une vie, c'est-à-dire de mettre une « vie vécue » en « histoire racontée ». Les récits sur lesquelles les chercheurs du champ des histoires de vie travaillent relèvent le plus souvent du genre autobiographique. L'exploration de ce que ce genre a de spécifique s'impose comme un préalable. Sous la perspective des genres de textes, l'autobiographie possède certaines caractéristiques qu'il nous semble devoir brièvement stabiliser. Il s'agit ici de progressivement définir et situer les types de totalité ainsi que de clôture du genre autobiographique, et ainsi ce à quoi l'autobiographe se confronte dès lors qu'il entreprend effectivement de faire son autobiographie. Malgré une certaine labilité constitutive des genres de textes, il y a sans doute là un « quelque chose » d'important.

Le genre présente cette particularité d'être un élément de spécification dans la perspective de la réception. [Le récepteur] peut s'orienter [...] à partir d'un jeu restreint de traits définitoires qui constituent pleinement les bases d'un horizon d'attente. [...] Dans la perspective ouverte par la prise en compte de la réception, le repérage du genre se présente donc comme la mise en œuvre d'une combinatoire récursive de traits caractéristiques se déployant à différents niveaux de spécification, du général au particulier. (Baudouin, 2010, pp. 117-118)

Quels sont ces horizons d'attentes de l'autobiographie ? La perspective ici privilégiée sera contrastive. Quelques précieuses spécificités de l'autobiographie se révéleront d'autant mieux par un jeu de contrastes avec les mémoires, la biographie ainsi que l'autoportrait. Il s'agit en effet de trois genres proches de l'autobiographie. Ils possèdent certaines dimensions communes avec elle. Mais ils s'en distinguent sur certaines autres.

Le genre des mémoires, tout comme l'autobiographie, a pour objet l'histoire d'une personnalité et repose sur un pacte de vérité. Les dimensions du témoignage ainsi que du souvenir leur sont communes. Ce qui semble les différencier, c'est un lien beaucoup plus étroit entretenu par les mémoires avec un « monde historique et social » (Baudouin, 2010, p. 118). Le type de totalité caractéristique des mémoires est le plus souvent une période particulière dont l'auteur possède une certaine expérience. C'est cette période qui fournit le principe de clôture attendu des mémoires. Les principes de totalité et de clôture de l'autobiographie sont par contre la vie de l'auteur, et non une période historique, avec son

contexte culturel et social particulier. Il y a là un critère majeur de pertinence du genre autobiographique. Se déprendre de la vie de l'auteur, c'est dans tous les cas « glisser » hors du genre autobiographique. Cette vie en est l'objet.

Le genre de la biographie se situe lui aussi dans une relative proximité avec le genre de l'autobiographie. Tout comme l'autobiographie, la biographie a pour objet l'histoire du développement d'une personnalité. Ces deux genres supposent une importance accordée à une individualité psychologique particulière. La stabilisation de la biographie constitue d'ailleurs un présupposé à l'apparition de l'autobiographie. Le genre de la biographie lui est antérieur.

On a d'abord l'établissement d'une position rétrospective et le souci corrélatif de garder ou d'entretenir le souvenir d'une série d'événements estimés comme décisifs (l'historiographie). Quand ce complexe discursif est stabilisé, il se porte sur le souvenir d'une seule vie, posée comme exemplaire (biographie). Dès lors qu'une telle formation discursive est constituée, en son geste constitutif et la nouvelle totalisation qu'elle dispose et autorise, tout semble prêt pour qu'elle puisse basculer vers une « auto-narration » de sa propre vie, c'est-à-dire en quelque sorte le déplacement latéral du récit de la vie d'autrui vers la vie de soi. (Baudouin, 2010, p. 122)

Ce qui distingue fondamentalement la biographie de l'autobiographie, se sont les relations entre auteur, narrateur et personnage principal. La biographie n'implique en effet pas une relation d'identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage principal. Cette identité est par contre caractéristique du genre autobiographique. La biographie est ainsi amputée d'un « trait de subjectivité » (*ibid.*) absolument crucial dans le genre autobiographique.

L'autoportrait se distingue quant à lui de l'autobiographie sur des dimensions particulièrement déterminantes. L'autoportrait est porteur de deux spécificités. Tout d'abord « la substitution d'une perspective thématique non-chronologique à la place d'un plan rétrospectif et narratif » (Baudouin, 2010, p. 129). Cette première spécificité implique une seconde, « un rapprochement voir une identification ou superposition du *je* du narrateur et du *je* non plus narré mais évoqué » (*ibid.*). L'évocation et non la narration. L'autoportrait privilégie une sorte de traversée et d'exploration d'un ensemble de thèmes utilisés par l'auteur pour une présentation de soi. Le récit du développement d'une personnalité individuelle n'est pas une caractéristique de l'autoportrait. Il y a alors superposition du *je* du narrateur avec le *je* évoqué. Ce qu'entreprend l'autobiographie, c'est par contre une reconstruction narrative qui vise à raconter comment *je* est devenu ce qu'il est aujourd'hui. Ce qui permet alors de spécifier une tension propre à l'autobiographie : tension entre le *je* du narrateur et celui du personnage principal. L'autobiographie procède à un dédoublement identitaire « par le jeu du passé reconstruit et du présent structurant » (*ibid.*, p. 130). L'autoportrait, par une exploration synchronique, n'est pas concerné par cette tension. L'autoportrait « dissout ce problème, puisque les divers plans narratifs sont abordés et superposés dans un *je* actuel, dont le répondant n'est plus dès lors ces *je* du passé, mais le vis-à-vis du monde externe » (*ibid.*). L'autoportrait constitue ainsi une sorte de « miroir d'encre » (Beaujour, 1980). Ce à quoi n'est confronté l'auteur d'un autoportrait, c'est à une reconstruction et une organisation narrative de divers *je* en fonction d'un *je* présent. Ce à quoi est confronté l'auteur d'une autobiographie, c'est justement à cette reconstruction et à cette organisation.

Lejeune (1996a) définit l'autobiographique comme suit :

Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. (p.14)

L'autobiographie implique cette relation d'identité entre l'auteur, qui renvoie à une personne réelle, et le narrateur, qui n'est autre que le personnage principal. Cette identité est assurée et

attestée par un pacte autobiographique (Lejeune, 1996a). L'autobiographie est un récit rétrospectif dont l'objet est la vie individuelle, et plus précisément l'histoire de son développement. Et le terme développement a son importance. Le récit autobiographique configure une temporalité biographique, il configure du temps. Ce à quoi l'autobiographie donne accès, c'est donc au développement d'une personnalité dans un temps « articulé sur le mode narratif » (Ricoeur, 1983).

Une des caractéristiques de l'autobiographie est ce dédoublement entre un sujet actuel qui configure divers sujets anciens. Ce qui établit un rapport bien particulier entre le narrateur et le personnage principal. Ce rapport peut être plus ou moins modulé selon « la prééminence dévolue au présent, marquée par la suprématie de la position du narrateur, ou au contraire dévolue au passé, avec l'hégémonie d'un personnage principal restitué » (Baudouin, 2010, p. 148). Mais quelque soit l'option choisie, le dédoublement autobiographique perdure. L'autobiographie « travaille » sur une expérience qui a pris du temps et qui ne se confond pas avec le temps présent. Au mieux, elle y ramène.

Baudouin (2010) aborde le genre autobiographique sous la perspective d'une épreuve. Cette entrée permet une représentation plausible des « gestes » au fondement de l'autobiographie (Lejeune, 1996b, 1998). Ce choix s'appuie sur une intuition : « à une identité d'expérience correspond des « sortes » de discours ayant un air de famille » (Baudouin, *op. cit.*, p. 153). Ce sont les composants de cette expérience autobiographique qu'il s'agit de dégager et qui rendent en partie compte des constances du genre. Quatre gestes de base de l'entreprise autobiographique sont retenus. Ils permettent de définir l'épreuve auquel tout autobiographe est confronté. Le premier geste est de « contenir les effets de la présentation de soi sur le destinataire » de l'autobiographie. Le second « de prendre position en argumentant un point de vue ». Le troisième d'« introduire un ordre dans le flux biographique en périodisant et en recherchant des supports à cette périodisation ». Et, enfin, le quatrième, d'« animer ces périodes » en identifiant des constantes qu'il s'agit d'illustrer, en structurant des sous-périodes qu'il s'agit d'analyser (*ibid.*, p. 157).

Un geste se détache à suivre Baudouin. Le geste fondamental de l'autobiographe serait celui qui vise l'introduction d'un ordre dans un flux biographique fait de continuités et de « simultanéité confuses ».

Cet aspect ne constitue pas un aspect trivial de l'épreuve autobiographique, même si elle est quelque peu banale pour quiconque s'est essayé à l'exercice, mais touche le cœur même de l'expérience propre à cette activité. Les enchainements divers du flux biographique au foisonnement des « réalités » multiples d'une vie conduisent à la nécessité d'introduire un ordre : le geste fondamental de l'autobiographie se trouve là, dans cette nécessité qui va configurer durablement les formes du genre [...] en réplique à la profusion, introduire un ordre. [...] Le problème de la profusion est intrinsèque à la question biographique. (Baudouin, 2010, p. 158)

L'épreuve autobiographique se définit comme nécessité de choisir, de trier, d'évaluer, d'ordonner. Il faut « introduire un principe organisateur qui fonctionnera comme un principe de pertinence, et permettra d'agencer des perspectives et de « faire le tri » » (*ibid.*). Le récit autobiographique suppose alors « l'élaboration d'une posture énonciative » qui produit « des points de vue » et des « focalisations » (Baudouin, 2001, p. 290).

Autobiographie et Épreuve

Explorons à présent la problématique de l'Épreuve. Nous l'appréhendons en tant que catégorie sémiotique. L'hypothèse que nous privilégions est celle-ci : l'autobiographie fait usage de la catégorie sémiotique de l'Épreuve afin de faire ce « récit du développement d'une personnalité ». Cet usage rapproche structurellement l'autobiographie du conte ou du roman.

Mais, surtout, par cet usage, l'autobiographie fait des valorisations successives le principe de la dynamique de l'action du personnage principal. Ce sont en effet ces différents investissements qui permettent de rendre compte de l'action du personnage principal dans le récit, mais aussi de ses évolutions et transformations successives au cours de cette « histoire du développement de sa personnalité » racontée.

Du point de vue narratologique, le travail autobiographique procède par périodisations successives (Lejeune, 1996a). Il segmente le parcours de vie en unités temporelles de plusieurs années. Ces unités fournissent des clôtures partielles qui permettent au récit de se développer. A l'intérieur de chacune des périodes construites, raconter son histoire consiste en une sélection d'épisodes estimés significatifs au regard de qui l'on est devenu. Le récit autobiographique privilégie les ruptures et autres tournants biographiques (Baudouin, 2010). Ces ruptures et tournants désignent ces moments de changement, où la vie change et avec elle le sujet se transforme.

Ce qu'il faut ici souligner, c'est que « le changement est au principe du récit avant d'être au principe de l'existence » (Baudouin, 2010, p. 162). La formule est heureuse. La vie est en effet également faite d'inertie, d'habitude inchangée et de permanence. Mais le récit autobiographique dramatise ce qu'il porte au langage. Sa tendance est là : dramatiser la vie racontée. L'autobiographie raconte le développement d'une personnalité individuelle. Et ce raconté n'est pas la vie, mais une part de celle-ci, et qui plus est par nécessité « sémiotique » dramatisée.

Le récit ne peut être conçu dans l'ordre du dévoilement qui donnerait accès à un passé déjà-là, de toute éternité si l'on ose dire, attendant sagement d'être portraituré, et maintenant comme restauré, retrouvant son lustre, « comme si on y était ». Dans ce « *comme* », nous disons pour notre part une *modification* majeure, une transformation d'état. (*ibid.*)

Dès lors que l'expérience est mise en mots, elle emprunte des dimensions sémiotiques qui relèvent de l'ordre du langage. Et dès lors qu'elle transite par ce dernier, il y a altération. L'autobiographie privilégie le changement et les tournants de l'existence, « chez Greimas et Propp, ça donne Épreuve » (*ibid.*, p. 478).

Ces épisodes significatifs sont ainsi à conceptualiser au plan sémiotique comme des Épreuves dont les enchaînements et la succession rendent compte de ce qui affecte et participe à l'évolution du Sujet dans le récit. Le concept d'Épreuve est un concept sémiotique classique. Il définit l'unité de base de l'économie narrative. L'Épreuve est à appréhender comme une situation significative à laquelle le personnage principal est confronté, et qui intègre les éléments constitutifs d'une grammaire narrative.

A la suite des travaux de Rastier (1999), trois zones « anthropiques » peuvent être distinguées sur le plan sémiotique. Elles sont d'une grande généralité et caractéristiques de toutes les langues naturelles.

	Zone identitaire	Zone proximale	Zone distale
Personne	JE, NOUS	TU, VOUS	IL, ON
Temps	MAINTENANT	NAGUERE, BIENTÔT	PASSE, FUTUR
Espace	ICI	LA	LA-BAS
Mode	CERTAIN	PROBABLE	POSSIBLE, IRREEL

Le tableau ci-dessus (Baudouin, 2010) représente ces trois zones anthropiques. Le récit « canonique » procède minimalement à un double passage entre zones. Le héros y passe nécessairement dans une zone distale, puis revient dans une zone proximale. La catégorie du

distal est alors cruciale dans la dynamique propre au récit. Les travaux de Baudouin montrent qu'elle l'est également dans le récit autobiographique. C'est en effet dans cette zone distale que l'Épreuve se déroule. Dans le récit autobiographique, la catégorie du distal doit cependant être posée comme toujours relative à une culture singulière temporalisée.

Le récit [autobiographique], par ses valorisations qui l'animent et qu'il instancie, contribue au développement d'une mythologie que le trait de l'autobiographie conduit à singulariser dans les arcanes d'une culture singulière. Le distal ne peut que subir les aménagements inévitables, corrélativement à l'ordre du sujet. (*ibid.*, p. 485)

Contrairement aux contes étudiés et à partir desquels la catégorie de l'Épreuve a été forgée par Greimas (1966) et Propp (1965), l'analyse du récit autobiographique doit se déprendre d'un distal appréhendé comme une catégorie relevant du transcendant. Dans l'autobiographie, le distal n'est distal que relativement au personnage principal de l'autobiographie, soit le Sujet. Ainsi, l'école peut donner lieu au récit d'une Épreuve dans une autobiographie, parce que trop distante du milieu et de la culture du personnage principal. Et elle peut ne pas l'être, auquel cas la scolarité ne donnera pas lieu au récit d'une Épreuve.

La caractéristique du récit autobiographique est d'être polarisé par ce qui est distant par rapport au Sujet donc. La grammaire narrative classique permet de rendre compte de l'action que sollicite l'Épreuve. Il n'y a pas d'Épreuve sans Objet, sans un Sujet qui assume une Quête, sans Destinateur et Destinataire et sans Adjuvant et Opposant. Ce sont les Épreuves successives proposées par le récit autobiographique qui définissent et permettent de saisir les grandes évolutions et transformations de l'histoire du personnage principal. Elles donnent lieu à des Sanctions qui le qualifieront autrement. Le fonctionnement du récit autobiographique est proche de ce modèle canonique et de cette grammaire classique. La logique propre au récit autobiographique montre un mouvement allant d'Épreuves hétérodéterminées à l'assomption progressive du personnage principal en Autodestinateur de ses Épreuves (Baudouin, 2010).

Cette sémiotique narrative peut être approchée sous la perspective d'une théorie de l'action (Bertrand, 2000). Elle contribue à faire de la valeur un thème de premier plan. Il y a un Objet valorisé dans tout récit, et cette valorisation est une dimension importante de la théorie de l'action que propose la sémiotique narrative. Là où cette théorie est précieuse, c'est dans la reconsidération qu'elle propose de l'intention et de la valeur. Dans le récit autobiographique, le Sujet tente d'acquérir un Objet valué par un Destinateur (auto, hétéro ou co). Cet Objet est investi mais il est situé hors de l'entour habituel du Sujet, sa zone identitaire/proximale. C'est lorsque la zone distale fait irruption dans la zone identitaire/proximale du Sujet qu'il y aura Épreuve. Les Épreuves successives traversées « définissent un processus d'intégration d'une zone distale à une zone proximale du Sujet » (Baudouin, 2010, p. 491). Dans l'autobiographie, le distal est relatif à un moment de l'histoire d'un Sujet. « La zone identitaire du Sujet [doit être conçue] comme le produit d'une histoire, en lien étroit avec son entour, c'est [ainsi] un Sujet transformé qui agit », et ce au fur et à mesure de l'histoire du « développement de sa personnalité » (*ibid.*).

Le récit autobiographique peut ainsi être défini comme une série de « passages entre des espaces valués » (Rastier, 1999). Il est indissociable de foyers de valorisation successifs. La valorisation constitue « le ressort principal du récit, dans la mesure où il implique un processus initial de discernement de l'objet, lié à l'opération d'évaluation positive, et un processus de « quête », correspondant aux « énoncés de faire » et aux « épreuves » qui le constitueront » (Baudouin, 2010, p. 284). L'hypothèse que le récit autobiographique constitue le récit des diverses Épreuves affrontées par un personnage principal qui ont contribué au développement de sa culture singulière n'est pas choquante, à condition de situer les valorisations et le distal par rapport à une culture singulière toujours temporalisée.

Les formules de développement narratif peuvent se disperser ou se caractériser (le « récit de coup » repose sur une culture d'intégration à la communauté qui n'est pas celle de l'autobiographie moderne, centrée sur le développement d'une singularité), mais n'anéantissent pas le principe d'une schématisation opérant sur une axiologie. (*ibid.*, p. 287)

La différenciation propre aux diverses cultures n'invalide pas l'hypothèse d'une « organisation structurale commune, distribuant des « agonistes » convoitant des « objets valorisés » en des « épreuves » qualifiantes » (*ibid.*). L'auteur du récit autobiographique restitue « les épreuves que l'opération narrative distribue, sélectionne, retient » (*ibid.*, p. 292). Une tension doit cependant minutieusement être appréciée, entre « dramatisations propres à l'opération narrative, dont il faut absolument interroger les dimensions épistémiques, car le récit impose ici ses lois, et les « dramatisations » propres à l'histoire « non-narrative », si l'on peut dire, du sujet » (*ibid.*).

« Aspérités »

Le récit autobiographique raconte l'histoire du développement d'une personnalité individuelle. Il est travaillé par un décalage entre un *je* passé dont il faut faire le récit de son développement, et un *je* présent, celui qui fait ce récit. Le récit autobiographique privilégie le changement, les moments de basculements, les tournants. Fidèle au récit canonique, il distribue une série d'Épreuves à l'intérieur des périodes qu'il découpe dans le flux biographique. Ces Épreuves, le personnage principal les affronte. Cette action racontée dans le récit rend alors compte des évolutions et transformations du personnage principal. La catégorie de l'Épreuve relève du plan sémiotique et est, à un très haut niveau de généralité, intimement liée au récit. Le récit autobiographique est une histoire, son fonctionnement est semblable à celui d'une « histoire »... Cela, nos développements l'ont plus ou moins bien argumenté. Mais il faut aller plus loin.

Le champ des histoires de vie en formation travaille à partir de récits autobiographiques, sur des textes qui racontent un ensemble d'actions et d'événements rendant compte du « développement d'une personnalité ». Nous l'avons souligné dans notre chapitre introductif, sur ce point, nous restons en proximité. Ce dont il s'agit alors de prendre la mesure, c'est des puissances épistémiques que recèle ce récit autobiographique. Il y a là un enjeu de taille. Il tient en ceci : comment assurer une consistance à une production de connaissance qui procède d'histoires ? Et une production de connaissance qui prend au sérieux ces histoires, qui est attentive à ses ressorts internes, est-elle condamnée à une sorte d'enfermement immanentiste ? Il y a là un point stratégique qu'il faut discuter. Dire que l'Épreuve « fait » le récit autobiographique, est-ce dire que tout savoir prenant pour base ces textes ne peut avoir d'autres prétentions que d'y rester, de ne jamais rien dire sur ce qui le « déborde » et le précède ? « Nous partons du texte et non pas de l'action, parce que nous travaillons sur des récits. S'il y a métaphore, imitation de l'action, c'est qu'il y a un apparemment qui n'est possible que dans le déplacement, la différence » (Baudouin, 2001, p. 289). C'est exactement cela qu'il nous faut ici sonder, une sorte de déplacement et de différence. De lien, aussi.

Il y a un enjeu épistémologique fort derrière l'usage de récits dans une visée de compréhension de soi et du monde. Les travaux de Ricœur sont évidemment au premier plan dans cette discussion. Ses travaux ont grandement contribué à la réhabilitation du récit dans une compréhension d'une action qui dépasse les limitations imposées par la philosophie analytique mais aussi celles imposée par l'immanentisme (Ricœur, 1990). Le récit procède d'une opération de configuration. Renouant là avec un fil aristotélicien, Ricœur (1983) désigne cette opération comme « mise en intrigue ». Traduire le *muthos* aristotélicien par

« mise en intrigue » plutôt que par « mise en histoire » est aux yeux de Ricœur plus à même d'exprimer les définitions d'Aristote sur le *muthos* en tant qu'opération d'agencement de faits. L'opération de configuration est alors définie selon trois caractéristiques. Tout d'abord, elle fait d'un ensemble d'actions et d'événements une totalité à la fois organisée et clôturée. Ensuite, elle procède à une synthèse de l'hétérogène en organisant d'une manière significative une diversité d'éléments (agents, circonstances, moyens). Enfin, chaque constituant du récit est identifiable au plan de sa contribution à l'opération de « mise en intrigue ». Prendre pleinement en considération cette opération n'est pas sans intérêt. Le récit est en effet approché comme une action en tant qu'il reconfigure l'expérience vécue. Nous avons en partie souligné certaines caractéristiques sémiotiques par lesquelles transite l'expérience dès lors qu'elle est mise en mots. Ce que nous dit Ricœur peut paraître d'une grande banalité : le récit porte sur de l'action humaine qu'elle reconfigure. Le récit émerge d'un fond d'expérience donc. Mais cela ne doit être sous-estimé.

En étroite proximité avec l'opération de mise en intrigue, Ricœur définit également le récit comme une représentation d'action. Ce point est au plan épistémique au fondement d'un lien possible entre texte et action. Le texte dit « quelque chose » sur « quelque chose » et n'est jamais pour sa propre gloire. Ricœur met en relation les concepts de *muthos* et de *mimèsis*. Restant dans une filiation aristotélicienne, il définit le récit comme une représentation d'action, tout comme Aristote définissait la tragédie grecque. Cette *mimèsis* n'est cependant pas à entendre comme un « décalque d'un réel préexistant » ou bien encore comme un « redoublement d'une présence » (Ricœur, 1983, p. 93). Aristote comme Ricœur, s'éloignent sur ce point des thèses platoniciennes. La *mimèsis* est à approcher comme une « coupure qui ouvre l'espace à la fiction. L'artisan de mots ne produit pas des choses, mais simplement des quasi-choses, il invente des comme-si » (*ibid.*). Le récit représente l'action sous la forme de « quasi-choses ». Et il est à la fois « coupure et lien » (Baudouin, 2001, p. 286). La *mimèsis* fonctionne ainsi comme une « médiation entre le réel, l'amont de l'œuvre, [...] l'œuvre elle-même [...] et la reconfiguration opérée par l'acte de lecture » (*ibid.*). Ricœur formule ainsi l'hypothèse d'une précompréhension de l'action au plan de l'expérience pratique (*Mimèsis* I) que l'œuvre représente, amplifie par ses ressources spécifiques (*Mimèsis* II) et partage en la portant au langage (*Mimèsis* III). Dans cette perspective, le récit apparaît porteur d'un pouvoir de compréhension de soi et du monde. Il partage des actions et des événements qu'à nouveau il présente en les configurant et en en amplifiant « quelque chose ». C'est ce quelque chose-là qu'il faut correctement apprécier.

Le récit ne coupe pas ses attaches avec ce réel qui lui préexiste. Mais il le représente en le configurant, et en transitant par le plan sémiotique. Nous avons souligné que le récit autobiographique dramatise et distribue une série d'Épreuves. « Dans cette optique, raconter une histoire, c'est donc mobiliser une compétence à « distribuer des Épreuves », dans lesquelles quelques Sujets se débattent » (Baudouin, 2010, p. 475). Ce qui ici nous travaille est de savoir si ce récit autobiographique, que nous avons défini comme récit rétrospectif en prose dont l'objet est le développement d'une personnalité individuelle et établissant une identité entre auteur/narrateur/personnage principal, récit autobiographique qui par ailleurs distribue une série d'Épreuves dont la succession rend compte du développement de cette personnalité, peut constituer une ressource de connaissance au-delà du texte. Et si oui, sur quoi porte-t-elle ? Disons-le : le récit autobiographique ne restitue pas la totalité d'une vie vécue. Ce point nous l'avons vu : l'autobiographe est contraint de choisir. Mais le récit autobiographique recèle une précieuse intelligibilité narrative, mais limitée à un « type » particulier d'expérience. Et dans cette intelligibilité, l'Épreuve est située en position stratégique. Il faut encore développer.

Les travaux de Baudouin soutiennent de façon convaincante que le récit autobiographique ne « retient » pas dans ses filets tous les éléments qui ont fait expérience. Il

en choisit et en privilégie certains. Son travail a porté sur une analyse d'une vingtaine de récits de vie faits par des étudiants en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il cite Gabrielle, une étudiante. Cette citation mérite d'être ici reprise. Elle dit en effet un « quelque chose » qui sonne comme une belle intuition de sens commun.

Je me rends compte ici que j'éprouve de la difficulté à raconter longuement et en détails cette période, pourtant une des plus agréables de ma vie. Il me paraît plus difficile de retrouver les ingrédients du plaisir et du bonheur pour en faire un récit que de raconter les moments les plus douloureux. On dit que les gens heureux n'ont pas d'histoire... Je vis là quelque chose de cet ordre. (Baudouin, 2010, p. 476, extrait d'un récit de vie)

Ce que nous désirons ici thématiser est là condensé dans un adage : *les gens heureux n'ont pas d'histoire*. Cette remarque, d'un premier abord tout à fait anodine, nous informe sur un point essentiel du récit autobiographique : il est profondément travaillé par la négativité. Cette dernière le traverse, le constitue et participe à sa configuration. Entendons-nous bien : les expériences heureuses font aussi expérience. Mais relativement au récit, « tout se passe comme si la mise en intrigue [...] nécessitait dans l'histoire des aspérités, alors investies comme des prises, fournissant un appui pour le déploiement du narratif » (*ibid.*, p. 488). Une hypothèse est alors permise :

Le récit autobiographique opère une transaction entre le schème narratif – par essence dramatisant – et le « flux des choses de la vie », en sélectionnant nécessairement, du fait des caractéristiques internes à son déploiement, et donc de ses conditions de possibilités, ce qui donne « matière » à récit, à savoir des « épreuves ». (*ibid.*)

Il faut ici noter la minuscule d'épreuve. Un passage est ici fait entre plan sémiotique et « vie réelle ». Cette hypothèse est structurante de nos propos sur l'épreuve. L'épreuve s'est imposée à nous par le récit autobiographique, son fonctionnement et son analyse. Ce détour nous conduit à poser une étroite articulation entre récit, Épreuve et « aspérités » de l'expérience. Pas de récit sans Épreuve, et pas d'Épreuve sans « aspérités ». En condensé : la mécanique du récit est sous dépendance d'un certain « coefficient de négativité » (*ibid.*, p. 489) situé quelque part dans l'expérience.

Ce qui se décline, c'est que dans l'économie subjective des auteurs, ce qui se détache et fait saillance sont les « aspérités » de l'expérience vécue (Baudouin, 2010 ; Baudouin & Pita, 2011 ; Pita, 2011). Ces « aspérités » vont constituer autant de prises au déploiement du récit autobiographique. Tout semble en effet se passer comme si en l'absence d'« aspérités » le récit autobiographique enjambe l'expérience vécue, s'enraye et sa mécanique se bloque. Ce qu'il développe, ce sont les « aspérités » toujours à l'œuvre dans l'économie subjective des sujets. L'habituel enraye sa mécanique si particulière. Une poétique spécifique se dégage alors du récit autobiographique : « une poétique de la rupture et du tragique où l'affect semble imposer sa norme la plupart du temps » (Baudouin, *op. cit.*, p. 490). Ce point n'est pas que détail. Travaillant sur des récits autobiographiques, le chercheur ne doit pas occulter cette poétique. Il faut l'entendre. Le récit restitue prioritairement les expériences ayant fait ruptures, que le sujet a dû affronter et qui ont contribué à leur manière à sa construction. Et il les restitue comme des Épreuves. Exit l'habitude donc : circulez il n'y a là rien à raconter.

La force du récit tient en sa capacité de restituer les puissances de l'expérience, tout en sélectionnant et les reconfigurant à sa manière. Il les offre mais en « occultant » l'habituel au profit de l'exceptionnel, la continuité productrice d'habitude incorporée et difficilement dicible au profit de la rupture provocante. Cette rupture qui dans l'expérience vécue a contraint le sujet à une mobilisation afin de retrouver un certain équilibre. Les travaux de Baudouin nous sont alors précieux dans les ouvertures qu'ils proposent. S'en dégage en effet

un redéploiement de la recherche biographique autour de l'épreuve dans l'analyse et la compréhension des processus de formation. A la lumière des récits autobiographiques, la dynamique du développement du Sujet apparaît catalysée par l'Épreuve, et cela nous renseigne sur la dynamique identitaire d'une personne concrète, existant « pour de vrai » hors du récit, dans la « vie ».

Notre hypothèse est une hypothèse hautement narrative. Elle nous permet cependant

de conjoindre (i) ce qui dans la vie sera perçu comme pouvant faire récit, eu égard aux codes culturels qui sont communément partagés – et nous avons ainsi accès à des dimensions collectives, à (ii) des épisodes relevant de dimensions personnelles et singulières. Dans les deux cas, nous avons accès aux foyers de valorisation investis ou « internalisés » par le sujet, dans la mesure où la mobilisation dans des épreuves, parfois leur choix même, et dans tous les cas la manière de les traverser, informent de ceux-là. (Baudouin, 2010, p. 500)

Collectionner des Épreuves

L'hypothèse d'une relation étroite entre l'économie du récit et la dynamique identitaire que privilégie le récit (la rupture) mérite attention. L'Épreuve appréhendée avec rigueur et lucidité constitue une catégorie pertinente d'analyse du développement identitaire tel qu'il se donne à voir dans le récit autobiographique. Elle peut dès lors être mise au service d'une description, et peut être meilleure compréhension, des processus de construction de soi, en une époque et un milieu donnés. Nos développements ont soutenus et n'ont jamais renoncés « à considérer que lorsque les gens racontent leur histoire, il y a bien une « life as lived » à la base de leurs propos » (Baudouin, 2010, p. 510).

Le récit autobiographique constitue une « recollection d'épreuves successives qui aux yeux de l'auteur ont défini la trame fondamentale de son histoire » (Baudouin, 2010, p. 513). Le récit autobiographique retient certaines « aspérités » et en fait des Épreuves. Il privilégie ce qui pour le regard de l'auteur est important, parfois difficile et douloureux, et mérite selon lui d'être raconté. Récolter des récits, c'est alors être une sorte de collectionneur d'Épreuves, comme certains le sont avec les papillons, qu'ils attrapent, réifient, scrutent attentivement et comparent entre passionnés. Ce redéploiement autour de l'Épreuve est judicieux dès lors que cette poétique particulière du récit est pleinement considérée et située dans ses limites. Avec ce redéploiement, il s'agit d'établir un lien étroit entre une négativité du récit, Épreuves du récit et analyse des processus de construction de soi où la rupture et le déplacement sont les catalyseurs.

L'exotopie est une catégorie d'accueil intéressante et pertinente dans ce redéploiement. L'exotopie est à situer dans le champ culturel.

Il existe une idée qui a la vie dure [...], c'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle [...] Mais si la compréhension devait se réduire à cette phrase, elle n'offrirait rien d'autre qu'une duplication de la culture donnée, elle ne comporterait rien de nouveau ou d'enrichissant. Une compréhension active ne renonce pas à elle-même, à sa place dans le temps, à sa propre culture, et n'oublie rien [...]. Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture. (Bakhtine, 1984, pp. 347-348)

L'exotopie désigne une sorte de « lieu » du dehors (cet inhabituel fait d'éléments distaux). C'est à l'intérieur de celui-ci que se déroulent les diverses Épreuves proposées par le récit à l'analyste. La dynamique du récit est faite de successifs déplacements entre espaces topiques (habituels) et espaces exotopiques (inhabituels) où l'identitaire/proximal du sujet se révèle

insuffisant et où par la même occasion lui sont « révélés » à la fois ses manques (Objet) et ses repères antérieurs. Le tableau⁴ ci-dessous synthétise cette dynamique.

Espaces	Topique	Exotopique	Topique
Valeurs	Désinvestissement	Investissement	Réinvestissement
Actions	Manque	Épreuve(s)	Réintégration
Zones	Identitaire/Proximal	Distal	Identitaire/Proximal renouvelé

L'exotopie permet d'appréhender ce qui participe à la construction de soi du sujet dans l'Épreuve, tout en posant cette construction dans le champ culturel. Elle permet en outre de temporaliser et de singulariser cette appréhension. Elle « est relative à une trajectoire antérieure, elle n'a pas de valeur absolue et intrinsèque » (Baudouin, 2010, p. 513). Ce redéploiement propose une façon particulièrement intéressante d'aborder les processus de construction de soi, dans ses paliers successifs. Le rapport entre permanence et changement est central. Le récit autobiographique donne à voir une succession d'« états » identitaires entre eux reliés par des Épreuves, ces dernières assurant le passage d'un « état » à un autre.

B. VERSANT SOCIOLOGIQUE

La notion d'épreuve jouit en sociologie d'une actualité pour le moins frappante. Elle est investie par des auteurs comme Boltanski et Thévenot (1991), Périsseux (2001) ou bien encore Martuccelli (2006, 2010). Les usages de la notion d'épreuve sont cependant divergeants. D'un côté des usages à dominante argumentative, c'est par exemple le cas des recherches menées par Boltanski et Thévenot. L'épreuve y est en effet reliée à un modèle de la justification, une mesure de la « dysharmonie entre les grandeurs des personnes et des objets engagés » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 169), procédant par explicitation de critères de validation. De l'autre, des usages à dominante narrative et à forte charge existentielle. Un usage sociologique de l'épreuve à forte dimension narrative et existentielle ne peut que nous interpeller. C'est notamment le cas des travaux de Martuccelli. Un propos de cet auteur nous a apostrophé, et convaincu de nous intéresser à la façon dont il fait usage de cette notion : « dans toute société, l'individu est confronté à un nombre très important d'épreuves. Mais dans la société contemporaine, elles font partie de la conception ordinaire qu'ont les individus de leur propre vie » (Martuccelli, 2006, p. 22). Et avouons un regain d'intérêt lorsque il affirme que, dans sa perspective, le processus de recherche doit « parvenir à ce que les individus se saisissent des processus sociaux sous forme d'intrigues » (Martuccelli, 2010, p. 100) et qu'il dit considérer avec sérieux le « régime esthétique » (*ibid.*). Dans son approche, la narration par la « mise à l'épreuve » conduit à considérer chaque individu comme le héros « d'une histoire singulière » (*ibid.*), un héros qui agit et pâtit. L'auteur relie explicitement ce propos à une généralisation et à une extension de la notion d'héroïsme dans le monde contemporain, où « l'individu est représenté plus que jamais comme le véritable auteur de sa vie » (*ibid.*, p. 112). Ce héros contemporain est pour Martuccelli « un acteur contraint d'affronter des défis auxquels le soumet son environnement » (*ibid.*, p. 113).

Les recoupements avec nos développements relatifs au versant sémiotique de l'épreuve trouvent là occasion à une continuation sociologique. L'épreuve semble pouvoir être posée dans une position épistémologique de l'entre-deux. A la suite des travaux de Martuccelli, il ne nous semble en effet pas inconséquent de formuler l'hypothèse que l'épreuve, de par sa situation particulière, permet une articulation entre récit et réalité sociale,

⁴ Ce tableau provient des travaux de Rastier (1999) et intègre les modifications introduites par Baudouin (2010).

entre une dimension sémiotique classique propre au déploiement du récit et une expérience historique et sociale toujours en partie déterminée et tendanciellement commune qui s'impose à l'individu et au travers de laquelle il est construit et se construit.

C'est l'hypothèse développée par Martuccelli, dans la perspective qui est la sienne. Dans cette perspective, l'épreuve constitue en effet un opérateur analytique de « moyenne portée » (Martuccelli, 2010) qui permet de rendre compte de la production des individus dans une société et une époque donnée. L'épreuve favorise une mise en relation entre approches macrosociologique et microsociologique. Elle est par lui considérée comme particulièrement apte à saisir, « à partir de quelques processus se déclinant au niveau d'une biographie, les facteurs permettant de condenser en abrégé une situation historique et sociale » (Martuccelli, 2006, p. 10). L'épreuve est en effet « le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales » (*ibid.*). Elle permet de relier processus structurels et places sociales d'une société donnée avec les itinéraires personnels. Ainsi posée, l'épreuve désigne des « défis historiques socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter, [qu'ils] peuvent réussir ou échouer [et] c'est par rapport à [eux] que bien de leurs caractéristiques sociales et individuelles prennent sens » (*ibid.*, p.12).

Dans cette perspective, le travail de l'analyste consiste alors à tout d'abord élaborer une typologie des épreuves que l'individu affronte. Cette analyse permet par ailleurs de révéler et ainsi de déterminer les supports, ressources et aides dont disposent les individus. L'épreuve en tant qu'outil de moyenne portée favorise l'élaboration d'une écologie sociale complexe qui émerge inductivement à partir de « mises en intrigues » appréhendées comme des occasions pour les individus de se saisir des processus sociaux. Martuccelli (2006) distingue deux niveaux analytiques à l'intérieur même de la notion d'épreuve.

D'une part l'examen des façons effectives dont les individus s'en acquittent, que ce soit au travers des discours qu'ils tiennent sur leurs vies ou par l'étude extérieure de leurs parcours [...] et d'autre part, une représentation savante à distance des faits vécus, mais animée par une scrupuleuse volonté de construire des outils permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux avec les expériences individuelles. (p. 12)

La part accordée au narratif dans cet usage de la notion d'épreuve permet une entrée diachronique particulièrement intéressante. Martuccelli pose en effet une succession d'épreuves standardisées qui peuvent toujours en partie se rejouer. Les « épreuves se succèdent [...] au fur et à mesure que les individus avancent dans la vie, les subissent de manière indéterminée a priori, les contraignent à leur donner sens selon qu'ils s'en sont acquittés ou non » (*ibid.*, p. 21). Les épreuves désignent ces « moments où les existences sont effectivement, que ce soit de manière implicite et indirecte ou de manière explicite et directe, façonnées par les phénomènes sociaux » (*ibid.*, p. 15). Les épreuves rejouent dans la conception de Martuccelli cet écart entre « l'individu » et le « monde » propre à la modernité. « Dans l'économie particulière qui est la sienne, la tension spécifique à chaque épreuve reflète et organise la dissociation entre l'individu et le monde » (*ibid.*, p. 17). Ce que l'épreuve permet en effet de retenir de l'expérience sociale racontée, se sont les moments où le sujet est provoqué, sommé de se mobiliser. La démarche consiste à dégager à partir de mises en intrigues « l'ensemble des épreuves permettant de dessiner, en abrégé, le propre d'une période historique » (*ibid.*, p. 142), les enjeux sociaux et défis affrontés par les individus. Une des forces de la démarche, c'est de procéder à « une recreation, au niveau des expériences personnelles, des frontières et des enjeux des principales institutions » (*ibid.*, p. 146). L'analyse permet alors de considérer « d'autres registres de l'expérience nettement moins institutionnalisés » (*ibid.*).

Disons-le, la « formule » proposée n'est pas sans un certain intérêt pour une recherche biographique. Un point de différenciation nous semble cependant devoir être introduit. Le récit biographique est du point de vue méthodologique explicitement contourné par une volonté de récolter des intrigues visant à rompre l'ordre narratif du récit biographique.

L'étude de l'individuation n'est pas une étude biographique, où d'une manière ou d'une autre, il s'agirait toujours d'imposer un ordre à une vie, de donner sens aux événements éparpillés d'une existence. Car dans le récit biographique et son ordre narratif imposé – quelle que soit sa forme – se glisse toujours, plus ou moins sournoisement, une orientation de sens avec une figure sociale du sujet. (Martuccelli, 2006, p. 17)

Les questions de l'unité ainsi que de la continuité identitaire, sans rester « en dehors de [l'] étude ne [retiennent l'] attention que de manière résiduelle » (*ibid.*, p. 18). Pour l'auteur « le centre de gravité d'une vie n'est pas en elle-même, mais dans l'ensemble des épreuves historiques auxquelles l'individu est socialement confronté » (Martuccelli, 2010, p. 95). La problématique de l'identité personnelle est cependant pour nous centrale et le récit biographique à respecter dans son fonctionnement particulier. Sur ces deux points, il y a une certaine prise de distance.

Mais tout de même, compte tenu de nos développements relatifs au récit et à l'Épreuve, les Épreuves constituent bel et bien des moments déterminants dans le parcours raconté, là où les choses se « nouent » et se « dénouent ». La notion d'épreuve nous permet alors de nous situer aux confluents du sémiotique, avec cette grammaire narrative qui rend compte de l'action déployée dans le récit, et du sociologique, avec cette hypothèse d'une succession plus ou moins standardisée de « défis » qui seront différemment vécus et affrontés par les individus en fonction des éléments de leur situation (Pita, 2011).

III. Épreuve et construction de soi

Le chemin parcouru a été long. Une brève synthèse relativement aux trois perspectives développées s'impose, tout comme l'explicitation d'une possible articulation. L'objectif est ici de clarifier une approche biographique de la construction identitaire qui ne soit pas condamnée aux difficultés du solipsisme ou bien encore au culte de l'autoproduction de soi.

Débutons par notre approche de la socialisation. Elle est absolument déterminante. Elle part de prémisses qui refusent de réduire les identités aux « systèmes » ainsi que le futur au passé. Elle implique une diversité des issues possibles par la prise en compte de l'incertitude et du décalage. L'adéquation entre système et identité n'y est qu'une issue parmi d'autres. Notre entrée dans la socialisation a par ailleurs posé l'individu comme contraint à une contribution ainsi qu'à une reconnaissance.

La perspective développée nous a conduit à privilégier un processus interactionnel situé à la fois sur un axe relationnel et un axe biographique. Sur le plan relationnel, l'interaction implique des Autrui significatifs, qui peuvent constituer des « modèles » et des sources de « validation ». Sur l'axe biographique, c'est une « auto-interaction » que nous avons rencontrée, entre des soi successifs temporellement distants et distincts. L'individu nous est ainsi apparu comme une synthèse de soi successifs. Ces « différents soi temporalisés » constitutifs de l'identité de l'individu, le récit autobiographique en permet un dépliage ainsi qu'une restitution dans leur successivité. Les identités se construisent au cours de ce processus doublement interactionnel croisant du biographique et du spatial. L'identité constitue le résultat de cette double transaction. Elle est plus ou moins instable et provisoire selon les situations. Dans la perspective développée, l'identité nous est par ailleurs apparue indissociable du langage. Elle n'« existe » que dans et par un langage où elle se « saisit » et s'exprime.

Continuons par notre approche de l'épreuve. L'épreuve nous est tout d'abord apparue comme un concept qui relève du plan sémiotique. Nous avons pointé son rôle et sa spécificité dans le récit autobiographique. Ce dernier restitue sur un axe diachronique les Épreuves que le sujet a affrontées et qui permettent de rendre compte de la construction de sa culture singulière. Les Épreuves nous sont alors apparues particulièrement intéressantes afin de saisir les diverses transformations identitaires. Elles se sont en effet imposées comme des « passages » entre différents « états » identitaires. Nous avons en outre souligné que le récit fonctionne comme un tamis qui ne retient de l'expérience que ses « aspérités ». Une articulation avec une perspective sociologique sur l'épreuve peut alors être effectuée. Les travaux rencontrés sur ce versant sociologique formulent en effet une hypothèse forte : une « production » de l'individu par de successifs affrontements à un certain nombre de « défis » plus ou moins standardisés. C'est le recours à des « mises en intrigues » qui permet l'analyse de ces « défis ».

Une jonction entre épreuve et construction identitaire peut alors être faite. Les hypothèses d'une exigence contemporaine de singularité ainsi que d'une identité qui procède d'un bricolage est formulée par Dubar (2006). Ce bricolage est à approcher comme une « alternative à une transmission d'identités normatives, liées à des rôles constitués » (*ibid.*, p. 197). Ce point rejoint nos développements sur la jeunesse, l'individu contemporain ainsi que la figure de l'artiste. L'individu est aujourd'hui pour une large part sommé « de construire, sur la base de son parcours biographique, et de ses épreuves relationnelles, une « identité personnelle » qui doit être en prise sur son récit biographique et capable d'être reconnue par ses partenaires » (*ibid.*). La transmission d'identités normatives se serait grandement affaiblie. De là procéderait sans doute une partie de cette exigence de construire une identité personnelle, d'être contraint à se construire et d'advenir comme sujet par le dialogue, la réflexivité et l'inventivité (*ibid.*). Sur la base de cette temporalisation de l'identité que nous avons posée, la dimension biographique, avec ses étapes, ruptures et continuités est à considérer comme déterminante dans l'analyse des processus identitaires. Les configurations identitaires peuvent être approchées comme le résultat de transactions biographiques et de transactions relationnelles mises en branle par les « défis » qu'affronte l'individu. Ces « défis » mettent en jeu son identité mais aussi l'établissement d'une relation pratique à soi positive conférée par la reconnaissance.

La perspective autobiographique permet une analyse des épreuves successives qui scandent les parcours, et dont certaines marquent très clairement un avant et un après au plan des configurations identitaires. L'hypothèse nous semble tenable. Toutes les Épreuves auxquelles le récit donne accès ne sont cependant pas de cette nature. Mais certaines le sont et doivent dès lors être attentivement scrutées. La construction de l'identité personnelle peut alors être approchée comme un processus « provoqué » par certaines épreuves. Ce que l'épreuve permet d'appréhender, ce sont ces « défis » qui catalysent les processus identitaires le long des parcours. Le processus de construction d'un individu considéré comme une synthèse de différents « soi » temporalisés peut alors être ressaisi par une analyse des différentes épreuves que le récit autobiographique permet de « déplier ». Ce « dépliage » que le récit autobiographique autorise favorise en outre une analyse des continuités et des ruptures qui relient les différents soi entre eux.

CHAPITRE V : PROBLEMATIQUE ET OBJET D'ETUDE

Nous voici au seuil d'un moment particulier de notre travail, et absolument nodal : dégager, sur la base des développements effectués dans nos chapitre I, II, III et IV, notre problématique et notre objet d'étude, ainsi que la perspective que nous adopterons. Le chemin jusqu'ici parcouru a été riche en enseignements. Nous les avons dans la mesure de nos moyens toujours synthétisés en clôture à chaque chapitre. Ces enseignements constitueront sans doute une aide précieuse dans l'entreprise qui ici nous attend.

I. Décantation

Nos trois premiers chapitres ont successivement pointé diverses hypothèses relatives à des tendances de fond, relativement à la jeunesse, à l'individu contemporain ainsi qu'à l'artiste et aux professions artistiques. Certaines récurrences sont remarquables, et méritent attention. Un même « scénario » semble se répéter au cœur des trois thématiques abordées, et approfondies.

Une tension entre d'un côté aspiration/injonction à la réalisation de soi et de l'autre une certaine incertitude a été par trois fois rencontrées. Une part du noyau de notre problématique réside dans cette tension. Nous l'avons tout d'abord rencontrée sur le front de la jeunesse. Cette dernière nous est apparue affectée par l'effritement du salariat, tout particulièrement représentée sur le marché secondaire. Une large part de la flexibilisation numérique s'est révélée être assurée par des emplois pour une large part occupés par des jeunes, ce qui n'est d'ailleurs pas sans relations avec son allongement contemporain. La jeunesse est en outre apparue être un vecteur à la pénétration des nouvelles normes d'emploi. Nous avons formulé l'hypothèse d'une conscience de la jeunesse contemporaine structurée par la précarité. La plausibilité d'un rassemblement de la jeunesse autour d'une sorte de conscience diffuse de la précarité, définie comme une situation commune plus ou moins marquée mais dont les répliques peuvent être variables selon les ressources à disposition ainsi que les représentations en présence, s'est imposée. Loin des interprétations misérabilistes, la précarité s'est présentée sous des traits ambigus. Les jeunes en sont certes les victimes, mais ils se réalisent parfois par et grâce à une précarité devenue une donne avec laquelle il s'agit de se construire, et à travers laquelle effectivement certains se construisent et se réalisent. Parallèlement à cette précarité objective de l'emploi, nous avons formulé l'hypothèse d'une hausse des aspirations des jeunes relativement au travail. Les jeunes nous sont en effet apparus en tendance vouloir que le travail soit un faire créateur qui puisse les satisfaire et les épanouir. Nous avons alors pointé une transformation du rapport au travail des jeunes ainsi que l'émergence d'un éthos de la réalisation de soi chez ces derniers. Le rapport au travail ainsi que l'engagement professionnel sont dans un tel contexte apparus perdre une part de leur évidence, et afin d'être adéquatement appréhendés doivent être resitués le long d'un parcours. Dans cette perspective, les parcours d'insertion se sont révélés traversés et configurés par une recherche d'adéquation entre quête individuelle et engagement professionnel, mais aussi par un certain nombre de crises remettant parfois radicalement en cause l'identité forgée et envisagée, projetée et parfois jamais réalisée. Des comportements d'extraction de l'hétéronomie de l'emploi, le plus souvent précaire et pauvre en gratification, ainsi que de réinvention du travail autour d'activités créatives, nous sont apparus être des stratégies afin de maintenir une viabilité des aspirations dès lors que les emplois destinés aux jeunes n'y répondent. La jeunesse s'est alors révélée polycentrée, ouverte sur d'autres mondes que le travail, et son étude doit être attentive aux mouvements dialectiques reliant plan objectif et subjectif que favorise la perspective de l'identité.

Une tension semblable a été rencontrée au cours de nos développements sur l'individu contemporain. La figure de l'individu nous est en effet apparue en occident indissociable de l'expressivisme : chaque individu est perçu comme « habité » d'une singularité qui porte à conséquence quant à la façon dont chacun est appelé à vivre sa vie. La modernité semble être allée de pair avec une reconfiguration des rapports entre individu et société, ainsi qu'avec un processus d'individualisation et de transfert vers l'individu de la responsabilité dans l'agencement de son existence propre. L'identité n'y est plus donnée de l'extérieur. Elle est dépendante de la façon dont l'individu organise sa propre vie. Cette individualisation et cette responsabilisation nous sont apparues indissociables d'un processus de standardisation et d'institutionnalisation des parcours de vie. C'est en effet à la suite de ce processus que la vie est devenue pour l'individu effectivement planifiable. L'identité s'est ainsi en modernité orientée vers le futur. Elle est devenue un projet réflexif qui se déploie et se réalise le long d'une vie. L'identité de la modernité s'est imposée comme une identité personnelle et un projet réflexif. Elle est cependant sous la dépendance d'une prévisibilité de l'avenir ainsi que d'une fiabilité de ses contenus. Nous avons alors souligné en quoi la modernité « avancée » remet radicalement en cause cette prévisibilité et cette stabilité. L'identité n'en sort pas indemne. Avec la montée des contingences et des incertitudes, la vie perd une part de sa direction et l'identité sa stabilité. L'identité peut être à diverses reprises soumise à un travail de révision. Elle court alors le risque d'une perte de ses perspectives d'évolution ainsi que de ses horizons de déploiement. L'identité risque en conséquence une absorption par le présent. L'individu affronte des crises qui tranchent le temps vécu et font parfois perdre tout horizon à une construction de soi. En modernité « avancée », l'individu est contraint à la récurrence d'un « travail » identitaire au cœur duquel se joue une tension entre aspiration/injonction à la réalisation de soi et incertitude. Nous avons par ailleurs croisé dans notre chapitre deux de nouvelles formes identitaires. Elles se structurent autour de dimensions personnelles et de parcours, avec ses crises et ses ruptures. Ces formes identitaires, nous l'avons pointé, troublent la question de la reconnaissance, et dès lors fragilisent l'identité. Double fragilisation de l'identité donc.

Enfin, cette tension s'est imposée avec force et de façon exacerbée au cœur de l'artiste et des professions artistiques. Cette tension y a été retrouvée avec exposant, comme décuplée et ce jusqu'à atteindre une sorte de quintessence. Nous avons dans ce troisième chapitre rencontré la thématique de la vocation telle que la modernité la reconfigure. Nous avons vu sa déprise d'avec toute transcendance ainsi que son inscription intramondaine. La « fidélité » avec les développements consacrés à l'individu occidental moderne de notre deuxième chapitre s'est imposée : il y a continuité. Le plus remarquable relativement à la vocation moderne concerne sa reconfiguration autour de l'activité, du travail, d'un choix démocratisé ainsi que d'une réhabilitation du désir personnel. La vocation moderne est indissociable de l'activité productive ainsi que du droit à une activité qui plaise et satisfasse l'individu. Elle affirme la possibilité pour tous d'un couplage harmonieux entre un désir, une disposition ainsi qu'une activité. Nous avons alors eu l'occasion de cerner la place qu'occupe dans l'univers de la vocation moderne la vocation artistique : elle constitue son modèle et son noyau de sens. En parallèle, nos développements ont insisté sur la reconfiguration de l'art amorcée avec le romantisme autour de la vocation et de la singularité : l'art comme catégorie « approximative » laissant place à l'inventivité ainsi qu'à une appropriation ; l'art comme catégorie pouvant être investie de façon singulière, prête à accueillir une diversité d'idiosyncrasies individuelles ; l'art comme paradigme du travail non aliéné et expressif ainsi que d'une non dissociation entre vie intime et vie active. Sur un autre versant, une autre image de l'artiste et des professions artistiques s'est imposée : hyperconcurrence et hyperflexibilité. Sur cet autre versant, les professions artistiques accentuent les tendances qui affectent le marché de l'emploi et l'organisation du travail que nous avons rencontrées dans notre premier

chapitre. L'artiste constitue sur ce versant une incarnation de la figure du nouveau travailleur, elle aussi croisée au détour des développements de notre premier chapitre. L'artiste est contraint de se réaliser dans une profonde incertitude, sur le plan de son éphémère valeur artistique et dans des formes d'emplois où l'avenir est la plupart du temps incertain. Les carrières artistiques peuvent alors être approchées comme un modèle des carrières peu prédictibles. L'entrée dans une carrière artistique est par ailleurs particulièrement délicate. Le nouveau candidat se situe dans une précarité statutaire et financière, et contraint à une dispersion parfois problématique de ses engagements. Le jeune artiste gagne alors à être appréhendé comme un être pluriel et changeant, un être dont la continuité et la cohérence ne vont pas de soi.

La première partie de notre introduction s'intitule « construire sa vie et s'y construire ». C'est très exactement ce que cette tension entre aspiration/injonction à la réalisation de soi et incertitude rend délicate. L'interrogation qui se décante et se profile concerne *la construction d'une identité personnelle dans une incertitude plus ou moins diffuse. La construction d'une identité dans un contexte d'affaiblissement des assises et de difficultés à se déployer dans l'avenir*. Notre problématique générale est là.

Nos développements sur la jeunesse ont, nous venons de le pointer, souligné la pertinence d'une entrée par l'identité. Cette entrée procède des transformations intervenues dans la socialisation de la jeunesse. Le processus de préparation aux rôles adultes s'est modifié dans les sociétés contemporaines. La jeunesse n'est en effet plus si aisément qu'autrefois appréhendable comme un moment d'ajustement aux rôles adultes par conformation. La jeunesse s'est imposée sous les traits d'un processus de recherche de correspondance entre une définition construite par les jeunes eux-mêmes et des positions offertes. Les aspirations des jeunes sont moins définies qu'autrefois par le milieu d'origine. Elles s'en déprennent. La jeunesse est alors à appréhender comme un processus de socialisation traversé par une logique de l'expérimentation ainsi qu'une succession de tâtonnements qui sont autant d'occasions d'ajustements comme de désajustements.

Notre deuxième chapitre a thématiqué la transformation intervenue dans le processus de socialisation, à un plus haut niveau de généralité et d'abstraction. Cette transformation a été thématisée sur deux plans : l'affaiblissement du programme institutionnel ainsi que l'affaiblissement des traditions héritées. Les représentations du monde se pluralisent et le rythme d'obsolescence des traditions s'accélère. La socialisation exige alors une intensification de l'activité subjective afin de se construire une expérience, et ce alors même que la réduction de l'espace d'expérience rend cette construction parfois délicate. Ces transformations dans la socialisation sont particulièrement aiguës dans le cadre nouvellement proposé par les organisations de travail. Ces dernières tendant en effet à imposer le diptyque incertitude et responsabilisation et contraignent à une mobilisation ainsi qu'à une créativité.

Cette transformation apparaît de façon éclatante dans le cas des artistes et des professions artistiques. La conception vocationnelle de l'art implique un investissement total et une authenticité de l'artiste. Les professions artistiques constituent avant tout des positions à faire. Les formations artistiques sont alors face à un défi de taille : produire et valider du singulier. La construction d'une identité d'artiste se fait sur fond d'incertitude, de responsabilisation ainsi que d'une contrainte à l'originalité. L'artiste est pour une large part contraint à trouver lui-même sa propre vérité. Les traditions sont dans les arts marquées par une forte obsolescence. Elles ne peuvent prétendre constituer des « cadres » signifiants et contenant. La valeur artistique est devenue relative et s'objective par un ensemble de tournois compétitifs. La seule tradition valide pour le nouvel artiste est, paradoxalement, celle de l'originalité et de la rupture. Sur le plan professionnel, les entreprises artistiques sont faiblement intégratrices. L'artiste est alors contraint – sans doute plus qu'ailleurs – à se

construire comme sujet au travail dans un espace fluide et une temporalité à horizon précaire et incertain.

A l'interrogation relative à la construction d'une identité personnelle qui permette une réalisation de soi au cœur d'un contexte incertain, il faut sans doute joindre cette seconde préoccupation, *une mutation dans la socialisation où les solutions viennent « d'en bas »*.

II. Objet et questions de recherche

Rappelons la logique de notre travail. Notre recherche procède d'une interrogation sur la jeunesse (chapitre un). Ne l'oublions pas. Nous avons tenté d'argumenter la possibilité que la jeunesse nous « informe » sur des processus qui la débordent (chapitre deux). Enfin, nous avons tenté de mettre en évidence l'intérêt d'une étude portant sur les artistes et les professions artistiques (troisième chapitre). D'abord la jeunesse, mais une jeunesse qui pointe au-delà d'elle-même, puis l'artiste en « figure » prototypique.

La pertinence d'une entrée par l'identité dans l'étude de la jeunesse contemporaine a été argumentée (chapitre un, partie I.C.). L'importance prise par l'axe scolaire-professionnel dans la question de la jeunesse s'est imposée (chapitre un, partie II.A.). C'est sur cet axe que notre recherche se penche prioritairement. *Il s'agit d'étudier le processus de construction d'une identité professionnelle sur l'axe scolaire-professionnel.*

La jeunesse tend par ailleurs à s'étendre, et avec elle la condition juvénile : l'identité peine alors à se cristalliser et à trouver des assises solides (chapitre un, partie I.C.). Cette difficile cristallisation et cet affaiblissement imprègnent l'insertion professionnelle. L'insertion professionnelle passe d'une logique spatiale d'emboîtement à *une logique temporelle de parcours*. Ces parcours tendent à être marqués par la précarité. Les jeunes sont en effet particulièrement concernés par les nouvelles formes d'emploi ainsi que par le chômage (chapitre un, partie II.C.).

Le passage formation initiale/marché du travail constitue un moment de « cristallisation » de la question identitaire (chapitre un, partie II.C.). Ce passage tend cependant, dans le contexte contemporain, à constituer *une crise identitaire*, où la possibilité de se continuer dans l'identité forgée lors de l'espace/temps de formation peut être remise en cause d'une façon plus ou moins aiguë. Et ce alors que *le lien emploi/formation a gagné en importance et en centralité dans les processus identitaires* (chapitre un, partie II.C.). Ce lien se problématise donc. Le passage formation initiale/marché du travail constitue dans ce contexte un moment biographique qui se caractérise par une contrainte plus ou moins diffuse à la redéfinition du projet d'insertion et dont le corollaire est un réaménagement identitaire parfois profond. Cette redéfinition se fait sur fond d'une difficulté à se projeter dans l'avenir. Cette crise est d'autant plus marquée que la croissance de la scolarisation est allée de pair avec *une poussée des aspirations des jeunes*. Un éthos de la réalisation de soi est en effet repéré chez ces derniers (chapitre un, partie II.C.). Ce passage peut alors devenir une crise qui met en *tension les aspirations à la réalisation de soi et la précarité des situations traversées. Il peut être marqué par une conflictualité entre opportunités et aspirations.*

Ce passage inaugure l'entrée dans un temps ainsi qu'un espace peu encadrés, faits de responsabilisation, d'attente d'opportunités, de redéfinitions des aspirations ainsi que d'expérimentations diverses. Il peut se charger de déceptions comme d'espoirs, signifier l'amorce d'un *processus de révision*, situé mais aux horizons d'achèvement qui tendent à être reportés et à devenir faiblement lisibles, du « qui je suis ». Et cette identité peut être d'autant plus affolée que ses « consistances » externes sont fragiles. Les parcours d'insertion prennent parfois la forme d'une quête d'adéquation entre des aspirations mises en question et des opportunités qui tardent à se manifester. *Un ensemble de transactions comme d'actions doivent favoriser une progressive adéquation.*

Notre projet s'inscrit dans le domaine de la recherche biographique. Cette inscription implique une ouverture aux *temporalités longues*. Sur cet axe scolaire-professionnel, afin de comprendre ce qui effectivement se joue lors du passage formation initiale/marché du travail, il s'agit alors pour nous *d'étendre l'analyse à l'espace/temps de formation ainsi qu'au moment du choix d'engagement dans celle-ci*. Il nous faut ainsi pleinement considérer un axe diachronique et biographique.

Cette extension diachronique restitue à la compréhension du passage formation initiale/marché du travail une profondeur biographique, une sorte d'« archéologie ». A la suite des travaux de Dubar (2010), une partition des parcours en *trois périodes* peut être formulée :

- (i) La période qui précède l'entrée en formation. Il s'agit d'analyser les processus d'engagement ainsi que d'élaboration subjective du choix professionnel.
- (ii) La période de fréquentation de l'espace/temps de la formation. Il s'agit ici d'analyser les processus de construction d'une identité professionnelle.
- (iii) La période de confrontation avec le marché du travail. C'est de cette période que vont en grande partie dépendre la reconnaissance par autrui de ses compétences ainsi que « la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible » (*ibid.*, p. 117).

Pour chaque période, il s'agit d'analyser les diverses *épreuves structurantes* (chapitre quatre, partie II et III) ainsi les diverses *configurations identitaires* (chapitre quatre, partie I), mais aussi de porter attention aux *continuités et ruptures* entre ces trois périodes dans le processus de construction de l'identité professionnelle (chapitre quatre, partie I).

Nous nous intéresserons aux *parcours d'artistes en devenir*. Les professions artistiques et l'identité artiste accentuent en effet les évolutions et problématisations de la socialisation ainsi que de la construction identitaire (chapitre trois, partie II et III) d'une jeunesse qui pointe vers certains processus qui affectent l'individu contemporain (chapitre deux, partie II.).

De façon ramassée, notre question de recherche peut se formuler ainsi : *comment se construit l'identité professionnelle de jeunes artistes en devenir ?* Cette question se décline en trois sous-questions, elles aussi ramassées :

- (i) *Quelles sont les épreuves structurantes des parcours dans le domaine artistique au plan des processus identitaires pour chaque période retenue ?*
- (ii) *Quelles configurations identitaires émergent pour chaque période ?*
- (iii) *Quelles relations sont repérables entre les trois périodes retenues au plan identitaire ?*

CHAPITRE VI : METHODOLOGIE

Il convient de souligner que ce n'est pas l'objectivité ou la véracité d'un récit de vie qui font sa validité et sa valeur. On n'attend pas [que le sujet] décrive toujours ses situations de vie objectivement. Au contraire, ce que l'on cherche, c'est que son récit reflète ses attitudes personnelles, ses propres interprétations, car se sont précisément des facteurs personnels qui sont si importants dans l'étude [...]. C'est pourquoi les rationalisations, les fabrications, les préjugés, les exagérations, gardent leur valeur en tant que descriptions objectives, pour autant qu'elles soient identifiées pour ce qu'elles sont. (Shaw, 1966, p.102)

Les éléments développés dans ce chapitre sont d'une grande importance. Il s'agit ici d'explicitier et de poser notre méthodologie de recherche. Cinq points seront abordés. Tout d'abord, les formations artistiques retenues ainsi qu'une présentation des personnes qui ont accepté de participer à notre recherche. Ensuite, la question de l'usage du récit biographique dans une perspective de recherche. Nous proposerons une brève introduction relative aux origines de l'approche biographique en sciences humaines. Cette introduction nous permettra de pointer le « champ de pertinence » de l'usage du récit biographique. Nous mettrons, ensuite, en évidence les processus de catégorisation, ainsi que de mise en intrigue de l'expérience sociale, impliqués par l'activité de mise en récit. Dans un troisième temps, nous décrirons nos outils de « co-production » des récits. Dans un quatrième temps, nous expliciterons nos outils d'analyse. Il s'agit ici de trouver des moyens afin de donner la réplique à la profusion des « matériaux biographiques » qui a longtemps hanté notre recherche. Loin de ne concerner que notre modeste entreprise, cette profusion traverse la recherche biographique. Pour celui qui est mû par le souci d'un respect scrupuleux des récits biographiques, le risque est grand d'être absorbé par une sorte de vertige. Enfin, en conclusion de ce chapitre, nous proposerons une mise en œuvre de nos outils d'analyse sur un entretien biographique. Elle permettra d'évaluer nos outils d'analyse et représentera par la même occasion la première entrée dans notre empirie. C'est le récit d'un parcours dans le domaine de l'art qui sera analysé, avec ses Épreuves, ses configurations identitaires ainsi que ses ruptures et continuités entre « états » identitaires.

I. Deux formations, treize jeunes diplômés

A. DEUX « VOCATIONS ARTISTE »

Nous avons choisi de nous pencher sur les parcours dans le domaine artistique de diplômés de deux établissements situés en Suisse Romande. Ces établissements ont en partie été choisis en fonction de leurs différences. Il s'agit de deux « vocations artistes », de deux formations ainsi que de deux professions différentes. D'un côté, des diplômés de la l'École Supérieure des Beaux-Arts. De l'autre, des diplômés de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme.

L'École Supérieure des Beaux-Arts se caractérise par une forte perméabilité entre filières ainsi que par une valorisation de l'expérimentation et du conceptuel. Elle se caractérise en outre par une orientation « artiste » forte, elle tend en effet vers une autonomisation de l'activité artistique. L'insertion des diplômés se réalise dans un marché défini par l'auto-emploi et l'inscription dans un grand nombre de réseaux, institutionnels et marchands. La Haute École d'Art Appliqué se caractérise quant à elle par une certaine imperméabilité entre filières ainsi que par l'importance qu'elle accorde aux dimensions techniques et commerciales. Ces dimensions cohabitent cependant avec des voies plus conceptuelles et expérimentales. L'insertion des diplômés se réalise dans un contexte

caractérisé par un très faible développement de l'industrie du stylisme en Suisse Romande. Les diplômés sont alors contraints soit à l'auto-emploi soit à l'« exil ».

B. TREIZE DIPLOMES

Le corpus comprend treize parcours. Six parcours de diplômés d'une École Supérieure des Beaux-Arts et sept parcours de diplômés d'une Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Dans les deux cas, les diplômés ont mené à terme leur formation entre 2000 et 2006. Les entretiens ont été réalisés entre 2008 et 2009, soit entre deux et huit ans après l'achèvement de la formation artistique initiale. Afin d'accéder à ces diplômés, trois leviers ont été mobilisés. Nous avons tout d'abord joué notre réseau personnel. Nous avons ensuite rencontré une styliste indépendante genevoise, également tutrice à la Haute École d'Art Appliqué. Elle nous a transmis une liste de numéros de téléphone de jeunes stylistes diplômées. Enfin, nous avons rencontré un artiste plasticien genevois qui maintient des contacts professionnels avec les Beaux-Arts. Il nous a transmis une liste de numéros de téléphone de jeunes diplômés des Beaux-Arts. Chaque liste contenait une vingtaine de contacts. La disponibilité et l'intérêt pour notre recherche ont été des critères décisifs dans la sélection des personnes que nous avons rencontrées. Aucune réflexion sur la constitution d'un échantillon représentatif n'a été entreprise. Dans notre corpus, les parcours féminins sont majoritaires (10 sur 12). La forte féminisation de la formation de styliste explique pour une part cette surreprésentation.

Jeanne

Jeanne est diplômée des Beaux-Arts. Nous la rencontrons en 2008. Elle est alors âgée de trente ans. Elle a achevé les Beaux-Arts en 2000. Jeanne est une enfant adoptée. Le père de Jeanne est un petit entrepreneur dans le bâtiment. Sa mère est quant à elle assistante de direction dans un service social. Jeanne est célibataire. Elle se définit comme vidéaste. Jeanne suit actuellement une formation universitaire par correspondance, en cinéma, afin d'obtenir une licence. Au moment où nous la rencontrons, Jeanne réalise un documentaire sur une famille. Il s'agit d'une commande privée qui restera en main de la famille. Ce travail ne relève pas de son travail artistique personnel. Jeanne désire faire un film personnel sur l'adoption.

Depuis la fin de sa formation, Jeanne a vécu des longues périodes de chômage et de travail au noir, dans la restauration notamment. Le parcours de Jeanne est façonné par une logique de la fuite et de la construction de soi. Jeanne a investi le monde de la nuit afin de fuir la « réalité ». La drogue a longtemps fait partie de son quotidien. Un fonctionnement est récurrent chez Jeanne : s'éprouver par des comportements limites. Jeanne a investi l'art comme un lieu lui permettant de se reconnaître.

Évoquant son parcours artistique, Jeanne mentionne que c'est elle-même qui se pose ses propres « freins ». Elle éprouve « un problème d'authenticité ». Pour Jeanne existe une difficulté « à oser montrer ce qui me touche vraiment sans avoir peur de cette mise à nu ». Se montrer authentiquement dans son travail artistique est pour Jeanne un véritable problème, mais aussi réussir « à être vraiment toi ».

Actuellement, Jeanne dit se trouver dans une période charnière de son parcours. Elle dit atteindre plus de « maturité » relativement au « monde de l'art » et à son adoption, mais aussi être contrainte de « devenir adulte ». Jeanne est en effet contrainte de faire les démarches « pour être indépendante ». L'activité de Jeanne va ainsi « être socialement établie ». Son activité artistique va devoir répondre aux normes et critères du « système » alors que pour Jeanne l'artiste est fondamentalement contre tout « système » et « institution ».

Christophe

Christophe est un diplômé des Beaux-Arts. Nous le rencontrons en 2008. Il est alors âgé de vingt-sept ans. Il a achevé sa formation en 2005. Christophe a obtenu son diplôme des Beaux-Arts en 2004. Il a ensuite fait une année supplémentaire afin d'obtenir un certificat post grade. Christophe a fait une année d'études politiques à Londres, de 2007 à 2008. Il a obtenu son Master peu avant que nous le rencontrions. La mère de Christophe est tibetologue, et elle fût artiste. Le père de Christophe est pédiatre. Il est issu d'une famille d'artistes et d'intellectuels. Christophe se définit comme réalisateur et artiste. Il ne gagne cependant sa vie avec cette activité. Pour lui, il y a d'un côté son travail personnel et de l'autre son travail alimentaire. Christophe court les petits « jobs » afin de vivre décemment.

Le travail artistique de Christophe tente de lier art et politique. Il a éprouvé de grandes difficultés à lier art et politique aux Beaux-Arts. Il a longtemps été tendu et insatisfait dans son travail. En 2005, Christophe devient assistant de recherche pendant un an et demi de son « mentor ». Il voyage et apprend beaucoup avec son « mentor ».

Actuellement, Christophe est dans une remise en question de la possibilité de faire son travail et d'en vivre à long terme. Ce qu'il avait tenté de faire valoir auprès de son père, faire ce qui l'intéresse et progressivement trouver les moyens pour essayer d'être payé pour le faire, est aujourd'hui miné par le doute. Christophe estime qu'il fait bien son travail mais la « violence du système » l'empêche d'en vivre. Christophe est à un tournant de sa vie. Il ne sait pas exactement ce que va être la suite.

Johanna

Johanna est une diplômée des Beaux-Arts. Nous la rencontrons en 2009. Elle est alors âgée de trente et un ans. Elle a achevé sa formation en 2006. En 2005, Johanna obtient son diplôme des Beaux-Arts. Elle a complété sa formation par un certificat post grade, toujours aux Beaux-Arts. La mère de Johanna travaille dans le social. Le père de Johanna était un « aventurier ». Il a travaillé comme plombier, menuisier, sur une plateforme pétrolière, etc. Il n'a pas fait d'études. Il a participé à l'évasion d'un membre de la mafia. Il a alors fait quatre ans de prison. La mafia a mis un « couvercle » sur la famille de Johanna. Son père est mort alors que Johanna avait dix-huit ans. Johanna se définit comme artiste-peintre. Elle vit pour partie de son art, mais elle n'est cependant pas déclarée comme indépendante. Johanna a également un petit job dans un Musée et est l'assistante de son ami, lui aussi artiste-peintre.

L'art a constitué pour Johanna un « refuge » tout le long de sa scolarité. La majorité de sa scolarité primaire s'est déroulée dans des écoles privées, des écoles qui donnent une place à « l'être ». Johanna a commencé sa formation artistique au niveau du secondaire II, puis a continué aux Beaux-Arts, au niveau tertiaire. Son manque de culture est une thématique récurrente. Johanna ne provient pas d'un milieu ayant une culture muséale.

Johanna trouve la vie d'artiste difficile. Elle exprime le désir d'avoir une vie normale. Son rythme de vie est inversé par rapport aux autres. Elle éprouve une certaine solitude. Après une agression, elle a décidé de quitter son lieu de domicile pour vivre dans son atelier.

Henry

Henry est un diplômé des Beaux-Arts. Nous le rencontrons en 2009. Il est alors âgé de trente et un ans. Il a achevé sa formation en 2006. Le père d'Henry est artiste-peintre et restaurateur de fresques. Il est pour Henry un artiste sans ambition. Il a longtemps bénéficié d'une rente d'invalidité. La mère d'Henry a une formation de psychologue, mais elle a toujours travaillé comme secrétaire. L'enfance d'Henry se caractérise par un manque de repère et de cadre. Henry a ainsi très tôt été contraint à se responsabiliser. Il a dès l'âge de cinq ans consulté des psychologues. Certains ont été pour lui des figures importantes. Henry vit pour une part de son art mais aussi d'une activité de galeriste.

L'engagement dans le projet artiste est pour Henry indissociable d'un désir de « briller sur toutes les scènes » et de dire aux autres qu'il « existe », mais aussi ne pas se « soumettre », de ne pas « s'incruster dans une souche de la société ». Pour Henry, la vie d'artiste est cependant difficile. Elle exige un « engagement ». Henry se considère comme un « one man entreprise ». La vie d'artiste exige de se « positionner » dans un marché très compétitif. Elle exige par ailleurs beaucoup d' « adaptation ». Il faut s'adapter aux différentes situations : être un jour dans son atelier, être un jour dans une galerie, être un autre jour chez un collectionneur. Mais aussi à son rythme personnel. Il faut pour Henry « s'adapter » à des temporalités en tension. La vie d'artiste implique par ailleurs une certaine solitude, un manque affectif. Il s'agit là d'une « maladie d'artiste » que de ne pas avoir de « stabilité affective » selon lui. Henry désire une compagne en dehors du milieu de l'art, mais cela est difficile à l'entendre. Ce qui fait défaut dans la vie d'Henry, « c'est une vie un peu classique, de partager la vie avec quelqu'un, d'avoir quelqu'un qui structure ». Avoir quelqu'un qui aide à structurer, qui cadre. « C'est très étrange, d'une part on se donne très avant-gardiste et, en même temps, j'ai besoin d'un certain cadre ». Henry est actuellement à un tournant. Il désire et espère enfin atteindre « la joie dans son travail ».

Sophie

Sophie est une diplômée des Beaux-Arts. Nous la rencontrons en 2009. Elle est alors âgée de trente ans. Elle a achevé les Beaux-Arts en 2005. Elle a ensuite fait un complément pour pouvoir enseigner l'art qu'elle a achevé en 2006. Le père de Sophie est biologiste à l'Université de Genève. Sa mère a également une formation de biologiste. Elle travaillait dans une ONG active dans le domaine de l'allaitement maternel. Elle est morte d'un cancer et a été malade pendant quatre ans. Sophie est éducatrice dans un atelier créatif. Elle se définit plus comme éducatrice que comme artiste. Sophie n'a en effet pas ce « côté obsessionnel » de l'artiste. Elle doit se donner elle-même des contraintes : contrainte de se rendre à son atelier, contrainte d'exposer, contrainte de se libérer du temps, d'aménager son temps. Ce sont ces contraintes qui permettent à Sophie de ne pas perdre sa dimension artistique, de ne « pas lâcher », de développer un travail artistique personnel.

La scolarité primaire et secondaire I de Sophie s'est déroulée dans le domaine privé. Cette scolarité accordait une place importante à « l'être » et à l'expression artistique. Sophie a fait un voyage en Inde, où elle s'occupait de deux villages de lépreux et de deux bidons-villes. Ce fût une expérience intense. Après cette expérience, le « social » s'est imposé comme une dimension importante. Avant sa formation aux Beaux-Arts, Sophie a travaillé comme monitrice et a fait des stages dans le domaine du handicap. La formation aux Beaux-Arts de Sophie est façonnée par un désir de lier « art » et « handicap ».

Sophie recherche actuellement « un équilibre ». Elle cherche à développer son activité artistique et à faire évoluer l'atelier créatif où elle est impliquée vers « un centre d'art brut ». Elle veut développer un atelier d'art brut et inviter des artistes reconnus à travailler avec des personnes handicapées.

Maria

Maria est une diplômée des Beaux-Arts. Nous la rencontrons en 2009. Elle est alors âgée de trente deux ans. Elle a achevé les Beaux-Arts en 2007. Suite aux Beaux-Arts, Maria s'inscrit à l'Université de Genève, en Lettres. Elle y suit des cours d'histoire de l'art et d'arménien. Elle est ainsi « toujours » étudiante, « même si à trente deux ans on devrait être dans la vie active ». Maria est originaire de Cordoba, en Argentine. Elle vient d'une classe moyenne. Sa famille est arménienne. Selon Maria, ce n'est pas sa famille qui lui a « inculqué d'être plus culturelle ». Les parents de Maria sont « traditionnels », ils lui donnent des « lignes », des « directions ». La mère de Maria est coiffeuse. Son père est à la retraite. Il était

graphiste. Il a fait des études jusqu'au secondaire. Il a appris le métier en autodidacte. Pour Maria, son père n'était pas orienté vers l'art, « mais il était intellectuel dans le sens qu'il lisait tout le temps » et faisait un travail où il y avait « beaucoup de dimensions artistiques » au sens de « manuel ». Maria a fait en Argentine les Beaux-Arts. Une formation où un enseignement très académique était dispensé. Pour un étudiant d'art en Argentine, « l'Europe, c'est le top ». C'est pour cette raison que Maria est venue en Suisse. Elle est arrivée en Suisse à l'âge de vingt-cinq ans, comme fille au pair, pendant une année. Ce fût une expérience « très dure » pour elle, une année « d'exploitation », mais tout de même très « jolie » car elle a pu visiter l'Europe. Suite à cette année en Suisse, Maria retourne en Argentine, transformée. Elle y éprouve un fort décalage. Après un bref détour par les États-Unis, Maria revient en Europe. Elle met cependant alors l'art au second plan, occupée à retrouver un « chez soi », mais aussi à « survivre », à « ne pas se faire prendre par la police ». Elle a été « illégale » jusqu'au jour où elle a été admise aux Beaux-Arts.

C'est en effet afin de sortir de l'illégalité que Maria s'inscrit aux Beaux-Arts de Genève. Elle choisit d'y faire de la performance. Maria reliait à l'époque la performance à la danse. Elle a également choisi la performance parce que son corps étant le support à son travail, elle n'avait pas besoin de beaucoup d'argent, comme dans la peinture, ni de beaucoup d'espace. Maria vivait dans une situation de précarité. « La performance, c'est vraiment la meilleure des options, tu n'as pas besoin d'avoir un objet matériel. C'est génial ! Tu travailles avec ton corps, tu n'as rien. Tu ne dois rien garder ! Parce que ma vie, c'était un peu comme ça, tu ne dois pas avoir de bagage ». Le parcours de Maria est marqué par un désir fort d'indépendance et de dépassement de ses propres barrières, mais aussi par une recherche de repères. Pour Maria, le travail artistique est totalement « lié à une construction personnelle, de savoir qui je suis et de créer » mais aussi à un travail de traduction de ses repères culturelles dans une autre culture. L'art, en tant que possibilité de pouvoir faire quelque chose pour elle-même et comme activité de médiation entre son expérience et quelque chose de plus large, a contribué à donner son « identité » à Maria. Tout ce qu'elle a vécu dans les écoles d'art était pour elle « lié » à elle-même, à son « affirmation », à sa « construction personnelle ». Maria dit être fière d'avoir réussi à dépasser ses propres barrières.

Elle éprouve le besoin d'être en contact avec le monde artistique. L'Université lui permet de rester en contact avec le monde de l'art, de maintenir un lien qui sans cela serait sans doute brisé. Maria a « parfois un peu des envies comme ça » de reprendre l'art. Pour Maria, c'est angoissant de ne pas connaître « les réponses » sur son avenir. Elle ne sait pas exactement de quoi son avenir sera fait. Maria se donne la possibilité de se tromper même si c'est « angoissant parce que je me dis que je n'ai plus 20 ans pour me dire que ce n'est pas grave. Mes choix maintenant, ils sont importants parce que ce n'est pas du temps perdu mais le temps presse un peu ».

Emilia

Emilia est diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous la rencontrons en 2008. Elle est alors âgée de trente deux ans. Elle a achevé la Haute École d'Art Appliqué en 2000. Elle a complété sa formation par une école de couture à Paris. Emilia est Roumaine. Elle est arrivée en Suisse à l'âge de huit ans. Ses parents sont venus en Suisse en tant que réfugiés politiques. Son père a été ingénieur en bâtiment. Sa mère a quant à elle été dessinatrice en bâtiment. Emilia a créé sa marque alors qu'elle était encore à la Haute École d'Art Appliqué. Elle tient depuis 2005 une boutique où elle vend ses propres créations ainsi que celles de quelques autres créateurs. Elle a divers mandats, dans le domaine du théâtre notamment.

En Suisse, Emilia a fait sa scolarité obligatoire et le Collège⁵ en Langues Modernes dans le canton du Valais. Elle est venue à Genève pour faire ses études dans le stylisme. Le Valais n'offrait à ses yeux rien d'intéressant. C'est vers le Cycle que son envie d'avoir un métier créatif s'est prononcée. C'est dans le but d'apprendre un métier qu'elle s'est engagée dans la Haute École d'Art Appliqué. Il s'agissait pour elle d'apprendre un « savoir-faire » afin de pouvoir « réaliser ».

Pour Emilia, sa boutique est une nécessité afin de pouvoir gagner sa vie. Son activité première n'est cependant pas celle liée à la boutique. C'est l'activité de création qui est première. C'est en effet là qu'elle fait ce qu'elle veut. Emilia a choisi l'indépendance car elle désirait ardemment conserver sa liberté de création. Elle désire actuellement laisser tout ce qui concerne la boutique, engager une vendeuse, et ne se consacrer qu'à la création. Emilia évoque à diverses reprises l'angoisse de l'activité indépendante, mais aussi sa persévérance.

Camille

Camille est une diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2009. Elle est alors âgée de trente ans. Elle a achevé la Haute École d'Art Appliqué en 2004. La mère de Camille est originaire du Luxembourg. Elle vient d'une famille de grands propriétaires. Elle est enseignante de français pour les requérants d'asile. Elle a en poche un Baccalauréat en philosophie et en anglais. Son père est issu d'une famille d'architectes de Nyon. Il est lui aussi architecte. Camille entame actuellement une activité d'illustratrice et gère un blog « autobiographique ». Elle vit actuellement essentiellement grâce au chômage et à l'aide de son compagnon avec qui elle a emménagé. Camille souligne l'importance pour elle de son « amoureux » et de sa « famille ». Après une expérience de styliste internationale, Camille a éprouvé le besoin d'une « stabilité affective », selon elle nécessaire pour être créative.

Avant la Haute École d'Art Appliqué, Camille a fait un Certificat Fédéral de Capacité⁶ en couture, puis un Collège en artistique. Ce n'est qu'alors qu'elle a pu prétendre entrer à la Haute École d'Art Appliqué. Après la Haute École, Camille a été engagée comme styliste internationale. Elle a rencontré Miyake. Cette rencontre a marqué le sommet de sa carrière de styliste. Elle s'est ensuite reconvertie. Son expérience de styliste lui a fait prendre conscience du milieu du stylisme. Un milieu de « requins » selon elle. Elle a été architecte d'intérieur, créatrice de bijoux, directrice d'un petit Musée de la Mode et professeur de dessin avant d'investir l'illustration. Elle est actuellement membre d'un collectif d'illustrateurs.

Iléana

Iléana est une diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2008. Elle est alors âgée de trente ans. Elle a achevé la Haute École d'Art Appliqué en 2004. La mère d'Iléana est secrétaire médicale. Son père est quant à lui ferblantier-sanitaire indépendant. Ses parents sont divorcés depuis dix-huit ans. Iléana ne se définit plus comme styliste. Elle se sent plus artiste que styliste. Iléana est actuellement étudiante à l'Université, dans le domaine de l'éducation. Elle a auparavant essayé des études en Sciences Économiques et Sociales, où elle a échoué. Ses études sont pour elle très difficiles. Elle ne se sent pas être une « intellectuelle ». Iléana ne s'y sent ainsi pas à sa « place ».

Iléana a d'abord effectué un Certificat Fédéral de Capacité de vendeuse. Elle a ensuite fait un Baccalauréat. Elle a alors pu prétendre entrer à la Haute École d'Art Appliqué. Après ses études à la Haute École, Iléana a vécu une période difficile de chômage. Elle avait pour

⁵ L'équivalent en France est le Lycée

⁶ Il s'agit d'une formation professionnelle de niveau secondaire II

projet d'ouvrir une boutique et de développer sa marque. Le chômage n'a pas soutenu Iléana. Elle a alors décidé de se reconvertir professionnellement. Le chômage lui a fait prendre conscience que le « stylisme c'est rien ». Sa reconversion est imprégnée d'une tentative afin de ne pas « se perdre ». Elle a quelques projets artistiques. Iléana envisage au moment de l'entretien des études en art thérapie.

Juliette

Juliette est une diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2009. Elle est alors âgée de vingt-neuf ans. Elle a achevée la Haute École d'Art Appliqué en 2004. La mère de Juliette est Suisse. Elle a obtenu un Certificat Fédéral de Capacité de vendeuse. Elle travaille depuis 1985 à la poste. Son père est quant à lui Africain. Il a fait une formation dans le domaine du commerce en Suisse. Il a travaillé en Afrique dans des banques. Il a eu en Suisse de longues périodes de chômage et de petits boulots. Juliette se définit comme designer industriel et non comme styliste. C'est « ma profession ». Juliette a comme projet de développer sa propre marque. Il s'agit du « but ultime ». Juliette se dit indépendante. Elle essaye de faire ses projets personnels tout en étant au moment de l'entretien au RMCAS⁷. Elle espère bénéficier d'une aide afin de devenir indépendante.

Après la Haute École d'Art Appliqué, Juliette a envisagé entrer dans le « circuit » du stylisme, de faire des stages afin d'intégrer le « milieu ». Elle n'a cependant pas eu « cette chance ». Elle a ensuite été au chômage, puis au RMCAS. Ces dispositifs ont pour Juliette été une « facilité » afin de « me laisser exercer finalement tout ce dont j'ai besoin pour arriver à mon but. Voilà, c'est aussi une stratégie aussi, voilà ! ». Juliette a fait quelques petits mandats dans l'événementiel grâce à des connaissances, notamment dans le milieu de la musique. Elle fait, au moment où nous la rencontrons, partie d'une Association. Cette dernière lui permet d'avoir un atelier. Juliette espère ainsi enfin se lancer. Elle est déçue « de ne pas être allée plus vite, j'aurais pu aller plus vite ». Juliette dit avoir perdu cinq ans.

Catherine

Catherine est une diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2009. Elle est alors âgée de trente-quatre ans. Elle a achevée la Haute École d'Art Appliqué en 2005. Catherine a deux enfants. Le premier est né avant son entrée à la Haute École d'Art Appliqué. Le second alors qu'elle était à la Haute École. La mère de Catherine était aide-comptable. Son père était quant à lui fonctionnaire. Catherine se définit comme styliste, costumière et professeur de couture. Le stylisme est pour elle son activité principale. Catherine a créé sa marque. Elle la distribue en Suisse. Elle ne vit cependant pas encore de sa marque. Son mari est un soutien important pour elle.

Catherine a d'abord effectué une formation commerciale. Elle a ensuite, grâce à une amie, fréquenté le milieu du théâtre. Elle a alors fait une formation de couture. Ce n'est qu'ensuite qu'elle a fait sa formation à la Haute École d'Art Appliqué. Catherine a commencé sa marque alors qu'elle était encore à la Haute École.

Pour Catherine, le stylisme n'est pas un art mais un art appliqué. Catherine insiste sur cette différence. Dans son activité de styliste, elle apprécie avant tout la création. Elle n'aime pas « se vendre ». Elle doit malgré tout apprendre à se vendre si elle veut pouvoir vivre uniquement de sa marque.

⁷ Revenu minimum cantonal d'aide sociale

Fanny

Fanny est une diplômée de la Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2009. Elle est alors âgée de vingt-cinq ans. Elle a achevé la Haute École d'Art Appliqué en 2007. Fanny a échoué à son diplôme une première fois, en 2006. La mère de Fanny est mère au foyer depuis la naissance de Fanny. Le père de Fanny est mort alors qu'elle était en sixième primaire. Cette mort a posé une sorte de « mur ». Il était mécanicien aux Transport Public Genevois. Lorsque nous rencontrons Fanny, elle fait des remplacements comme enseignante primaire d'Arts Visuels. Elle vit en concubinage avec son ami. Elle peut alors prendre le temps de concrétiser son projet professionnel : être titularisée, avoir une classe.

Fanny s'est « libérée » alors qu'elle faisait son travail de Maturité, au Collège. Elle suivait jusque-là en option principale droit et économie. Elle s'est alors engagée dans une voie artistique. Elle s'est inscrite à la Haute École d'Art Appliqué. La Haute École s'est révélée pour Fanny difficile. Elle y a découvert un « milieu » et des « gens » qui ne lui correspondent pas. Elle a alors décidé de bifurquer vers l'enseignement.

Fanny cherche à être heureuse dans son travail. Elle désire trouver un travail qui lui corresponde et la réalise. « Dans ma conception des choses, si on fait un métier qui ne nous plaît pas, on ne sera jamais heureux. Et je veux un métier qui me plaise, où je me sente bien, où je peux m'exprimer. Enfin, on ne peut pas être heureux avec quelque chose qui ne nous plaît pas ». Si son projet d'enseignante ne fonctionne pas, Fanny est prête à accepter n'importe quoi, comme tout le monde. « Et puis si ça marche pas, et bien comme tout le monde on se rabattra sur autre chose ».

Hélène

Hélène est une diplômée de La Haute École d'Art Appliqué, section stylisme. Nous l'avons rencontrée en 2009. Elle est alors âgée de vingt-cinq ans. Elle a achevé la Haute École d'Art Appliqué en 2007. Sa mère travaille comme manutentionnaire dans une imprimerie. Son père est quant à lui à la retraite. Il a été manoeuvre sur les chantiers. Hélène travaille actuellement de façon irrégulière dans la même imprimerie que sa mère.

Hélène a achevé brillamment le Collège en Latine. Elle s'est ensuite décidée à faire la Haute École d'Art Appliqué. Son parcours dans la Haute École a été marqué par de profondes crises d'angoisse. Elle a malgré tout continué et achevé sa formation jusqu'au bout. Elle a découvert un « milieu » « cynique ».

A sa sortie de la Haute École d'Art Appliqué, Hélène était incapable de travailler normalement et d'aller au chômage. Elle était très fragile. Elle reste depuis la plupart du temps chez elle, et travaille lorsque son état de santé le lui permet comme manutentionnaire dans l'imprimerie où sa mère travaille. Elle a pour projet, lorsqu'elle ira mieux, de reprendre une formation dans le domaine du styliste, afin de la compléter. Elle désire faire un Master. Elle doit cependant d'abord « soigner » ses « problèmes de santé ». Ses parents s'inquiètent de son choix de reprendre ses études.

II. Reconstruire des parcours, exprimer des mondes

Notre recherche s'inscrit dans le champ biographique. Elle est indissociable d'une reconsidération de la parole « ordinaire » ainsi que d'une (re)valorisation des documents biographiques. Cette reconsidération et cette revalorisation traversent le champ des sciences humaines. Il faut en dire ici un mot, brièvement. Ce cadrage nous paraît nécessaire. Il constitue un préalable à l'explicitation de notre propre méthodologie.

A. VERACITE SUBJECTIVE

Les recherches menées par l'École de Chicago ont joué un rôle clé dans le développement du champ biographique. Le Paysan Polonais de Thomas et Znaniecki (1918-1920) peut être considéré comme l'acte inaugural de la recherche biographique (Bertaux, 1976 ; Baudouin, 2010). La prise en compte des « human documents » dans le dispositif de recherche élaboré frappe par son originalité. Cette dernière réside pour une part dans un « polymorphisme » des données : notes de procès, lettres, récit de vie, etc. constituent ces « human documents ».

Le récit de vie y fait cependant l'objet d'une considération toute particulière. « C'est en toute sécurité que nous pouvons affirmer que les histoires de vie personnelles, aussi complètes que possible, constituent le type parfait de matériaux sociologiques » (Thomas, 1920, cité par Baudouin, 2010, p. 43). Le récit de vie constitue ainsi aux yeux de Thomas et Znaniecki la voie royale pour qui veut accéder à l'expérience sociale. Il est investi d'une propriété toute particulière, irréductible et à nulle autre pareille. Par l'intermédiaire du récit de vie, est offerte la possibilité de restituer la totalité d'une vie. Cette exhaustivité, sans doute plus supposée qu'effective, explique en partie cette valorisation du récit de vie, de cette vie racontée dans un cadre bien spécifique et à l'occasion d'une recherche. Le récit de vie constitue par ailleurs une sorte d'« *enregistrement objectif de subjectivités* : les récits de vie peuvent être relus aujourd'hui alors que ceux qui les ont tenus sont morts depuis longtemps. Il y a, à titre implicite, dans l'idée de l'*observation* de la subjectivité, l'idée de sa préservation sous forme objective » (Bertaux, 1974, cité par Baudouin, 2010, p. 44).

Le récit de vie apparaît cependant, à l'origine du champ biographique, toujours encadré par une diversité de « human documents ». Il n'est jamais la seule et l'unique source « biographique ». Sa « plus-value épistémique » procède en partie de son intégration dans un ensemble plus large de « human documents ». Cette intégration en permet un « cadrage » et lui confère sa valeur. Le récit de vie a ceci de particulier qu'il « révèle » au chercheur l'autre « moitié du monde », cette part subjective irréductible et inaccessible sans sa ressource. La notion de « définition de situation », élaborée par Thomas, est au cœur de cette valorisation du récit de vie. Ce à quoi il donne accès, c'est au point de vue d'un sujet sur un « monde » qu'il définit à sa manière et que n'épuise l'analyse objective d'un « environnement », aussi précise soit-elle. A l'origine de l'approche biographique, éléments objectifs et subjectifs se soutiennent les uns les autres et c'est par un jeu dialectique que leurs apports spécifiques s'affirment.

Ce à quoi le récit de vie donne accès d'une façon unique, c'est au travail des attitudes, interprétations ou bien encore rationalisations qui configurent également l'expérience. D'un côté des faits et des événements, de l'autre la lecture et l'impact subjectifs. A l'origine du champ, il y a cette nécessité de tenir et de maintenir une diversité des régimes de véracité : la véracité objective d'un côté, la véracité subjective de l'autre. « L'effort théorique consiste à articuler ces deux ordres distincts mais non indépendants de vérité, en tant que la connaissance du premier aide en permanence à la détermination du second par effet de contraste » (Baudouin, 2010, p. 46). Il y a refus d'une opposition radicale entre ordre de la factualité et ordre de la subjectivité. A l'origine du champ est avec force et originalité posée une continuité.

La véracité « générique » du récit de vie trouve sa « garantie » dans un ensemble d'éléments qui lui sont externes, qui le cadrent, en révèlent sa spécificité tout en lui conférant sa pertinence au plan du dispositif dans son ensemble. Il trouve également sa « garantie » dans un savoir préalable.

Ce savoir discriminant des subjectivités peut être de sens commun et relever d'une constitution ordinaire tout comme il peut être le produit d'une expertise préalablement

sollicitée. Le chercheur dispose en fait d'une connaissance davantage systématisée qui constitue la toile de fond de son écoute, lui permet alors d'être davantage attentif aux figures propres du discours particulier et détermine *in fine* les interprétations qu'il propose. (Baudouin, 2010, p. 46)

Le récit de vie est donc porteur d'une « puissance épistémique » bien particulière, mais ceci à condition qu'il soit soutenu soit par une diversité de « human documents » soit par un savoir discriminant. Le récit de vie permet l'accès au « monde » du sujet et de se mettre à la place d'un sujet « qui cherche sa voie dans le monde ». Ce « monde » qui est le sien, et qui n'est réductible « au monde objectif de la science ». Mais ce n'est qu'une fois la distinction posée et un savoir discriminant constitué qu'il est possible d'entrer de façon rigoureuse dans le récit de vie, d'approcher une subjectivité qui réagit « à son expérience propre, laquelle n'est pas équivalente à ce qu'un observateur pourrait déterminer dans la sphère de portée de l'individu ; elle se réduit à ce que l'individu lui-même y trouve » (*ibid.*, p. 47).

Relativement au récit de vie, une question se pose. Elle est source de débats, parfois jusqu'à la « paralysie ». Dès lors que le récit de vie procède de la demande d'un chercheur, voire est réalisé dans une situation d'entretien, la question de l'auctorialité se pose de façon aiguë. « A l'évidence, le corpus constitué [...] n'est jamais l'œuvre d'un seul auteur, et la figure du narrateur relève en conséquence d'une structure dyadique voilée. Le chercheur intervient toujours dans la composition du récit, le plus souvent de manière massive » (Baudouin, 2010, p. 48). Le texte produit est un artefact. Il faut en prendre la mesure. Mais il n'y a cependant pas là de délégitimation radicale du récit de vie. Ceci serait à n'en pas douter un acte destructeur bien peu raisonnable. Le récit recueilli constitue une « co-production » (Demazière & Dubar, 2007). Une définition peut être donnée du récit de vie en sciences humaines. Elle peut se formuler ainsi : « récit rétrospectif à l'origine oral qu'une personne réelle fait de sa propre existence, à la demande d'un chercheur qui en assure la rédaction, cette personne mettant l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Baudouin, 2000, p. 50). L'auteur de ce récit est mixte. Mais ce qu'il ne faut pas omettre dans un même mouvement de préciser, c'est que cette « mixité » est une problématique indépassable (Bakhtine, 1986). Le récit de vie produit dans le cadre d'une recherche ne fait que l'exacerber, le rendre plus explicite. Qui parle ? Un chercheur qui cherche à comprendre et un sujet sollicité et mis en position d'auteur d'un récit de vie, le plus souvent dans un domaine particulier. Pour notre part, dans le domaine artistique.

B. CATEGORISER ET METTRE EN INTIGUE

Un point est à correctement apprécier. Il y a bien une « vie vécue », et le récit dit bel et bien un quelque chose sur cette « vie vécue », sur ce qui « s'y est passé ». Mais entre cette « vie vécue » et cette « vie racontée », il n'y a pas de stricte correspondance. Une illusoire transparence peut occulter la complexité du lien qui unit « vie vécue » et « vie racontée ». Il nous faut thématiser ce point. Il nous paraît essentiel, d'une importance majeure.

Les « faits », dans un récit, sont inséparables de leur interprétation, c'est-à-dire d'abord de leur nomination et de leur catégorisation en fonction de la signification qu'on leur attribue, de la thèse que l'on veut transmettre à ses destinataires, du point de vue que l'on décide de développer. La mise en mots, en phrases et en récits implique donc des choix et des agencements qui doivent être mis à jour. (Dubar, *à paraître*)

Les récits de vie ne livrent « jamais des « faits » ». Ils livrent des « mots » » (Demazière & Dubar, 2007). Évidence. Il faut aller plus avant. Les récits sont des reconstructions. Ces reconstructions impliquent et sont structurées par un certain nombre d'interprétations de l'expérience, de cette « vie vécue » donc. C'est ici qu'il faut poser la problématique de la

catégorisation. Faire un récit, c'est catégoriser, c'est-à-dire regrouper un ensemble d'expériences et d'actants sous un nombre limité de catégories « naturelles ». Ces reconstructions transitent en outre, dans un même mouvement et par nécessité, par un certain nombre de « médiations ». C'est ici la problématique de la « mise en intrigue » qu'il faut pointer, avec ce rôle-clé joué par la catégorie de l'Épreuve. Faire un récit, c'est raconter des Épreuves.

Ces « mots » sont précieux. Ils expriment « ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur « le monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière », en même temps qu'il l'apprécie » (*ibid.*). Son point de vue, mais aussi sa place et son chemin dans ce « monde » (Baudouin, 2010). La reconstruction de ces « mondes » ainsi que les divers passages entre « mondes » sont stratégiques dans notre entreprise.

Ces « mondes » ne sont pas à appréhender comme toujours déjà-là, dans l'attente fébrile d'une mise en mots. Ils sont « co-produits » et reconstruits à l'intérieur d'un dispositif de recherche. C'est à l'intérieur d'une situation d'entretien que ces « mondes » trouvent dans notre recherche l'occasion d'une expression et d'une stabilisation. Cette reconstruction s'ancre et trouve une part de sa validité dans une conception particulière du rapport entre le chercheur et la parole de son « objet », et plus largement dans une conception du langage qu'il faut considérer d'un bout à l'autre de l'entreprise de recherche.

Le rapport du chercheur au langage est une question qui traverse les sciences humaines. Son « objet » a en effet ceci de particulier qu'il s'agit d'un « objet » qui parle. Ce qui en fait un « objet » sans doute délicat et quelque peu fuyant. Cette caractéristique peut être appréciée comme le malheur du sociologue (Bourdieu et al, 1963), ou bien comme une ressource sur laquelle prendre appui (Dubar, 2000 ; Demazière & Dubar, 2007, Schurmans, 2001). Le rapport entre la sociologie et le langage est posé par Dubar (2007b) de façon fructueuse. Agent, acteur, sujet et auteur constituent des façons d'appréhender l'individu qui ne sont pas interchangeables. Elles impliquent en effet des conceptions différentes, voir en forte tension, de la relation entre le chercheur et ces « paroles » « co-produites ». Dubar (*ibid.*) développe une approche herméneutique qui nous semble particulièrement intéressante.

Cette approche a été forgée dans le cadre d'une sociologie des identités. Elle ne considère pas le recueil de récit de vie comme une simple récolte de données dont il sera par la suite fait usage afin d'illustrer des théories préexistantes ainsi que des variables causales posées a priori. L'approche herméneutique est étroitement imbriquée à une procédure de théorisation inductive qui considère pleinement les caractéristiques de ces « productions langagières » (Dubar, *ibid.*) que sont les récits de vie. Ces dernières sont appréhendées comme le résultat d'un processus de « co-production » mis en branle par l'interaction entre un chercheur et des sujets sociaux dans le cadre d'un entretien de recherche. Les sujets sont à cette occasion invités à se faire auteur d'un récit de leur parcours qui exprime leur « monde vécu » ainsi que le récit de son développement. Ce récit de vie est pleinement considéré comme « disant » un quelque chose qu'il faut attentivement écouter et prendre au sérieux. La parole des sujets mis en position de produire un récit de leur parcours n'est pas traitée « comme une source d'informations » comme une autre. Ce que l'entretien met en branle excède de toutes part une simple récolte d'informations dont il sera fait usage afin de combler les manques dans un tableau d'ensemble a priori constitué. La parole des « sujets-auteurs » n'est par ailleurs pas appréciée comme suspecte. Les récits « co-produits » dans le cadre de la situation d'entretien sont approchés comme le fruit d'« un dialogue « centré sur le sujet ». La situation provoque l'expression de sentiments, de jugements, de récits, d'argumentations [qui possèdent], pour le sujet, un « sens subjectif » » (Demazière & Dubar, 2007, p. 34). Ce que l'approche herméneutique prend au sérieux, c'est donc la question du sens, et ce dès la « co-production » du récit. Il ne s'agit pour cette approche pas d'une problématique seconde.

Le récit de vie implique une activité de subjectivation de l'expérience sociale (Dubar, 2007b). Cette activité de subjectivation est à relier à une problématique plus large de la catégorisation. Le récit de vie est en effet approché comme un processus de catégorisation de l'expérience sociale du « sujet-auteur ». Ce dernier découpe et regroupe un ensemble d'expériences et d'actants sous un nombre limité de catégories qu'il organise. Ces catégories sont diversement évaluées. Le « sujet-auteur » opère ainsi à cette occasion une structuration du sens de son « monde » ainsi qu'une appropriation d'une « conception du monde social et de sa place (actuelle, présente et futur) à l'intérieur de celui-ci » (Demazière & Dubar, 2007, p. 37).

Une des idées principales développée par Demazière et Dubar peut se résumer ainsi : le social « prend forme dans le langage » (2007, p. 37). Cette idée est fondamentale. La parole n'est alors pas approchée comme une « réalité inconsistante ou instrumentale mais comme une source essentielle et problématique de l'analyse sociologique » (*ibid.*, pp. 37-38). Le langage constitue en effet « un processus par lequel le réel se constitue pour nous comme « milieu » dans l'unité et la pluralité de son activité signifiante » (Cassirer, 1972, cité par Demazière & Dubar, *ibid.*, p. 38). Le langage ne décrit pas le réel donc, ou pas seulement. Il constitue le réel, fondamentalement. Cette idée valide et appuie une activité de recherche allant de la récolte de récits de vie à la reconstruction des « mondes ». Ceux-ci adviennent dans le langage, d'abord celui de sujets faisant usage de catégories naturelles, puis celui de chercheurs qui, à partir de ces dernières, construisent un système de catégories théoriques. Lors de la situation d'entretien, le « sujet-auteur » est invité à produire un récit de son parcours, à construire un « monde », et parfois à découvrir « son monde ». Ce récit implique une activité de catégorisation considérée comme « un processus interne au langage, inséparable du « monde » qu'il constitue en l'exprimant » (*ibid.*, p. 81). Une des forces du récit de vie réside alors dans cette possibilité d'accéder à ces catégories naturelles des sujets. Le récit de vie, dès lors que son empan temporel est grand, comme dans l'autobiographie, peut proposer plusieurs « mondes ». Ce point mérite attention. Les périodes que le récit biographique découpe, clôt et organise peuvent en effet proposer différents passages entre divers « mondes » par lesquels le sujet a transité.

Le récit de vie offre en outre une entrée dans les processus de formation des identités. Ce point, nous l'avons développé dans notre chapitre quatre, lorsque nous abordions la question du récit autobiographique. Nous n'y reviendrons pas. Nous renvoyons le lecteur aux problématiques de la mise en intrigue ainsi que de l'Épreuve que nous développons dans notre chapitre quatre. Le récit de vie procède d'une subjectivation de l'expérience sociale qui implique une catégorisation de celui-ci. Mais le récit de vie procède également d'une série de mises en intrigues de l'expérience sociale où l'Épreuve constitue une pièce maîtresse du dispositif. Le récit donne certes accès à un (des) « monde(s) » et à la (aux) position(s) du sujet dans celui(eux)-ci, mais aussi aux processus de formation de ce « monde », voire selon l'empan temporel du récit aux processus de formation de « mondes » successifs. L'entretien, véritable lieu de production du récit de vie, est alors toujours en partie une occasion d'argumentation, de justification d'un point de vue à un chercheur, de recherche des bonnes raisons. Il est parfois traversé par le besoin de « sauver la face ». Mais l'entretien est aussi une occasion de raconter comment les choses se sont passées, raconter comment le sujet en est arrivé là, par quelles péripéties il est passé et en quoi elles l'ont transformé. Le récit de vie est indissociablement argumentation d'un point de vue et récit d'un parcours. Tous deux sont à considérer. L'entretien sollicite un récit de vie qui met en mots un(des) « monde(s) » et la position du sujet au sein de celui(ceux)-ci, mais aussi comment celui(ceux)-ci a(ont) pris progressivement forme et le sujet s'y est vu qualifié. Il s'agit pour nous de tenir ces deux perspectives.

III. Dispositif de recueil des récits

Notre dispositif de recherche privilégie le récit de vie. Nous n'avons pas pris la direction de ce « polymorphisme des données », si typique de l'École de Chicago. Nous avons cependant à dessein fait le choix de varier ses formes, de moduler le récit en sollicitant à la fois des récits relatifs à l'entièreté du parcours dans le domaine artistique et des récits centrés sur des lieux. Une part de l'originalité de notre dispositif méthodologique réside sans doute dans cette modulation du récit.

A. SITUATION D'ENTRETIEN

Les récits de vie ont été produits dans une situation d'entretien, où un chercheur et un « sujet-auteur » entrent en relation. Ils sont fondamentalement le fruit d'une co-production. Cette situation d'entretien conduit à une certaine ambiguïté relativement à la question de l'auctorialité (Baudouin, 2010). L'auteur est... un « co-auteur ». Évidemment pouvons-nous dire. Mais ce récit n'est cependant pas le récit du parcours du chercheur. Il n'est pas celui qui rétrospectivement se penche sur son parcours afin d'en faire le récit.

Dans la situation d'entretien, notre activité a été avant tout centrée sur les conditions qui favorisent la mise en récit (Bertaux, 1997 ; Kaufmann, 1996; Demazière & Dubar, 2007). Nos récits étaient en effet dans une large mesure dépendants « de l'engagement subjectif (*commitment*) d'une personne qui se risque à « mettre en mots » son parcours, qui entre en interaction avec un chercheur qui est un intellectuel, qui va peut-être le juger, le jauger, le soumettre à la question » (Demazière & Dubar, *op. cit.*, p. 89). Il nous a fallu faciliter cet engagement subjectif. Cette situation d'entretien, dès lors que ce risque est assumé, a permis « l'avènement du sens d'une histoire racontée » (*ibid.*). Elle a été configurée de telle sorte qu'elle favorise cet avènement. Les mesures de « contentions » par une batterie de questions préalablement pensées et formulées ont été mises de côté. Notre expérience confirme rétrospectivement les propos de Demazière et Dubar, propos que nous avons pris grand soin de surligner, et qui nous ont rassuré.

Nous avons souvent été frappés, au cours de cette recherche et d'autres antérieures, par la peur – pour ne pas dire la panique – qui s'emparait de certains chercheurs – pas seulement « jeunes chercheurs » - à l'idée d'aller faire des entretiens « sans grille ». Qu'allait-il se passer ? Et si le sujet « partait dans tous les sens » ? Et si, après, on ne pouvait rien en faire (de l'entretien) ? Et si ça « tournait » à la « psychanalyse » ? Ces résistances nous semblent significatives [...] d'un préjugé – de prénotions, dirait Durkheim – sur la parole des gens [...]. En d'autres termes, une défiance ne nous semble pas favorable à la « réussite » d'un entretien de recherche. L'expérience de toutes nos recherches [...] va dans un sens opposé : faire confiance, expliciter clairement la demande, exposer les objectifs de l'enquête, écouter et respecter les points de vue exprimés, donne des résultats bien meilleurs que toutes les grilles qui ne sont souvent que des questionnaires camouflés. (*ibid.*)

Cette absence de « grille » n'est pas synonyme d'une non-intervention du chercheur dans la production des « matériaux biographique ». Bien au contraire. Nos interventions se sont situées à deux niveaux. Tout d'abord, le cadre que nous avons proposé à l'entretien sollicitait un genre de texte particulier, l'autobiographie. Il était en effet demandé au « sujet-auteur » de nous faire le récit de son parcours dans le domaine artistique en essayant de respecter une certaine chronologie. Il y avait là une « provocation ». Ensuite, nous ne nous sommes pas privés d'intervenir au cours du déroulement même des entretiens. Les travaux de Baudouin (2010) mettent d'ailleurs en évidence que l'usage de l'entretien en sciences humaines et sociales est en partie le fait de la possibilité d'intervention qu'il offre au chercheur. Là réside sans doute une de ses forces. Par non-directivité (Demazière & Dubar, 2007, Dubar, 1990), il faut dans notre cas entendre ceci : aucune question ne précédait

systématiquement les entretiens. Une problématique, prise dans un processus d'élaboration et de clarification en train de se faire, nous habitait cependant : comprendre les parcours de diplômés d'écoles d'art et plus précisément la construction de l'identité « artiste ». Nos interventions devaient uniquement faciliter la reconstruction du parcours du sujet en fonction de son point de vue, de ce qu'il privilégie, lui, personnellement. Nos questions devaient favoriser l'explicitation de son point de vue ainsi que la reconstruction de son parcours, mais aussi favoriser la compréhension dès lors qu'un manque d'information rendait le récit peu intelligible. Il a fallu assumer cette posture, apprendre à faire avec. Les deux premiers entretiens (entretiens biographiques) que nous avons menés (Jeanne et Iléana) trahissent une difficulté à l'assumer. Nous n'avons pas pleinement réussi à nous tenir en retrait, à plonger dans le récit en train de se construire. Ce n'est que progressivement que nous avons appris à « faire avec » cette posture, à apprécier les compétences des sujets et les avantages à n'être qu'un soutien (actif) à l'explicitation d'un point de vue et à l'avènement d'une histoire. Les entretiens de Camille, Christophe, Maria et Fanny sont typiques de cette posture assumée et témoignent de sa puissance.

B. DEUX FORMES D'ENTRETIEN

Deux outils composent notre dispositif de « co-production » des récits de vie (Bertaux, 1997 ; Demazière & Dubar, 2007). Tout d'abord, l'entretien biographique. Il vise à « co-produire » un récit relatif à l'entièreté du parcours dans le domaine artistique. Ensuite, le récit de ville. Ce dernier vise à « co-produire » des récits successifs relatifs à des lieux jugés importants par le « sujet-auteur » dans son parcours artistique. L'entretien biographique précède le récit de ville. Ce dernier est en effet censé favoriser le développement du récit de vie « co-produit » lors de l'entretien biographique, soit relativement à des fragments déjà racontés, soit en comblant certaines lacunes, par le récit d'épisodes laissés sous silence. Le récit de ville s'ancre dans l'entretien biographique ; il le prolonge et l'approfondi. Il y fait retour en se focalisant sur des lieux, en déportant l'attention vers les lieux traversés et à cette occasion l'exploration fine de périodes. Des périodes du parcours sont revisitées avec, en arrière-fond, l'entretien biographique, première cristallisation du récit du parcours dans le domaine artistique. L'entretien biographique et le récit de ville constituent des occasions à des mises en intrigues différentes de l'expérience : sur l'entièreté d'un parcours pour le premier, relativement à des lieux signifiants pour le second.

Nos entretiens ont sollicité une conduite de récit. La consigne générique invitait le « sujet-auteur » à raconter ce qui s'était à ses yeux passé d'important dans son parcours dans le domaine artistique. L'invitation était de se centrer sur les événements socio-cognitifs (Demazière & Dubar, 2007). Non pas ce que vous pensez de, mais ce qui s'est passé, ce qui est arrivé, ce que vous avez entrepris. La consigne de l'entretien biographique peut être synthétisée ainsi :

Raconte-moi ce qui s'est passé pour toi d'important dans ton parcours dans le domaine artistique en privilégiant si tu le peux un ordre chronologique. C'est un peu une autobiographie.

La consigne pour les récits de ville peut être synthétisée de la façon suivante :

Raconte-moi ce qui s'est passé d'important pour toi ici, pourquoi ce lieu est important dans ton parcours.

Nous avons intégré dans la formulation des consignes de départ le fait qu'elles devaient être « suffisamment précise[s] pour que le jeune puisse comprendre l'objectif de la recherche [...] mais suffisamment vague[s] pour que le jeune puisse « prendre l'initiative », organiser son

récit comme il l'entendait, exprimer ce qui lui tenait à cœur et profiter de cet entretien « pour faire le point » (*ibid.*, p. 88).

L'amorce de nos entretiens n'était pas à proprement parler située dans les consignes de départ de nos entretiens. Nous avons porté une attention toute particulière à ce point. Ce qui nous a conduit à soigner la prise de contact ainsi que l'explicitation de notre demande. « Ce contact [est en effet] décisif pour la suite, puisqu'il est le moment où s'initie le « contrat initial de communication » et où se constituent les représentations et croyances des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs » (Demazière & Dubar, 2007, p. 87) des entretiens. Le premier contact a eu lieu par téléphone. Ce « coup » de téléphone consistait en une brève information sur notre projet de recherche. Il s'agissait également à cette occasion d'inviter la personne à un rendez-vous (le plus souvent dans un bistrot) afin de discuter de vive voix de notre demande mais aussi de « briser la glace ». Lors de ce rendez-vous, le projet était précisément explicité et un accord oral était demandé.

Nous avons le souci que le sujet s'empare pleinement de notre projet. Un processus de dévolution est central (Riva Flores & Leite Mendez, 2010). L'entretien commence d'une certaine manière avant le moment effectif de l'entretien. Nous désirions que la personne commence à se « raconter son histoire », à la préparer, à y penser, bref à narrativiser son expérience avant le début de l'entretien. Un document relatif à l'entretien biographique ainsi qu'un document relatif au récit de ville étaient alors transmis lors de ce rendez-vous. Ces documents rappelaient notre projet et invitaient les personnes à prendre un moment pour réfléchir, pour penser à leur parcours dans le domaine artistique. Nous avons clairement considéré le récit comme un processus qui se déroule dans le temps, qui demande alors un certain temps (Baudouin & Pita, 2011) et qui n'est pas réductible au moment effectif de l'entretien. Les entretiens ont eu lieu entre deux semaines et un mois après notre deuxième rendez-vous. Le récit de ville a été présenté comme facultatif. A l'exception de deux personnes, l'ensemble des personnes a cependant accepté de s'impliquer dans le récit de ville. En fonction des disponibilités, la possibilité de le fractionner en plusieurs phases successives, plus ou moins éloignées dans le temps, a été proposée. Entre l'entretien biographique et le récit de ville, une retranscription de l'entretien biographique était soumise aux personnes (l'ensemble des entretiens ont été retranscrits par nos soins). La plupart des personnes en prenait connaissance avant le récit de ville. Les récits de ville ont eu lieu entre deux semaines et trois mois après l'entretien biographique. Dans la majorité des cas, il prenait appui sur une lecture préalable de la retranscription de l'entretien biographique.

C. A PROPOS DU RECIT DE VILLE

Le récit de ville constitue un outil de « co-production » d'un récit centré sur les lieux. Il procède pour une part d'une réflexion sur le processus de remémoration et prend au sérieux la possibilité d'une socialisation se déroulant sur et entre une diversité de scènes. Ces deux points ont été décisifs dans son élaboration. Le terme récit de ville provient directement des travaux de Roulleau-Berger⁸ (1993). Nous avons cependant procédé à un certain nombre d'inflexions par rapport au récit de ville tel que Roulleau-Berger l'a élaboré. Dans l'élaboration du récit de ville, les travaux de Ricœur (2000a) relatifs à la mémoire nous ont été précieux. Le récit de ville permet de prendre appui sur les puissances de la mémoire contextuelle dans la reconstruction des souvenirs autobiographiques (Shimamura & Squire, 1987). Le contexte constitue une composante-clé du souvenir épisodique (Tulving, 1972). Le lieu favorise la récupération d'une information contextuelle et phénoménologique qui facilite le rappel des souvenirs épisodiques.

⁸ Nous remercions ici Laurence Roulleau-Berger de nous avoir suggéré cette piste.

Mémoire individuelle et identité

La mise en récit d'un parcours de vie implique le rappel de souvenirs inscrits dans une durée vécue. Cette mise en récit est ainsi étroitement reliée à une problématique de la mémoire, avec ses apories et perplexités, la mémoire et sa négativité. Cette problématique de la mémoire nous a semblé pouvoir être approchée dans ses complémentarités avec la problématique de l'espace, géographique, existentiel et social. Un certain nombre de potentialités et de ressources pour la reconstruction de parcours de vie pouvait sans doute émerger d'une mise en lien.

La mémoire déclarative est une mémoire réflexive. La tradition du regard intérieur (Taylor, 1998) confère une place centrale à cette réflexivité. Cette tradition a favorisé la constitution, progressive, d'un lien étroit entre identité, conscience et mémoire. Le « caractère originaire et primordial de la mémoire individuelle » (Ricœur, 2000a, p. 115) est affirmé et revendiqué dans cette tradition. Elle rejoint ainsi l'expérience et le langage ordinaires pour qui :

- (i) Le fait de se souvenir de quelque chose conduit à se souvenir de soi. La mémoire constitue ainsi un modèle de mienneté, de possession privée. Ce sont mes souvenirs.
- (ii) C'est dans la mémoire que réside le lien « originel de la conscience avec le passé » (*ibid.*, p. 116). La mémoire constitue du passé, et ce passé est mon passé. C'est dans la mémoire personnelle que réside la continuité temporelle.
- (iii) Cette continuité constitue une condition dès lors qu'il s'agit de remonter du présent vécu aux événements passés. La mémoire, c'est la capacité à remonter le temps.
- (iv) Les souvenirs s'organisent « en archipels, éventuellement séparés par des gouffres » (*ibid.*). La mémoire est constituée de différenciations, d'une altérité interne et d'une négativité donc.

Augustin (1962) est considéré comme l'inventeur de l'intériorité, mais aussi le fondateur de la tradition du regard intérieur. Pour Augustin, c'est l'homme intérieur qui se souvient, et l'intériorité est le lieu intime où les souvenirs sont comme déposés. Ce sont ces « vastes palais de la mémoire » chers à Augustin. Et lorsque l'homme se souvient des choses, il se souvient, et ce dans un même mouvement, de lui-même. C'est ainsi une coïncidence entre mémoire et sujet qui se rappelle qui est affirmée par la tradition du regard intérieur. « Là, je me rencontre aussi moi-même, je me souviens de moi, de ce que j'ai fait et quelle impression j'ai ressentie quand je le faisais » (Augustin, cité par Ricœur, *op. cit.*, p. 119). Mais c'est aussi une distanciation entre soi et soi qui est posée. C'est la réflexivité de la mémoire déclarative.

Locke (1998) est en position-clé relativement à la question du lien entre identité et mémoire. Il est l'« inventeur » de la triade « identité-conscience-soi » (Ricœur, 2000a). Pour Locke, la conscience est définie par sa mémoire ainsi que par le fait de pouvoir être tenu comptable de ses actes. La mémoire joue alors un rôle central pour Locke. Ce rôle se révèle cependant particulièrement problématique. L'identité est en effet menacée par la diversité, et ce alors que pour Locke l'identité est fondamentalement réflexive et relève de la catégorie de la mêmété. Malgré les lieux et les moments différents, c'est bien cette chose-là et non une autre qui a été en ces lieux et moments. Et c'est cette chose-là qui est dite la même. L'identité personnelle implique la possibilité de « se considérer soi-même comme soi-même, une même chose pensante en différents temps et lieux » (Locke, cité par Ricœur, *op. cit.*, p. 125). L'identité personnelle, c'est donc avant tout une identité temporelle : « l'identité de telle personne s'étend aussi loin que cette conscience peut atteindre rétrospectivement toute action ou pensée passée ; c'est le même soi maintenant qu'alors, et le soi qui a exécuté cette action est le même que celui qui à présent réfléchit sur elle » (Locke, cité par Ricœur, *ibid.*, p. 126). L'union entre souvenirs tenus ensemble, mémoire et celui se souvenant est fragile. Cette

union touche aux relations entre mémoire et situation, mémoire déclarative et situation qui contribue à son ouverture, ainsi qu'à la question de l'oubli.

Husserl (1969), dans une perspective phénoménologique, permet d'approcher la fragilité de ce lien. Sa réflexion sur le souvenir dans sa relation avec la sphère « objectale » pointe en effet vers la négativité de la mémoire individuelle. Cette réflexion, fine, part d'une époque sur l'expérience temporelle, telle qu'elle est vécue dès lors que sont pris en considération « des objets temporels transcendants ». La conscience est toujours conscience de quelque chose. C'est le thème de l'intentionnalité, cher à la phénoménologie qui pointe. Ces choses apparaissent commencer. Quelque chose commence, maintenant, et j'en ai l'impression. Mais, progressivement, elle cesse. Elle tombe. Le présent vécu ne cesse ainsi de surgir : répétition de l'apparition et de la disparition. Le phénomène de rétention permet cependant à l'expérience de ne pas se présenter comme une succession fragmentée, sans durée. La rétention désigne le fait de retenir. Par rapport au quelque chose qui commence, et retombe, la rétention dit ceci : « dans cette retombée », je le « retiens » encore, je l'ai dans une rétention », et tant qu'elle se maintient « il a sa temporalisation propre, il est le même, sa durée est la même ». C'est la continuité de la mémoire. L'écoulement de la durée vécue constitue une « rétention de rétentions ». Les choses commencent, et elles durent, s'écoulent, par la rétention, et ce dans une sorte de dégradé de rétentions.

Husserl distingue cependant l'impressionnel, qui désigne la présence vive à la conscience, du rétentionnel, qui désigne le tout juste passé, avec son extension, toujours relative. Cette distinction ouvre à une autre distinction : celle entre souvenir primaire, relié à la rétention, et souvenir secondaire, détaché de cette rétention. La rétention est toujours « accrochée » à la perception et à son impression (pathos). Mais un « décrochage » d'avec la perception peut avoir lieu. L'objet n'est alors plus présent, « accroché ». Il est pour ainsi dire passé. Entre cet objet temporel qui a décroché et la conscience s'introduit un entre-deux, un laps de temps. Et c'est cela qui définit et constitue le souvenir secondaire. Dans ce cas, il faut en effet se ressouvenir. Le passé est alors à reproduire (reconstruire) mais aussi à reconnaître. Augustin, pour qui la mémoire est une victoire sur l'oubli, est rejoint par Husserl : « trouver, c'est retrouver, et retrouver, c'est reconnaître, et reconnaître c'est approuver donc juger que la chose retrouvée est bien la même que la chose cherchée » (Ricœur, 2000a, p. 120).

Les lieux comme reminders

Nous avons mis en évidence la relation établie entre intériorité, réflexivité et mémoire. Nous avons posé la question de l'oubli. La problématique de la mémoire gagne à thématiser et pleinement considérer le pôle mondanité de la mémoire. Ce pôle relativise cette dimension réflexive de la mémoire, mais aussi une appréhension de la mémoire comme phénomène individuel et intérieur. Cette entrée favorise une appréciation des relations entre réflexivité et mondanité dans une phénoménologie de la mémoire ainsi que des ressources qui peuvent en découler.

Débutons par une affirmation : « on ne se souvient pas seulement de soi, voyant, éprouvant, apprenant, mais des situations mondaines dans lesquelles on a vu, éprouvé, appris » (Ricœur, 2000a, p. 44). Ces situations dont on se souvient impliquent toujours le corps propre, celui des autres, un certain espace vécu, ainsi qu'un « monde » partagé. Cette importance de la mondanité dans la question de la mémoire apparaît relativement évidente dès lors que le corps est considéré. Il est « imprégné » d'une mémoire individuelle non réflexive : une mémoire habituelle « agie ». Faire du vélo ou un geste mille fois répété en sont des exemples. L'expérience peut être « incorporée » et prendre consistance dans un « corps-soi » (Schwartz & Durrive, 2003). Cette mémoire ne transite pas par la réflexivité. L'écart réflexif n'est là pas nécessaire. Il y a là une sorte de présent sans écart. Cette mémoire du corps ne doit pas être confondue avec la mémoire événementielle du corps. Dans ce cas en

effet, c'est le régime de familiarité qui est comme court-circuité par le surgissement d'un événement. S'impose dès lors un régime d'étrangeté. « Les mises à l'épreuve, les maladies, les blessures, les traumatismes du passé invitent la mémoire corporelle à se cibler sur des incidents précis qui font appel principalement à la mémoire secondaire, au ressouvenir, et invitent à faire récit » (Ricœur, *op. cit.*, p. 48). La mémoire corporelle se distribue entre mondanéité et réflexivité. Elle est elle aussi affectée de distances temporelles, de divers « laps » de temps.

La mémoire des lieux relève de cette catégorie. Les lieux constituent le « dépôt » d'une mémoire individuelle et collective. Cette mémoire est originellement liée aux actes de s'orienter, de se déplacer, d'habiter. « C'est sur la surface de la terre habitable que nous nous souvenons avoir voyagé » (Ricœur, 2000a, p. 49). Les choses souvenues sont ainsi toujours associées à des lieux. « Et ce n'est pas par mégarde que nous disons de ce qui est advenu qu'il a eu lieu » (*ibid.*). Il faut prendre la mesure de ce lien qui unit problématique du temps et problématique de l'espace au cœur de la mémoire. Le lieu désigne une spatialité vécue, habitée. Et le lieu est profondément marqué par une relation : « il n'est pas indifférent à la « chose » qui l'occupe » (*ibid.*, p. 51). Les lieux de commémoration sont typiques de ce lien. Ils contiennent, sont modelés et servent parfois à évoquer une mémoire collective (Halbwachs, 1994).

Des transitions et des relations entre le pôle réflexivité et le pôle mondanéité sont à souligner. Ces transitions et relations peuvent se révéler précieuses. Les relations réflexivité/mondanéité nous semblent en effet à sérieusement prendre en compte dès lors que la problématique de la remémoration est sérieusement considérée. Trois modes mnémoniques peuvent être thématiques : reminding, reminiscing, recognizing (Casey, 1987, in Ricœur, 2000a). Ils se distribuent entre une mémoire retenue, « in Mind », et une mémoire comme quête, « beyond Mind ».

- (i) *Reminding*. Par reminding, il faut entendre les indicateurs qui permettent de se préserver de l'oubli. Ils sont situés entre extériorité et intériorité. Ils recouvrent des mécanismes figés de rappel liés à l'association à des points d'appuis extérieurs pour le rappel.
- (ii) *Reminiscing*. Ce terme recouvre des phénomènes où l'activité pour le rappel est plus marquée. Il s'agit de « faire revivre le passé en l'évoquant à plusieurs, l'un aidant l'autre à faire mémoire d'événements ou de savoirs partagés, le souvenir de l'un servant de *reminder* pour le souvenir de l'autre » (*ibid.*, p. 46). L'oralité est ici importante. Il peut cependant également s'agir d'un procès mémoriel impliquant une mémoire méditative aidé ou non par des relais dont la matérialité favorise la conservation de la trace.
- (iii) *Recognizing*. La reconnaissance, comme nous l'avons souligné, sanctionne le rappel. Le souvenir dévoile là une puissante énigme : il est la présence d'une absence effectivement et antérieurement rencontrée ! La reconnaissance constitue en effet une sorte de « petit miracle » (*ibid.*). Le souvenir constitue une re-présentation « in the Mind ». La reconnaissance renvoie, dans un même mouvement, à une phénoménologie de la mémoire ainsi qu'à une phénoménologie de la perception.

Temps raconté et espace construit : la ville en archétype

Ce lien posé entre souvenir et lieu pointe vers les problématiques de la datation ainsi que de la localisation. La date confère une place dans le temps. La localisation, une place dans l'espace. La conscience de la succession contribue à l'appréhension intime du temps. La spatialité corporelle et environnementale, ainsi que la possibilité du déplacement, en sont le pendant pour ce qui concerne l'espace. Temps vécu et espace vécu ne sont ainsi pas

« pleins », la « densité » y est toute relative. L'absolu de l'« ici » et « maintenant », de l'expérience vive, s'inscrit toujours dans un système de places et de dates.

Entre « le temps « raconté » et l'espace « construit », les analogies et les interférences abondent (...). Récit et construction opèrent une même sorte d'inscription, l'un dans la durée, l'autre dans la dureté du matériau » (Ricœur, 2000a, p. 186). La ville peut être considérée comme un archétype des interrelations entre espace construit et temps raconté, entre mémoire individuelle et mémoire collective.

Une ville confronte dans le même espace des époques différentes, offrant au regard une histoire sédimentée des goûts et des formes culturelles. La ville se donne à la fois à voir et à lire. Le temps raconté et l'espace habité y sont plus étroitement associés que dans l'édifice isolé. La ville suscite ainsi des passions plus complexes que la maison, dans la mesure où elle offre un espace de déplacement, de rapprochement et d'éloignement. On peut s'y sentir égaré, errant, perdu, tandis que ses espaces publics, ses places bien nommées invitent aux commémorations et aux rassemblements ritualisés. (*ibid.*, p. 187)

Il n'est d'ailleurs pas hasardeux d'émettre l'hypothèse que l'espace « ralentit » la durée (Braudel, 1979), qu'il prolonge, à son niveau, une autre rétention, sur le plan de la mémoire collective comme individuelle. Et il y a là des ressources qui nous semblent précieuses pour notre projet. Cette autre rétention, ralentissant la durée, permet de pallier à la négativité de la mémoire individuelle, favorise la reconstruction des souvenirs secondaires, comme une ouverture autre de la mémoire, centrée sur des lieux.

Soutenir et continuer un processus

Notre recherche, nous l'avons évoqué, est sous la dépendance d'une « co-activité » dont la visée est la « co-production » du récit d'un parcours. Ces reconstructions procèdent par des entretiens visant à reconstruire des parcours. Ces reconstructions doivent être des plus complètes. Il n'est selon nous possible de s'approcher de cette complétude qu'à partir du moment où ces reconstructions sont pleinement considérées comme prises dans un processus les encadrant, participant à leur objectivation et contribuant à les continuer (Dubar, *à paraître*). Il y a un avant l'entretien, un pendant, mais aussi un après. Et cet après n'est pas négligeable. Il est le lieu de résonances diverses, d'émergences multiples de souvenirs comme « en retard » sur le « bon » moment. C'était avant, lors de l'entretien biographique qu'il fallait... Un chercheur, s'il vise une certaine complétude, gagne à ne pas se restreindre au temps effectif de déroulement d'un unique entretien. Il y a un avant l'entretien, mais aussi un après. Ce point nous a convaincu de la nécessité de trouver un outil permettant une continuation du processus de narrativisation au-delà de l'entretien biographique. Premier mouvement vers le récit de ville : continuer.

La remémoration constitue une des caractéristiques importantes de ce processus. Les souvenirs, nous l'avons ci-dessus souligné, ne sont pas tous à disposition, dans l'attente fébrile d'une évocation, en attente d'enfin rejoindre la linéarité d'une mise en mots. Le langage est certes « orienté au-delà de lui-même ; il dit quelque chose sur quelque chose » (Ricœur, 1983, p. 147). Mais ce quelque chose est-il toujours déjà là ? Et ce quelque chose est-il sollicité différenciellement en fonction des situations (Lahire, 2005) ? Second mouvement vers le récit de ville : moduler.

Le récit est à approcher comme une mise en intrigue et une représentation de l'expérience. Les rapports entre textes et action sont étroits (Baudouin & Pita, 2006 ; Ricœur, 1983). Le récit constitue une puissante ressource épistémique dès lors qu'il s'agit de comprendre les hommes, l'agir et le souffrir. Mais il doit être approché comme la résultante d'une activité de mise en intrigue. Le récit configure nécessairement l'expérience. Le récit évoque des faits et les met en forme. Il est proprement impossible d'évoquer sans mettre en

forme. Sur une même vie, plusieurs récits sont par ailleurs toujours possibles (Ricoeur, 1990). La question posée à l'expérience n'est dès lors pas anodine. C'est elle qui centre et précentre l'entretien (Bertaux, 1997). Elle contribue à façonner la mise en intrigue ainsi qu'à discriminer les éléments pertinents, reconnus comme signifiants.

Les relations entre extériorité et intériorité, mondanéité et réflexivité dans la question de la mémoire sont au fondement du choix de l'usage de récits de ville. Par le récit de ville, l'intention est d'intégrer et de tirer profit des relations entre mémoire, lieu habité et mise en intrigue. Raconter son expérience autour et à l'occasion de la visite d'un lieu. Le récit de ville vise clairement à travailler ces relations. Il vise à instaurer et à favoriser un mouvement entre elles qui trouvera à se cristalliser dans le récit produit sur le lieu visité. L'hypothèse sous-jacente au récit de ville tient en ceci :

Le retour et le récit sur les lieux signifiants dans le parcours des personnes favorisent la reconstruction de souvenirs, une ouverture autre de la mémoire ainsi que l'évocation d'une période.

Les lieux traversés, rencontrés et investis dans les parcours sont considérés comme « imprégnés » d'une mémoire. Ils ralentissent la durée. Les lieux permettent par ailleurs la mise au travail des relations entre mémoire individuelle et mémoire collective. L'espace habité l'est en effet toujours collectivement. Ces retours sur les lieux constituent dans notre perspective des *reminders* des épisodes de la vie des personnes.

La fiche descriptive transmise aux personnes pour la préparation du récit de ville propose une distinction entre lieux et espaces. Cette distinction vise à pointer une différence entre lieux institutionnalisés et lieux laissant une place à l'auto-organisation, à l'expérimentation, à la créativité ainsi qu'à la découverte (les espaces). Les personnes ont à choisir des lieux qui ont (i) soit constitués des soutiens (personnels, professionnels, affectifs, relationnels, etc.), (ii) soit facilités la découverte (de projets possibles, d'aspirations encore peu conscientisées, de confirmation dans une voie, etc.), (iii) soit provoqués des ruptures (infirmité d'une voie, remise en question profonde, cantonnement dans une activité non désirée, contrainte à la redéfinition des projets, etc.). Les personnes ont à choisir entre quatre et cinq lieux signifiants, dont l'école d'art. Elles sont incitées à ne choisir, mise à part l'école d'art, que des lieux dont la rencontre s'est déroulée suite à l'école d'art. Le récit de ville explore ainsi prioritairement la période de l'insertion. La possibilité de choisir des lieux rencontrés à un autre moment est cependant laissée.

Sur les lieux retenus par les personnes, c'est un entretien d'environ trente minutes qui est mené. Des questions permettant de cristalliser certains points ont été posées dans la seconde partie des entretiens. Le récit de ville est ainsi plus directif que l'entretien biographique. Ces questions concernent : (i) les activités, (ii) les souvenirs marquants, (iii) les émotions attachées aux lieux, (iv) le rôle des lieux visités dans le parcours ainsi que (v) le sens de ces lieux pour les personnes.

Relativement à notre objet de recherche, le récit de ville permet un développement de l'entretien biographique. Il est nourri par le récit produit à l'occasion de l'entretien biographique. Les personnes ont été mises au courant du récit de ville dès les premières prises de contacts. Nous avons alors constaté qu'une réflexion sur les lieux a le plus souvent été intégrée au processus de préparation de l'entretien biographique.

IV. Processus de théorisation et outils d'analyse

Notre projet de recherche vise à analyser des processus identitaires sur trois périodes successives des parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art. Il s'agit de dégager des configurations identitaires typiques ainsi que les épreuves structurantes pour chaque période

des parcours. Dans la perspective d'une théorie générale des processus identitaires, nous avons posé dans notre chapitre quatre un processus doublement transactionnel, sur un axe biographique ainsi que sur un axe relationnel. Les épreuves ont quant à elles été définies comme des « défis » qui catalysent les processus identitaires. Reste encore à nous munir d'outils d'analyse, permettant une analyse de cette double transaction ainsi que des épreuves, qui soient en cohérence et en continuité avec les caractéristiques de « matériaux biographiques » à dominante narrative.

Notre recherche accorde une priorité à l'inductif. Sur ce point, notre proximité avec les travaux de Glaser et Strauss (1967) est à thématiser. Il s'agit de partir des « matériaux biographiques » recueillis, et de produire une théorisation qui reste ancrée dans ces « matériaux biographiques ». Dans notre perspective, il n'y a pas de rupture épistémologique qui tienne. L'extériorité du chercheur nous est impossible. Nous procéderons en effet par des « plongées » dans des « matériaux biographiques » irréductiblement singuliers et appréhendés comme des totalités signifiantes à respecter dans leurs modalités de fonctionnement. Cette théorisation ancrée implique une attention toute particulière à la spécificité de nos « matériaux biographique ». Sans cette attention, elle est comme ruinée dans ses fondements. Elle est essentielle. Cette attention permet d'assurer des « traductions » successives qui ne trahissent la spécificité de nos « matériaux biographiques ».

C'est un véritable détour sémantique (Demazière & Dubar, 2007) et narratologique (Baudouin, 2010) qui sera ici entrepris. Ce détour est nécessaire à une théorisation désireuse de respecter les caractéristiques narratives de nos « matériaux biographiques ». Les outils d'analyse mis en œuvre dans notre recherche trouvent un appui majeur dans les apports de l'analyse structurale du récit ainsi que de la narratologie. Une interrogation traverse en effet notre recherche : « comment analyser pour comprendre ? » (Demazière & Dubar, *ibid.*, p. 38). Car il s'agit bien de comprendre, et cette compréhension ne peut se contenter de lectures successives, d'imprégnations répétées. Nous l'avons dit dans notre introduction : la distance favorise une rencontre avec le texte. C'est très exactement de cela qu'il s'agit ici. Encore faut-il faire usage d'outils qui soient en cohérence avec les caractéristiques de ce texte.

Nos outils d'analyse tout comme notre démarche générale reposent sur deux postulats. Tout deux formulent la possibilité d'un lien étroit entre nos « matériaux biographiques » à dominante narrative et concepts sociologiques. Tout d'abord, le récit serait porteur de « traces des transactions qui constituent l'objet et l'enjeu des processus identitaires » (Demazière & Dubar, 2007, p. 305). Ensuite, le récit biographique donnerait accès aux épreuves structurantes des parcours, le récit proposant des Épreuves que le sujet affronte.

A. UNE ANALYSE SOCIOSEMANTIQUE

Notre démarche de recherche ainsi que notre méthodologie d'analyse trouve une partie de ses fondements dans les travaux de Demazière et Dubar. Ces travaux sont pour nous essentiels. Ils proposent deux grandes phases. Trois gestes sont constitutifs de la première : analyser, condenser, formaliser. Trois gestes sont constitutifs de la seconde : comparer, nommer et théoriser.

Architecture de catégories et univers de croyance

Le langage constitue une « activité de mise en formes » (Cassirer, 1972, p. 30). C'est dans le langage que sont produites « différentes conceptions du Moi et du Monde » (*ibid.* p. 33). Ce point est essentiel. Il donne en effet crédit à une posture de recherche qui « face à des productions langagières » ne puise « dans les paroles transcrites [...] un réservoir d'exemples », ni ne livre les « entretiens comme des matériaux parlant d'eux-mêmes » (Demazière & Dubar, 2007, p. 38), mais qui privilégie une analyse rigoureuse de ces « productions langagières ». Dans cette perspective, il s'agit de considérer que la parole

« n'est ni transparente ni opaque », qu'elle est « un véhicule de sens » (*ibid.*, p. 93). Il s'agit alors de pleinement entrer dans les réseaux de significations. Le chercheur se doit de déployer « la même activité signifiante que le sujet lui-même » (*ibid.*, p. 42). Il s'agit pour lui de « reproduire ce travail de catégorisation », de « reproduire les identifications et différenciations, les disjonctions et conjonctions qui structurent l'activité signifiante » (*ibid.*, p. 43).

Les apports de l'analyse structurale (Barthes, 1966 ; Greimas, 1970) sont particulièrement précieux dans cette entreprise. « Les règles canoniques de cette démarche peuvent s'appliquer à l'entretien de type narratif » (Demazière & Dubar, 2007, p. 94). Une analyse structurale permet en effet la mise au jour, de façon inductive, de « l'ordre catégoriel auquel se réfère le narrateur et qu'il produit dans le mouvement même de l'entretien » (*ibid.*, p. 95). La puissance de cette méthodologie d'analyse réside dans le strict respect qu'elle implique de l'activité de mise en mots et dans la possibilité offerte au chercheur de restituer une architecture logique : un ordre catégoriel.

La structure du sens est approchée comme différentielle et intégrative. Deux mécanismes sont dans la perspective structurale producteur de la signification. Tout d'abord, une relation de disjonction qui « spécifie des unités élémentaires de la chaîne narrative par différenciation « interne » » (Demazière & Dubar, 2007, p. 96). Puis, une relation de conjonction qui « connecte les éléments dichotomiques précédents à une catégorie « externe » » (*ibid.*). Cette structure s'applique à un récit, « considéré comme « grande phrase », le sens est approché comme « le résultat de cette double articulation impliquant l'intégration paradigmatique d'une « histoire » comme succession syntagmatique de séquences dans un « discours codé » qui le constitue en « système signifiant » » (*ibid.*, p. 95). Dans cette perspective, une action du récit « reçoit son sens dernier du fait qu'elle est narrée, c'est-à-dire confiée à un discours codé » (Barthes, 1966, p. 2). Il faut ici apprécier : la narration reçoit son sens d'un discours codé. Il y a là un parti pris qui n'est pas sans conséquences. Dans la perspective de Demazière et Dubar, l'analyse vise à dégager un code conférant son sens à la narration. Ce code ne préexiste cependant pas nécessairement à l'entretien-récit, il peut être découvert par le « sujet-auteur » au fur et à mesure de son effectuation. Le dégagement de ces relations de disjonction/conjonction constitutives du code du discours constitue une entreprise instable, inquiète, toujours sujette à polémique et à révision. « L'illusion selon laquelle, il suffirait de mettre en œuvre des procédures itératives préétablies pour produire le sens d'un texte, fût-il un récit, ne résiste pas à l'examen » (Demazière & Dubar, *op. cit.*, p. 97). Les interprétations se confrontent, parfois au cours d'une même recherche, et à l'intérieur d'un même chercheur.

Dans le récit d'un parcours où est avant tout sollicité ce qui est important pour le sujet, soit un récit centré sur le sens subjectif d'un parcours personnel, le « sujet-auteur » doit « sélectionner, agencer, relier des épisodes qu'il juge « importants pour lui » et, pour cela, mettre en action un code narratif qui peut être interprété comme une architecture de catégories » (Demazière & Dubar, 2007, p. 98). Ce code constitue une architecture de catégories, de « mots-clés ». Ces catégories ne relèvent cependant pas uniquement de l'ordre du descriptif. Ce point est essentiel. Ces catégories sont en effet toujours affectées de valorisations. Le récit, il ne faut pas l'oublier, constitue un « laboratoire éthique » (Ricoeur, 1990). Et il faut en prendre la mesure. Il s'agit dès lors de prendre en compte dans l'analyse ces valorisations. Pour Demazière et Dubar, les arguments associés aux catégories-clés des récits sont désignées comme univers de croyances. L'analyse doit alors permettre la découverte d'une architecture de catégories sous-tendant un discours argumentaire, mais aussi d'« en saisir l'intentionnalité, le sens visé, c'est-à-dire découvrir la forme argumentaire qui seule permet de comprendre les sélections et les combinaisons opérées et qui fait comprendre

l'« orientation des catégories » » (*ibid.*, p. 99). L'analyse doit permettre le dégagement de cette architecture de catégories ainsi que cette intentionnalité, l'univers de croyance.

Il ne suffit donc pas de mettre à jour l'architecture des catégories qui sous-tend un discours argumentaire, il faut en saisir l'intentionnalité, le sens visé, c'est-à-dire découvrir la forme argumentaire qui seule permet de comprendre les sélections et les combinaisons et qui fait comprendre les « orientations des catégories ». Ainsi, découvrir le sens d'un parcours [...] au cours d'un entretien approfondi, ce n'est pas seulement « découvrir » le code définissant les catégories, c'est aussi « reconstruire » le code organisant ces catégories en fonction d'une trajectoire passée, d'une lecture de la situation présente et d'anticipations d'avenir plus ou moins probables. (*ibid.*)

Demazière et Dubar posent, à la suite des travaux de Barthes (1966), trois niveaux constitutifs du récit : le niveau des fonctions, le niveau des actions et le niveau des arguments. Le niveau des fonctions concerne les épisodes du récit. Ces épisodes racontent le parcours mis en récit. Le niveau des actions renvoie aux éléments qui concernent les personnages qui jouent un rôle dans le récit. Ils peuvent être approchés comme indices des systèmes de relations. Le niveau des arguments renvoie quant à lui aux thèses présentes dans le récit. La méthodologie d'analyse mise en place par Demazière et Dubar considère pleinement ces trois niveaux.

Il existe plusieurs manières de définir les niveaux de description d'un récit. Nous avons choisi celle de Roland Barthes, qui distingue le niveau des fonctions, considérée comme séquences-types d'une histoire (« ce que veut dire un énoncé ») reliées par une syntaxe spécifique (axe syntagmatique), le niveau des actions, vues comme des « grandes articulations de la praxis », c'est-à-dire des « systèmes de personnages » concrétisant des « perspectives sur l'action » (« ce qui est dit de chacun ») et constituant une « structure paradigmatique » [...], et le niveau de la narration qui correspond à la fois à l'articulation des deux niveaux précédents et à leur intégration dans un discours argumentaire (« ce que l'on veut dire par les énoncés précédents ») destiné à un auditeur (lecteur). (Demazière & Dubar, 2007, p. 114)

Ces trois niveaux font l'objet d'un codage indépendant et exhaustif. Les séquences correspondent à des unités décrivant des événements, actions ou situations. Elles constituent « des informations sur des faits » et « s'insèrent dans un exposé chronologique d'épisodes du récit » (*ibid.*, p. 115). Les indices de système de relations correspondent à des unités faisant intervenir un actant, le narrateur étant codé « Moi ». Les arguments correspondent aux unités porteuses d'un jugement ou d'une appréciation relative à un événement ou à un actant. Il s'agit, une fois ce codage effectué, de produire les catégories structurantes du récit (les mots-clés) ainsi que les univers de croyances (les arguments) qui y sont rattachées. Cette production résulte d'un recodage, c'est-à-dire d'un rassemblement, sur les trois niveaux considérés, des éléments codés en des ensembles homogènes. Toutes les séquences et les actants sont alors regroupés en un nombre réduit d'ensembles. C'est alors qu'il sera possible de découvrir les disjonctions structurantes, puis d'émettre des hypothèses sur les conjonctions.

La procédure d'analyse est clairement inductive. Elle permet la production d'un schème spécifique pour chaque entretien-récit. Ce schème condense en un ensemble de catégories et de valorisations ce code discursif qui préside au récit.

Nous parvenons au terme de l'analyse structurale dès lors qu'il est possible de subsumer l'ensemble des oppositions de base (« code disjonctifs ») dans une totalité structurée intégrant tous les axes croisés mis à jour. Cette totalité constitue l'« ordre catégoriel » qui engendre toutes les significations analysables du discours, c'est-à-dire celles qui peuvent être associées

à une opposition entre des « inverses » dont on peut inférer la « totalité » unissant les deux termes dichotomisés. (Demazière & Dubar, 2007, p. 137)

Cette procédure repose cependant sur « une intelligence préalable du discours que la description raisonnée précédente n'a fait que formaliser » (*ibid.*, p. 129). Ce travail de description minutieux et raisonné vient en effet appuyer une intelligence préalable, nécessaire bien qu'insuffisante. Il complète une réception empathique qui contient déjà les prémisses d'une analyse.

Produire une typologie

Trois autres gestes interviennent une fois les schèmes spécifiques à chaque entretien-récit produits. Il s'agit de produire des schèmes communs. Cette production implique trois opérations : la comparaison, la nomination ainsi que la théorisation. La force de la méthodologie élaborée par Demazière et Dubar réside dans une procédure inductive de traduction et de nomination. Cette procédure permet de conserver de solides attaches avec les matériaux recueillis, analysés et réduits. La démarche procède d'une sociologie compréhensive d'inspiration webérienne (1965). Il s'agit au final de produire une typologie, c'est-à-dire des concepts typologiques.

Le schème spécifique consiste en un jeu de disjonctions/oppositions ainsi que de conjonctions/corrélations. Il condense « la structure du monde socioprofessionnel (monde vécu) et la position du sujet dans ce monde » (Demazière & Dubar, 2007, p. 271). Ces schèmes spécifiques sont l'enjeu de la première phase. Cette première phase est dominée par une procédure d'analyse. Cette phase de production des schèmes spécifiques se centre sur les catégories naturelles des sujets. Le chercheur s'est ainsi jusqu'ici limité et astreint à un travail rigoureux de repérage des catégories, ce qui a impliqué le passage des mots-clés de l'entretien-récit aux catégories considérées comme pertinentes et dès lors constitutives du schème spécifique. Faut-il encore passer des « catégories substantives » aux « catégories formelles », en somme produire des concepts typologiques (Passeron, 1991 ; Weber, 1965). C'est ici qu'intervient une procédure comparative et inductive, « une mise en ordre du matériau dans son ensemble », « une classification de l'ensemble des récits selon des critères intelligibles » (*ibid.*, p. 274). Ces critères de classification ne préexistent pas à l'entreprise. Ils émergent au cours du processus de recherche et sont au fur et à mesure découverts et nommés par le chercheur. Ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de passer des schèmes spécifiques aux schèmes communs tout en maintenant un ancrage fort avec les « matériaux biographiques ».

Cette production se rattache aux travaux de Grémy et Le Moan (1977). La production de cette typologie procède par agrégation autour d'unités-noyaux. Les schèmes spécifiques constituent un condensé de l'entretien-récit. Il s'agit alors de répartir ces schèmes spécifiques dans différents tas. Certains schèmes spécifiques constituent ces unités-noyaux autour desquels d'autres schèmes spécifiques vont progressivement s'agréger. Il s'agit de veiller à créer un nouveau tas lorsque un schème contient des informations sans « air de famille » (Wittgenstein, 1961) avec les tas jusque-là produits ; de veiller à diviser un tas existant lorsqu'un schème spécifique, par souci de cohérence, oblige à une restructuration de la classification en cours autour d'un nouveau critère ; de veiller à fusionner des tas lorsqu'un critère jusque-là posé comme discriminant est reconsidéré. Le nombre de tas ne doit en outre pas être excessif. Il ne faut en effet pas multiplier les critères discriminants ni les tas produits. C'est le principe classique du rasoir d'Okham qui est suivi : *pluralitas non est ponenda sine necessitate* (les multiples ne doivent pas être utilisés sans nécessité).

Il convient de répartir un matériau hétérogène en un petit nombre de sous-ensembles homogènes et bien distincts. Les critères sont multiples et souvent flous au départ. Ils se révèlent au fur et à mesure des opérations de classements par ressemblances et différences

pertinentes. C'est bien la structure interne du corpus qui guide la typologie et lui impose la mise en forme la plus économique. En ce sens, il s'agit bien d'une démarche inductive qui ne présuppose aucune catégorie *a priori* mais fait émerger des catégories jugées pertinentes de la structure du matériau. (Demazière & Dubar, 2007, p. 277)

Le chercheur doit par ailleurs maintenir tout le long de cette procédure une sorte d'époche phénoménologique : « pour être menée à bien, une telle démarche doit s'appuyer sur un « non-savoir-théorique » » (*ibid.*). La théorisation est clairement empirique, voir hyper empirique.

Synthèse

La démarche de théorisation ainsi que la méthodologie d'analyse nous semblent précieuses, et non sans relations avec notre projet. Tout d'abord, la question du récit est pleinement considérée. La spécificité du matériau n'est pas mise au second plan. Le détour sémantique est sérieux. La méthodologie d'analyse rend possible une appréhension, au cœur du récit, de la double transaction. Le niveau des fonctions permet une analyse des transactions biographiques à l'œuvre dans la formation des identités.

La transaction biographique est un concept forgé pour rendre compte de la manière dont les sujets présentent les « choix », « étapes », « événements significatifs » de leur parcours. [...] En ce sens, ce type de transaction doit être lisible à travers l'analyse des « fonctions » du récit, de l'agencement et de la formulation des séquences. (Demazière & Dubar, 2007, p. 330)

Le niveau des actants permet quant à lui une analyse des transactions relationnelles.

La transaction relationnelle est mise en œuvre dans l'intervention et la qualification des « actants » du récit. Elle a pour enjeu la manière dont le sujet rend compte de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance attribuée par tel ou tel partenaire de son parcours. Elle concerne la manière dont les relations entre le sujet et les partenaires de sa biographie sont mises en mots dans le récit. (*ibid.*)

Quant au niveau des arguments, il permet une articulation entre ces deux transactions, favorisant ainsi le dégagement d'un ordre catégoriel et d'un univers de croyance, ce code discursif.

Elle est au cœur de la construction d'une cohérence entre les diverses étapes « temporelles » de la biographie et la configuration « spatiale » des acteurs. [...] Mettre en récit, c'est articuler du temporel et du spatial, du biographique et du relationnel. (*ibid.*)

La procédure de théorisation, privilégiant une théorisation inductive tout en veillant à respecter les caractéristiques des « matériaux biographiques », nous est d'un grand secours. La procédure d'analyse des récits nous semble cependant d'un usage délicat, laborieux. La rigueur d'un codage exhaustif sur trois niveaux génère en effet une véritable explosion de la charge de travail. Nos récits de vie (entretiens biographiques et récits de ville) ont duré entre quatre heures et huit heures. La rigueur et l'exhaustivité préconisées conduisent au final à rendre délicate l'application de la procédure d'analyse. Pour un même récit, les possibilités de codage sont impressionnantes. Nous avons appliqué la méthodologie préconisée sur un entretien biographique, celui de Christophe. Les possibilités de codage ont atteint un maximum de quatre mille. L'entreprise fût épuisante. Elle fût cependant riche d'enseignements. La méthodologie s'est en effet avérée être particulièrement heuristique dans ses résultats. Il y avait clairement un avant et un après. Le dégagement du schème spécifique à

l'entretien biographique nous a permis une intelligence plus fine de l'entretien biographique. Il s'est cependant également avéré peu raisonnable d'appliquer cette procédure à l'ensemble de notre corpus. Il nous fallait absolument trouver des raccourcis, simplifier cette rigueur et cette exhaustivité méthodologique. Mais ce ne fût pas tout. Le travail nous a conduit à la production d'un schème spécifique détemporalisé : l'analyse avait tout bonnement évacué la temporalité narrative au profit d'un code discursif détemporalisé. La procédure d'analyse nous avait conduit à privilégier le dégagement d'une configuration identitaire, celle de l'ici et maintenant, au détriment de la « prise de forme » de celle-ci telle qu'elle se déroule dans ce temps configuré sur un mode narratif. Le temps « encapsulé » dans le récit (Varro, 2008) avait été évacué. La prise de conscience fût importante : pour notre projet, cette détemporalisation était hautement problématique. Mais un acquis était évident.

B. RACCOURCIS ET TEMPORALISATION : UNE ANALYSE NARRATOLOGIQUE

Résumons ce qui nous semble être les acquis de nos développements précédents. Tout d'abord, une théorisation inductive respectueuse du récit. Ensuite, la condensation d'un entretien-récit en un ensemble de mots-clés et d'arguments. Enfin, la production de concepts typologiques. Un travail reste cependant à faire, à deux niveaux. Le premier concerne la question des raccourcis. La seconde concerne la temporalisation de l'analyse.

L'Épreuve

Les développements faits dans notre chapitre quatre relatifs à l'Épreuve nous semblent d'un grand secours. Nous avons pointé la poétique particulière du récit. Il privilégie les ruptures ainsi que les moments biographiques de changement. Le « principe du changement » (Baudouin, 2010) imprègne le récit autobiographique. Il est ainsi particulièrement propice à une analyse des moments de construction d'une « personnalité individuelle » (Lejeune, 1996a). Ce que traduit en partie sur un plan sociologique le concept de « turning points » (Hughes, 1971). Le récit autobiographique est particulièrement propice à une analyse des transactions « avec soi-même » (Strauss, 1992) ainsi qu'avec cet Autrui (Mead, 2006) qui valide et parfois invalide les « catégorisations » propres au sujet pour parler comme Demazière et Dubar (2007).

Le récit autobiographique, nous l'avons souligné dans notre chapitre quatre, constitue une recollection d'Épreuves. La recollection des Épreuves affrontées par un Sujet et qui ont contribué à sa formation, à sa Qualification pour rester dans le discours du récit. Et ces Épreuves font nécessairement intervenir des personnages, des actants. Ceux-ci assument des rôles prédéfinis par une grammaire narrative : Adjuvants, Opposants ainsi que Destinateurs. Dans le dispositif de « mise en intrigue » (Ricœur, 1983), l'Épreuve est essentielle. Elle constitue cette sorte de moment de changement entre deux périodes de relatif équilibre. Il y a en effet un avant et un après Épreuve au plan des Qualifications du Sujet. Le récit autobiographique peut ainsi être défini comme le récit des passages entre espaces valués (Rastier, 1999) progressivement intégrés à l'identitaire/proximal du Sujet. Le récit est indissociable de foyers de valorisation successifs ainsi que d'une série d'actants diversement valorisés et assumant des rôles prédéterminés.

Il y a une proximité entre économie du récit et dynamique identitaire autour de ces « turning points » (Hughes, 1971). Le récit les resitue dans une « temporalité biographique ».

Certains événements – ceux que l'on pourrait appeler tournants de l'existence – décrivent un parcours sémantique dont l'ultime sanction est appropriable par la personne, permettant que s'achève en se stabilisant – fût-ce provisoirement – un processus de construction d'un sens de l'événement. (Leclerc-Olive, 1997, p. 11)

L'Épreuve nous semble ainsi constituer une catégorie pertinente d'analyse du développement identitaire tel qu'il se donne à voir dans le récit autobiographique, une sorte de « lieu » qui ramasse et catalyse les processus transactionnels à l'œuvre dans la construction identitaire. Le récit autobiographique favorise une analyse des paliers successifs dans la formation d'une culture singulière tout en temporalisant l'analyse. L'analyse des Épreuves implique et favorise une temporalisation de l'analyse des processus identitaires. Ce point est à considérer.

L'Épreuve peut constituer un précieux raccourci analytique. Elle condense les processus identitaires. Relativement à la méthodologie de Demazière et Dubar, elle permet de limiter les codages à des segments restreints du récit, mais appréciés par ce détour narratologique à leur juste valeur. Pour ce qui est de la transaction biographique, ce raccourci favorise l'accès aux relectures de la « trajectoire subjective », la détermination des valorisations (arguments) positives et négatives, les avant et les après dans les parcours. Pour ce qui est de la transaction relationnelle, ce raccourci favorise le repérage des actants déterminants du récit, et de cerner leur valorisation, positive comme négative (arguments), ainsi que leur fonction dans le récit.

Tout cela ne dispensant bien évidemment pas d'une imprégnation empathique par (re)lectures successives. Cette complémentarité est à considérer comme un indépassable. La lecture constitue une interaction entre le monde proposé par le texte et le monde du lecteur. Le texte ne peut prétendre cependant à une univocité. Il faut ainsi se déprendre de la sorte d'illusion que « le texte est structuré en soi et pour soi et que la lecture advient au texte comme un événement extrinsèque et contingent » (Ricœur, 1985, p. 297). Une phénoménologie de la lecture pointe en effet un double inachèvement du texte. Tout d'abord, le texte « offre différentes « vues schématiques » que le lecteur est appelé à « concrétiser » » (*ibid.*, p. 305). Le lecteur est invité à déployer une « activité imageante » afin de « se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte » (*ibid.*). Le texte est alors « comme une partition musicale, susceptibles d'exécutions différentes » (*ibid.*). Ensuite, le texte est inachevé « en ce sens que le monde qu'il propose se définit comme le corrélat intentionnel d'une séquence de phrases dont il reste à faire un tout, pour qu'un tel monde soit visé » (*ibid.*).

Le souci de la mesure

Comment analyser pour comprendre ? Il nous semble avoir fait des avancées importantes relativement à cette question. Mais reste un problème à régler, et il nous semble être de taille : comment repérer les segments pertinents du récit, tout en restant en phase avec cette subjectivité qui se raconte et qui raconte à, qui cherche dans son histoire ce qui a été pour elle important afin d'en faire le récit à un chercheur ? Un outil nous semble nécessaire. Il en va de la pertinence de ce raccourci, mais aussi du « cadrage » de la subjectivité d'un chercheur toujours impliqué dès lors qu'il se confronte à un texte, et qu'il tente de l'appréhender comme un tout signifiant, un monde qu'il s'agit de comprendre.

Il nous faut formuler une évidence : il n'y a pas de récit à vitesse constante (Genette, 1972). Le récit est constitué d'une succession de ralentissements et d'accélération, de scènes, d'ellipses ou bien encore de pauses et de « sommaires ». Le récit embraille et débraille et sa vitesse connaît une série de variations. Ces processus narratifs conduisent à de notables variations de « l'empan biographique » (Baudouin, 2010). Du point de vue de la narratologie, quatre paramètres font varier la vitesse du récit (Genette, *op. cit.*). Le premier est la pause. Elle conduit à suspendre l'action racontée et implique une description et /ou un commentaire du narrateur. Le second est la scène. Elle accomplit « l'égalité de temps entre récit et histoire » (*ibid.*, p. 129). Elle rejoint ainsi la mimésis aristotélicienne. Le troisième est le « sommaire ». Le « sommaire » est un récit résumé. La plupart du temps, le « sommaire » permet la liaison entre des scènes et des ellipses, il est une sorte de « tissu conjonctif » (*ibid.*). Enfin, le

quatrième est l'ellipse. Il s'agit d'un temps éliidé. La pause et la scène correspondent à des ralentissements de la vitesse du récit. Le sommaire et la pause sont quant à eux des facteurs d'accélération du récit. Plus le récit fait usage de scènes et de pause, plus sa vitesse est lente, et inversement. Il y a une spécificité du récit autobiographique. Deux types de « sommaires » y sont repérables (Baudouin, 2010). Le premier correspond à la définition ci-dessus proposée. Le second le contredit en partie : il peut y avoir des ralentissements importants du récit faisant usage du récit sommaire. Ces « sommaires » sont à syllepses multiples.

Là où le récit ralentit, développe, s'attarde, l'hypothèse que le récit y propose une Épreuve est formulée par Baudouin (2010). Dans cette perspective, il s'agit de considérer que le principe de pertinence du récit est commandé par « les nécessités de la mise en intrigue » (*ibid.*, p. 412), et que cette nécessité a pour conséquence des variations notables de la vitesse du récit. L'analyse de la vitesse du récit permet alors « d'honorer la singularité propre à chaque récit » (*ibid.*, p. 425).

Nos « matériaux biographiques » sont travaillés par des traitements différentiels du temps raconté (Ricœur, 1983, 1984, 1985) donc. Et ce traitement n'est pas sans incidences sur ce dont le chercheur dispose, tout comme ce sur quoi sa sagacité doit prioritairement travailler. Cette question de l'économie cinétique n'est pas un détail. Son analyse peut se révéler précieuse. Elle possède une solide base narratologique, notamment les travaux de Genette (1972).

On entend par vitesse le rapport entre une mesure temporelle et une mesure spatiale (tant de mètres à la seconde, tant de secondes par mètres) : la vitesse du récit se définira par le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois, années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages. (p. 123)

Un instrument de mesure nous est cependant nécessaire. Nous l'empruntons à Baudouin (2010). Il relève d'un « bricolage » aux vertus heuristiques. Soulignons qu'il ne s'agit pas ici de céder aux sirènes du quantitativisme. Il n'y a ici que simple préoccupation pratique : cadrer notre propre subjectivité, et rester au plus proche de la subjectivité de ce « sujet-auteur » qui fait le récit de ce qui est pour lui important. Ce « bricolage » tire parti des outils informatiques à disposition ainsi que des fichiers informatiques (les retranscriptions). Il permet de déterminer de façon empirique les variations de vitesse du récit. L'unité de temps chronique considérée est le nombre de mois. L'unité d'espace, le nombre de pages, une page étant évaluée à deux mille cinq cent caractères (une page A4). Après réorganisation chronologique des séquences, il s'agit de coder chaque séquence du récit selon le nombre de mois et le nombre de pages afin d'obtenir le différentiel de vitesses du récit.

Synthèse

Le récit autobiographique permet le repérage des « turning points » (Hughes, 1971) ainsi que des foyers successifs de valorisation du Sujet. Il favorise alors l'analyse de paliers successifs dans la prise de forme d'une culture singulière.

Le récit autobiographique est une recollection des Épreuves subjectivement importantes dans le parcours du « sujet-auteur ». Ces Épreuves constituent des raccourcis intéressants dans l'analyse des processus identitaires entendus comme un processus doublement transactionnels (Dubar, 2010). Elles condensent et catalysent ces processus et constituent des « nœuds » dans la compréhension du déploiement narratif.

L'analyse de l'économie cinétique du récit permet le repérage des Épreuves proposées par le récit. L'entreprise de codage peut ainsi être limitée tout en respectant la singularité des récits et le travail de mise en intrigue des « sujets-auteurs ». Cette limitation ainsi que ce repérage ne relèvent pas d'un arbitraire. Ils s'appuient sur de solides bases narratologiques. Le

précieux lien avec les qualités propres au « matériau » reste maintenu, tout comme la possibilité d'une analyse de la double transaction.

Il s'agit alors de procéder à un triple codage de nos « matériaux biographiques », et ce pour chaque période retenue dans notre projet de recherche (avant la formation, pendant la formation et après la formation). Il s'agit tout d'abord de coder, pour l'ensemble des séquences d'un entretien-récit, leur durée ainsi que le nombre de caractères dont il est fait usage pour les raconter. Ce codage doit nous permettre un repérage, pour chaque période, des séquences qui seront tout particulièrement analysées. Ce codage ne sera fait que sur l'entretien biographique. Pour chaque séquence-clé, il s'agira ensuite de coder les unités décrivant l'intervention d'un actant ainsi que les unités proposant des arguments relatifs aux séquences et actants. Les unités relatives aux actants seront codées pour l'ensemble des « matériaux biographiques ». Cette entreprise est possible dans la mesure où ce codage est relativement aisé. La plupart du temps, les actants prendront leur sens à l'intérieur des Épreuves analysées. Il n'est cependant pas exclu que certaines transactions relationnelles soient déterminantes en dehors des séquences où le récit ralentit (notamment l'enfance). Il s'agira ensuite de réorganiser, sur les trois niveaux, les éléments en ensembles homogènes et de produire un schème traduisant la configuration identitaire ainsi que les régimes biographiques et relationnelles pour chaque période considérée, ce qui facilitera une analyse des ruptures et des continuités biographiques entre périodes.

C. DES ÉPREUVES AUX ÉPREUVES STRUCTURANTES DES PARCOURS

L'Épreuve a été posée comme un raccourci analytique. Elle n'est cependant pas dans notre projet réductible à un raccourci, aussi précieux soit-il. Les épreuves structurantes les parcours et participants au processus de « production des individus » (Martuccelli, 2010) constitue en effet l'autre versant de notre recherche. Ces deux versants sont indissociables dans notre projet. Notre recherche vise en effet à également reconstruire les épreuves typiques des parcours pour les trois périodes considérées. L'analyse des Épreuves singulières doit nous permettre la reconstruction de ces épreuves typiques des parcours. Et rappelons-le, notre démarche générale est profondément inductive. Notre recherche se confronte ici également au problème d'un désingularisation à partir de l'analyse de récits toujours pour une part singuliers.

Nous avons longuement développé dans notre chapitre quatre la problématique sémiotique de l'Épreuve. Nous n'y reviendrons pas. Nous y renvoyons le lecteur. Du point de vue narratologique, le concept d'Épreuve est un concept classique de l'analyse du récit. Il constitue l'unité de base de l'économie narrative (Greimas, 1970). L'Épreuve intègre les éléments constitutifs d'une grammaire narrative. Nous l'avons souligné dans notre chapitre quatre. Cette grammaire en permet une analyse respectueuse de la singularité de chaque entretien-récit. Elle permet de rendre compte de l'action que sollicite l'Épreuve ainsi que son impact sur le sujet. Il n'y a d'Épreuve sans Objet, sans un Sujet qui assume une Quête, sans Destinateur et Destinataire et sans Adjuvant et Opposant. Les Épreuves donnent lieu à des Sanctions qui Qualifient autrement le Sujet. Dans le récit autobiographique, le Sujet tente d'acquérir un Objet valué par un Destinateur (auto, hétéro ou co).

Ce que l'Épreuve permet d'analyser de l'expérience racontée, ce sont les moments où le sujet est provoqué, sommé de se mobiliser. Il y a un lien avec un usage de l'épreuve à un niveau sociologique. Nous l'avons également pointé dans notre chapitre quatre. Du point de vue sociologique, l'épreuve constitue en effet un opérateur analytique permettant la décantation inductive des défis auxquels les individus sont soumis, en un temps et un espace déterminé. C'est très clairement le cas de Martuccelli (2006, 2010). Sa démarche consiste à dégager, à partir de mises en intrigues « l'ensemble des épreuves » (2010, p. 142) affrontées par les individus au cours du déroulement diachronique des parcours. Une des forces de la

démarche proposée est de procéder à « une recreation, au niveau des expériences personnelles, des frontières et des enjeux des principales institutions » (*ibid.*, p. 146). L'analyse permet ainsi de considérer « d'autres registres de l'expériences nettement moins institutionnalisés » (*ibid.*) mais aussi de reconsidérer autrement les défis de l'institution. La reconstruction des épreuves relève ainsi en partie de « l'art du découpage » (*ibid.*, p. 148). Le « cadrage organisationnel et institutionnel » (*ibid.*) n'est dans cette perspective pas a priori significatif.

Reste là encore la question de la « traduction » de ce qui relève d'un niveau sémiotique à un niveau « sociologique ». Il est évident que l'on ne peut faire l'hypothèse d'une sorte de « traduction automatique ». Il faut reconstruire. Il est cependant non moins évident que le récit dispose de propriétés internes qui donnent accès à la restitution de ce qui a été vécu et affronté. Ce point est indéniable. Et la grammaire narrative en permet l'analyse. Le processus de « traduction » se confronte cependant à l'irréductible pente singularisante du récit. Le dégagement et la reconstruction des épreuves, dès lors qu'il s'agit de désingulariser doit alors ne pas considérer « tout événement difficile et éprouvant de l'existence [comme] une épreuve » (Martuccelli, 2010, p. 147). Les épreuves relèvent en effet d'enjeux structuraux. Elles ne peuvent alors se décanter qu'en ne considérant que ce qui apparaît à l'analyse « de façon inductive [...] commun aux différents individus et significatif pour eux » (*ibid.*). Après une analyse de nos « matériaux biographiques » à l'aide de la grammaire narrative, il faut ici répéter une procédure de comparaison, de nomination du commun et de théorisation permettant d'en restituer la logique.

L'analyse des Épreuves singulières permet, au niveau d'un récit, de déterminer les différents constituants qui font épreuves pour les Sujets. L'usage de la grammaire narrative permet une fidélité au fonctionnement du récit. C'est par un processus comparatif que progressivement seront dégagés les constituants communs aux Épreuves singulières. Il s'agira alors d'entreprendre un travail de nomination qui maintienne un lien avec les catégories naturelles du sujet. Ce n'est qu'alors que la logique des épreuves qui scandent et structurent les parcours pourront être reconstruites.

VI. Périodisation, processus d'analyse et de restitution

Nos « matériaux biographiques » ont été découpé en trois périodes successives : la période de la « vocation de l'artiste », la période de la « formation de l'artiste » ainsi que la période de l'« insertion de l'artiste ». Théoriquement, ce choix ne tient pas du hasard, et empiriquement nos récits nous y ont conduit. Il y a autour de cette périodisation rencontre entre nos développements théoriques, nos outils de « recueil » de « matériaux biographiques », nos outils d'analyse ainsi que les récits à notre disposition.

Nos développements sur la jeunesse et l'individu nous ont montré la pertinence de la notion d'identité qu'un processus de socialisation situé sur un axe reliant le scolaire au professionnel. Dans cette perspective, le lien entre aspirations des jeunes, identité forgée au cours de la période de formation ainsi que son devenir dès lors qu'elle affronte la période de l'insertion est digne d'intérêt. Nos développements relatifs à une temporalisation de l'identité ainsi qu'à l'expressivisme nous conduisent quant à eux à prendre très au sérieux l'identité comme un processus temporel ainsi que le processus d'élaboration et le devenir d'une « vocation ». Nous ne pouvons ici que rejoindre les développements de Dubar (2010) lorsqu'il propose une tripartition des parcours. Tout d'abord la période où sont en jeu l'élaboration du choix professionnel ainsi que le processus d'engagement. C'est la période de la « vocation artiste ». Ensuite la période de construction de l'identité professionnel, lors de la fréquentation de l'espace/temps de formation. C'est la période de la « formation de l'artiste ». Enfin la période de confrontation avec le marché du travail. Se joue alors la reconnaissance

par autrui de l'identité professionnelle qui a pris forme au cours de la période de formation ainsi que la projection par soi dans une carrière. C'est la période de l' « insertion de l'artiste ».

Nos développements relatifs aux processus identitaires nous ont par ailleurs conduit à prendre très au sérieux un axe biographique et diachronique dans la construction des identités. Ils nous ont mené au seuil d'une sorte de « dépliage » biographique des identités. Ce « dépliage » nous a mené à nos développements sur l'Épreuve et l'autobiographie : dire qui je suis, c'est raconter l'histoire d'une vie comme dirait Ricœur (1990), et ce récit constitue fondamentalement une recollection d'Épreuves. Ces Épreuves prennent place dans les périodes biographiques proposées par le récit. Le récit autobiographique opère en effet dans le flux biographique un découpage de périodes où se déroulent une ou plusieurs Épreuves que le sujet affronte. Les travaux de Baudouin (2010) ont montré que certes le présent et sa situation imprime sa marque sur le récit autobiographique – il rejoint là Ricœur (2000b) lorsque ce dernier formule une indissociabilité entre mémoire et projet – mais aussi et surtout que l'autobiographe organise son travail par le recours à des clôtures partielles, ces périodes biographiques justement. Il y a là un nouvel étayage à une périodisation de l'analyse.

Nos outils de « recueil » de « matériaux biographiques » sollicitent largement de la part du « sujet-auteur » un récit à dominante autobiographique. Ils sont sur ce point en étroite cohérence avec nos développements théoriques. Il nous faut le pointer. Les outils d'analyse que nous avons forgés nous ont quant à eux permis de considérer et de respecter les caractéristiques narratives de nos matériaux, y compris dans leurs temporalité et périodisation. L'analyse de nos « matériaux biographiques » a confirmé la tripartition en trois périodes successives par les « sujets-auteurs ». Après analyse de l'ensemble de nos « matériaux » et un processus de désingularisation, s'est imposé un découpage du flux biographique en trois grandes périodes. Des recoupements entre périodes sont cependant repérables dans certains récits. Mais dans tous les cas, chaque période engage des processus-clés, et l'analyse met en évidence des continuités et des ruptures entre périodes ainsi que la pertinence d'une reconstruction « archéologique » qui accorde toute son importance à une appréhension par « paliers » successifs du développement identitaire. A n'en pas douter, il n'y a sur cette question de la périodisation de notre analyse ni violence envers notre empirie ni hyperempirisme. Il y a une relative rencontre.

L'ensemble de nos « matériaux biographiques » a fait l'objet d'une analyse minutieuse. L'analyse s'est déroulée entre 2010 et 2011. Nous avons personnellement retranscrit les entretiens entre 2008 et 2009. Nous avons pour chaque « cas » et périodes produit un schème spécifique et décanté les Épreuves affrontées par le sujet. Ces analyses ont donné lieu à un texte d'une vingtaine de pages. Ce n'est que suite à ce travail que nous avons reconstruits les schèmes généraux ainsi que les épreuves, pour chaque période. C'est par un travail comparatif, par agrégation autour de certains entretiens-noyaux et par saturation que nous avons progressivement reconstruit les différentes figures et épreuves pour chaque période.

Dans la restitution de nos résultats d'analyse, nous avons, pour les figures et épreuves relatives à chaque période, décidé de proposer un récit qui, après reconstruction, s'est révélé être particulièrement typique de la figure ou de l'épreuve reconstruite. Cette modalité de restitution nous a semblé « élégante ». Pour deux raisons, essentiellement. La première raison s'enracine dans le désir de donner l'occasion au lecteur de « plonger » dans la singularité de nos récits autobiographiques. La seconde raison trouve ancrage dans un désir en partie antagonique : proposer au lecteur d'entrer dans ce processus comparatif et désingularisant qui a caractérisé notre travail de théorisation.

V. Mise en œuvre et premier mouvement

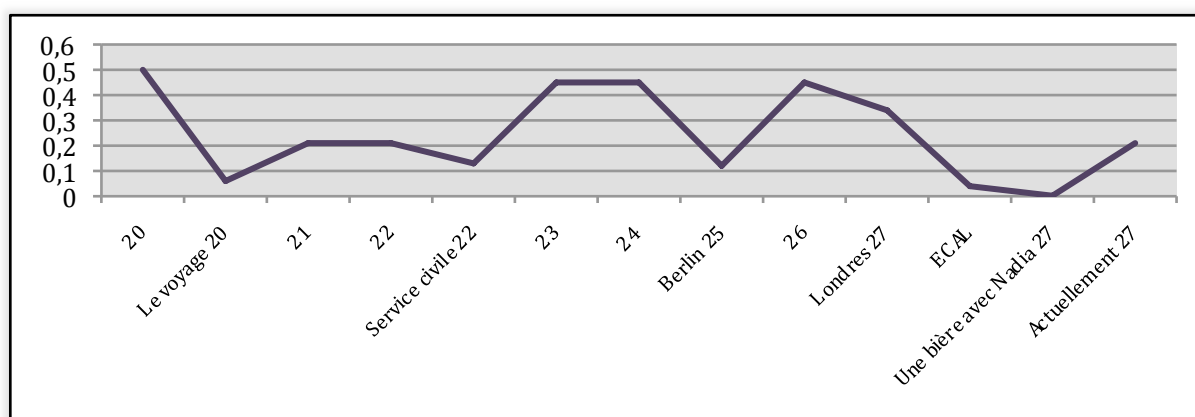
Nous désirons proposer une mise en pratique de ces outils sur un entretien biographique. Il s'agit ici de valider le modèle d'analyse élaboré, mais aussi de le mettre en relation avec nos développements sur la socialisation, l'identité ainsi que l'épreuve. Nous dispenserons le lecteur du travail de codage. Nous ferons au cours des chapitres sept, huit et neuf à plusieurs reprises référence à l'analyse de ce récit. Ce travail constitue une entrée dans ces chapitres. L'analyse de l'entretien de Christophe est alors notre premier mouvement dans l'analyse de notre corpus et la restitution de nos résultats.

Nous avons choisi l'entretien de Christophe. Cet entretien est d'une grande qualité. Christophe s'est remarquablement emparé de notre questionnement. Les temporalités de l'artiste, les continuités et les ruptures entre configurations identitaires ainsi que la diversité des scènes sont remarquables. L'analyste trouve dans cet entretien aisément de quoi se perdre. Nous nous y sommes d'ailleurs dans un premier temps perdu, lorsque nos outils d'analyse n'étaient pas encore forgés.

Christophe est un jeune diplômé des Beaux-Arts. Il a effectué une formation initiale qu'il a dans la foulée complétée par un post grade. Christophe vient d'une famille d'artistes et d'intellectuels. Il est âgé de 27 ans au moment de l'entretien. Ses études aux Beaux-Arts se sont achevées en 2005, soit quatre ans avant l'entretien. Il se dit être réalisateur et artiste. Son récit contient deux grandes intrigues. Se construire une pratique et une identité d'artiste et les faire reconnaître est la première intrigue. La seconde se structure autour d'une opposition : Christophe est un bon artiste et jouit d'une certaine reconnaissance, il désire vivre de son art mais le système rend ce projet difficile. La première intrigue renvoie à l'archéologie du Christophe artiste. La seconde à sa situation actuelle.

A. ÉCONOMIE CINÉTIQUE ET TEMPORALISATION

L'interprétation que nous proposons du récit de Christophe s'appuie sur un travail préalable de codage et d'analyse. Comme toute exercice d'interprétation, il est traversé par le doute et le débat. L'interprétation proposée nous a semblé la plus à même d'entrer au cœur du récit de Christophe.



Le graphique ci-dessus est une représentation des variations cinétiques du récit de Christophe. En ordonnée, figure le « nombre d'années par page ». En abscisse, l'âge du personnage principal. Les diverses séquences de l'entretien ont été chronologiquement réorganisées. C'est la mise en rapport de la durée de la séquence avec le nombre de caractères lui étant consacré qui a permis le calcul de la vitesse du récit. Plus la ligne se rapproche de l'abscisse, plus la vitesse du récit ralentit. Plus la vitesse du récit est lente, plus le récit développe, s'attarde, décrit « quelque chose ». Ces ralentissements correspondent à des

Épreuves. Les Épreuves représentées dans ce graphique définissent et objectivent la mise en intrigue du récit de Christophe. Leur succession permet une appréhension des grandes évolutions et transformations du personnage principal de l'histoire racontée par le Christophe narrateur. Elles correspondent à des moments-clés au plan des processus identitaires. Le travail narratif du récit construit lors de l'entretien constitue ainsi une précieuse base diachronique à une analyse de la construction identitaire du Christophe personnage principal. Le récit a tendance à développer, rappelons-le, ce qui subjectivement a été important dans la prise de forme du sujet.

L'objectivation de la vitesse du récit de Christophe permet le repérage de cinq épreuves : « le voyage », où trois mois sont évoqués en environ quatre pages ; « le service civil », où trois mois sont évoqués en environ deux pages ; « Berlin », où six mois sont évoqués en environ quatre pages ; « l'ECAL », où un mois est évoqué en environ deux pages et, enfin, « une bière avec Nadia », évoquant une soirée en une page et demie.

Trois configurations identitaires et régimes biographiques/relationnels successifs peuvent être dégagés du récit. Les épreuves constituent les « passages » entre ces différentes configurations. « Le voyage » instaure un avant et un après important dans l'entretien de Christophe. Il marque le passage entre une continuation sans aspérités d'une part de son « héritage » et une affirmation/reconnaissance progressive d'une posture d'artiste personnelle inscrite dans un « héritage » que Christophe singularise cependant. Il y a ainsi un « Christophe I », celui d'avant « le voyage », et un « Christophe II », qui progressivement se stabilise suite à une série d'Épreuves. « L'ECAL » ainsi qu'« une bière avec Nadia » troublent et bousculent ce « Christophe II ». Un « Christophe III » se devine alors. Il n'est cependant que deviné dans la mesure où une reconfiguration stable ne semble encore achevée.

« Christophe I »

La vitesse du récit d'adolescence de Christophe jusqu'à la fin de sa première année des Beaux-Arts est relativement élevée, environ deux ans par page. Jusqu'à la fin des Beaux-Arts, le récit ne développe pas d'Épreuve. Un « Christophe I » peut cependant être dégagé de cette période. L'analyse des actants ainsi que des diverses transactions permet de reconstruire la configuration identitaire de ce « Christophe I ».

Pour ce Christophe-là, le choix de faire une formation artistique se situe à l'âge de quinze ans, lorsqu'il décide de faire le Collège artistique.

Extrait 1

En tant qu'adolescent, jusqu'à un certain âge, l'art... c'était le cadet de mes soucis ! Heu... Ce qui m'intéressait, c'était le skate ! [...] Je me suis pété les chevilles à répétition. Je me faisais tellement chier là ! Je savais tellement pas quoi faire, que j'ai commencé à jouer de la guitare, à dessiner, et...heu... Ouais, voilà, je veux dire, il y a ce moment... Ce moment où je me faisais chier... Finalement, le moment où j'ai décidé de faire des études artistiques, c'est déjà à l'âge de quinze ans d'une certaine manière, quand j'ai décidé de faire le Collège Voltaire. Et, là, c'est difficile pour moi de dire exactement... C'est très lointain ! J'ai fait une Maturité... Non ! Avant la Maturité, c'est quoi ? Le Cycle ! Voilà, le Cycle ! Je l'avais fait en scientifique. Je n'étais pas particulièrement bon en science ou en maths ! Heu... Les profs, ils me disaient même de pas faire, de pas aller faire une Matu ! (p. 384, lignes 26-36)

Il nous dit ne pas être réellement bon au Cycle. Il décide de faire une formation artistique suite à des blessures répétées, qui lui ouvrent de longs moments d'ennui. Il ne s'attarde pas dans son récit sur ces blessures. Il nous dit simplement que l'« art » devient alors un intérêt qui habite son quotidien et progressivement devient le centre de sa vie. Christophe fera des « graffitis » et de la « guitare ». L'« art » était auparavant le « dernier de ses soucis ». Le récit nous donne là accès à une transaction biographique qui instaure un avant et un après. Comme

cela est le plus souvent le cas dans nos récits d'enfance et d'adolescence, sans le recours à un récit d'Épreuve.

Son milieu joue un rôle majeur dans cette place prise par l'art. Christophe le dit dès les premières lignes de l'entretien.

Extrait 2

Le choix, les motivations qui ont conduit à mon choix. Je ne peux pas commencer par la décision elle-même... [...] Si je devais commencer mon « Il était une fois », je crois que je commencerais peut-être par ma famille quoi ! [...] Chez moi, il y a des livres d'art un peu partout. Il y a des peintures. Je veux dire... Il y a toujours un piano. L'art fait partie de la vie au fait ! (pp. 382-384, lignes 44-26)

Christophe est issu d'un milieu d'artiste (« art ») et d'intellectuels (« pensée »). Sa mère fût artiste avant de devenir tibetologue, et son père est un « pédiatre poète » issu d'une grande famille d'intellectuels et d'artistes.

Extrait 3

Au plus proche de moi, ma mère est historienne de l'art du Tibet, de l'art et de la civilisation du Tibet. Elle est tibetologue. Mais, avant ça, elle était artiste. Si tu veux, elle fait partie de la génération d'artistes des années septante de New York. Enfin, je veux dire, elle connaissait John Cage, tous ces gens-là quoi ! Initialement, elle faisait de la danse. Elle travaillait par exemple avec Simone Forti, qui est une danseuse contemporaine qui a vraiment marqué, si tu veux, la danse contemporaine. (pp. 382-383, lignes 48-6)

Extrait 4

Mon père est pédiatre, mais, par exemple, il joue... moi j'ai toujours trouvé magnifiquement bien du piano. Donc, c'est un peu un pédiatre poète si tu veux ! [...] Du côté de mon père, ma grand-mère qui était un peu, qui était une femme assez, qui n'a pas eu besoin de travailler si tu veux. Elle a écrit un livre. Elle était avec Malraux et tout ce milieu culturel français. Mais c'est plutôt du côté de mon grand-père. Les choses sont quand même importantes du côté de mon grand-père, aussi pour la suite pour moi. (p. 383, lignes 17-24)

Nous reviendrons sur ce grand-père plus loin. Il se révélera en effet être d'une grande importance dans la compréhension de la configuration identitaire de « Christophe II ». Soulignons simplement ici que Christophe nous dit qu'il sera important pour lui pour la suite. Le milieu de Christophe joue dans sa vocation artistique un rôle indéniable. Il y a à l'entendre une sorte d'imprégnation. Par la rupture dans son quotidien provoquée par ses diverses blessures, « Christophe I » se laisse comme imprégné par son milieu. Christophe (Moi) se pose en effet dans son récit dans une relation étroite avec sa « famille ». Les formules « au plus proche de moi » ainsi que « chez moi » l'indiquent. En condensé, il n'est pas inconsideré de dire que Christophe s'inscrit dans un « nous ».

Christophe évoque en outre un professeur du Cycle. Ce dernier l'a poussé. « Il y avait un de mes profs de dessins qui trouvait que j'étais doué. Et puis qui disait : « Mais tiens ! Peut-être que cette Maturité artistique, ça pourrait être intéressant ! » ». Ce professeur a reconnu un certain talent chez Christophe (voir chapitre six, partie III, extrait 27). Il le pousse alors dans une scolarité à dominante artistique. Ce professeur lui ouvre une voie scolaire et valide chez lui un talent. Ce que d'autres professeurs confirmeront au Collège (voir chapitre six, partie III, extrait 28).

Christophe développe une activité de « graffitis ». Sa mère le laisse librement « expérimenter » cette voie. Elle lui demande cependant de prendre des « photos » de ses graffitis. Elle introduit ainsi Christophe à la photographie. La « photo » est avant tout une pratique « documentaire ».

Extrait 5

Un jour, j'ai dit à ma mère : « Tu sais mam, j'aimerais faire des graffitis ». Et elle me répond : « Ah ! Christopher, je te demande une seule chose si tu fais des graffitis, tu prends les photos ! ». Ça te dit un peu ce personnage maternel, qui a toujours été un soutien, mais un soutien inconditionnel. Ma mère, elle m'a toujours soutenu. (p. 385, lignes 36-38)

Les « graffitis » constituent pour Christophe une voie expérimentée avec sérieux. Christophe commence les « graffitis » alors qu'il est au Collège en artistique. Il relie étroitement les « graffitis » au « skate », soit à un « truc urbain », un « truc cool ».

Extrait 6

Puis je commence les graffitis. C'est ça qui devient de plus en plus important pour moi ! Je veux dire, au lieu de passer mes après-midi à faire du skate, je passe mes après-midi à dessiner ou à peindre quoi ! Cela devient vraiment une partie importante de ma vie quoi ! Une partie importante, centrale ! (p. 384, lignes 41-44)

Christophe fait plusieurs rencontres dans le monde des graffitis, et notamment Paul. Ce dernier l'introduit et l'accompagne dans le milieu du graffiti.

Extrait 7

Là, j'ai rencontré des gens qui, des gens qui graffaient. Il y avait surtout un type, Paul. Un type qui s'appelle Paul. Son nom de graffeur, c'est Esprit. Un des meilleurs graffeurs de Genève qui faisait partie d'un crew. Et puis qui était un type cool au fait. Qui m'a dit : « Ouais, viens, on peut aller peindre une fois ensemble si tu veux, je te montre un peu ». Et c'était parti quoi ! (p. 385, lignes 20-24)

Les professeurs du Collège poussent Christophe à faire les Beaux-Arts. Ils « m'aimaient bien » dit-il. Et il ne se voyait lui-même pas faire autre chose nous avoue-t-il. Ce qui s'est là stabilisé semble solide.

Extrait 8

Mais, pour être honnête, je crois que c'était impensable que je fasse autre chose ! Qu'est-ce que tu voulais que je fasse, je passais mes journées à faire des graffs, mon monde tournait autour de l'art ? (p. 386, lignes 2-5)

Le monde de Christophe tourne ainsi autour de l'« art ». Il lui faut alors continuer ce monde qui est (re)devenu le sien. Suite à une imprégnation par son milieu, mais aussi à divers accidents et rencontres déterminantes, l'« art » s'impose dans son « monde ». Il décide alors d'entrer aux Beaux-Arts. Cette décision est « importante » pour lui. Il devient en effet à cette occasion végétarien. Cet acte est selon lui le révélateur d'un « changement », bien que tout cela reste un peu flou. Il nous dit s'affirmer par rapport à d'autres jeunes de son âge qui à l'époque l'intimidaient. Des jeunes plus engagés politiquement que lui. Ce point rebondira. Sa mère le soutient. Elle lui offre sa « confiance » inconditionnelle. Son père est cependant plus « soucieux ». Il est en effet plus attentif au « sens » que peut avoir l'engagement dans une voie artistique.

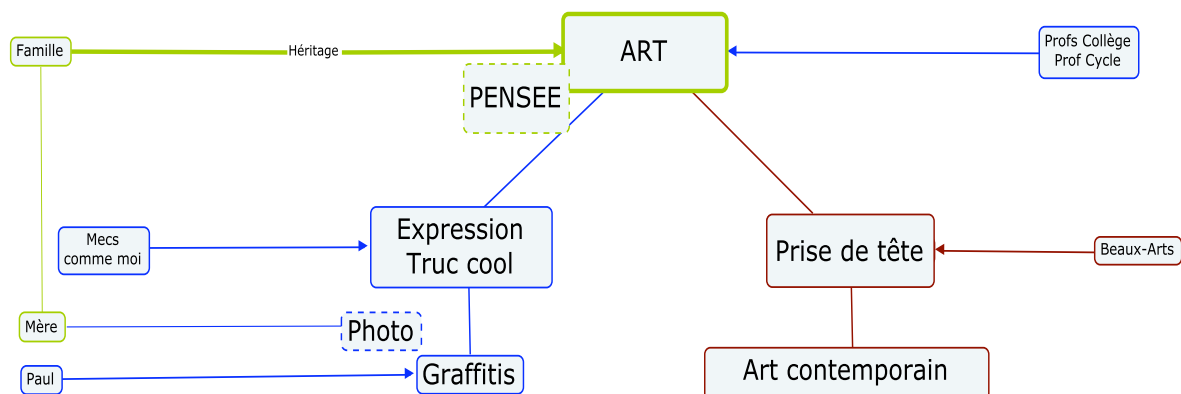
La première année, Christophe fait aux Beaux-Arts des « graffitis » qu'il « photographie » afin de les ramener et de les montrer aux Beaux-Arts, ce qu'il trouvait, notons-le, un peu « absurde ».

Extrait 9

Moi. [...] Mes graffitis, ils étaient souvent entre graffitis je dirais classiques, un style de graffitis qui est assez bien établi et entre quelque chose qui était plutôt de l'ordre de la peinture abstraite, qui m'intéressait. Et puis, là, j'ai continué ça. Et je faisais ça surtout dans les maisons abandonnées. (p. 387, lignes 20-24)

« Moi ». Christophe évoque là sa pratique spécifique du « graffiti », le style qui le distingue des autres graffeurs. Cette première année aux Beaux-Arts est pour Christophe une année de forte confrontation. Il se pose d'ailleurs dans un « Nous » (les gens comme moi) qui mérite d'être pointé.

Année de confrontation entre une identité d'artiste gravitant autour des « graffitis », de l'« expression », ainsi que d'un monde « cool » et un « art contemporain » « prise de tête » incarné par les professeurs des Beaux-Arts. Une opposition apparaît ainsi structurante de cette première année. Sur l'axe relationnel, Christophe oppose sa conception de l'art et des « mecs comme moi » à celle de l'institution des Beaux-Arts, un art « prise de tête ». Christophe ne nous dit cependant pas ce que ce « prise de tête » signifie exactement. Les professeurs sont en position médiatrice par rapport à cette conception de l'art. Christophe refuse cette conception véhiculée par l'institution. Sur l'axe relationnel, cette confrontation conduit à un régime de conflit-non-reconnaissance. Christophe dit qu'ils n'ont pas réussi à la lui imposer, ce qui implique qu'il y ait bel et bien eu tentative, mais aussi que la conception de Christophe n'était entièrement acceptée. Soulignons également la position particulière occupée par la « photographie ». Christophe la pratique cette première année aux Beaux-Arts, mais sans lui accorder de réelle importance. Elle est investie comme pratique documentaire dénuée de « sens ». Ce point rebondira dans son récit, et avec lui l'« image ».



Le schème ci-dessus représente la configuration identitaire de « Christophe I ». Il se veut le plus simple possible. Les éléments en bleu sont positivement valués. Chaque « mot-clé » est reliée à un actant significatif. Les éléments en ligne discontinue représentent des éléments en

phase d'affirmation (« photo » et « pensée »). Les éléments en vert représentent « l'héritage » de Christophe, à la suite duquel il s'inscrit.

Ce qui est remarquable dans cette configuration identitaire, c'est cet héritage que « Christophe I » continue. Sur l'axe biographique, « Christophe I » s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction avec son milieu. Il est frappant de constater que la « pensée » reste à l'état gazeux, alors qu'elle traverse sa « famille ». Le codage des actants en permet le constat. « Christophe I » n'assume cette part de son héritage. Il investit l'« art » comme « expression », « truc cool ». Il relie l'« art » à la culture urbaine du « graffiti » et du « skate ». La mère est apparentée à la « photo ». C'est elle qui lui fait la demande de prendre ses graffitis en photo. Elle est celle qui lui ouvre cette voie. Soulignons en outre le rôle des professeurs, reconnaissant chez « Christophe I » un certain talent, et l'encourageant à suivre une scolarité artistique. Paul constitue un Autrui significatif très investi par « Christophe I ». Il lui « ouvre » le milieu du graffiti, et il est un graffeur reconnu. Les graffitis sont pour Christophe un « truc cool », « pas prise de tête ». Sur ce point, il y a opposition aux Beaux-Arts. Ces derniers privilégient en effet l'« art contemporain », c'est-à-dire un truc « prise de tête ».

« Christophe II »

Il s'agit à présent de mettre en évidence l'émergence d'un « Christophe II ». Le récit nous donne en effet à voir la progressive construction d'un nouveau Christophe. Cette construction se situe entre permanence et changement. Ce nouveau Christophe continue en partie l'ancien, tout en le transformant. Et ce nouveau Christophe n'oublie rien de celui qu'il était auparavant.

En première année, Christophe fait des « graffitis » donc, dans des maisons abandonnées, sur des murs délabrés, qu'il photographie afin de les « archiver » et de les donner à voir aux Beaux-Arts. L'activité artistique de Christophe est ainsi une activité autonome dont la visée est strictement esthétique, reliée à un monde « cool ». Quelque chose va cependant progressivement se fissurer. Une Épreuve majeure pointe à l'horizon.

Extrait 11

J'appréciais de plus en plus ce que je voyais, là, sans mon intervention. Puis, au fur et à mesure, je crois que les photos, elles sont devenues un peu plus importantes que les peintures elles-mêmes. En plus, tu vois, vu que j'aimais tellement ces murs comment ils étaient... Ben, j'ai plus besoin de peindre ! J'étais un peu désespéré. Je ne sais plus quoi faire de ma vie ! (p. 387, lignes 33-43)

Christophe évoque les difficultés qu'il a rencontrées aux Beaux-Arts. Faire face à la critique n'a pas été pour lui facile. Mais là ne réside l'essentiel. Le récit insiste en effet sur un événement intérieur affectant les fondements de l'activité artistique de Christophe. Une perte subjective vertigineuse l'affecte. Les « graffitis » progressivement perdent leur valence positive. Christophe assiste à la transformation de son regard. Il est en position de patient. Il assiste à ce qui en lui arrive. La « photographie » prend le dessus sur les « graffitis ». Et il apprécie les murs, leurs détails et textures. Il n'a alors plus besoin d'intervenir, plus besoin de peindre. Christophe vit une crise intense, une rupture d'équilibre entre les divers éléments de sa configuration identitaire, de fond en comble sa « maison » s'écroule. L'action se retrouve alors sans polarisation, son axiologie semble s'être littéralement effondrée. Le distal surgit, et il l'éprouve. Sa zone identitaire/proximale semble s'être écroulée. Une série d'Épreuves vont alors se succéder dans son récit. Toutes visent à combler un Manque. Divers Objet seront investis jusqu'à ce qu'un nouvel équilibre se stabilise, jusqu'à ce que Christophe réintègre un identitaire/proximal.

Le voyage

L'Épreuve du voyage est importante pour la compréhension de la prise de forme de « Christophe II ». Elle contribue en effet à définir un certain nombre de ses repères. Il s'agit de la première grande Épreuve proposée par son récit. Elle se déroule à la fin de la première année des Beaux-Arts. Suite à cet affaïssement de ses repères artistiques, Christophe décide de partir, de tout quitter. Il ne sait d'ailleurs à ce moment-là s'il retournera aux Beaux-Arts. Christophe n'a en effet pas d'attaches. Il semble être dans une situation de dénuement.

Extrait 12

J'étais un peu désespéré, je ne savais pas quoi faire quoi ! Vraiment. Je me suis dit : « Bon, ça ne fait rien, je me casse quoi ! ». Et, cet été-là, je pars en vélo de Roumanie jusqu'au Kirghizistan, pendant trois mois. [...] C'est un moment charnière pour moi. Au fait, dans ma vie. [...] Je ne sais pas d'ailleurs que je vais partir pour trois mois. Parce que je pense que je suis désespéré. Vraiment ! Je n'ai pas de copine d'ailleurs ! (p. 387, lignes 42-48)

Il part en vélo. Il prend avec lui son appareil photo. Le « graffiti » s'est effondré, mais la « photographie » perdure, et déjà s'affirme. Ce qui est remarquable, souvenons-nous, c'est qu'il ne lui accordait auparavant que peu d'importance. Il s'y est en définitive « encoublé » nous dit Christophe. Ce voyage est investi comme une véritable quête identitaire. Il ne faut négliger ce point. Tout se passe en effet comme si suite à la perte de ses repères, Christophe devait se retrouver dans un « Nous ». Il se pose en Autodestinateur d'une Épreuve dont l'Objet n'est autre qu'une quête d'identité.

Extrait 13

J'ai choisi la Roumanie parce qu'une partie de ma famille vient de Roumanie, du côté de ma mère. Et c'était aussi une quête d'identité finalement [...]. Je voulais aller en Inde aussi parce qu'une partie de ma famille est censée avoir eu des origines gitanes aussi. (p. 390, lignes 24-31)

Il part, quitte l'école d'art et s'en va trois mois. Il ira jusqu'au Pakistan. Ce voyage fait l'objet d'une description minutieuse, d'un long développement. Il est seul. Il a vingt ans. Reste, sorte de dépôt de son ancienne zone identitaire/proximale, la photo, et un quête en Objet, sa quête. Cette crise profonde a atteint le sens même de son existence. L'action du récit pointe vers un nouvel horizon, une nouvelle polarité : une identité à retrouver. Ce qui est remarquable, c'est que l'« art » est dans cette séquence secondarisé alors que Christophe nous livre le récit de son parcours dans le domaine artistique. Il part à la recherche de son identité, sorte de lieu symbolique et géographique, à la fois lointain et si proche. Lors de ce voyage, Christophe fera l'expérience de l'entraide et de la générosité. De nombreux Adjuvants traversent en effet le récit de son voyage. Il fera l'expérience d'une liberté « que je ne vivrai sans doute plus jamais ». Sa mère sera à distance un soutien, un Adjuvant, par sa confiance.

Si ce voyage est raconté avec une telle minutie, c'est qu'il sera fondateur d'un « Christophe II ». En plein désert, Christophe, déjà profondément ébranlé dans ses repères, apprend l'Événement du 11 septembre. « Il y a un conducteur de bus qui me montre un journal et qui me fait America Boum ! ». Il assiste ainsi au partage des mondes. Il fait l'expérience du décalage entre ce que personnellement il vit et le discours médiatique dont il prend connaissance. Décalage entre le discours de là où il vient et le vécu de ce que ce discours dépeint de façon déformée.

Extrait 14

Ben, peut-être, je ne sais pas si je suis attaché par des menottes à l'Histoire, mais il y a un moment où... Ben, tiens ! il y a un lien entre l'art, moi et l'Histoire, parce que l'Histoire va changer qui je suis. Moi et l'Histoire, on va dans deux directions différentes. A partir du 11 septembre, le monde va devenir plus intolérant, plus violent. Et puis, moi, à peu près au même moment, avec la même Histoire, je fais

l'expérience que l'autre n'est pas mon ennemi, l'autre peut m'accueillir, l'autre je peux le comprendre, même avec des signes simples, ou un partage. Ça, c'est un changement radical de ma relation à l'autre. C'est une expérience vraiment assez puissante ! (pp. 389-390, lignes 43-12)

Ce voyage transformera profondément Christophe.

Extrait 15

Ça a changé mon rapport au monde, à l'humanité et à moi-même [...]. Je ne sais pas si je suis attaché par des menottes à l'Histoire. Mais il y a un moment où... ben tiens, il y a un lien entre l'art, moi et l'Histoire. (p. 390, lignes 3-7)

Un « Christophe II » pointe. Il se structure autour de l'« art » et de la « politicalité ». Cette politicalité regroupe la « pensée » et l'« engagement ». Pour ce Christophe-là, l'« art » ne pourra plus se penser comme « expression » et activité esthétique autonome, radicalement intransitive, déconnectée de toute perspective critique et de tout « engagement ».

Extrait 16

Et, là, effectivement, c'est un changement, tu vois ? Radical ! Je n'ai pas remis un pied sur un skate en gros, ou peut-être deux trois fois. Très rapidement, ça n'avait plus vraiment de sens pour moi. Et les graffitis, j'en ai refait peut-être une ou deux fois, des trucs pour des amis ou je ne sais pas quoi. Mais ça n'avait plus vraiment de sens pour moi ! Alors, tout d'un coup, c'est une gigantesque claque au fait. [...] Tout d'un coup, tu prends conscience que tu vis dans un monde un peu plus grand. Et, donc, quelque part, la signification de tes actions changent. Certaines choses n'ont plus de sens. (p. 390, lignes 37-44)

Quelque chose se définit certes, mais ce quelque chose n'est pas encore achevé. « Christophe II » ne peut encore se reconnaître dans une pratique et ne bénéficie pas encore d'une reconnaissance qui puisse l'inscrire et le stabiliser. Mais un repère important pointe. Il le désignera plus tard comme sa « boussole » : la « politicalité de l'art ».

Cette nouvelle conscience dont la « politicalité de l'art » constitue l'horizon est le point à partir duquel prend forme ce nouveau Christophe. Ce qui est ici frappant, se sont les relations qui s'établissent avec son héritage. Christophe y plonge ses racines. Il se réinscrit une nouvelle fois dans son héritage, mais autrement. Le récit évoque une figure éminemment respectable, et dont « l'ombre est toujours présente » dans la « famille ». Il s'agit de son grand-père. Il est évoqué au début du récit. Il l'a « beaucoup aimé ». Et il est important « pour moi ». Cet actant prend son sens dès lors qu'elle est inscrite dans la séquence du voyage.

Extrait 17

Il a fondé un séminaire en Autriche, à Salzbourg, qui s'appelle le « Salzbourg Séminaire » qui était un espace d'échange d'idées pour les intellectuels de l'Est et de l'Ouest. [...] Il fonde la Maison des Sciences de l'Homme avec Fernand Braudel. Au fait, lui, c'était l'administrateur de la Maison des Sciences de l'Homme, mais c'était quand même un type qui a été... On va dire que tu le retrouves facilement sur Internet ! Qui a été important pour le développement de la pensée française. Qui était une des premières personnes à soutenir Bourdieu. Bourdieu, on a tous ses livres signés, qu'il envoyait chaque fois, même quand mon grand-père est mort à sa femme. Donc, moi je disais toujours, s'il est important, c'est pour deux raisons. [...] C'est une personne respectée. Il y a toujours son ombre dans ma famille, et plus largement dans le milieu intellectuel. C'est important le regard que ta famille porte sur toi, te respecte ou pas. Et, deuxièmement, il est important parce qu'il y a cette espèce de double bagage, à la fois artistique et intellectuel. C'est une mauvaise division mais... Artistique et social... La pensée quoi. [...] Il a été entraîné, formé comme metteur en scène de théâtre et, finalement, il a mis en scène la pensée. (pp. 383-384, lignes 42-11)

Ce grand-père est juif. Il a fui l'Autriche au moment de l'Anschluss. Il a traversé un moment trouble de l'Histoire. Ce grand-père possède un triple bagage : « art »/ « pensée »/ « engagement ». Il a d'abord été « formé comme metteur en scène, et,

finalement, il a mis en scène la pensée ». Il a en outre été politiquement engagé. Avec la figure du grand-père, c'est la « pensée » et l' « engagement » qui se posent. Ils viennent se joindre à l' « art ». « Christophe II » est en effet à appréhender comme indissociable d'une imbrication étroite entre « art », « pensée » et « engagement ». Il se réapproprie alors, à l'occasion de ce voyage, l'entièreté de son héritage, à la faveur d'une expérience à la fois éminemment personnelle et profondément historique.

Christophe, troublé dans ses repères et sans attaches, était parti dans une quête identitaire. Il s'est au final (re)trouvé. Sa mère est également une intellectuelle. Son père est un pédiatre un peu artiste. Sa grand-mère fréquentait le milieu intellectuel français. Et son arrière grand-père fut un célèbre galeriste, ainsi que le premier éditeur de Freud. La mère de Christophe, son père, ainsi que son arrière grand-père sont tous trois reliés à l' « art » ainsi qu'à la « pensée ». Mais la figure du grand-père est la seule qui assure la synthèse entre les trois éléments valorisés par ce nouveau Christophe. Il est alors déterminant pour « Christophe II ». La « famille » de Christophe semble traversée par une exigence dont Christophe s'empare. Le grand-père peut être posée comme le « Grand Commandeur⁹ ». Il est en effet celui qui incarne cette exigence. Christophe doit s'inscrire dans cet héritage et le continuer d'une façon personnelle. « C'est important le regard que ta famille a sur toi ». Comment ne pas souligner le rôle de ce grand-père dans ce regard ? Son ombre plane sur la famille nous dit Christophe.

Le service civil

La séquence du service civil apparaît à l'analyse importante dans la prise de forme de « Christophe II ». La pratique artistique de Christophe va en effet s'y matérialiser et y trouver une première reconnaissance. Cette séquence est indissociable des Beaux-Arts, bien qu'elle se joue sur une scène distincte. Cette autre scène peut être désigné comme le « monde de l'engagement ». La séquence du service civil est traversée par un processus qui court tout le long les deux années qui suivent le retour de Christophe. L'Épreuve qui s'y déploie conduit ce processus vers une issue favorable.

De retour de voyage, Christophe retourne aux Beaux-Arts. Il dit qu'il n'avait au fond « rien de mieux à faire ». Les deux années qui suivent constituent une longue période de recherche ainsi que d'expérimentation. Il essaye de trouver par quels moyens il peut matérialiser une pratique qui le satisfasse. Son grand-père fût un intellectuel engagé, bien qu'il fût d'abord formé comme artiste, Christophe sera artiste engagé. L'Objet de l'Épreuve de ces deux années est celui-ci.

Dans ces deux années de Beaux-Arts, Christophe croise un certain nombre de professeurs. Il évoque notamment le professeur de dessin. Il a été la « première personne qui a accordé de la valeur » à son travail. Il le pousse à développer un travail personnel. Il le laisse expérimenter et chercher. Il est pour Christophe un Adjuvant. Ce professeur s'oppose au professeur de photographie. Ce dernier est un « dinosaure ». Il empêche Christophe dans sa Quête. Il se fiche complètement de « sa démarche » et lui impose sa vision.

Christophe commence un travail autour de la « photographie ». Ce médium prend en effet la place laissée vacante par le « graffiti ». Cette voie se révélera cependant être une voie sans issue pour Christophe. Elle n'est envisageable. « La photographie contemporaine n'a pas arrêté de photographier des voies sans issues, et, à mon avis, c'est une voie sans issue ! ». Il est pendant ces deux années particulièrement tendu aux Beaux-Arts. Elles sont décrites comme des années de solitude et de tension.

⁹ La formule est de Claude Dubar. Elle désigne le grand-père de Christophe. Elle a été prononcée lors d'un séminaire de recherche sur l'analyse d'entretiens biographiques à Genève, organisé par Jean-Michel Baudouin et l'équipe de recherche Mimésis et Formation.

Extrait 18

Ce sont des années de tension, tu vois ? Écoutes, je ne trouve pas, je ne sais toujours pas quoi faire dans le monde ! Je ne sais pas quoi faire de ma vie ! J'ai cette nouvelle conscience d'une autre appartenance, tu vois ? [...] Je trouve que ce que je fais est insignifiant. (p. 392, lignes 5-8)

Christophe éprouve en effet puissamment un « décalage ».

Extrait 19

Je me sens concerné par ce qui se passe ! Dès 2001, on est en guerre ! Je développe cette sensibilité aux événements politiques de notre temps. Et je vois précisément aucune interaction entre les photos que je fais et ce qui se passe. (p. 391, lignes 35-38)

Il désire atteindre cette articulation entre « art » et « engagement ». Son voyage lui ayant « fait comprendre l'importance de m'engager ». Il est en quête de moyens « de contribuer au changement politique » en s'incluant dans une pratique artistique. Il développe parallèlement à son travail photographique un ensemble de recherches autour des pratiques documentaires dans l'art. Il s'intéresse notamment à Delacroix.

Extrait 20

Je m'intéresse à Delacroix. Comme exemple historique. A l'époque, la peinture, c'est le cinéma ! C'est des scènes gigantesques, grandioses, et qui ont un certain impact politique. C'est un outil d'information et de sensibilisation. C'est de rendre sensible la terreur. (p. 392, lignes 45-50)

Informé. Rendre sensible. Et le lien avec l'image en mouvement. C'est la possibilité de l'abandon de l'art comme champ autonome, activité radicalement intransitive, qui apparaît à travers ces divers artistes explorés. C'est une préoccupation autour des « pratiques documentaires dans l'histoire de l'art » qui se développe, qui prend progressivement forme. Ce que Christophe essayait de développer ne trouve cependant que peu d'écho aux Beaux-Arts. « J'ai eu beaucoup de problèmes avec mon travail aux Beaux-Arts ». Christophe est toujours confronté à cet « art contemporain » « prise de tête ».

C'est entre ce décalage éprouvé, ces découvertes ainsi que cette moindre réceptivité qu'il faut situer la séquence du service civil. Elle vient précipiter les processus déclenchés par la Quête de Christophe : trouver un lien entre son intérêt et une pratique artistique, ainsi qu'une reconnaissance. Il fait son service civil dans une organisation active sur le front des demandeurs d'asile.

Extrait 21

C'est la même période que cette forte période d'insatisfaction ! Je ne pense pas que j'étais complètement malheureux. J'étais tendu quoi ! Je pense que je n'étais pas satisfait de comment je pouvais contribuer, participer au monde dans lequel je vis à travers une pratique artistique. Alors je cherchais des voies. En 2003, j'ai oublié comment, je vais faire du service civil. Je suis toujours aux Beaux-Arts, mais je crois que c'est un moment où de nouveau j'en ai marre ! Peut-être que je vais tout plaquer quoi ! (p. 396, lignes 2-7)

C'est lors de ce service civil que Christophe trouvera enfin la possibilité d'inscrire dans une pratique les valorisations qui l'habitent depuis ce voyage.

Extrait 22

Au fait, ces gens viennent ici, ces gens qui sont victimes de violence ailleurs dans le monde. Ces gens viennent aussi ici. Et je ne sais pas, peut-être que je peux apprendre sur le reste du monde, et en même temps avoir une prise sur le monde dans lequel je vis en travaillant avec ces gens-là quoi ! [...] Je commence ça. Je travaille plus ou moins là-bas. Je fais de l'accueil. J'organise des activités. Et puis, progressivement, c'est un espace assez ouvert, j'organise un atelier d'histoire. [...] A travers aussi l'influence de Chris Marker. [...] Et voilà, de fil en aiguille, les gens de l'atelier se disent : « Tu sais,

Christophe, ce que l'on dit dans cet atelier, personne d'autre que nous le sait, il faudrait que d'autres personnes le sachent, il faudrait que l'on fasse un film, on peut commencer à filmer ! ». Et puis, finalement, de fil en aiguille, je commence à faire un film, sur les requérants d'asile, avec les requérants d'asile, sur la politique migratoire. Et c'est comme ça que tout ça a commencé pour moi. (pp. 396-397, lignes 17-7)

Christophe passe à l'image en mouvement. L'image perdure tout en évoluant vers le cinétique et le témoignage des acteurs. Pour lui tout (re)commence alors. « C'était à nouveau possible quoi ! ». Les « gens de l'atelier » sont ici en position d'Adjuvant et Chris Marker en position de modèle.

Le travail qu'il développe est interlope, entre le « monde de l'art » et celui de l'« engagement ». Alors que « Christophe II » peine à trouver une véritable reconnaissance aux Beaux-Arts, son travail sera très bien accueilli dans le « monde de l'engagement ».

Extrait 23

[A propos d'un deuxième projet de film sur la politique d'asile en Suisse hors de son service civil.] Finalement, on me demande : « Écoutes, le rapporteur européen des droits de l'Homme vient dans trois semaines, il faudrait que l'on ait un document à lui remettre, parce que personne ne nous crois ». Finalement, ce truc-là, ce rapport filmé, devient un film. (p. 398, lignes 13-16)

Cette reconnaissance procède également des militants eux-mêmes, de ces acteurs de terrain. « Deux personnes ont commencé à militer après avoir vu » ce film sur la politique d'asile en Suisse. Ce qui « a été quelque chose pour moi de très fort ». Il y a là une confirmation forte.

Mais fait-il de l'« art » ? Christophe doute sur le fait que ce travail qu'il développe soit de l'« art ». « Mon travail avait plus grand-chose à voir avec la photo ou avec le dessin, et plus à voir avec un questionnement politique, un questionnement théorique ». Certaines figures d'artistes contemporains sont convoquées. Un artiste, invité à un Workshop organisé par l'école valide cette pratique émergente.

Extrait 24

Il y a cet artiste palestinien à qui je montre pour la première fois des images de ce truc, ou je parle de ce truc pour la première fois à lui. Et lui, il est super intéressé : « Ah, oui ! Montres-moi ce truc ! ». Et, moi, qui avait l'impression. Moi, j'avais de nouveau l'impression d'avoir rompu avec l'art. J'avais l'impression d'être allé dans un endroit et d'avoir fait ce que j'avais pu avec les outils qui sont les miens. Finalement, un type de l'art. C'est un artiste reconnu qui me dit : « Mais c'est super intéressant et important ce que tu fais ! ». [...] Pour parler comme Deleuze et Guattari, il y avait eu une déterritorialisation et il y avait une reterritorialisation. Il y a une sorte de réinscription de ce travail qui, initialement, n'était pas du tout destiné à l'art, dans des intérêts artistiques. (pp. 396-397, lignes 42-1)

Moment de validation fondamental pour notre « Christophe II ». Cet artiste est porteur d'une autre vision de l'art que celle de l'institution où Christophe évolue. Oui, ceci est bien de l'« art ». Reterritorialisation pour Christophe et début d'apaisement.

Christophe obtient son diplôme. Mais son jury ne se passe pas bien. La réception de son travail dans l'institution reste problématique. Il continuera et fera un post grade en études curatoriales, avec un bagage d'études critiques. Cette année là, il finit le film sur la politique d'asile en Suisse. Il y rencontre son « mentor », une enseignante et artiste des Beaux-Arts qui développe un travail proche du sien. Il obtiendra le post grade, avec les félicitations du jury, pour ce film sur le politique d'asile en Suisse. Ce film avait déjà une vie dans « le monde de l'engagement ». Il avait déjà rencontré un succès public. « Il y avait une meilleure qualité », et le « film avait déjà une vie qui lui était propre ». Les jurys ont alors été contraints d'accepter la pratique de Christophe. Ils ne peuvent « pas te dire que ça ne marche pas ton truc ! ».

Christophe évoque par ailleurs la fierté de ses parents. « Ils sont fiers que je prenne position publiquement ». Christophe obtient cette précieuse la reconnaissance de sa famille.

Le service civil a été déterminant dans la découverte et le développement d'une pratique permettant à Christophe d'être un artiste engagé. La reconnaissance des parents scelle ce processus. L'Épreuve mandaté par le « Grand Commandeur » est pour une part réussie. Son ancrage dans le « monde de l'engagement » est effectif. Ces relations avec les Beaux-Arts ainsi qu'avec l'art tel qu'il se présente en Suisse reste cependant difficiles.

Berlin

La séquence de Berlin est travaillée par la problématique de la reconnaissance artistique ainsi que de l'appartenance à un réseau professionnel. Elle concerne la pratique développée par Christophe, son ancrage dans le « monde de l'art ». Elle s'inscrit à la suite de cette reconnaissance dont son travail a bénéficié dans le « monde de la militance ». Suite à son post grade, « Christophe II » devient l'assistant de son « mentor ». Pour lui, le passage de la formation au marché du travail se fait dans des conditions idéales. Il est « bon pour un an et demi ! ». Ce poste d'assistant lui offre une précieuse occasion de s'inscrire dans une certaine continuité.

Extrait 25

J'ai tout de suite été catapulté, d'une certaine manière, à un niveau de reconnaissance institutionnelle artistique assez élevée. Tout de suite mes vidéos ont été montrées dans différents centres d'art contemporain en Europe. [...] Ce n'est pas moi qui ai la connexion pour ces trucs. C'est cette curatrice. C'est n'est pas mon monde quoi ! Moi, j'ai souvent eu des doutes, par rapport aux contextes artistiques, aux espaces d'exposition. (p. 405, lignes 15-21)

L'Épreuve de Berlin vient cristalliser la quête d'un Objet : une inscription dans réseau artistique qui soit à son « étage ». Il y découvre un festival, où ses films seront projetés. Ce qui est là évoqué par Christophe, c'est la découverte et l'importance d'un réseau qui constitue un actant collectif, un « on » partageant les mêmes caractéristiques. Cet actant lui confère une place, un soutien ainsi qu'une reconnaissance par ceux « de son étage ». Il s'agit là d'un acte d'appartenance important.

Extrait 26

C'est un espace assez important pour moi. Maintenant que ça fait deux ans que j'y vais, je revois les mêmes gens, des artistes, cinéastes, politisés et indépendants, et précaires. On a plus ou moins les mêmes intérêts et les mêmes problèmes. Et ça devient vraiment un espace d'échange assez horizontal. Et je crois que c'est important pour moi de pas avoir le sentiment, de pas être tout seul quoi ! [...] Mais, finalement, les gens avec qui je travaille le plus ne sont pas à Genève. Les gens avec qui, avec lesquels j'ai des affinités artistiques, ne sont pas à Genève. [...] Artistiquement, les gens qui sont les plus proches ne sont pas ici. [...] Moi, je suis tout à fait conscient que le niveau institutionnel, ce n'est pas mon monde ! Ce n'est pas mon réseau ! [...] Ce qui compte vraiment, à la fois pour développer le travail [...]. Les gens qui vont vraiment te soutenir, c'est ces gens-là. Les gens de ton étage. On partage, on échange. (p. 406, lignes 3-27)

Christophe évoque ici sa relative solitude à Genève. L'art contemporain « prise de tête » qu'il a rencontré aux Beaux-Arts et contre lequel il s'est confronté est prégnant dans son lieu d'ancrage géographique. Cette tension est importante. Christophe ne se définit pas comme un artiste « d'ici », il s'inscrit dans une « communauté déterritorialisée ». Et dans un art qui « sert ».

Londres

Christophe éprouve un sentiment d'insuffisance, un complexe récurrent qui à plusieurs reprises émerge dans son récit. « Moi, j'ai souvent été complexé, en tant qu'artiste, de ne pas en savoir assez ». Il ose lui-même une hypothèse : « peut-être la figure du grand-père » ? Pendant sa formation aux Beaux-Arts, Christophe, a suivi deux cours en HEI. Il s'agit là

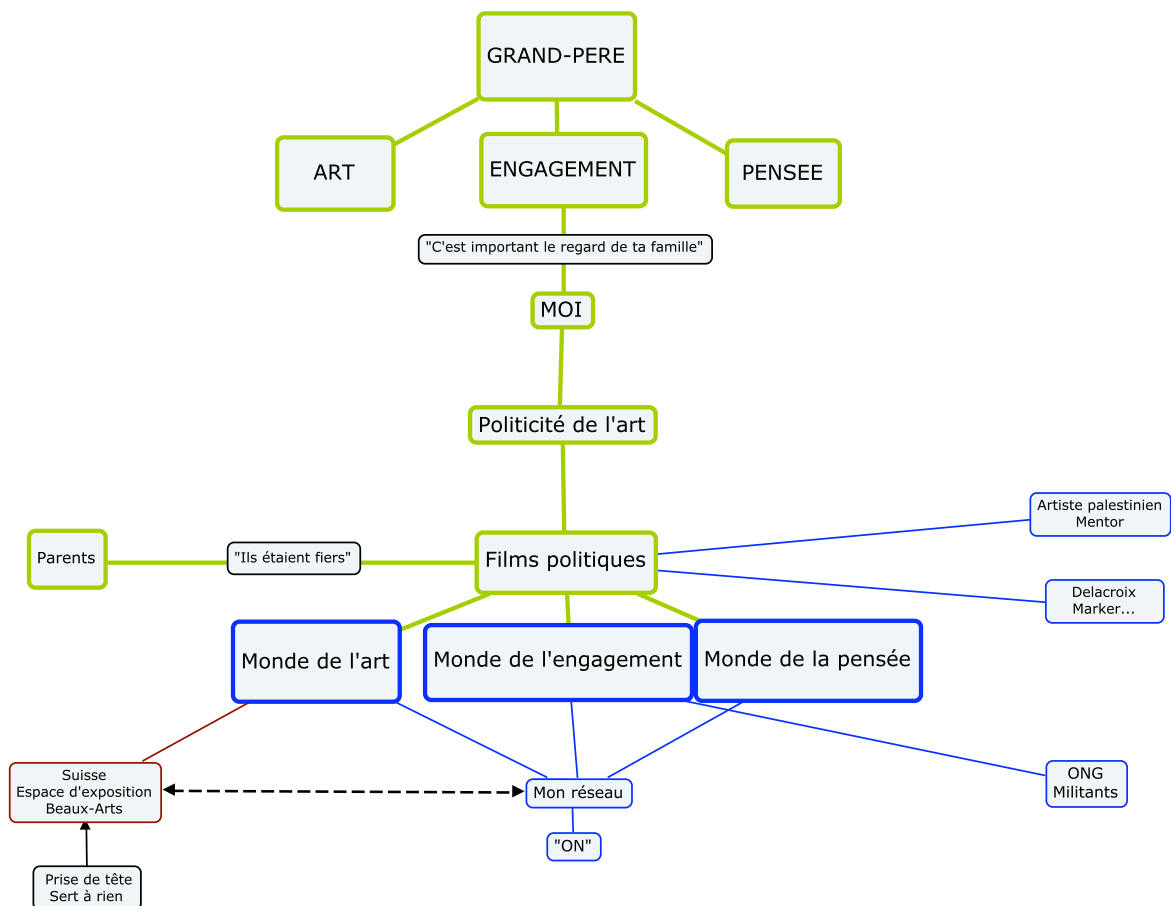
d'une Quête qui traverse sa prise de forme et dont l'Objet est le suivant : savoir et valider une dimension intellectuelle. Cette quête vient compléter les dimensions « art » et « engagement » d'ores et déjà validées. Afin d'effectivement se réaliser, reste encore à Christophe une dimension à conquérir : la « pensée ».

En 2007, suite à son travail d'assistantat et grâce à une bourse qu'il décroche, Christophe entreprend une formation en études politiques à Londres, dans une des meilleures Universités nous dit-il. Cette Épreuve constitue une sorte de couronnement du Christophe « intellectuel ».

Extrait 27

J'ai eu mon Master. Il y a maintenant quelques semaines avec distinction. J'étais probablement le meilleur élève de la classe quoi ! [...] Je pense ça m'a pas mal décomplexé. Avec mon bagage artistique, je pouvais prendre une position quoi ! [...] Il faut dire aussi que les anglo-saxons... Le système universitaire anglo-saxon a aussi ses avantages. [...] Ils ont aussi une vision. Ce qu'ils appellent « holistique » de leurs candidats si tu veux. [...] Ça aussi c'était une reconnaissance très importante pour moi. On entretient finalement, là-bas, le fait que tu sois entre plusieurs chaises, c'est plutôt un atout qu'un désagrément. (pp. 402-403, lignes 38-14)

Une dimension importante de son identité est alors validée : la « pensée ». Cette reconnaissance constitue un véritable apaisement subjectif. La troisième « dimension » de son identité est reconnue par une institution prestigieuse. La prise de forme est alors achevée. « Christophe II » se voit triplement confirmé : par le « monde de l'art », par le « monde de l'engagement » et par le « monde de la pensée ». Ses trois dimensions constitutives de son identité professionnelle acquièrent stabilité et consistance sociale. Ce qui a pointé à l'occasion du voyage est à présent une réalité tangible. Notons que la construction de cette configuration identitaire déborde en partie la période de formation. Sur ce point, le récit de Christophe est quelque peu particulier. Mais la séquence du « Voyage » ainsi du « Service civil » se déroulent bien en cours de formation, et elles sont déterminantes dans ce qu'elles définissent comme repères pour Christophe.



Là encore, l'élaboration de ce schème spécifique est imprégnée d'un souci de simplicité. Il essaye de représenter les « mots-clés », les valorisations ainsi que les actants structurant la configuration identitaire de « Christophe II » une fois les diverses Épreuves traversées. Cette configuration identitaire est à divers niveaux remarquable. L'ancrage de Christophe dans son héritage est frappant. « Christophe II » continue sur l'axe biographique à s'inscrire dans un régime de continuité-reproduction. Ce qui était en cours d'affirmation dans la configuration identitaire de « Christophe I » semble comme arrivé à terme. L'« art », la « pensée » et l'« engagement » ont par ailleurs sur l'axe relationnel trouvé un ancrage dans leurs « mondes » respectifs. « Christophe II » s'inscrit ainsi pleinement dans un régime de coopération-reconnaissance. L'identité de « Christophe II » et sa pratique traversent ces trois « mondes » et « Christophe II » possède un réseau qui s'inscrit lui-même à l'intérieur de ces trois « mondes ». Les évolutions qui ont affecté la pratique de l'image sont également intéressantes. Christophe passe d'une pratique peu valorisée et sans grande importance de la photographie à l'image en mouvement, abandonnant le « graffiti », l'« expression », ainsi que le « truc cool ».

Une opposition est par ailleurs structurante de ce schéma : celle entre l'« art contemporain » en Suisse (que les Beaux-Arts promeuvent) et entre sa pratique artistique inscrite dans un réseau déterritorialisé. « Christophe II » est en définitive bien seul à Genève. La configuration identitaire de « Christophe II » est caractérisée par un régime de conflit-non-reconnaissance entre sa pratique et ce qui en Suisse est institutionnalisé, et que les Beaux-Arts intègrent pleinement. Perdre chez « Christophe II », mais sous une autre forme, une certaine opposition avec les Beaux-Arts. Cette opposition s'étend à la « Suisse », à « ici ».

« Christophe III »

Nous avons vu l'émergence progressive d'un « Christophe II » au travers des Épreuves que le récit configure et auxquelles il donne accès. Le Christophe qui a progressivement pris forme possède un ancrage social. Il jouit d'une reconnaissance par différents « mondes » et par sa famille ainsi que d'une inscription et appartenance à un réseau. Christophe va cependant être profondément ébranlé et menacé dans la possibilité de continuité son activité artistique ainsi que de se continuer dans cette identité progressivement forgée. Deux thèmes qui concernent cette possibilité sont abordés dans son récit. Le premier est la possibilité de vivre décemment. Le second la possibilité de trouver des financements pour son travail artistique. La séquence de l'ECAL concerne le premier. La séquence du verre concerne le second. Ces deux séquences racontent un « quelque chose » qui va contribuer à littéralement boucher l'horizon de Christophe. Du distal y fait subitement irruption. La zone identitaire/proximale de « Christophe II » est affectée par diverses transformations. Un « Christophe III » se dessine.

L'ECAL

Christophe, au retour de son séjour à Londres, doit trouver un travail, un « gagne-pain ». Il trouve un poste d'« enseignant d'art » pour des enfants âgés entre sept et huit ans. Ce travail est dans un premier temps un travail d'été, mais il s'est continué jusqu'à aujourd'hui. Christophe gagne environ mille francs par mois. Chaque mois, il doit trouver un complément d'environ mille cinq cent francs afin de vivre décemment, des « jobs ». Cela peut être des traductions ou bien encore des aides pour des tournages. Christophe désire alors trouver un travail avec lequel il puisse vivre et qui soit en rapport avec sa formation. Un travail où il puisse à côté continuer ses projets, ce qui est « important » pour lui, ce pour quoi il « est formé » et lui procure une certaine « stabilité ». Ce « gagne-pain », c'est n'est en effet « pas important » pour lui et il n'est « pas formé pour ». Il s'agit là de l'Objet d'une nouvelle Épreuve où Christophe se pose en Autodestinateur.

Extrait 28

Là, j'enseigne pour les gamins, j'enseigne l'art aux enfants de 7 à 8 ans. Depuis cet été [...]. Tu sais, je sors de ce truc le vendredi après-midi... Pourtant, j'adore ces gamins. Je me marre ! C'est très sympa... Ouais, c'est sympa ça, mais c'est fini les vacances là ! Tu vois, côté genre : « Mais, au fait, c'est un boulot de vacances ! ». D'ailleurs, j'ai commencé pendant les vacances. Il s'est un peu continué comme ça ce boulot. Ce n'est absolument pas mon travail ! C'est-à-dire, boulot de vacances, c'est un travail que tu fais en annexe, qui est plutôt sympa, qui est peut-être pas très bien payé, qui est un peu une pause dans ton vrai travail. Mais ce n'est pas ton travail ! Ce n'est pas à ça que tu es formé, ce que tu veux faire ! Ce n'est pas ça qui est important pour toi ! Pour dire, si tu veux, dans mon insertion professionnelle, où j'en suis maintenant, ce boulot, je vais l'arrêter le plus rapidement possible. (pp. 409-410, lignes 45-7)

Christophe envisage alors un travail de « réalisateur ». « C'est un truc où tu peux avoir un travail un peu plus stable ». Christophe s'est progressivement orienté vers le documentaire politique. Il envisage là une voie de développement à son activité. Cette voie est proche mais implique qu'il complémente sa formation. Christophe n'a pas de « formation en cinéma ». Il doit se « former ». L'une des options possibles est une formation à l'École Cantonale Art de Lausanne (ECAL). Il s'y inscrit.

Extrait 29

Je commence ce truc. Et j'ai failli partir le premier jour ! C'était une impossibilité catégorique ! Je veux dire, épidermique ! Il m'était épidermiquement im-po-ssible d'entrer dans cette institution ! La première fois même déjà que je suis allé à l'entretien, en avril. Déjà, cette institution est comme une prison, architecturalement. Et, ensuite, après le discours du directeur, j'ai failli partir ! [...] « Nous allons faire de vous des artistes ». Je me sentais comme du mobilier que l'on va designer [...] Le cliché du directeur

véreux des prisons dans les films hollywoodiens, qui décide tout et qui veut tout voir, tout contrôler quoi. [...] J'ai une allergie aux relations de pouvoir trop fortes. [...] En gros, dans cette école-là, je devais arrêter mon propre travail ! Tu rigoles quoi ! C'était simplement une parenthèse. (P. 408, lignes 2-19)

Le directeur constitue un Opposant dans ce projet. Il incarne en effet une institution qui le contraindrait à arrêter son propre travail. Cette voie de développement se bouche. Christophe est à présent dans une impasse. Il a contacté deux réalisateurs. Christophe a toujours cette idée. Il a le projet vague d'apprendre sur le tas.

Un verre avec Nadia

Cette séquence concerne spécifiquement son activité d'artiste. Christophe a des « projets ». Il a déjà obtenu certaines bourses et son travail d'assistantat lui permis de développer des compétences et de continuer son travail après les Beaux-Arts. Mais Christophe découvre progressivement une caractéristique du « système » du « monde de l'art ».

Christophe a un projet de film qu'il désire réaliser. Objet d'une nouvelle Quête où là encore il se pose en Autodestinateur. Il cherche des financements. Il se tourne alors vers son « mentor ». Il lui explique son projet et son désir d'y consacrer le plus claire de son temps. Christophe va là prendre conscience de la « violence » d'un « système » qui ne « marche pas ». Son « mentor » ne peut en effet l'aider. Une nouvelle fois son horizon se bouche.

Extrait 30

Elle me dit : « Tu sais, j'ai eu près de trente expos internationales cette année, et j'ai toujours du mal à boucler mes factures à la fin du mois ». [...] Moi, ça me rend furieux ! On travaille dans un système qui ne marche pas ! Ça ne fonctionne pas ! [...] Elle me dit : « Ah non ! Non, non ! Il n'y a pas de budget ! Peut-être que l'on peut te payer ton voyage en avion ». Donc, tu vois, elle vient de me dire qu'elle va arrêter de participer aux expositions gratuitement, parce qu'elle n'arrive pas, et elle me demande de faire la même chose ! [...]. Bon, j'ai essayé de la relancer un peu. Mais qu'est-ce que tu veux qu'elle fasse ? C'est le système qui fonctionne comme ça ! [...] Tu travailles dur pour essayer de faire ton boulot, et tu acceptes quelque part de galérer quelques années avec la perspective qu'après, au bout du compte, t'arrives à un truc un peu plus stable quoi ! Pas galérer pour galérer ! (p. 409, lignes 10-35)

Son « mentor » ne peut l'aider. Mais là ne réside sans doute pas la clé de cette séquence. Christophe prend conscience que dans le système où il évolue, ce qu'il envisageait se fissure. Il semble bien que « vivre de son art » soit impossible dans ce « système ». Son « mentor » lui-même ne le peut pas. « Remise en question de la possibilité de faire mon travail, d'en vivre à long terme. C'est dur ça comme prise de conscience ! ». La découverte est violente et rend Christophe furieux. Il y a cru. Il s'est dit que cela allait un jour marcher. « Who knows ? » Mais il prend conscience que même si cela marche, qu'une reconnaissance internationale est acquise, cela « ne va pas marcher financièrement ».

Synthèse : entre ruptures et continuités

Nous avons proposé un exemple de mise en œuvre de nos outils d'analyse. Cette mise en œuvre s'est faite sur l'entretien biographique de Christophe. Nous espérons avoir montré la « puissance » des outils élaborés relativement à notre questionnement, ainsi que la relative pertinence du découpage en trois périodes. Cette périodisation n'exclut évidemment pas certains recoupements. Mais elle constitue un point de repère sans lequel ces recoupements ne seraient pas même repérés lorsqu'ils apparaissent. Nous espérons que l'analyse du récit de Christophe ait convaincu le lecteur : pour chaque période, des processus et des Épreuves décisives sont repérables, et elles sont déterminantes pour la compréhension de la construction identitaire de Christophe, dans ses continuités et ruptures.

Diverses Épreuves ont été repérées. Nous les avons au mieux analysées. Dans le récit de Christophe, il semble bien que deux Épreuves soient en position stratégique. La première est bien sûr celle du voyage. C'est là que Christophe s'éprouve et se retrouve pleinement dans ses origines familiales. Le « Christophe I » sera alors transformé. Ne pas appréhender cette Épreuve équivaut sans doute à « rater » Christophe. Il est en effet « né » à la faveur de cette Épreuve tout comme cet enfant de *Midnight Children* que Christophe propose en écho à sa propre (re)naissance. Cette Épreuve a ceci de particulier qu'elle se déroule hors de l'institution de formation, hors de cette scène instituée. Elle échappe en partie aux contraintes institutionnelles et est traversée par des dynamiques personnelles. Cette Épreuve est pourtant la « clé » afin de correctement apprécier le Christophe artiste. Ce qui se cristallise à l'occasion du voyage donnera lieu à un ensemble d'Épreuves qui concernent l'ancrage ainsi que la reconnaissance sociale de ce « Christophe II ». Il s'agit pour Christophe de se construire à l'intersection de mondes déjà-là, de diverses scènes, d'y apporter sa contribution et d'y être reconnu. L'autre grande Épreuve est repérable dans la séquence « une bière avec Nadia », son « mentor ». Son importance est visible dans le graphique, le « curseur », à cette occasion, colle littéralement au plancher (l'abscisse). A n'en pas douter, c'est sans doute là qu'un peu de ce Christophe artiste se meurt, se recroqueville, suite à une prise de conscience aigüe de la « violence du système ». Cette séquence concerne le monde professionnelle de l'art, bien qu'il ne s'agisse que d'une bière.

La continuité de Christophe entre la fin de sa formation et ses débuts dans le monde de l'art est frappante. Christophe, bien qu'affecté par diverses ruptures, s'inscrit dans un héritage qu'il configure d'une façon qui lui est propre. Son identité est certes marquée par certaines ruptures, mais ces ruptures le conduisent à plus d'authenticité. Malgré ces ruptures, se dégage en effet une reconstruction narrative d'une forte cohérence. La trajectoire est cumulative et ancrée dans une continuité biographique. Christophe trouve par ailleurs certains ancrages. Entre le « Christophe I » et le « Christophe II », la continuité biographique et l'ancrage « relationnel » sont évidents.

La prise de conscience de la violence du système ainsi que sa précarité professionnelle viennent rompre cette continuité biographique et cette situation relationnelle relativement harmonieuse. Le Christophe qui s'exprime et se raconte au moment de l'entretien nous dit bien qu'il est un artiste reconnu, s'étant inscrit dans une logique de continuité, mais il est à présent traversé par le doute quant à la possibilité de se continuer comme artiste et de continuer sa pratique artistique. Son travail artistique est difficile à réaliser. Ses petits boulots ne sont pas son travail et ne l'intéressent pas.

L'option d'aller vers le journalisme engagé constitue une alternative que Christophe envisage sérieusement. Il peut ainsi espérer en partie s'inscrire, sur cet axe biographique, dans un nouveau régime de continuité-reproduction. Cette continuité-reproduction n'est cependant pas globale. Cette option conduit à affaiblir l'« art ». Il y a alors une certaine rupture. La situation de Christophe est alors ambiguë, entre continuité-reproduction et rupture-reproduction. La solution qui se présente à lui rend possible une continuité diachronique et

unité synchronique, en partie renouvelée de son identité. Les racines de ce nouveau projet plongent et continuent ainsi certaines dimensions de « Christophe II » : l'« engagement », la « pensée », et le « documentaire » semblent centrales. L'« art » paraît en partie compromis. Il y a alors un début d'évidence : « Christophe III » achève les ruptures avec « Christophe I », notamment concernant l'image qu'il déconsidérerait et l'art qu'il concevait comme une activité autonome. Pour « Christophe III », l'« engagement » semble prendre le pas sur l'« art » et le « documentaire » s'est définitivement imposé. Ce « passage » vient continuer et pousser le « passage » déjà effectué entre intransitivité et transitivité. L'identité de Christophe pointe vers la profession de « journaliste engagé ». L'« art » semble être progressivement secondarisé au cours de la période d'insertion. Il est secondarisé dès lors que se pose la question de la « stabilité » financière et d'une vie décente. Dans une certaine mesure, Christophe rejoint son grand-père et sa mère.

CHAPITRE VII : LA « VOCATION ARTISTE »

Alfonso Quijada a décidé d'être un chevalier errant et s'est donné pour nom Don Quichotte de la Mancha. Comment définir son identité ? Il est celui qui n'est pas. Il dérobe à un barbier son plat à barbe en cuivre qu'il prend pour casque. Plus tard, par hasard, le barbier arrive dans la taverne où don Quichotte se trouve en compagnie ; il voit son plat à barbe et veut le reprendre. Mais don Quichotte, fier, refuse de tenir le casque pour un plat à barbe. Du coup, un objet si simple devient question. Comment prouver d'ailleurs qu'un plat à barbe posé sur une tête n'est pas un casque ? (Kundera, 2005, p. 142)

Nous voici au seuil de notre travail d'analyse et de théorisation. L'itinéraire, sans doute bien trop long aux yeux du lecteur, devait nous y mener. Et nous y sommes enfin. L'ensemble de la mécanique est posé, monté, et nous l'espérons plus ou moins bien huilée. Reste à présent à se mettre au travail. Dans cette entreprise, nous serons fidèle au découpage proposé, en trois périodes biographiques : la période de la « vocation artiste », la période de « la formation de l'artiste » et la période de « l'insertion de l'artiste ». Ce découpage procède de nos développements théoriques préalables, évidemment, mais aussi des « matériaux biographiques » par nos soins récoltés. Ces derniers ont en effet largement confirmé cette tripartition. A n'en pas douter, nous ne nous étions sur ce point pas fourvoyé. De possibles recoupements entre la période de la formation et la période de l'insertion sont cependant à souligner. L'identité artiste qui prend forme dans l'institution de formation trouve en effet parfois un premier ancrage professionnel à l'intérieur même de la Haute École, et peut y compris être remise en question à l'intérieur de l'institution de formation, lorsque l'univers professionnel y fait une irruption malheureuse pour le sujet.

Entamons ce travail avec l'analyse de la période de la « vocation artiste ». Ce qu'il s'agit ici d'analyser et de progressivement reconstruire, c'est l'épreuve de la « vocation artiste » ainsi que différentes « figures » de « vocation artiste ». Ce qui est frappant et caractéristique de cette période, c'est que les processus sont le plus souvent disséminés sur une temporalité longue. Le concept de vocation présente un versant temporel dont il faut adéquatement prendre la mesure. La vocation apparaît en effet indissociable d'une problématique de la temporalité longue. Ce qui n'est pas sans impact au plan du travail d'analyse. Le choix de devenir artiste est le fruit d'un processus qui se déroule sur plusieurs années. Le récit de vocation ne propose à l'analyste que peu d'Épreuves au sens où nous l'avons définie. Le récit de Christophe ci-dessus analysé est sur ce point typique. La première Épreuve concerne la période de sa formation. Nous ne disposons alors ici que de peu de ces « révélateurs » péniblement mis au point, mais auxquels cependant nous ne renoncerons.

Cette problématique des temporalités longues est tout à fait significative de cette période. Il faut le noter, et elle nous pose un sérieux problème. Le récit de vocation fonctionne en tendance à l'itératif. Les « Moi, j'ai toujours dessiné, hein ! Depuis toute petite », les « J'ai vraiment grandi avec un crayon dans les mains », les « J'ai toujours apprécié travailler... Ouais ! avec mes mains » comme les « dans l'enfance, le vêtement, déjà c'était hyper important pour moi ! [...] Très tôt, je n'ai pas laissé ma mère m'habiller » sont typiques des récits de vocation. L'analyse de l'économie cinétique des récits ne permet alors que rarement de « capturer » les divers processus à l'œuvre dans la « vocation artiste » sous la forme d'une Épreuve. Certains récits offrent cependant cette possibilité. Nous les mettrons alors ici au premier plan, nous y porterons une attention toute particulière, et les soignerons. L'analyse des transactions entre actants du récit se révélera pour la période de la « vocation artiste » stratégique. C'est en effet elle qui nous permettra la reconstruction des transactions disséminées sur plusieurs années. Mais ces « toujours », ces « depuis toute petite », ces « très tôt » sont porteur d'un certain intérêt. Soulignons-le. L'attrait pour l'art renvoie à une

permanence dont la datation précise est impossible pour le sujet (mis à part l'exception notable du récit de Maria et dans une certaine mesure celui de Christophe). Cette permanence semble commencer avec le sujet. Ce sur quoi se fonde la vocation artiste, c'est sur une caractéristique personnelle. Cet attrait pour l'art se formule sur le mode ontologique.

Le récit de vocation évoque, de façon récurrente et transversale, une activité commune à tous, enfants et adolescents. Ces actants collectifs dessinent sur « des cahiers », ou bien encore « gribouillent ». Le récit de vocation pose toujours un « Moi », qui est allé plus loin, qui de ce fait se distingue et se singularise, il a poussé au-delà ce « comme tous ». Le sujet se particularise toujours d'abord de la sorte dans nos récits de vocation. Le choix de devenir artiste apparaît comme un choix fort, extrêmement investi par le sujet. Il faut adéquatement apprécié cette intensité dont est imprégné le choix d'être artiste. Il s'agit la plupart du temps de la première « véritable » décision. Elle va le plus souvent à l'encontre de la famille. Et cette décision constitue parfois une véritable libération, une « Révolution » qui chamboule et met sans dessus dessous le monde du sujet.

Quatre figures de la « vocation artiste » ont été reconstruites : la figure de l'héritage, la figure de la vocation empêchée, la figure de la construction de soi ainsi que la figure du métier. Ces figures sont entre elles différenciées selon un certain nombre de paramètres. Ces paramètres se sont progressivement révélés au fur et à mesure d'un minutieux travail d'analyse de chaque récit de vocation, de production des schèmes spécifiques, de comparaison ainsi que de nomination. Deux dimensions de l'épreuve de la vocation artiste se sont progressivement imposées : faire face aux oppositions et réussir à s'affirmer, voire parfois à s'émanciper.

Nous procéderons ici à une analyse fine de trois récits de vocation. Après analyse de l'ensemble de notre corpus, ces trois récits nous sont apparus être une entrée appropriée à trois des quatre figures de la « vocation artiste » que nous avons inductivement reconstruites ainsi qu'aux dimensions de l'épreuve de la « vocation artiste » qui se sont à l'analyse imposées. Après l'analyse de chaque récit de vocation, nous entamerons une montée en généralité et proposerons la figure de la « vocation artiste » correspondante, et pour deux des récits de vocation, une dimension de l'épreuve de la vocation à laquelle ils donnent particulièrement bien accès. Une quatrième figure de la « vocation artiste » sera enfin proposée. Nous avons longuement hésité à la retenir. Notre volonté était en effet de privilégier une certaine simplicité, d'opter pour son élégance, en proximité étroite avec ce « rasoir d'Ockham ». Nous avons longuement tergiversé. Dans un premier temps, elle nous a semblé être « en trop », ne rien apporter, ou si peu. Puis, progressivement, il nous est devenu impérieux de la retenir : à n'en pas douter, elle pointait et portait une spécificité dont nous ne pouvions nous passer. Par souci pour le lecteur, nous n'avons pas pour cette quatrième figure entrepris d'exploration fine d'un récit de vocation, et sur cette base procédé à une explicitation de la figure correspondante. Soulignons que les termes avec majuscule et entre parenthèses font référence aux catégories des schèmes généraux que nous avons inductivement reconstruits.

Nos analyses mettent ici au travail la problématique de la vocation. Par vocation, il faut entendre la quête par l'individu du sens de sa vie (Negroni, 2007). Ce dernier est en modernité étroitement lié au choix professionnel. Nous avons thématiqué dans notre troisième chapitre l'éthos démocratique et l'activisme qui configurent la thématique de la vocation moderne. Elle revalorise clairement le désir personnel et établit un lien étroit entre *vocare* et *eligere*. Elle confère alors une valeur centrale à ce « moment subjectif » (Schlanger, 1997) qui doit permettre de percevoir ce qui est vraiment désiré et à travers qu'elle activité une réalisation de soi est envisageable pour les personnes. Elle est ainsi indissociable de la représentation d'une autonomie et d'une authenticité : il n'y a de vocation en modernité sans possibilité effective d'une appropriation de sa vie. La vocation fait se rejoindre le choix d'une

vie estimée bonne pour soi et ce qui relève de l'économique. Elle postule avec force un épanouissement de soi dans l'activité productive. C'est la richesse de la division du travail qui doit permettre la réalisation de l'ensemble des vocations particulières. Dans cet univers, les vocations artistiques occupent une place privilégiée. Dans la modernité, la vocation n'est en effet pas envisageable sans « flamme intérieure » (Schlanger, 1997). Les vocations artistiques constituent alors le lieu privilégié du récit de la rencontre de ce désir (cette flamme) à partir duquel s'ouvre l'espace de la passion et un projet de vie peut prétendre prendre forme d'une façon légitime.

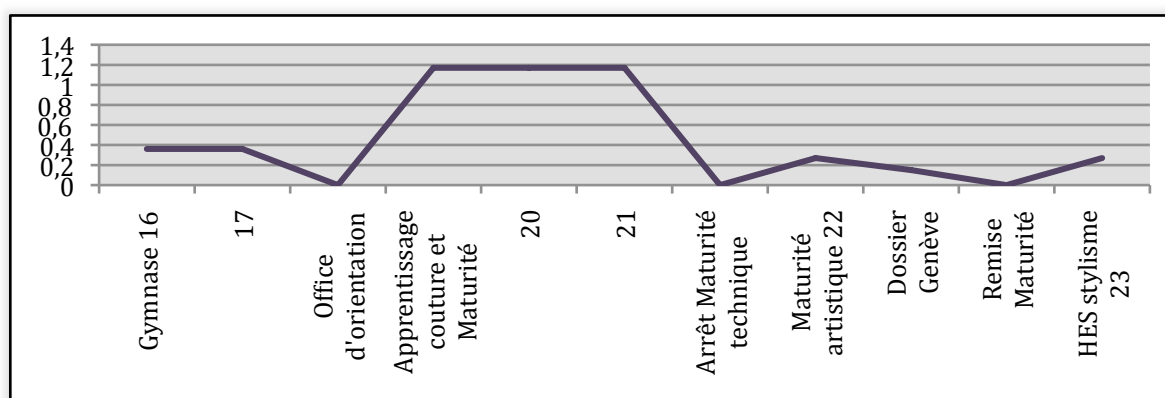
La vocation est cependant à situer dans un espace de tension : elle doit permettre d'être pleinement soi mais elle est toujours « contingente [...] d'un environnement [culturel, social et économique] auquel sont corrélées les aspirations de la personne » (Negroni, *op. cit.* p. 172). Le choix professionnel doit ainsi idéalement être le résultat d'un compromis entre les besoins de la personne et les contraintes imposées par l'environnement. C'est sans doute dans cette espace que la vocation révèle un de ses aspects les plus délicats. Notre exploration de la période d'élaboration du choix d'orientation doit nous permettre de thématiser les relations et les enchevêtrements entre la personne et son environnement. Nos récits de vocation nous poussent à privilégier dans cette exploration la période de l'adolescence.

I. Appropriation d'une filiation, affrontement d'oppositions

Nous prendrons tout d'abord appui sur le récit de vocation de Camille. Son récit est tout particulièrement typique d'une dimension de l'épreuve de la « vocation artiste » que nous avons reconstruite, ainsi que d'une des figures de la « vocation artiste » inductivement reconstruites.

Camille est une jeune styliste. Son récit de vocation est typique des oppositions importantes, de la détermination impressionnante ainsi que de la persévérance remarquable dont sont traversés nos récits de vocation. Son récit a ceci de particulier qu'il est un des rares à condenser des processus disséminés sur une temporalité longue en une série d'Épreuves successives aisément repérables par une analyse cinétique. Camille est représentative de la figure de l'héritage. Son projet de devenir styliste s'inscrit en effet dans une filiation familiale qu'elle continue. Elle se rapproche sur ce point du récit déjà analysé de Christophe (chapitre six). Le projet de Camille est en continuité avec son héritage, et tout comme Christophe, un véritable processus d'appropriation à l'intérieur de celui-ci est repérable.

A. PERSEVERER



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit de vocation de Camille. Par souci de lisibilité, il a été amputé de la période de l'enfance. L'enfance et l'adolescence de Camille sont en effet évoquées à une vitesse d'environ six années par page. Son récit les survole,

littéralement. Le premier ralentissement significatif du récit de vocation de Camille a lieu lorsqu'elle fait le récit de la séquence de l'« Office d'orientation », où une heure d'entretien avec le conseiller génère un peu plus d'une demie page. Le récit de Camille s'attarde alors, comme si quelque chose méritait là une attention toute particulière. Elle veut nous dire quelque chose. Dans l'économie du récit, quelque chose se joue et se met en effet en place lors de cette séquence. Et ce quelque chose constitue une clé indispensable à l'intelligibilité du déploiement narratif du récit de vocation de Camille. Cette séquence vient condenser des processus disséminés sur des temporalités qui échappent à notre outil d'analyse, mais qui peuvent à partir de cette séquence être ressaisis et reconstruits. Camille élabore à l'occasion de cette séquence une véritable scène. A partir de cette séquence, une série d'Épreuves successives marqueront son récit de vocation. Cette séquence indique l'irruption d'un distal dans le récit de Camille à l'intérieur duquel elle évoluera jusqu'à ce qu'enfin elle soit acceptée à la Haute École.

Extrait 1

Je me suis renseignée auprès d'un Office... d'orientation scolaire, tu vois ? Et j'étais arrivée dans le bureau du Monsieur. Après des tests qui avaient dit que j'étais 90% créative ou un truc du genre. J'étais arrivée dans le bureau du Monsieur et j'avais dit que je voulais être styliste. Et, là, le Monsieur, il s'est reculé sur sa chaise, et a fait : « Ah ! ». Un peu genre petite Demoiselle. « Vous êtes la cinquième de la semaine ! Oui, oui, vous serez styliste... Laissez tomber ! ». Et je m'étais fâchée. Et j'ai tapé sur son bureau en lui disant : « Si il y en a une dans cette semaine qui sera styliste, ça sera moi ! » Là, tout d'un coup, j'étais sûre de mon choix ! Le fait qu'il se moque, qu'il a pensé que c'était pour de rire, ça m'a confirmé que c'était la bonne piste. [...] Mais ce n'est pas un truc traumatisant. Je n'ai pas retrouvé le mec pour lui brandir le papier à la fin de mes études. Mais c'était... Juste la réaction que ça m'a fait, de me dire : « Mais enfin, il me prend pour une rigolote ! » Vu la réaction que ça m'a fait, je me suis dit : « Mais, au fait, je suis vraiment sûre de vouloir faire ça, vu que ça me touche ». (Camille, entretien biographique, p. 65, lignes 27-42)

Camille décrit minutieusement une scène. Elle décrit finement des gestes, des postures, des émotions. Le récit nous permet ici de suivre pas par pas l'action du personnage principal. A n'en pas douter, il y a là pour Camille un quelque chose qui dans son économie subjective revêt une importance au moment où elle nous fait le récit de sa vocation. Explorons.

Camille nous dit s'être, tout le long de ses études secondaires, cherchée. Elle a doublé deux fois la neuvième. Au Collège, Camille va en littéraire, mais cela ne lui correspond pas. Elle refera ainsi deux fois sa première année de Collège. « Je ne trouvais pas ! Qu'est-ce que je vais faire là, je suis faite pour quoi ? » dit-elle. Progressivement, un projet se consolide et se pose comme une voie qu'elle peut sérieusement envisager. Une unité et une continuité identitaires, inscrites dans son héritage et lui permettant une affirmation personnelle, sont posées. Elles se sont progressivement dégagées. Nous analyserons ce processus dans la seconde partie de l'analyse du récit de vocation de Camille, lorsque nous aborderons sa typicité relativement à la figure de l'héritage. Reste encore à faire valider ce projet, et à lui conférer une stabilité. Elle se renseigne alors, prend des informations, fait des tests. Un Objet valorisé est pour elle à l'horizon, mais il est encore peu assuré, encore légèrement flottant, et surtout à l'état de virtualité, sans inscription sociale. Ce que Camille cherche dans cette séquence tient en ceci : définir un peu mieux son projet et trouver des formations adéquates. Le conseiller va cependant s'incarner dans le récit en un Opposant, le premier d'une longue série. Mais tout de même le premier que rencontre Camille. Il se moque et lui dit de laisser tomber. Cette opposition va paradoxalement contribuer à instituer Camille en Autodestinateur d'une Épreuve qui traversera dès lors une large part de son récit de vie : « si il y en a une dans cette semaine qui sera styliste, ça sera moi ! ».

Camille vient d'un milieu valorisant les dimensions artistiques, intellectuelles ainsi que l'affirmation personnelle. Les dimensions « art » et « intellectuel » sont valorisées dans la

famille de Camille. Ce qui fait irruption dans le récit de Camille lors de cette séquence, c'est un distal par rapport à son identitaire/proximal. Camille découvre à cette occasion un autre « monde », un « monde » où l'artistique est réduit à un rêve de « Demoiselles », et l'affirmation personnelle secondarisée au profit de dimensions plus pragmatiques. A partir de cette séquence, Camille sera littéralement « jetée » dans un espace distal. Elle affrontera une série d'Épreuves dont elle sortira transformée. L'école de couture est caractéristique de ce distal où Camille va évoluer avant d'enfin être admise dans la Haute École. Camille développera une persévérance qui pour elle n'est a priori pas évidente.

Cette séquence de l' « Office d'orientation » doit être mise en résonnance avec la séquence « Remise de la Maturité », où là encore le récit opère un ralentissement notable. Une journée est racontée en environ une page. Entre ces deux séquences, se joue l'alpha et l'oméga du récit de vocation de Camille. Cette séquence vient publiquement sanctionner les efforts de Camille : elle était belle et bien faite pour le stylisme, et sa persévérance se voit récompensée. Elle sort victorieuse des Épreuves et surtout démontre qu'elle est capable de persévérance alors qu'elle nous dit au début de son récit avoir démontré le contraire tout le long de sa scolarité. Camille est nouvellement Qualifiée.

Extrait 2

J'ai de la facilité... Sur un certain laps de temps, j'ai de la facilité où j'ai rien besoin d'apprendre. Tout est très facile. Et, à partir d'un moment où j'atteints ma limite, où je dois commencer à travailler... J'ai moins,...J'ai moins la notion de sacrifice et de labeur... A ce moment-là, ça devient pénible ! [...] Alors c'est un incroyable atout d'avoir de la facilité ! Mais ça devient un problème à ce moment-là, parce que du coup on n'a jamais besoin d'apprendre. Dès qu'on entend quelque chose, on le sait. Par exemple, à l'école, je n'avais pas besoin de réviser, de faire les devoirs. Toute cette facilité-là, au bout d'un moment on arrive à sa propre limite, et là il faut bosser dur ! Comme on n'est pas habitué, ça surprend un peu ! [...] Si tu ne sais pas, et bien tu dois répéter dix fois le truc, jusqu'à savoir. Il faut être persévérant et, là, ça me gavait, alors j'abandonnais les trucs. (Camille, entretien biographique, p. 64, lignes 2-19)

Elle a avec succès traversé les Épreuves, et ces dernières ont contribué à transformer Camille. Elle a fait la preuve de sa persévérance. La séquence « Remise de la Maturité » constitue ainsi le couronnement de Camille, la Sanction finale de son récit de vocation.

Extrait 3

Là, il y a une journée importante pour moi, c'est le jour du diplôme. Je me coupe les cheveux. J'avais des très longs cheveux... Je crois que c'est symbolique quand même ! Alors que tout le monde me reconnaît parce que j'ai des longs cheveux, frisés et tout ça, et que ça fait vraiment parti de ma personnalité, le jour de la remise du diplôme, je me coupe vraiment les cheveux à deux trois centimètres. Et j'arrive... Je suis arrivée à la remise des diplômes avec une immense crinoline avec... A la jonction de chaque carré, j'avais gonflés des ballons en forme de cœur, rouges... J'avais accroché à l'intérieur de la cage, et quand je suis arrivée sur le podium, j'ai offert les ballons aux enseignants. Je venais d'apprendre que j'avais réussi l'entrée à l'école de stylisme. Il y avait des concours d'entrée et tout ça. J'étais hyper heureuse ! Hyper heureuse ! Heureuse d'avoir été prise à l'école de stylisme. Heureuse qu'ils m'aient tous soutenue comme ça ! Une gratitude. Je me souviens que le directeur de l'école avait fait un discours sur le podium. Quand il m'a vu arriver, il a dit : « J'en profite pour vous annoncer que l'on vient d'apprendre que Camille a réussi à entrer dans l'école qu'elle vise depuis des années. On est très heureux pour elle ! Elle est un peu la preuve que quand on veut quelque chose et qu'on se donne les moyens on obtient des belles choses. On lui souhaite bonne chance pour la suite ! ». [...] C'était vraiment un très, très beau moment quoi, avec en plus ces mots ! [...] Et bien que c'était dur jusqu'à maintenant mais que j'avais au moins pas fait ça pour rien vu que je pouvais rentrer dans l'école. C'est me dire que je n'avais pas fait ça pour rien ! Je pouvais... Ouais... Et c'est bon, c'est en marche, je rentre vraiment dans ce que j'ai envie de faire aussi, un nouveau départ. (Camille, entretien biographique, p. 69, lignes 22-49)

Là encore, Camille construit une scène, minutieusement. Elle campe un décor, et un personnage : elle-même. Elle qui est acceptée dans la Haute École. Elle qui se met en scène en se transformant. Ce qu'elle nous dit ici en l'effleurant, c'est qu'elle a beaucoup souffert pour y arriver, et ce pendant des années. Cette souffrance, le récit de ville fait à l'école de couture permet de l'apprécier. Envers et contre tout elle sera styliste, n'oublions pas. N'oublions surtout pas ce point. Il n'est pas un détail de son récit de vocation. Il en constitue l'intrigue principale.

Camille est une héritière, nous le verrons plus loin. Après des échecs répétés, elle a effectué une formation de couturière et en parallèle une maturité professionnelle technique, afin de pouvoir entrer dans la Haute École. L'entretien biographique survole cette période. Il ne s'attarde que sur l'arrêt de la maturité professionnelle technique, sur un coup de tête après qu'elle ait découvert la possibilité de faire une maturité artistique. Il faut cependant correctement apprécier la distance entre son milieu d'origine et la formation de couturière. Cette formation est sous bien des aspects située dans une zone distale par rapport aux repères de Camille. Elle ira cependant jusqu'au bout de cette formation. Malgré une distance, un certain nombre d'injustices et d'humiliations que Camille dit avoir subies, elle finira seconde du canton.

Le récit de ville fait à l'école de couture nous permet de mesurer cette distance et d'évaluer les ingrédients qui ont fait Épreuve. Le récit de ville y revient en effet longuement, précise ce qui semble bien avoir été une Épreuve particulièrement rude que Camille a dû affronter. Il vient ici à merveille compléter l'entretien biographique, qui, lui, enjambe la séquence de l'école de couture. Dans l'économie du récit de ville fait à l'école de couture, l'école de couture est en position distale par rapport à son milieu d'origine, et ce à trois niveaux : au niveau d'une hiérarchie sociale, au niveau de la place laissée à la personnalité individuelle ainsi qu'au niveau des aspirations générales. La hiérarchie sociale tout d'abord.

Extrait 4

A l'école de couture, oui, on avait un CFC de couturière qui est quand même, dans les CFC, et c'est pas un secret, même à l'école on nous disait ça, avec esthéticienne ou coiffeuse, vendeuse à la Migros et couturière, c'était les CFC qui étaient les plus dévalorisés, et qu'on était les quatre apprentissages les moins bien payés. Donc... Donc ils nous prévenaient qu'on était, qu'on allait... On n'était pas en bas de l'échelle, mais on allait être considéré comme en bas de l'échelle dans la société. (Camille, récit de ville, p. 116, lignes 2-8)

L'apprentissage de couturière qu'entreprend Camille afin de pouvoir accéder à la Haute École la situe à l'entendre au plus bas de l'échelle sociale. Et ce alors qu'elle provient d'un milieu aisé et favorisé socialement. Camille a dû assumer cette sorte de dégringolade sociale.

Extrait 5

Le Collège, quand tu as 18 ans, quelque part, tu as réussi ! A 18 ans, il n'y a pas mieux. Tu arrives, ici, c'est la dèche, la honte, je n'osais pas dire ! La réaction dans ma famille paternelle, c'était un peu... Il fallait dire très, très vite : « Je suis à l'école de couture, mais c'est parce que je veux être styliste, hein ! » Et il faut dire que styliste, c'est architecte du vêtement, pour que ça passe ! Parce que, sinon, ça ne passait pas quoi ! [...] Je disais ça à mes oncles et tantes, et j'apprenais après que mes oncles et tantes appelaient mes parents en disant : « Avec Camille, qu'est-ce qui se passe ? » C'était comme une dégringolade. C'était la honte quoi ! Et, on me disait : « Et, alors, tes études pour être styliste ? ». Et puis je disais : « Non, j'y suis pas encore, là, je suis couturière, je suis à l'école de couture ». Et ils faisaient : « Ouais, bon, pour être styliste quoi ! ». C'était corrigé ! [...] On vient d'une famille où les études, les papiers, la connaissance, c'est très, très important. (Camille, récit de ville, p. 116, lignes 13-29)

Mis à part ses parents qui soutiennent malgré tout Camille et sont clairement en position d'Adjuvants, sa famille incarne un Opposant dans son récit de vocation. Dans la famille de

Camille, les études sont importantes. Elles sont un marqueur fort de distinction. Camille doit alors tenir, et persévérer.

Une autre dimension importante dans son milieu d'origine, l'expression et le culte de la personnalité, est mise en question. La formation de couturière tend en effet à radicalement annuler la personnalité de Camille, à la formater. L'école de couture est une sorte d' « armée en juquette » nous dit-elle.

Extrait 6

C'était difficile pour moi qu'on annule ma personnalité en étant tous en blouse blanche. Je trouvais ça vraiment difficile, à l'époque où j'avais vraiment besoin de m'exprimer au niveau du vêtement. J'étais en train de créer ma personnalité quoi ! [...] C'était écrit dans le contrat d'apprentissage « tenue correcte exigée ». Peu à peu, on s'est transformée toute en fille...on avait des petits sacs à mains, des chaussures à talons, des petites jupes. On se faisait tellement emmerder qu'on se collait à l'image de profs, pour passer le plus inaperçues possible. [...] Ils nous bridait sur ces trucs quoi ! Si on arrivait en jeans ou en pantalon, on avait des remarques ! On était formatées, mais formatées ! J'ai souvent appelé cette école de couture le service militaire en jupettes... C'est du lavage de cerveau quoi. (Camille, récit de ville, p. 119, lignes 1-16)

Dans son récit de ville, Camille nous propose une véritable scène, comme pour insister sur ce qu'elle a subi, a enduré là-bas.

Extrait 7

L'exemple, c'est que je suis arrivée une fois à l'école en jeans, mais genre c'était clair et net qu'on devait pas mettre de jeans à l'école de couture, mais, là, c'était un jeans coupé comme un pantalon droit, du tissu foncé, enfin bref, la matière était du jeans mais la coupe était pas un jeans. Et j'ai croisé la directrice dans les couloirs... J'étais arrivée toute seule dans les escaliers en courant pour arriver le plus vite possible dans la classe, et la directrice me dit : « Comme ça vous changé d'apprentissage ? » Donc, moi, je m'arrête dans les escaliers en disant : « Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ? » Il y avait tellement de pression dans l'école que j'ai vraiment cru que j'étais virée ou qu'il y avait un souci quoi. « Tiens, vous nous quittez, vous partez, qu'est-ce qui se passe ? » J'étais là : « Non ! » Et elle me dit : « Ah, bon, excusez-moi, avec votre jeans et votre coupe de cheveux, je croyais que vous commenciez un apprentissage de mécano sur voiture ». (Camille, récit de ville, p. 119, lignes 16-27)

On saisit là la distance avec son milieu, tout comme avec son projet d'être styliste. Mais ce n'est pas tout, Camille est littéralement « jetée » dans un monde profondément étranger au plan des aspirations communes partagées. Ce n'est définitivement pas son monde.

Extrait 8

Une première moitié voulait être couturière, donc avoir leur petit atelier après, ou travailler chez quelqu'un. Et, l'autre moitié, elle faisait ça... Alors, là, c'était le cauchemar pour moi, c'était vraiment des nanas avec qui j'avais rien à partager... C'était des nanas qui voulaient, qui faisaient ça en guise d'école ménagère, parce qu'elles savaient qu'elles allaient sortir à 18 ans et... Il y en avait même de ces nanas qui prévoyaient d'être enceinte six mois avant les examens, pour pouvoir accoucher quand elles sortaient de l'école de couture. Comme il y avait plus d'école ménagère, c'était des nanas qui nous parlaient comme quoi elles allaient reprendre les chaussettes de leur mec ! Elles n'avaient pas envie... Alors, que les filles soient sympa ou pas, c'est autre chose, je n'avais pas envie d'être associée à des filles qui font ça... Ouais, vraiment, c'était deux mondes, vraiment deux mondes ! (Camille, récit de ville, p. 117, lignes 12-23)

La distance avec le milieu artistique, intellectuel et valorisant les dimensions personnelles d'où provient Camille est évidente. L'école de couture est également traversée par un conflit majeur avec les enseignantes ainsi que la directrice. Elles constituent des Opposants fort au projet de Camille. Elles viennent contrer son projet d'être styliste, directement ou indirectement.

Extrait 9

Rien de dire que l'on voulait être styliste, on était déjà catégorisé, et... Ils n'aimaient pas ça ! Les enseignantes et la directrice aimaient les couturières qui étaient couturières et qui restaient couturières. Ce n'était pas du tout mon cas. (Camille, entretien biographique, p. 64, lignes 33-36)

Extrait 10

Quand, par exemple, par année, l'examen était fait par une personne de l'extérieur, et j'avais là des notes hallucinantes ! Et puis, par exemple, pendant les trois ans de couture, j'ai eu une prof qui m'a convaincu que j'étais la dernière des dernières, nulle, avec des mauvaises notes, et j'ai terminé première du canton ex æquo ! Justement, les notes mises par quelqu'un d'autre ! Et, au fait, tu réalises qu'il y avait juste un conflit avec la personne. (Camille, entretien biographique, p. 66, lignes 38-43)

On comprend mieux la phrase que Camille met, lors de la séquence « Remise de la Maturité », dans la bouche du directeur. Il incarne celui qui vient sanctionner un parcours marqué par une remarquable persévérance et une admission à la Haute École péniblement acquise.

Extrait 11

Tous les jours j'avais envie de quitter l'école. Pas un seul jour je n'ai pensé que je me barrais de là-bas, parce que tous les jours tu te dis : « Mais est-ce que je vais vraiment faire ça pour ça ? Est-ce que je ne change pas d'avis ? » [...] « Putain, j'espère que je vais pas me planter ! J'espère que quand je vais arriver à Genève... ». Et, ça heureusement ! Parce qu'autant la première semaine à l'école de couture je me suis rendue compte que ça allait être horrible, autant la première semaine de stylisme à Genève, ça a justifié tout ce que j'avais fait pour y arriver ! Putain, je ne m'étais pas plantée ! C'était beau ! (Camille, récit de ville, p. 124, lignes 26-35)

Camille peut après toutes ces Épreuves enfin prétendre toucher ce à quoi elle aspirait. Lorsqu'elle apprend son admission à la Haute École, Camille a « crié, de joie ! ». Elle pouvait « enfin dire j'étais styliste, et pas couturière, ce qui était vachement plus dévalorisant ». Camille nous dit bien être « enfin styliste ». Entrer à la Haute École, c'est être styliste. Et elle acquiert à cette occasion une valeur aux yeux de sa famille. Elle s'inscrit à nouveau dans son héritage familial, et peut enfin y être acceptée.

B. CE QUI EST IMPORTANT

Le récit de vocation de Camille est typique de la figure de l'héritage. Il thématise un certain nombre d'impératifs qui traverseront la totalité de son récit de vie. Ces impératifs sont particulièrement importants pour une intelligence lucide du déploiement narratif de son récit de vie dans son entièreté. L'analyse des transactions relationnelles après codage des actants du récit de vocation nous permet de repérer ces impératifs ainsi que la configuration identitaire de « Camille I ».

Le père de Camille est un actant important de son récit. Il est central dans sa décision de s'engager dans une profession artistique. Il est architecte, tout comme son père et son grand-père. Il s'inscrit ainsi dans une lignée d'architectes. Il incarne dans le récit de Camille une dimension artistique (le dessin), mais aussi technique, ainsi qu'une profession prestigieuse dont les dimensions intellectuelles ne sont absentes. Camille nous dit d'ailleurs qu'elle ne discutait avec lui que d'architecture, et qu'elle adore son coup de crayon. Et elle nous dit avoir elle-même grandi avec « un crayon dans les mains ». Elle a hérité d'« une facilité de famille » pour le dessin. C'est le dessin qui lui a d'ailleurs donné une certaine reconnaissance et existence sociale durant sa scolarité. Camille nous parle ainsi d'un autre illustrateur et d'amitiés qui ont découlées du dessin.

Extrait 1

[A propos de petits défis de dessin en cours] Cela a donné lieu à des amitiés, parce que les gens ont su que je dessinais, donc il y a commencé à avoir... Les gens faisaient des espèces de commandes ! Ils me disaient : « Fais une robe en forme de tire-bouchon ! ». Ils me donnaient au fait des défis. Les défis m'étaient donnés avant les cours, et puis à la fin des cours je leur montrais ce que j'avais fait avec leurs idées, et des choses comme ça. (Camille, entretien biographique, p. 59, lignes 12-16)

La mère de Camille provient quant à elle d'une riche famille de la bourgeoisie luxembourgeoise. Elle enseigne à des requérants d'asile. Elle est la première personne que rencontrent les requérants d'asile à leur arrivée en Suisse. Elle a fait une formation en Lettres, philosophie et anglais. La mère de Camille incarne ainsi dans le récit de Camille une dimension intellectuelle (littéraire), et sans doute aussi la communication. Camille nous dit en effet avoir toujours aimé la communication.

Camille est à l'origine située entre une dimension artistique et technique, du côté de son père, et une dimension intellectuelle et de communication, du côté de sa mère. Camille débute le Collège (voie intellectuelle) en littéraire (communication), suivant ainsi dans un premier temps la voie de sa mère. Le dessin, qui a habité sa jeunesse, n'est dans un premier temps pas envisagé par Camille comme pouvant être un métier. Il reste un simple loisir où elle nous dit exceller. Camille ressent cependant un manque au cours de ses études.

Extrait 2

J'avais vraiment l'impression qu'il me manquait, qu'il me fallait quelque chose de manuel. [...] C'était évident que le Gymnase ça allait pas parce que c'était que intellectuel, et que à ce moment-là j'avais des envies créatives. (Camille, entretien biographique, p. 58, lignes 38-44)

Mais aussi une sorte d'urgence et d'angoisse. Camille ne sait en effet quoi faire de sa vie lorsqu'elle est au Collège.

Extrait 3

Tu vois, c'est dur ! Imagine, là, j'ai déjà 18 ou 19 ans. Tous tes potes savent ce qu'ils veulent faire dans la vie, pourquoi ils sont là, pourquoi ils sont au Gymnase. Moi, je ne savais toujours pas, donc ça devient angoissant ! (Camille, entretien biographique, p. 61, lignes 38-40)

Savoir quoi faire dans la vie. Il y a là un élément caractéristique de la figure de l'héritage qui à l'horizon se profile. Cette question est en effet caractéristique de cette figure. Elle traverse le sujet, et il est sommé de choisir. Le récit de vocation de Camille exprime sans aucun doute d'une façon extrêmement précise un des noyaux de sens de cette figure. Camille est contrainte de trouver et de choisir sa voie. Afin de correctement apprécier ce point, il faut ici introduire un actant collectif qui a son importance, la famille, au-delà de la figure du père et de celle mère de Camille. La famille constitue un « Nous » qui propose le cadre à l'intérieur duquel Camille devra se construire et évoluer. C'est ici que réside l'exigence que le parcours de Camille dans le domaine artistique réalise. Mais aussi, à un plus haut niveau de généralité, réside ici une dimension centrale de la figure de l'héritage. Ce que Camille nous permet en effet de comprendre, c'est que cet héritage ne constitue pas une transmission directe, un processus de continuation automatique et allant de soi. Camille n'est pas, malgré cet héritage impérieux, une simple surface d'inscription. Passer à côté de ce point, c'est passer à côté de cette figure de la vocation dont le récit Camille est typique.

Extrait 4

On ne vient pas du tout d'une famille où l'argent a de l'importance. Le but, c'est de se trouver, d'être heureux et de faire sa passion. Toute la notion d'argent vient après. C'est ça qui est important dans la famille ! (Camille, entretien biographique, p. 63, lignes 4-6)

Le monde de Camille est un monde où la profession doit avant tout favoriser la réalisation de soi. Camille se confronte à une exigence que son récit condense autour de trois impératifs : se trouver, être heureux et faire sa passion. Ces exigences constituent l'Objet que poursuit Camille tout le long de son récit de vie. Et cet Objet n'est pas la reproduction du même, il s'agit bien plutôt de creuser son propre sillon, de trouver sa propre place.

Un « déclic » se fait cependant. « Le déclic, c'est : j'aime le dessin et je veux, je pense vouloir devenir architecte comme mon papa ». Camille bascule. Elle décide de s'inscrire dans une continuité paternelle, de reprendre à son compte cet héritage. Elle sera architecte. Se posent cependant à elle trois problèmes. Tout d'abord, Camille semble avoir conscience qu'il s'agit d'une sorte de moyen de rencontrer un peu mieux son père. Camille nous dit en effet que durant son enfance et adolescence, son père travaillait énormément.

Extrait 5

J'ai déjà un peu conscience que c'est pour mieux rencontrer mon père, et je trouvais que ce n'était pas très sain ! [...] Je me disais qu'il vaut peut-être mieux le rencontrer autrement. (Camille, entretien biographique, p. 60, lignes 3-8)

Il est pour elle inenvisageable de travailler avec son père, de le rencontrer de cette manière. Mais il tout aussi inenvisageable de lui être déloyale.

Extrait 6

Et puis, être architecte pour quelqu'un d'autre, ça je voulais pas ! C'était impensable d'être concurrente de mon papa ! Tu vois ? Dans la place ou même ailleurs dans le monde, j'avais pas envie de... Ouais ! Je n'avais pas envie de vivre la même chose que lui mais ailleurs, je trouvais pas très loyal ! (Camille, entretien biographique, p. 60, lignes 28-31)

La raison la plus importante de ne pouvoir emprunter la voie de l'architecture réside sans doute dans un manque flagrant d'originalité. Il n'y est pour Camille possible de s'y affirmer comme un « Moi ».

Extrait 7

Mais je ne voulais pas travailler avec lui parce que je ne voulais pas continuer ce truc lourd de suivre... Je trouvais que ça manquait de personnalité de faire ce que ton papa a fait. [...] J'avais envie d'affirmer quelque chose à moi ! (Camille, entretien biographique, p. 60, lignes 23-28)

Il faut considérer les impératifs auxquels se confronte Camille. Elle doit trouver une voie qui lui soit propre, « être heureuse » et « faire sa passion ». Les parents de Camille l'accompagnent dans cette recherche. Une sorte d'actant quasi providentiel intervient alors dans son récit de vocation, Issey Miyake. Camille en aura connaissance avant son projet de devenir styliste. Et il sera décisif, déterminant. Il va lui permettre de trouver une issue viable, et d'affirmer une voie qui lui soit propre tout en s'intégrant à cet héritage architectural.

Extrait 8

Je ne voulais pas papa, c'était pas possible ! Et, à peu près à ce moment-là, je crois que j'ai pris connaissance du travail de Issey Miyake, qui est un styliste couturier japonais. Déjà, il est surnommé par certains l'architecte du vêtement. Ça, ça a été déjà un des premiers déclics d'entendre ça. Heu... Architecte du vêtement... Il a toute la réflexion entre l'habit et l'habitat, c'est-à-dire l'habit comme peau et tout ça. Tout ce discours-là m'a touché, m'a plu. Et j'aimais ses vêtements, j'aimais [...]. C'est le seul styliste au monde qui a un institut de recherche vestimentaire. C'est le seul qui fait des recherches au niveau des matières, des formes... Il cherche depuis 40 ans quel est le vêtement le plus approprié [...]. Et il recherche le patron parfait ! C'est comme les architectes au fait... Au niveau du plan... Au niveau du plan, il fait la recherche de la coupe, du dessin parfait au fait. [...] Ce n'est même pas les habits qui me plaisent en premier ! C'est la démarche ! Le lien architecture du vêtement... C'est cette démarche-là qui me plaît. (Camille, entretien biographique, pp. 60-61, lignes 34-3)

Ce que Miyake permet d'affirmer, c'est une voie propre, mais cependant reliée à l'architecture. Une architecture, mais à une échelle et à un temps qui lui soient propres et lui correspondent.

Extrait 9

[La maison] C'était déjà pour moi... J'avais conscience que c'était trop grand ! Je n'arriverais pas à maîtriser autant d'espace, un truc aussi grand. Il y avait la notion d'échelle, et il y avait la notion de temps. Je me rendais bien compte que... Je voyais mon papa travailler six mois, une année, sur un projet. Et, ça, je me rendais déjà bien compte que c'était trop long pour moi, que je voulais avoir du résultat plus vite que ça. Et puis, du coup, j'ai réduit l'échelle, et l'échelle qui me plaisait bien c'était entre l'accessoire, donc à peu près la taille d'une chaussure, jusqu'à la plus grande robe, une robe de mariée. Cette échelle-là me plaisait bien. Et, au niveau du temps, et bien c'est maximum trois à six mois [...] Pouvoir faire le tour, tu vois ? Le voir sous tous les angles pour maîtriser la forme. (Camille, entretien biographique, p 61, lignes 12-26)

Le stylisme lui permet par ailleurs d'envisager un métier qui ne cessera avec la retraite et qui permet une grande mobilité. Camille reprend sur ce point le discours de sa mère et de son père, ainsi qu'une expérience de jeunesse faite de voyage et de mobilité. Le projet d'être styliste intègre par ailleurs une dimension de communication, reliée à la mère de Camille.

Extrait 10

Ouais, depuis toujours, je suis fascinée par la communication avec les autres. Et je trouvais que le vêtement, c'était pas mal, parce qu'il y a pas besoin de mots. Donc il n'y a pas besoin de parler toutes les langues du monde. (Camille, entretien biographique, p. 62, lignes 3-6)

Ces trois derniers points apparaissent cependant à l'analyse en grande partie périphériques.

Ce qui est remarquable dans le récit de vocation de Camille, c'est l'émergence du projet d'être styliste suite à un ensemble de transactions relationnelles ainsi que l'intégration dans ce projet de trois dimensions : le dessin qui pour Camille représente le plaisir, la facilité ainsi que la socialité et relié dans une certaine mesure à son père ; l'architecture, très clairement reliée à son père ; ainsi que l'habit, ce qui la distingue et participe à son affirmation. Lorsque Camille nous fait le récit de la séquence de l'« Office d'orientation », c'est avec ce projet en tête qu'elle « rencontre » le conseiller d'orientation. Ce projet réalise une unité des diverses dimensions investies par Camille. Il l'inscrit en outre dans une logique de continuité-reproduction sur l'axe biographique, et ce malgré cette modulation permettant à Camille de s'affirmer, et dès lors de répondre positivement aux trois impératifs familiaux. Et c'est très exactement cela que le conseiller d'Orientation remet en question.

C. TYPICITE

Faire face aux oppositions

Le récit de vocation de Camille relate un certain nombre d'oppositions. L'extrait 1 thématise dans son récit de vocation la première opposition par elle rencontrée. Le conseiller d'orientation incarne le premier Opposant de son récit. Il est décrit comme celui qui réduit le projet de Camille à une sorte de rêve de « Demoiselle ». Ce point peut sembler n'être qu'un détail, ou au mieux une évidence : vouloir faire de l'art sa profession rencontre nécessairement un ensemble d'oppositions. Il n'y a sans doute là pas grand-chose à dire. Si ce n'est que nos récits de vocation nous poussent à tout de même en dire quelque chose, et fortement.

Camille est issue d'un milieu artiste et intellectuel. Dans son « monde », son projet de devenir styliste est accompagné, et toujours validé. Le conseiller d'orientation vient depuis un

autre « monde » réduire son projet à un simple rêve, et qui a d'ailleurs de grandes chances de ne jamais se réaliser. Les repères de cet autre « monde » ne rencontrent pas à ceux d'où Camille provient. Ces oppositions sont récurrentes dans les récits de vocation à notre disposition. Être artiste n'est en effet le plus souvent pas considéré comme un véritable « Métier », ou si difficile qu'il vaut mieux laisser l'activité artistique à l'état de simple « Loisir ». Être artiste procède la plupart du temps du « Rêve » adolescent. Ces oppositions proviennent de l'entourage familial bien sûr, mais aussi de professeurs ou bien encore de professionnels de l'orientation. Il s'agit dans tous les cas de dissuader celui qui est mû par ce désir de le mener à terme, de lui faire prendre conscience de la difficulté et de le convaincre que cela n'est « Pas sérieux », n'est « Pas un vrai métier ». Il faut s'employer à faire en sorte que le sujet soit ramené vers des zones considérées comme plus « Pragmatiques ».

A l'exception des « héritiers », l'entourage familial manifeste une forte opposition au projet de devenir artiste, ou du moins une distance et une dubitation manifestes. Les parents d'Emilia ne considèrent ainsi pas son choix comme un vrai métier ce n'est pas sérieux pour eux, et il est impossible d'en vivre décemment, c'est-à-dire de gagner de l'« Argent ».

Extrait 1

Quand j'ai dit : « Ouais, j'aimerais bien faire un métier avec ça ! [le design] »... « Ah, non ! ah, non ! ça ne va pas ! Ce n'est pas un vrai métier ! [...] ça ne paye pas ça quoi ! Cela ne paye pas, ce n'est pas une vie. (Emilia, entretien biographique, styliste, p. 8, lignes 25-30)

Le projet artiste peut d'ailleurs parfois être teinté d'une pointe de revanche contre un membre de la famille qui a constitué un Opposant récurrent. Il en est ainsi d'Iléana, pour qui entrer dans la Haute École constitue une véritable revanche contre sa belle mère.

Extrait 2

Ma belle-mère, elle se prend pour une artiste... Elle fait des dessins sur de la porcelaine et des trucs comme ça... Elle se prend pour une artiste ! Elle disait que j'étais nulle. Elle disait que j'étais pas une artiste, parce qu'un artiste il dessine tous les jours, et comme moi je dessinais pas tous les jours, j'étais pas une artiste ! [...] Au fait, avoir réussi à entrer et faire les Arts Déco, c'est pour moi une revanche contre ma belle-mère aussi. C'est lui montrer que, moi, je suis une artiste et je sais dessiner. Lui boucler sa grande gueule ! et faire ce que j'ai toujours voulu faire aussi. (Iléana, entretien biographique, styliste, pp. 141-142, lignes 40-7)

Ce projet se construit le plus souvent contre la famille donc. Cette opposition perdure parfois au-delà de la formation artistique et traverse l'ensemble du récit de vie. C'est le cas d'Emilia, pour qui son père, qu'elle désigne comme le « colonel », ne « comprend toujours pas ce que je fais ! Je le vois un jour, et j'en peux plus ». Cette opposition à son père, c'est d'ailleurs selon elle « l'histoire de ma vie ». C'est également le cas de Jeanne, qui dit « au niveau familial » avoir toujours dû « affirmer mes choix » et se « forcer à ne pas lâcher », comme pour prouver à sa famille et à elle-même la justesse de ses choix, sa persévérance, sa détermination et leur conférer une existence et une consistance sociale.

Extrait 3

Le côté ce que tu fais ce n'est pas bien, ça, je l'entends depuis l'adolescence. Donc je me suis construite en réaction à ça. Alors, le problème, c'est de réussir à dépasser ça et puis de plus être en réaction et de pouvoir être vraiment toi. Mais, tu vois, moi, s'il y a eu aussi une bulle, c'est parce que t'es le seul à devoir dire : « Maman ! mais c'est vraiment ce que je veux faire. (Jeanne, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 337, lignes 15-20)

Les professeurs et autres conseillers d'orientation incarnent eux aussi le plus souvent des Opposants au projet artiste. Ces oppositions peuvent parfois conduire à une véritable

« Perte » du sujet. C'est notamment le cas de Juliette. Cette « Perte » est typique de la figure de la vocation empêchée que nous développerons plus avant.

Extrait 4

On voit les conseillers d'orientation... Et puis ils vous orientent mal ! Et donc j'avais cette envie très fort, et on m'a un peu cassé ! En me disant : « Ah ! oui, oui... Mais c'est très difficile vous savez... Il y a un concours d'entrée ». Et patati et patata ! Enfin, bref, étant un peu jeune, et pas assez forte, je me suis laissée orienter on va dire. [...] Donc, au Cycle, j'ai été mal orientée. Je me suis perdue là, vraiment perdue. (Juliette, entretien biographique, pp. 195-196, lignes 20-9)

Ce sur quoi les récits de vocation insistent toujours, c'est que malgré ces oppositions récurrentes, le sujet a mené à terme son projet d'entrer dans la Haute École. Le sujet fait ainsi toujours preuve d'une remarquable « Persévérance » et « Détermination », et ce même s'il s'est une première fois fourvoyé dans une voie qui n'était pas la sienne. Le récit de vocation nous en fait en quelque sorte la démonstration – le « sujet-auteur » veut nous en convaincre. Il y a là une caractéristique qu'il faut souligner, elle est capitale : l'artiste qui nous fait le récit de sa vocation insiste sur sa « Persévérance » et sa « Détermination ». Camille deviendra styliste, envers et contre tout. Ces oppositions conduisent cependant parfois le sujet à se réfugier dans une « Bulle », par nécessité, pour tenir jusqu'au bout le projet artiste. Cela est très clairement le cas de Jeanne. Cette « Persévérance » et cette « Détermination » peuvent avoir comme conséquence une coupure d'avec le monde « Pragmatique », ainsi qu'avec toute « Projection future ».

Une des dimensions de l'épreuve de la « vocation artiste » réside sans doute dans ces oppositions que le sujet se doit d'affronter pour réussir, aller malgré tout au bout. On devient le plus souvent artiste dans une forte adversité. Devenir artiste procède d'un positionnement fort du sujet quant à son orientation future, d'une détermination et dans tous les cas d'une persévérance.

Figure de l'héritage

Camille est typique de la figure de l'héritage. Cette figure regroupe des récits de vocation qui concernent des milieux sociaux où les catégories « Artistique » et « Intellectuel » sont prégnantes, indissociables et fortement valorisées dans la « Famille ». Henry, Christophe et Camille sont typiques de cette figure de l'héritage. Dans les trois cas, l'« Art » est présent au quotidien. « L'art fait partie de la vie » nous a dit Christophe. C'est très exactement cela. L'initiation se fait par imprégnation diffuse et discussion en famille. Chez Christophe, les livres d'art sont partout. Chez Henry, les discussions familiales sont « accentuées vers une dimension artistique » et culturelle. Henry participe dans son enfance et adolescence aux vernissages de son père et dessine avec lui. Pour Camille, les discussions avec son père concernent l'architecture. Ces familles se caractérisent en outre par une grande ouverture d'esprit. Les discussions familiales d'Henry abordent ainsi « l'art », « la politique », « la psychologie » ou bien encore « la stratégie ».

L'un des parents est (ou a été) artiste. L'autre évolue dans une profession où les dimensions intellectuelles sont importantes. Dans les cas de Christophe et Camille, la dimension artistique s'étend sur plusieurs générations. Un actant familial est toujours identifié comme un modèle. Pour Christophe, le grand-père. Pour Camille, le père. Ce modèle peut écraser par son aura et sa respectabilité. C'est très clairement le cas de Christophe. Cet actant identifié dans la famille peut également constituer une sorte de contre-modèle de par sa médiocrité. Ainsi, le père de Henry est un peintre amateur de seconde zone, sans ambition. Henry brillera contrairement à son père. Il a en effet, lui, de l'ambition.

Ces familles se caractérisent par un goût prononcé pour la singularité et l'originalité. Une grande ouverture est laissée dans ces familles à l'« Expérimentation » et à

l'« Expression ». La mère de Christophe favorise et autorise un certain nombre d'expérimentations, autour des graffitis comme nous l'avons vu (chapitre six, partie VI.). Il s'agit toujours de « Trouver sa voie propre ». La famille n'impose jamais. Elle invite à chercher et à trouver une activité professionnelle qui permette une « Affirmation de soi ». Le récit de vocation de Camille est sur ce point particulièrement parlant. Elle doit « se trouver », « être heureuse » et « faire sa passion ». Cette figure de la vocation est habitée par un questionnement fort sur le « Sens de sa vie ». Cette invitation sans proposition est en effet source d'une certaine angoisse, et parfois d'une grande souffrance. C'est le cas de Henry. Son récit de vocation exacerbe en effet cette responsabilisation. Henry souligne à diverses reprises dans son récit de vocation qu'il ne pouvait « jamais compter sur [ses] parents ». Ils étaient certes là, mais ils ne « disaient pas grand chose » nous dit Henry. Chez lui, « chacun réagissait très individuel ». Il n'a ainsi jamais eu de « personne pour me donner une direction, un chemin ». Henry dit alors avoir « beaucoup grandi » par lui-même. Cette contrainte est très clairement reliée à une absence, un manque parfois profondément ressenti de « repères ». Henry dit avoir « essayé de s'auto éduquer ». C'est la figure de la mère qui cristallise dans le récit de vocation d'Henry cette contrainte. « Is up to you » dit-elle. « C'est à toi de voir, et d'assumer ». Il s'agit pour Henry de « s'assumer », de se « responsabiliser ». Il affronte alors de façon aiguë une « inquiétude » lancinante et constante.

La figure de l'héritage inscrit le choix de la formation artistique dans une continuité familiale, un « Nous » nominal. Sur l'axe biographique, cette figure se caractérise par un régime de continuité-reproduction. Il ne s'agit cependant pas d'un héritage transmis volontairement et passivement reçu. L'héritage fonctionne comme une provocation à laquelle le sujet est exposé de manière diffuse et vis-à-vis de laquelle il s'efforce de construire une voie propre. Le processus d'appropriation de l'héritage par le sujet est central dans cette figure. Ce processus constitue sans doute le noyau de sens de cette figure. *Notre héritage n'est précédé d'aucun testament* dit le poète (René Char). L'idée d'un héritage sans testament condense à merveille cette appropriation (Dubar, 2007a) nécessaire et toujours à l'œuvre dans cette figure. La famille ne contraint en rien à une duplication. C'est par une mobilisation progressive et profondément incertaine du sujet dans un projet propre, qui va graduellement réaliser et continuer cet héritage tout en permettant une affirmation personnelle du sujet au cœur de celui-ci, que le « Moi » s'inscrira dans un « Nous ». Sur le plan relationnel, cette figure se caractérise par un régime de coopération-reconnaissance. La famille accompagne en effet le processus de choix, et ne tente jamais de dissuader le projet artistique. Elle peut être comme pour Henry distante. Ou bien encore comme le père de Christophe désireux qu'il développe une activité transitive, qui ait selon lui du sens (chapitre six), sans que cela n'exclue cependant jamais la possibilité que cette activité soit artistique.

Cette figure de l'héritage se caractérise en outre par une connaissance plus ou moins précise des spécificités de la « Vie d'artiste ». Camille est consciente de la fluctuation des revenus dans les professions artistiques. Cette fluctuation ne lui fait cependant pas peur. Elle en a été en quelque sorte imprégnée.

Extrait 5

C'est le problème des architectes, c'est qu'il gagnait des fois 30 000 francs et puis tout d'un coup il pouvait rien gagner pendant trois mois. [...] Mais on n'a pas eu un niveau de vie aléatoire. On n'a pas eu tout d'un coup des draps en soie et après manger des pâtes pendant six mois. Ils ont gardé une stabilité malgré la fluctuation des revenus de mon papa. [...] Et il nous prévenait ! Il n'y avait pas de secret. Il nous prévenait que c'était un peu plus dur à ce moment-là, et qu'on n'achetait pas à ce moment-là des trucs superflus. [...] Je voyais qu'il pouvait être inquiet par la situation des fois, mais je voyais qu'après il pouvait y avoir des solutions. Tout d'un coup une rentrée d'argent et qu'ils avaient l'air plus décontractés. Donc ça ne me faisait pas peur. (Camille, entretien biographique, styliste, p. 63, lignes 16-38)

Camille a par ailleurs grandi dans un milieu fortement décalé par rapport aux autres enfants. Un milieu mobile, aux horaires fluctuants qu'elle connaît.

Extrait 6

Par exemple, mes parents étaient organisateurs de festivals, à côté de l'architecture et tout ça, ils organisaient ça. On avait donc pas les mêmes horaires que les autres enfants, parce qu'ils nous emmenaient avec eux partout, pour les répétitions, pour aller chercher des groupes et tout ça, donc on était hyper... On dormait un peu dans la voiture, un peu sur des valises, on s'endormait un peu n'importe où. On avait des horaires un peu différents des autres enfants. [...] Il n'y avait pas tellement d'horaires, très mobiles... Et puis, mes parents aussi sautent d'un projet à l'autre. Ils organisent des concerts, des expos. Ils ont plein de choses différentes. (Camille, récit de ville, styliste, p. 109, lignes 24-34)

Henry connaît lui aussi ce qu'implique un « métier comme artiste ». Il en a eu connaissance par une même imprégnation, notamment les conséquences économiques. Henry n'avait alors « pas peur de ce chemin », pas peur de ces « conséquences ». Il se sentait « assez fort, pour pouvoir survivre, avec un métier comme artiste ». Un certain nombre de surprises comme de prises de conscience ultérieures sur le « Milieu » de l'art et la « Vie d'artiste » auront cependant toujours lieu.

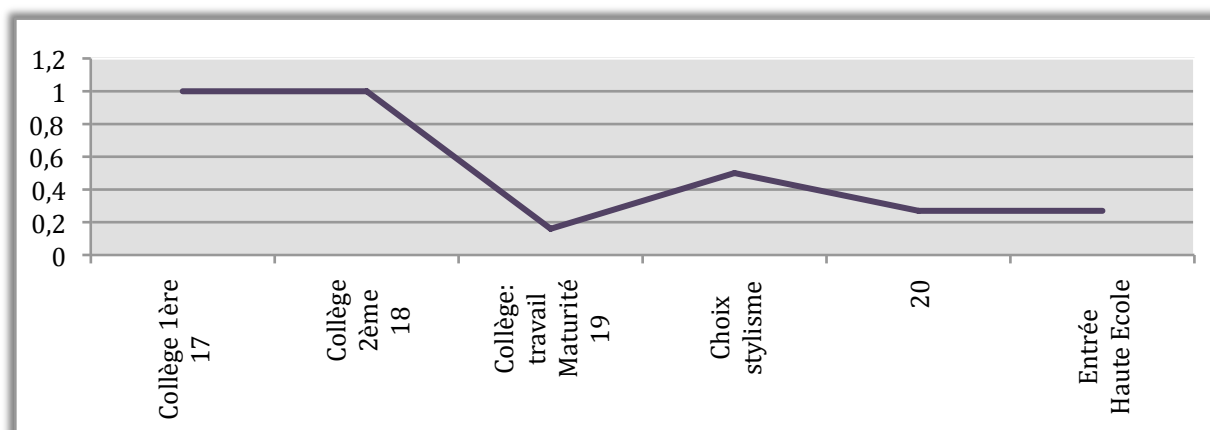
II. Réappropriation d'une vocation, affirmation

Nous prendrons ici appui sur le récit de vocation de Fanny. Tout comme celui de Camille, le récit de vocation de Fanny est particulièrement typique. Il permet de rendre compte de l'autre dimension de l'épreuve de la « vocation artiste » ainsi que d'une deuxième figure de la « vocation artiste », toutes deux progressivement reconstruites au fil de notre travail d'analyse et de comparaison.

Fanny est une jeune styliste. Contrairement à Camille, elle n'est pas une héritière. Son milieu d'origine est plutôt modeste. Son récit de vocation frappe par l'intense processus de libération qui le traverse. Ce processus en est l'intrigue principale. Son récit de vocation est typique de l'affirmation du sujet qui accompagne l'élection d'une orientation artistique. Son récit nous offre une Épreuve où c'est très exactement de cela qu'il s'agit. Elle instaure d'une façon lumineuse un avant et un après au plan identitaire. Cette affirmation prend la forme d'une émancipation dans les figures de la vocation empêchée, de la construction de soi ainsi que de l'exigence. Elle ne concerne pas la figure de l'héritage avec une telle intensité.

Fanny est représentative de la figure de la vocation empêchée. Son projet de devenir styliste s'inscrit en rupture avec son milieu d'origine. Le projet artistique, après avoir été une première fois étouffé, est repris et enfin affirmé. L'intensité de la libération caractéristique de son récit de vocation procède en grande partie de la continuité souterraine d'un projet artistique en attente d'un contexte favorable à son déploiement ainsi que d'un sujet qui puisse l'assumer.

A. SE LIBERER



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit de vocation de Fanny. Il nous montre un ralentissement important du récit de Fanny à l'occasion de la séquence « Collège : travail maturité ». L'enfance de Fanny est relatée à une très grande vitesse. Cette dernière atteint le rythme effréné de vingt années par page. Le premier ralentissement de son récit a lieu dès son entrée au Collège, où le récit se fait au rythme d'environ une année par page. C'est au moment de la séquence du « Collège : travail maturité » qu'intervient un sérieux ralentissement de son récit de vocation. Huit mois y sont relatés en environ quatre pages.

Le récit de vie de Fanny est traversé et se structure autour d'un jeu d'oppositions. L'intrigue principale de l'ensemble de son récit de vie est relativement aisée à mettre à jour. Fanny nous raconte une Quête, ainsi que les différentes Épreuves qu'elle affronte afin d'atteindre l'Objet qu'elle valorise. Cet Objet, c'est la « liberté ». Fanny relie dans son récit de vie cette « liberté » à l'« art ». La « liberté » est très clairement pour elle synonyme de la possibilité de s'« exprimer », d'être « actrice », mais surtout de « mettre mes propres règles ». Cette « liberté » s'oppose de front dans son récit de vie aux « barrières », aux « canons », où Fanny se sent en « prison », « coincée entre quatre murs », « canonisée ». Cette opposition imprègne son parcours scolaire. Cette opposition est structurante et permet d'organiser les séquences qui sont positivement connotées et celles qui le sont négativement. La catégorie « liberté » s'incarne dans le monde de l'« art » en général, la catégorie « canon » tout particulièrement dans le monde de l'« école ».

Le récit de vocation de Fanny met en mots de manière particulièrement intelligible un processus progressif de libération et d'affirmation. La séquence « Collège : travail maturité » permet de repérer un avant et un après absolument radical dans son récit de vocation. Il s'agit du moment où un « déclic » a lieu pour Fanny. Une véritable bifurcation dans sa scolarité va à partir de là s'opérer. Nous avons entrevu le terme « déclic » chez Camille. Il prend cependant dans le récit de vocation de Fanny une intensité et une saillance saisissantes.

Extrait 1

Je n'avais pas eu de contraintes. Je me suis senti à l'aise quoi ! Devant une épreuve d'histoire, on est forcément pas à l'aise, parce que... Enfin, les contraintes de la prof, d'avoir des questions et des réponses. Là, c'était vraiment libre, et je m'étais senti bien. [...] Au fait, ce travail de maturité, ça m'a... Je me suis libérée au fait, vraiment ! Et puis, après, pour moi, l'économie et droit, c'était du trop carré quoi ! Ah, j'ai eu une frustration complète quoi ! Ah, je me suis senti décalée ! C'était plus ça pour moi. Je me suis sentie bloquée en économie et droit, alors que c'était ma matière principale. Et puis je me suis sentie libérée en art ! Et puis, ce travail de Matu m'a fait comprendre où est-ce que je voulais me situer, où est-ce que je voulais me situer. [...] Au fait, je me suis toujours sentie... heu... coincée ! Coincée à l'école, enfin coincée entre quatre murs, avec un prof. [...] Et que je me suis rendue compte que c'était trop renfermé... J'avais l'impression d'être dans une prison quoi ! Et c'est vraiment

lors du travail de maturité que je me suis sentie sortir par la fenêtre quoi, avec ma petite option arts visuels quoi. (Fanny, entretien biographique, pp. 269-270, lignes 27-29)

Fanny a débuté le Collège, avec en option principale économie et droit. L'art n'est à ce moment là pour elle qu'une simple option complémentaire. Fanny se sent cependant progressivement de plus en plus « coincée » dans son option principale. Plus ces matières sont par Fanny approfondies, plus elle nous dit subjectivement s'en éloigner.

Extrait 2

Quand j'ai choisi économie et droit, au départ, ça allait très bien. Première année, deuxième année, oui, ça allait bien. Enfin, je ne sais pas... Peut-être les thèmes abordés... Enfin, au départ, le basique dans le droit et l'économie, peut-être ça me plaisait. Et, finalement, en poussant, en poussant... Dès qu'on a commencé à me parler, en économie, de trust, machins... Je me suis dit : « Non, ça, c'est pas moi quoi ! ». Ce n'est pas moi ! (Fanny, entretien biographique, p. 271, lignes 5-10)

« C'est pas moi ! ». Dans son récit de vocation, Fanny se pose ici en opposition, très clairement. Tout se passe comme si plus elle pousse les matières, plus elle prend conscience de ce à quoi elle n'aspire pas. Cet autre chose qui se profile, et qui va progressivement occuper l'entièreté de son monde, c'est elle : « l'autre, c'est moi ! ». Fanny obtiendra sa maturité. Elle ira ainsi jusqu'au bout. Et elle nous dit avoir les capacités pour continuer. Mais Fanny ne se sent plus à l'aise en économie et droit.

Extrait 3

Ce n'est pas moi ! Au fait, je crois que c'est à partir de la troisième année, quand on commence à réfléchir pour le travail de Matu, que, que l'option spécifique, elle m'est passée à-côté quoi. Donc, ouais, première, deuxième, c'est un canon, donc tout le monde est au même endroit. Et puis je pense que c'est autour de la troisième que ça a fait le déclic et que je me suis plus sentie à l'aise. (Fanny, entretien biographique, p. 271, lignes 10-14)

Vers la troisième, « ça a fait le déclic ». Quelque chose arrive donc. Un événement « arrive ». Ce « déclic » est la conséquence d'une Épreuve que Fanny affronte. Après avoir suivi un « canon », Fanny est contrainte de choisir sur quoi portera son travail de maturité. Cette contrainte instaure une sorte de rupture dans son quotidien, un distal fait irruption, et avec lui une Épreuve : cette contrainte à choisir le thème de son travail de maturité qui la pousse hors de ce « canon » qu'elle suit. Ce déplacement dans un espace distal va contribuer à définir ce qu'elle désire, un Objet à poursuivre. Un repère jusque-là flottant va en effet en quelque sorte se précipiter.

Extrait 4

Et c'est là qu'arrive le travail de maturité, où j'entends tous mes copains qui font : « Ah, bien moi, je vais faire en histoire. Moi, je vais faire sur ce thème-là ». Et puis moi, je me suis sentie... bloquée ! Et puis je me suis remise très, très loin en primaire... « Qu'est-ce que ? » Enfin, je sais que quand j'étais petite, ce qui me rattachait... Enfin, ce qui m'avait aidé à avancer dans mes étu... Je n'ai jamais été quelqu'un qui aimait l'école. Les seuls moments que j'étais bien, c'était les cours avec la prof de couture et avec le prof de travaux manuels. Tout ce qui est tactile, le bois... enfin la terre, j'ai toujours aimé. Alors je me suis dit : « Ben pourquoi pas me lâcher ? Enfin, je peux faire un travail de Matu qui me plaît ! ». Et puis je me suis lancée à dessiner au fait une collection de mode. (Fanny, entretien biographique, p. 269, lignes 7-17)

Fanny se sent « bloquée ». Elle se déplace alors dans ses souvenirs, et se rattache aux « seuls moments » où elle « était bien ». Fanny se lance à dessiner une collection de mode. Deux Adjuvants l'accompagnent, et l'aident : le professeur d'art, mais surtout une styliste qui l'introduira à la Haute École.

Extrait 5

J'ai rencontré une styliste, qui était la maman d'un copain à mon frère, qui m'a expliqué une marche à suivre. Elle m'a fait découvrir pas mal de choses finalement. C'est grâce à elle que j'ai pu construire mon travail de maturité. Je me suis retrouvée avec un book de trente silhouettes, les bonnes matières, mes dessins parfaits... Et puis j'ai présenté ça, et puis ça c'est super bien passé. Donc, finalement, enfin... Je me suis sentie récompensée, malgré... J'étais au Collège et je n'avais pas non plus les super notes. Et puis, là, j'avais été valorisée par un travail qui venait de moi, donc j'avais eu aussi pas mal de liberté, et puis j'avais pas eu de contraintes. Je me suis senti à l'aise quoi ! Devant une épreuve d'histoire, on est forcément pas à l'aise, parce que... Enfin, les contraintes de la prof, d'avoir des questions et des réponses. Là, c'était vraiment libre, et je m'étais sentie bien. Et puis, en même temps, cette dame qui m'a suivie pour mon travail de Matu, elle m'a fait connaître l'école des Arts Déco. (Fanny, entretien biographique, p. 269, lignes 19-30)

Fanny nous confie se sentir bien dans un travail qui vient d'elle. L'opposition entre la « liberté » et la « contrainte » est dans cet extrait clairement posée. La première renvoie à une sensation « d'être à l'aise ». La seconde à une sensation de « pas à l'aise ». Ce travail de maturité va contribuer à reconnecter Fanny avec les bons moments de sa scolarité, ce qui lui avait permis malgré tout d'avancer dans sa scolarité et de trouver une valorisation.

Extrait 6

Les bons moments, c'est justement ces cours : couture, travaux manuels. C'est les moments où je me sentais revalorisée au fait. Ne serait-ce que parce que je n'étais pas très forte en français, mais en maths oui, et puis tout d'un coup j'avais la couture où je me sentais assez forte par rapport aux autres. Ça me revalorisait face aux autres quoi ! (Fanny, entretien biographique, p. 271, lignes 41-45)

Ce travail de maturité va être le déclencheur d'une véritable « révolution » pour Fanny. La différence entre l'avant et l'après travail de maturité est frappante. C'est un véritable tournant qui va avoir lieu dans sa vie.

Extrait 7

L'autre, c'était moi ! C'était le moyen de m'exprimer, différemment qu'avec des mots, et puis de mettre, moi, mes propres règles. [...] C'était un tournant de ma vie. J'ai perdu vingt kilos. [...] Je crois que mon adolescence, au lieu de se faire à 15, 16 ans, elle s'est faite à 18 ans. 18 ans : le permis de conduire, changement d'orientation... Enfin, ça a été tout à ce moment-là quoi ! [...] Je pense c'était mon moment, où j'ai explosé au lieu d'avoir explosé au cycle, en première du cycle... Ouais, c'est le moment où j'ai envoyé même tout péter, les amitiés, tout ça. Tout a pété. C'était mon petit moment de révolution. (Fanny, entretien biographique, p. 271, lignes 19-37)

Véritable moment de « révolution » nous dit Fanny. Elle a explosé. La découverte de l'« art » comme voie professionnelle clairement envisageable prend dans le récit de vocation de Fanny une intensité éblouissante. Sur ce point précis, son récit de vocation exacerbe un processus commun à l'ensemble de nos récits de vocation : le choix d'une voie artistique n'est jamais un choix comme un autre. Il est le plus souvent évoqué comme une affirmation du sujet, et parfois comme une libération.

B. CONTINUITE SOUTERRAINE

Le récit de vocation de Fanny relate une continuité souterraine, un processus de maturation d'un projet en attente de déploiement, d'un contexte favorable à sa réalisation. Une première fois déjà, vers l'âge de seize ans, Fanny avait envisagé s'engager dans une formation artistique. Ce fût à la sortie du Cycle d'orientation. Elle n'était cependant à l'entendre pas assez mûre pour s'y engager.

Extrait 1

J'ai oublié en grandissant [...]. J'ai oublié. Ça m'est passé par l'esprit au Cycle, mais pas assez mûre pour m'engager. (Fanny, entretien biographique, p. 271, lignes 46-47)

Cette continuité souterraine et ce processus de maturation traversent le récit de vocation de Fanny. Ils méritent d'être ici finement reconstruits. L'intelligence de ces processus nous est en effet essentielle. Ils sont caractéristiques de notre seconde figure de la vocation, la figure de la vocation empêchée dont Fanny est typique. Cette continuité souterraine et ce processus de maturation permettent d'éclairer le processus d'engagement dans la voie artistique tel qu'il se donne à voir dans la figure de la vocation empêchée. Là encore, le codage des actants du récit de vocation en permet la reconstruction. Car tout comme dans le récit de Camille, ils échappent largement à l'analyse de la vitesse du récit de vocation. Cette dernière ne les capte ni les révèle.

Un premier actant est à relever. Il s'agit d'un actant collectif duquel Fanny se détache. Il s'impose à l'analyse bien qu'il puisse paraître au premier abord quelque peu étrange. Il s'agit de « toutes les petites filles ». Fanny nous dit en effet avoir dans son enfance joué à la Barbie, comme « toutes les petites filles ».

Extrait 2

Comme toutes les petites filles, on a joué à la Barbie. C'est un truc un peu bateau, hein ! Mais, enfin... Moi, je m'amusais à couper les lavettes et les linges à ma maman, et je faisais que des habits pour mes Barbies. (Fanny, entretien biographique, pp. 267-268, lignes 47-2)

Entendons bien ce que nous dit ici Fanny. Ce qu'elle énonce mérite d'être considéré avec attention. Elle formule là un « Moi » qui a son importance. Par rapport aux petites filles, elle nous dit s'en distinguer par la confection d'habits, par sa façon toute particulière de s'y impliquer. Et l'habit perdure pendant son adolescence, sous une autre forme. Mais là encore Fanny se détache.

Extrait 3

Dans tous mes cahiers du Cycle, j'ai des dessins de vêtements au fait. Je m'amusais avec les petits carrés à faire mes propres proportions. Il y en a qui font des étoiles et des petites fleurs, et bien moi, j'ai que des robes et des jupes. (Fanny, entretien biographique, p. 268, lignes 3-5)

Fanny pose une nouvelle fois un « Moi » qui se distingue en se posant dans sa différence. Ce que Fanny nous dit là, à chaque fois dans ce contraste avec les actants caractéristiques de son âge, c'est que l'habit est une constante dans son parcours qui la particularise par rapport aux autres enfants et adolescents.

Dans un même mouvement, Fanny formule une chose : cette caractéristique qui est sienne n'est pas une création ex nihilo. L'habit l'inscrit bien au contraire dans une filiation.

Extrait 4

J'ai toujours aimé m'amuser avec ma maman à faire des costumes de carnaval, de l'escalade et tout ça. J'ai une grand-mère qui coud, j'ai une maman qui coud, mais pour le plaisir. J'ai une arrière grand-mère qui crochetait aussi ! Il y a quand même dans la famille des gens qui étaient dans, enfin pas professionnellement, mais dans ce cadre-là. (Fanny, entretien biographique, p. 270, lignes 42-47)

Notons que contrairement à Camille, pour qui le stylisme est proche de l'architecture, c'est-à-dire d'un métier où les dimensions intellectuelles sont prégnantes, dans le cas de Fanny, la couture est déterminante dans son projet d'entreprendre des études de stylisme, c'est-à-dire une activité à dominante pratique. Les dimensions intellectuelles sont inexistantes dans sa vocation.

Fanny s'inscrit dans une filiation féminine. Cette filiation a en commun la « couture », mais toujours d'une façon non professionnelle, pour le plaisir, comme loisir. Fanny énonce avoir pratiqué avec sa mère la couture. La mère de Fanny constitue ainsi une importante initiatrice. C'est elle qui l'initie à la couture, à l'occasion notamment de carnaval et de l'Escalade¹⁰. L'activité artistique repérée n'est pas dans la famille de Fanny une activité exercée professionnellement. Elle est toujours reliée au plaisir, au loisir.

Le père de Fanny était chauffeur de bus aux Transports Publics Genevois. Sa mère a quant à elle longtemps travaillé dans les banques et les magasins avant de devenir mère au foyer. Rien ne prépare alors Fanny à envisager une profession artistique. A la sortie du Cycle, Fanny l'envisage cependant. Cela lui semble néanmoins peut-être un peu « trop vague », mais interviennent surtout deux actants collectifs qui vont l'en dissuader.

Extrait 5

Après le Cycle, j'ai eu un moment de battement... C'est que je ne savais pas si aller faire un CFC de décoratrice d'intérieur ou de décors de théâtre. Je suis allée à la visite, aux portes ouvertes. Je ne sais pas si c'était le fait d'être jeune, d'être mal informée. Je me suis plutôt dit, peut-être influencée par les copines, par les parents, qu'il faut plutôt faire des études, qu'il faut que j'aille à l'école. Je ne peux pas m'arrêter là, au Cycle, hein ! (Fanny, entretien biographique, p. 268, lignes 5-11)

Fanny renonce alors. Le terme qui est ici à correctement apprécier est sans doute le verbe « influencer ». Fanny a été influencée par ses copines et ses parents. Ce sont eux qui lui suggèrent de continuer « l'école ». Et Fanny suit. A cette époque, « je n'étais peut-être pas prête à me libérer ». Si la séquence « Collège : travail maturité » est centrale dans son récit de vocation, c'est parce qu'il s'agit du moment où Fanny est enfin prête, où elle s'est enfin libérée, trois ans après cette alternative qui s'est à elle présentée. Elle énonce n'avoir été à ce moment-là assez « mûre ». Au moment de la séquence « Collège : travail maturité », Fanny est « mûre ».

Après s'être laissée « influencer », Fanny a « oublié » la possibilité de sérieusement envisager une formation artistique nous indique-t-elle, bien que l'analyse de son récit révèle que le projet artistique ne s'est jamais totalement éteint. Il s'est affirmé comme une activité annexe où Fanny a pu trouver un espace restreint où se libérer, à côté et en dehors de son orientation principale. Une sorte de loisir, un « plaisir »

Extrait 6

Je crois que j'ai toujours eu besoin d'une certaine, enfin d'une accroche quelque part, en me disant que si je libère une main, l'autre, elle est toujours attachée à quelque chose. (Fanny, entretien biographique, p. 273, lignes 14-16)

Fanny se situe ainsi au cœur d'une cette sorte de « contradiction ». Elle éprouve un fort besoin de « stabilité ». Il faut là pointer certains actants de son récit de vocation : le père et la mère de Fanny. Son père est décrit comme très volatil. Sa mère se caractérise par une peur constante. C'est bien entre peur et volatilité que se situe Fanny. Se manifeste sans doute là un élément important du processus de libération qui traverse son récit de vocation. Réussir à dépasser cette tension, pouvoir se libérer, dépasser la peur, sa peur.

Il faut sans doute dans le cas particulier de Fanny souligner la mort de son père, en fin de sixième année. Cette mort a à ses yeux érigé une sorte de « mur ». Elle a quelque chose à voir avec cette difficulté à se « libérer », assurément lorsque cette alternative s'est posée à seize ans, et sans doute pendant les trois ans qui ont suivi.

¹⁰ Il s'agit d'une fête importante à Genève où la victoire des genevois contre les savoyards en 1602 est commémorée. A cette occasion, les enfants se déguisent.

Extrait 7

Je crois que mon adolescence, ça a été plus tard, vu que j'ai grandi plus tôt. J'ai mûri au fait en sixième primaire, quand mon papa est décédé. Enfin, forcément, on voit les choses différemment. On grandit plus vite que les autres, parce que ça met quand même un mur devant. (Fanny, entretien biographique, p. 26-29)

Il y a là une contradiction pour le lecteur pressé. Elle n'est cependant à bien y regarder qu'apparente. La mort de son père conduit Fanny à grandir plus vite, à mûrir, juste avant que se pose à elle à seize ans cette alternative, et qu'elle choisisse de continuer « l'école ». Elle a grandi, c'est-à-dire qu'elle a choisi une voie rationnelle, la « stabilité », la possibilité de se rattacher à quelque chose de solide. Ici, « mûrir », c'est « grandir ». Mais elle n'était pas assez « mûre » pour se lancer dans une formation artistique, c'est-à-dire être prête à « sortir par la fenêtre », à reconnaître là où elle est bien. Ici, « mûrir », c'est se « libérer ». Une fois la décision prise, la formation artistique à l'horizon et les démarches entreprises, Fanny se voit « grande styliste », sans que ce projet soit défini avec clarté. Ce point à son importance. Nous le verrons plus loin.

C. TYPICITE

Le projet artiste comme affirmation

Le récit de vocation de Fanny est typique et pousse à son apogée un processus d'affirmation du sujet. Son choix conduit Fanny à envoyer « tout péter ». Dans son cas, cette « Affirmation » côtoie l'émancipation. Le choix de devenir artiste apparaît, dans l'ensemble de nos récits de vocation, ne pas être un choix comme un autre. Il est toujours infiniment plus. Le choix de devenir artiste est systématiquement posé comme la première véritable décision du sujet, sa première « Affirmation » à l'intérieur de sa famille (c'est le cas des héritiers) ou bien encore à son encontre. Maria et Emilia le disent à merveille.

Extrait 1

L'âge de l'adolescence que je voulais vraiment commencer à me détacher. Je ne me sentais pas du tout appartenir à ma famille. Tu vois, quand tu veux te détacher un peu de ta famille pour être une entité indépendante. Je pense que quand j'ai commencé cette petite école des beaux-arts, dans ces ateliers-là, ça m'a donné un peu ce que moi je cherchais, avoir quelque chose à part, d'avoir quelque chose à moi, une construction à moi. C'est la première fois que, moi, j'ai décidé d'aller quelque part, sans que cela soit imposé ! [...] C'était les premières décisions. (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 581, lignes 25-34)

Extrait 2

C'était commencer à prendre ses décisions toute seule ! Et puis de se dire qu'à l'avenir, je vais faire ça quoi ! Tu passes le stade où on te dit : « Oui, tu vas faire le Cycle, tu vas faire le Collège ! ». Tout ça où c'est tes parents qui décident. (Emilia, entretien biographique, styliste, p. 26, lignes 26-28)

Être artiste constitue une « Affirmation » du sujet. Elle peut, comme dans la figure de l'héritage, s'inscrire dans une filiation : il s'agit là de s'affirmer à l'intérieur d'un héritage que le sujet se réapproprie à sa manière. L'« Affirmation » du sujet vis-à-vis de son milieu est ici relativement apaisée. Elle se fait sans grands conflits, sans heurts ni éclats. Cette « Affirmation » peut aussi, comme dans les figures de la vocation empêchée, de la construction de soi et de l'exigence, constituer une rupture avec le milieu d'origine du sujet, et parfois être une authentique émancipation. Il s'agit alors de devenir une entité « Indépendante ». Cette émancipation procède en partie de l'hostilité du milieu : il y a en effet dans l'émancipation réciprocity entre un sujet qui s'affirme et un milieu qui s'oppose. La vocation artiste devient alors dans ce cas de figure un défi et c'est à travers elle que le sujet

s'affirme et s'émancipe. Il est en ainsi de Johanna, qui, à la suite de la réaction de sa famille, décide de partir du domicile familial, et d'entamer une vie marginale.

Extrait 3

[A propos de son inscription, admission et fréquentation à l'école des arts décoratifs] Moi, si tu veux, j'ai falsifié absolument toutes les signatures. Je disais à chaque fois que ma mère elle ne pouvait pas venir pour signer à l'école [l'École de Culture Générale]. Et puis, ma mère, elle pensait que je continuais logiquement à l'école de Culture Générale. Moi, j'avais rien changé. Et puis la prof de classe de troisième année téléphone à ma mère au bout d'un mois... Parce que, à chaque fois, je retenais les courriers... Et puis elle vient vers moi le soir, et puis elle me fait : « Je t'amène tous les jours à l'école. Tu fais quoi ? Tu vas où ? ». Et, moi, j'étais là, genre : « Ben je vais à l'école ». [...] Ma mère, du coup, elle l'apprend comme ça, et bien voilà quoi, devant le fait accompli. Il y a réunion familiale avec mon père. [...] Mon père, il était mort de rire ! Et ma mère pète les plombs. Et mon père met la sentence, avec ma mère... Ils étaient très d'accord là-dessus. Ils me disent : « Ben voilà, tu as décidé de faire ça, et bien maintenant tu te débrouilles, tu payes toutes tes études, on ne te verse plus rien ». Donc, là, ça va très mal moi. Là, c'est genre juste la merde pour moi quoi. [...] Donc, du coup, j'avais à peu près 17 ans, et là je décide de me barrer. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 445-446, lignes 16-6)

Le projet artiste apparaît à l'analyse de nos récits de vocation constituer un véritable choix de vie. Ce choix possède une saveur particulière, et les conséquences sur la « vie » sont parfois importantes. Le sujet s'affirme et parfois s'émancipe par et à l'occasion de ce choix. Il se constitue comme une entité « indépendante ». Il y a là à l'évidence une dimension récurrente de l'épreuve de la « vocation artiste ». Il s'agit toujours pour le sujet de réussir à s'affirmer, voire de rompre avec son milieu. En plus des oppositions rencontrées et affrontées, le sujet se doit de passer à l'acte, d'entamer et de mettre en branle ce processus. Et à suivre nos récits de vocation, il n'y a là rien d'évident.

Le terme « déclic » est intéressant. Quelque chose arrive et ce quelque chose rend le projet clair, mais aussi l'action possible. Ce processus peut comme dans le cas de Fanny prendre une forme extrême : celle d'une véritable « libération » après une longue période où le projet artiste infuse souterrainement. Lorsqu'enfin il jaillit, l'« Affirmation » est alors radicale : les différentes sphères du sujet sont éjectées et remplacées, son « monde » se reconfigure de fond en comble autour de l'art.

Figure de la vocation empêchée

Fanny est représentative de la figure de la vocation empêchée que nous avons reconstruite à partir de notre corpus d'étude. Cette figure est sous certaines de ses dimensions polairement opposée à la figure de l'héritage. Fanny, Juliette, Hélène et Iléana sont représentatives de cette figure. Tous les récits de vocation ici rassemblés sont des parcours de jeunes stylistes.

Cette figure se caractérise par une origine plutôt modeste, nous l'avons vu avec Fanny. Il en est de même pour la mère de Juliette qui a pour unique diplôme un CFC de vendeuse, et son père une formation dans le domaine du commerce. Le père d'Iléana est ferblantier-sanitaire, sa mère employée de commerce. Enfin, la mère d'Hélène travaille dans une imprimerie et son père était manœuvre sur les chantiers. Dans ces familles, les catégories « Métier » et « Argent » sont importantes et sont étroitement reliées entre elles. La catégorie « Intellectuel » n'est pas présente et investie et la catégorie « Art » est indissociable de la catégorie « Loisir », elle ne se pose et se pense autrement. Elle s'oppose sur ce point aux héritiers. Le stylisme est situé dans une situation d'entre-deux, entre l'« Art » et le « Métier ». Il permet en effet quand même de « Gagner des petits sous » mais aussi de « S'exprimer ». La « Couture » et l'« Habit » sont en outre toujours reliés à la « Technique ».

Dans cette figure, le projet d'une formation artistique est une première fois repéré à l'adolescence. Il est effleuré, mais n'est cependant jamais d'emblée entrepris. Juliette tout comme Fanny sont typiques de cette voie artistique qui se présente mais ne se pose. Iléana et Hélène nous relatent un processus semblable.

Extrait 4

Je voulais déjà aller aux Arts Déco avant, après le Cycle. J'en parlais avec ma prof d'allemand au Cycle. [...] Mais j'étais très influencée par mon père à l'époque. C'est pour lui que j'ai fait mon apprentissage de vendeuse en sport. Il aimait pas le côté artiste mon père. (Iléana, entretien biographique, styliste, p. 141, lignes 34-38)

Extrait 5

C'est vrai que j'ai hésité, au milieu du Collège. J'ai hésité à changer d'option, enfin, de tournant. [...] Mais ma prof m'a déconseillé. Elle disait que c'était mieux de continuer avec le latin, parce que ça allait bien. [...] Moi, j'ai écouté. Je me suis laissée influencer. (Hélène, entretien biographique, styliste, p. 309, lignes 8-17)

La « vocation artiste » est entrevue, désirée une première fois, et se ferme. Elle reste et se dresse cependant pour le sujet comme ce qu'il a « Toujours voulu faire », une véritable « Passion », un « Rêve » prenant sa source dans « une inspiration vraiment personnelle ». Il s'agit de son projet, et rien que le sien, toujours.

Extrait 6

Il y a pas eu de personne m'a un peu comme ça influencé. Ouais, c'était surtout cette envie, ce rêve... que j'ai laissé peut-être un peu de côté pendant le Collège... parce qu'il fallait faire le Collège... J'ai fait le Collège parce que c'était une sûreté quoi, en gros. C'était un bagage au cas où ça ne marche pas. [...] Mes parents, ils voulaient que je continue au moins pour le Collège. Mais, moi, j'avais pensé éventuellement commencer après le Cycle, dans un apprentissage de couture, et après, éventuellement, faire l'école d'Arts Appliqués. [...] Je savais que c'était pas ce que je voulais faire ensuite, juste parce que ça me plaisait et que j'avais des bons résultats, ça suffit pas quoi. Mais, de toute façon, le fil rouge, c'était : « Après, de toute façon, je vais dans cette école ! ». (Hélène, entretien biographique, styliste, p. 311, lignes 24-39)

Le sujet mentionne le plus souvent des causalités extérieures afin de rendre compte des voies qui ont par lui été prises. Il s'est laissé « Influencer ». Le sujet mentionne également une insuffisance qui lui était propre. Il n'était nous dit-il « Pas assez mûr » pour faire face. Le sujet va alors se « Perdre ».

Les professeurs comme les conseillers d'orientation préconisent des études qui conduisent à des emplois espérés stables et réguliers. Mais aussi et surtout l'entourage familial. Se retrouve alors ici ce clivage entre travail et loisir, entre temps de travail et plaisir caractéristique des classes populaires (Negroni, 2007). La représentation du travail y est étroitement liée à la « contrainte » (*ibid.*). Le choix d'un « métier à caractère artistique est [alors] inadéquat : si un tel choix est formulé l'entourage se chargera de rappeler au jeune où se trouve sa place (*ibid.* p. 43). Par manque de « Force » et de « Maturité », le sujet suit ces préconisations. Non seulement le sujet ne s'engage pas dans la voie artistique, mais l'activité artistique n'est le plus souvent pas continuée. Le sujet « Oublie » la voie artistique comme possibilité professionnelle et cette activité artistique n'est plus présente dans son quotidien.

Le projet artiste continue cependant à travailler le sujet, à vivre souterrainement. Un processus de latence caractérise ainsi cette figure (Negroni, 2007). Cette phase peut s'étendre sur plusieurs années. Le sujet peut pendant toutes ces années éprouver une certaine tension. Une sorte de refus traverse de façon diffuse la figure de la vocation empêchée. Le sujet garde malgré tout un espace, une distance, il se refuse à une adhésion totale. Juliette ne veut par exemple s' « Enfermer » à l'École de Commerce.

Extrait 7

École de commerce, moi, c'est exclu, dès le début ! Le commerce, je savais que c'est, que ce n'était pas quelque chose pour moi. [...] Tout le monde faisait École de commerce... Parce que École de commerce, parce que voilà, c'est Genève quoi ! En tout cas à l'époque, école de commerce ou Collège généralement... Collège encore, parce que tu peux encore t'orienter après. Mais École de commerce, pour moi, c'était trop déjà fermé, donc j'ai préféré aller à l'ECG, parce que l'orientation était plus, plus libre... plus libre... Je ne voulais pas m'enfermer. Je ne sais pas trop pourquoi. Peut-être parce que l'on m'avait mal orientée. (Juliette, entretien biographique, styliste, p. 196, lignes 15-23)

La voie empruntée contre son gré peut cependant être menée à terme, achevée. Ainsi, Hélène clôt brillamment le Collège. Iléana finit son apprentissage de vendeuse en sport. Mais le sujet reste comme « en attente » d'autre chose » (*ibid.*). Ce que nos récits de vocation nous permettent de voir, c'est, à un moment donné, une subite « plongée dans le monde du rêve, de l'enfance » (*ibid.*, p. 129) qui permettra à la vocation artiste de se poser à l'horizon du sujet. Sur ce point, le récit de vocation de Fanny est particulièrement parlant.

Une activité qui est reliée à la vocation est en effet souvent pratiquée dans l'enfance, d'une façon solitaire ou avec un membre de la famille. Fanny habille ses Barbies et dessine sur ses cahiers des robes et des jupes. Iléana et Hélène ont « toujours dessiné ». Iléana allait avec son père « faire du dessin » et de la « pyrogravure », ou bien « faisait beaucoup de couture avec sa grand-mère », tout comme Fanny avec sa mère. Juliette accorde quant à elle depuis l'enfance de l'importance à la « parure » et au « vêtement », ne laissant sa mère l'habiller. Mais cette activité considérée comme artistique par le sujet est toujours un « Loisir ».

Le choix de la voie artistique constitue une bifurcation biographique majeure, le moment où le sujet se retrouve après s'être malgré lui longtemps perdu. Le sujet se reconnecte à cette occasion avec sa « Passion » mise de côté. La figure de la vocation empêchée s'inscrit dans un régime de rupture-production par rapport au milieu du sujet ainsi que par rapport à la trajectoire où il était engagé. Lorsque la vocation artistique peut enfin prendre forme, elle s'accompagne d'une véritable explosion émotionnelle et d'une « Révolution ». Fanny explose littéralement, entame une révolution comme nous l'avons vu. Iléana fond en larmes. « J'ai pleuré comme une folle » nous dit-elle lorsqu'elle apprend qu'elle est admise dans la Haute École. Une fois dans la Haute École, son comportement se transforme.

Extrait 8

Au fait, avant de rentrer à l'école, il fallait toujours que je m'habille comme une artiste, que je me la pète. Je ne sais pas, j'avais tout le temps envie que les gens, ils perçoivent que j'étais quelqu'un de créatif. Et puis, au fait, quand j'ai réussi mon examen d'entrée, ben, tout d'un coup, le fait d'être vraiment une artiste, j'avais plus vraiment besoin de le prouver aux autres... Voilà quoi... J'étais encore plus naturelle qu'avant quoi. (Iléana, entretien biographique, styliste, p. 142, lignes 11-16)

Le thème de la « Place » est caractéristique de la figure de la vocation empêchée. Le « Milieu » artistique est idéalisé et rêvé. Entrer dans la Haute École, c'est ainsi atteindre une « Place » idéalisée par le sujet. Cette figure est profondément traversée par une problématique de l'appartenance. Le sujet s'identifie à un milieu idéalisé dont il attend une reconnaissance et une « Appartenance ». La figure de la vocation empêchée est ainsi en partie polarisée par une identité pour autrui : un statut d'artiste à acquérir et/ou un groupe auquel appartenir.

Extrait 9

Quelque part, j'avais trouvé ma voie, j'avais trouvé ma place ! Si tu veux, voilà, dans la société, si tu veux être accepté, il faut être... Si tu veux... Et donc, là, j'étais, voilà ! J'étais une designeuse, ou une designeuse en devenir... J'étais, voilà ! J'avais ma place quelque part, dans une structure, dans une institution. (Juliette, entretien biographique, styliste, p. 200, lignes 13-17)

Extrait 10

J'avais beaucoup de gens autour de moi qui se prétendaient être artistes, ou j'avais autour de moi des gens artistes, créatifs, expressifs... Et bien voilà, c'était aussi pour moi faire partie du clan des créatifs, un peu comme ça. [...] Les gens qui sont dans ce milieu, c'est des gens qui ont un peu une même conception de vie que moi. [...] C'est souvent des gens qui ne sont pas forcément fortunés, qui sont un peu rebelles, un peu alternos. [...] Ce qui fait que tu te retrouves entouré de gens qui te ressemblent. (Iléana, entretien biographique, styliste, p. 144, lignes 4-10)

Cette question de la « Place » est étroitement reliée à la problématique du regard de l'Autre. L'admission dans la formation instaure enfin un régime de reconnaissance-coopération longtemps attendu et enfin réalisé. Le sujet devient à cette occasion « Quelqu'un », il peut enfin exister comme « Artiste » ou « Styliste ».

Extrait 11

C'est être quelqu'un quoi (Silence). Je ne sais pas exactement. Je ne sais pas... Que j'étais quelqu'un ! J'ai un problème de confiance en moi un peu, d'être quelqu'un pour les autres, tu vois ? Là, ben, être artiste, j'étais quelqu'un pour les autres, et puis du coup pour moi. (Iléana, entretien biographique, p. 142, lignes 20-23)

Contrairement à la figure de l'héritage, il n'y a dans la figure de la vocation empêchée d'idée claire du « Milieu » artistique et de la « Vie d'artiste ». Le sujet nous dit accomplir son « Rêve » et ne se poser la question de l'avenir professionnel, ou bien encore de « se voir grande styliste ». Mais être « grande styliste » constitue un rêve de « Papier glacé ».

Extrait 12

Au niveau professionnel [...] je crois qu'au fait, je ne me propulsais pas dans le futur. On ne pense pas à ces choses-là ! Je pense que je n'étais pas du tout la seule. C'est vraiment comme une bulle, c'était vraiment comme une bulle cette école. On était... ouais, dans une bulle ! Je n'attendais pas vraiment grand-chose. C'est un peu triste de dire ça, mais je n'attendais pas vraiment grand-chose. J'étais juste dans ma bulle... Être dans une bulle et être une artiste je crois. (Iléana, entretien biographique, styliste, p. 142, lignes 26-34)

Extrait 13

Je ne me projetais pas précisément après la formation où j'allais être. Au fait, je n'avais pas d'idée précise de ce que j'allais faire dans le stylisme. Mais c'était vraiment un rêve ! [...] Je me voyais plus en tant que créatrice, faire mes propres, mes propres vêtements. Mais c'était très vague... Parce que, pour moi, c'était d'abord découvrir ce qu'est la formation, et ensuite voir ce que la formation pouvait m'apporter comme débouchés au fait. C'est là que ça allait se préciser. Mais, ce rêve, avant d'entrer, c'était : « Je me vois en tant que styliste ! ». Mais c'était assez confus. C'était un peu l'image idéale de styliste. Ce n'était pas une idée très concrète, réaliste. [...] Quand on connaît pas, quand on connaît pas encore la formation, le métier, tout ça, on se dit : « Artiste ! ». Et puis voilà, le créateur, et puis c'est tout quoi. Artiste, cette image de l'artiste. [...] Je ne voulais pas me projeter quoi ! Je voulais vraiment faire cette école, mais au fait me projeter ensuite, voire après ce que je voulais faire, c'était vraiment à des années lumières, parce que, parce que c'était pas concret cette image. (Hélène, entretien biographique, styliste, p. 310, lignes 7-26)

Cette problématique de la « Place » enfin acquise, de l'identité enfin stabilisée, de la reconnaissance acquise est typique de la figure de la vocation empêchée. Entrer et être admis dans la Haute École constitue une fin en soi. Le sujet devient l'artiste rêvé et intègre le monde idéalisé à cette occasion. Le projet professionnel est au second plan. Être artiste, c'est être à la

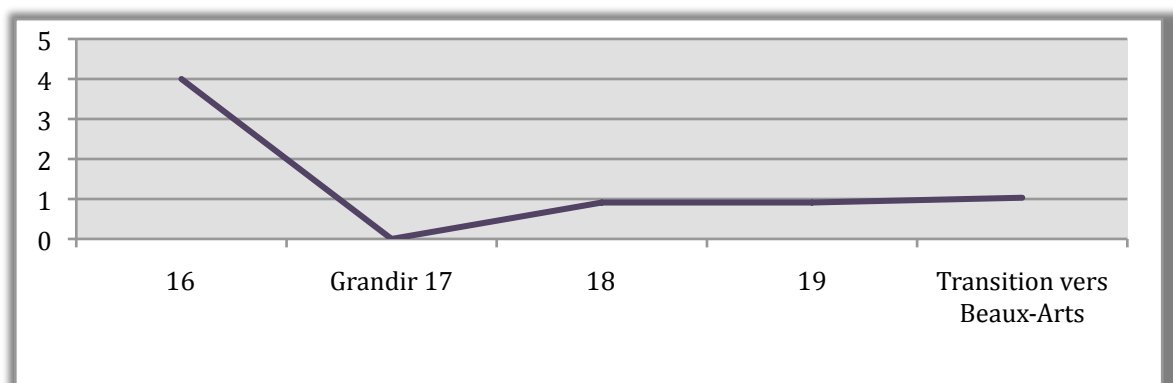
Haute École, et appartenir au « Clan des créatifs ». Cette admission constitue le moment où enfin cette identité trouve une certaine consistance sociale.

III. Se construire dans l'art

Il s'agit à présent de proposer au lecteur la troisième figure de la « vocation artiste » que nous avons reconstruite. Nous prendrons ici appui sur le récit de vocation de Jeanne. Son récit de vocation est en effet typique de cette figure. Il permet de la restituer au lecteur de façon lumineuse.

Jeanne est une jeune diplômée des Beaux-Arts. Tout comme Fanny, elle n'est pas une héritière. Son milieu d'origine ne peut cependant être qualifié de modeste. Son père est entrepreneur dans le domaine du bâtiment et sa mère est assistante sociale. Les dimensions artistiques et intellectuelles ne font cependant pas l'objet d'un investissement fort, comme dans le cas des héritiers. Son récit de vocation frappe par le processus de construction de soi qui le traverse. L'intrigue principale de son récit de vocation se structure en effet autour d'une difficile et pénible quête de reconnaissance d'elle-même. Cette quête se continuera par delà cette période. Elle imprègne l'entièreté de son récit de vie. Son récit de vocation est typique de la figure de la construction de soi que nous avons reconstruite. L'importance du processus de construction de soi, relié à l'activité artistique, est prégnante dans les récits que nous avons regroupés sous cette bannière. Il ne se retrouve dans les trois autres. Il anticipe par ailleurs dans une certaine mesure un processus que la Haute École exigera du sujet.

A. GRANDIR



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit de vocation de Jeanne. La vitesse à laquelle l'enfance est évoquée est impressionnante (non visible sur ce graphique pour des raisons de lisibilité). Mis à part une très allusive description de ses parents et d'une scolarité obligatoire où l'art est explicitement posé comme absent, le récit de vocation de Jeanne fait littéralement l'impasse sur ses origines. Quinze années sont racontées en environ un tiers de page, soit à une vitesse quarante cinq années par page. Son récit de vocation débute d'une certaine manière à seize ans, lorsqu'elle quitte le domicile familial. L'intrigue de son récit de vocation est structurée par l'Épreuve que la séquence « Grandir » met en avant.

Le récit de vie de Jeanne a été un véritable défi à l'analyse. Contrairement à ceux de Christophe, Camille et Fanny, dont nous avons ci-dessus proposé une analyse et une interprétation, complète ou partielle, son récit ne se laisse pas si aisément percer. Ce n'est que péniblement que nous sommes parvenus à y entrer. D'abord évident, il s'est en effet très vite révélé déroutant. Quelque chose d'essentiel nous manquait afin de pouvoir adéquatement y entrer. C'est le récit de ville qui nous a fourni la clé de son récit de vie, et notamment de cette Épreuve que la séquence « Grandir » propose.

La séquence « Grandir » constitue le seul ralentissement notable de son récit de vocation. L'entièreté du récit de son parcours dans le domaine artistique trouve dans cette séquence un élément majeur d'intelligibilité. Comme en condensé, l'ensemble de son récit de vie y réside en effet. Sa Quête s'y donne à voir. Assurément, il y a là pour Jeanne quelque chose de significatif relativement à son expérience dans le domaine artistique, et qu'elle partage avec nous. Cette séquence constitue alors un axe privilégié à partir duquel reconstruire le lien entre ses origines, quasi absentes dans son entretien biographique, et l'ensemble de son parcours dans le domaine artistique. Dans le cas de Jeanne, l'« art » est en effet indissociable d'une problématique de la « construction de soi », de la reconnaissance de soi-même.

La séquence « Grandir » se déroule durant la période du Collège autogéré. Cette période est charnière dans le parcours de Jeanne. Plusieurs transitions y sont à l'œuvre. Jeanne déménage, quitte le domicile familial pour vivre avec son copain. Elle a seize ans. Ce déménagement a été une décision difficile. C'est à cette même période qu'elle décide de faire ce Collège autogéré, pas tout à fait « normal » à l'entendre, une structure plus souple, qui lui laisse une grande « liberté ». Jeanne rompt ainsi avec une scolarité traditionnelle, beaucoup trop contraignante pour la Jeanne de l'époque. Une Jeanne qui refuse toute « forme d'autorité ». La béance de ses origines la trouble. Elle a un « parcours assez cassé dès le départ à cause de cette adoption ». Le mot est lâché. Cette origine qui manque au récit concerne en partie son adoption. A n'en pas douter, pour la Jeanne qui nous fait le récit de son parcours dans le domaine artistique, quelque chose relie étroitement son adoption et l'art.

La personnalité de la Jeanne de l'époque est « informe ». La drogue l'accompagne pendant la période de sa « vocation artiste ». Elle fréquente le monde de la nuit. Les comportements extrêmes sont récurrents dans son récit de vie.

Extrait 1

Je tire sur l'élastique pour me faire sentir que je suis là. Parce qu'à un moment l'élastique il te revient dans la gueule ! Et, là, tu commences à avoir mal. Et bien, moi, j'ai toujours fait comme ça et j'ai toujours eu besoin d'aller à ce point de tension pour me rendre compte que et bien au fait, moi, je suis là ! Que je suis un être humain, que j'habite une planète ! (Jeanne, récit de ville, pp. 359-360, lignes 48-3)

Ce que Jeanne vivra dans ce Collège autogéré va se révéler absolument crucial pour la suite de son parcours. De cette période, Jeanne évoque principalement le cours d'art, et un professeur, Claude, décisif pour son investissement dans l'activité artistique. Lorsque Jeanne arrive dans l'atelier, le professeur d'art la « casse », littéralement. Il formule un impératif, un Objet : se réveiller, grandir.

Extrait 2

Quand je suis rentrée au Collège autogéré, ce que je voulais faire quand j'avais 16 ans... Je voulais faire du stylisme. J'ai toujours dessiné des habits et des visages, comme l'enfant qui ne dessine que des oiseaux... Et quand je suis arrivée au Collège autogéré, j'étais arrivée avec des dessins justement, en lien au stylisme, et Claude m'avait complètement cassée en me disant que non mais, là, il fallait que je grandisse que je pouvais plus [...]. Qu'il fallait que je me réveille, et puis que ce n'est pas du tout ça qu'il fallait que je fasse. (Jeanne, entretien biographique, p. 327, lignes 43-50)

L'Épreuve clé de son récit de vie est formulée. Elle est lumineuse. Le professeur d'art en est le Destinateur. L'activité artistique deviendra alors pour Jeanne une compagne privilégiée. Grandir, c'est dans son récit de vocation se « reconnaître », mais aussi être « solide » et avoir « confiance en moi », ce dont à l'entendre elle manque cruellement à l'époque. Jeanne arrive avec quelques dessins d'habits et de visages. Et elle nous dit bien comme un « enfant ». Elle doit « Grandir ». Mais Jeanne doit pour cela régler une profonde problématique personnelle,

son adoption. Cette adoption est l'élément autour duquel se structure le « monde » tel que nous le donne à voir le récit de vie de Jeanne. C'est cette adoption qui a en grande partie configuré sa relation aux autres, aux institutions : « toute forme d'autorité m'agrippe assez vite ! ». Mais aussi à elle-même.

Jeanne ne fait qu'effleurer dans son entretien biographique son adoption. Son récit de ville nous en parle un peu plus longuement, lorsqu'à son occasion un retour est fait dans l'atelier du Collège autogéré. Nous sentons Jeanne ne vouloir nous en parler, elle est en effet sur la défensive. Et, avouons, nous ne désirions y entrer. Nous n'avions pas encore apprécié le rôle de son adoption dans son engagement artistique.

Extrait 3

C'est là que l'on peut pas y entrer, mais que l'on y rentre tellement facilement que du coup je suis obligée de faire tout un système pour que l'autre ait pas l'impression qu'il y est pas rentré. Parce que là, c'était vraiment l'enjeu ! [...] Tu vois, par exemple, typique ! Les histoires d'adoption, mais, mon Dieu ! le nombre de gens qui m'ont fait mon analyse psychologique à ce niveau-là, je les compte plus ! Et puis quand tu sais que l'autre, il a des outils qu'il peut utiliser pour rentrer dans ta psychologie et appuyer sur certains points, et bien tu finis par te protéger assez vite quoi ! (Jeanne, récit de ville, p 366, lignes 10-17)

Ces mots ne nous sont adressés. Mais dans la dynamique de l'entretien, ils se sont imposés comme de véritables révélateurs, révélateurs de cette sensation constante que Jeanne nous file sans cesse entre les doigts, qu'elle ne se livre toujours qu'à moitié et qu'une part du récit dans le domaine artistique reste dans l'ombre. L'adoption est sans aucun doute une dimension de forte de la singularité de son récit de vie. Il ne faut l'occulter, malgré cette Jeanne qui avance sur les pattes arrières. L'adoption traverse d'un bout à l'autre son investissement artistique. Elle travaille d'ailleurs au moment où nous l'avons rencontrée sur un scénario de film, un scénario sur l'adoption. Avec ce film, elle désire « lâcher sa propre histoire » nous confie-t-elle.

Revenons à la séquence « Grandir ». Le professeur d'art mandate une Épreuve donc. Et il offre à Jeanne une « liberté » qui sera dès lors pour elle indissociable à l'« art ». Là encore, une nouvelle fois se retrouve l'opposition entre d'un côté « liberté » et « art », et de l'autre la « contrainte », qui concerne ici un système traditionnel qui exige une stabilité dans sa vie que Jeanne n'a pas. Cette opposition se révèle d'ailleurs à l'analyse fondamentale dans sa décision de s'inscrire à la Haute École.

Extrait 4

Je n'étais pas suffisamment posée dans ma vie pour supporter une structure comme l'Université avec les contraintes que ça pouvait engendrer, au niveau d'une stabilité dans sa vie... Ce n'était pas possible pour moi, du coup je pouvais qu'envisager être dans une structure beaucoup plus souple. (Jeanne, entretien biographique, p. 325, lignes 3-7)

Le professeur du Collège autogéré va donner les clés de l'atelier à Jeanne. Elle pourra alors s'y rendre à sa guise. Il n'est pas infondé de mentionner que, pour Jeanne, artistiquement, tout commence à partir de là.

Extrait 5

Il me donnait la possibilité d'avoir accès aux salles d'art tout le temps, c'est-à-dire que j'avais la clef. J'allais la nuit, je passais des nuits entières à peindre. Du coup, c'était comme une sorte d'autre univers et puis je construisais petit à petit mon univers, enfin non c'était vraiment un monde parallèle. C'est peut-être un mot un peu fort que construction de mon univers. Mais c'était quelque chose dans lequel je me sentais bien et que lui me donnait cette liberté, parce qu'il y avait personne avec qui il était comme ça. (Jeanne, entretien biographique, p. 325, lignes 30-36)

Extrait 6

J'aimais bien ce côté, c'était un lieu qui me coupait de tout, de mon lieu d'habitation, de mon lieu scolaire [...]. C'était un endroit un peu hors temps, hors tout pour moi, du coup un peu une bulle. (Jeanne, récit de ville, p. 362, lignes, 17-20)

L'art deviendra alors son « monde parallèle », sa « bulle ». Le professeur d'art offre un espace de liberté à Jeanne, de façon exceptionnelle notons-le. Il offre tout simplement à Jeanne la possibilité de « fuir la réalité », sa réalité. Une réalité qu'elle décrit comme difficile, où la relation aux institutions ainsi qu'à ses parents sont particulièrement délicates. Et l'hypothèse d'un rôle-clé dans ces relations difficiles joué par l'adoption s'impose. Jeanne a en effet dû être un « enfant parfait », tout comme ses parents des parents parfaits.

Extrait 7

Je pense que la faille, c'est d'avoir dû être un enfant parfait, c'est-à-dire que pour des raisons extérieures à moi, j'ai dû avoir tel contexte familial, telles relations avec les uns et avec les autres [...]. Moi, j'avais la sensation qu'après coup d'avoir dû l'être un peu doublement quoi. Un côté un peu réparer, ou d'être là pour des raisons qui m'échappaient. (Jeanne, récit de ville, pp. 362-370, lignes 17-42)

Extrait 8

Je peux dire que ça c'est une question qui chez moi a infusé, c'est-à-dire que, chez moi, et ça ce n'était pas au départ conscient et puis c'est devenu conscient avec les années, de faire les choses par rapport à mon adoption sans me brusquer. Parce que les questions d'adoption, c'est des questions qui sont très formelles, institutionnelles... Enfin, mes parents ont dû subir moult et moult interrogatoires. On a vraiment décidé que c'est les parents parfaits. J'ai eu accès à mon dossier d'adoption, j'ai lu les comptes-rendus psychologiques qui m'ont écœuré sur à peu près huit générations [...]. Donc, j'ai essayé d'approcher cette question très prudemment, parce que chez moi ça réveille énormément de colère. [...] Maintenant, entre les rapports que j'ai avec mes parents, et que n'importe quelle personne aurait pu avoir à l'adolescence. Il y aurait déjà eu ça ! En plus, il y a cette question en arrière-plan. [...] J'ai commencé à poser des questions sur l'adoption à mes parents à mes 17 ans. (Jeanne, récit de ville, p. 366, lignes 31-47)

La représentation de l'artiste est pour la Jeanne qui nous fait son récit de vie une figure d'indépendance et d'opposition à toute institution, à toute contrainte, profondément et d'un bout à l'autre.

Extrait 9

Pour moi, c'est un peu le syndrome de l'adoption qui réside là. Et je pense qu'un artiste ne doit pas être parfait ! Je pense qu'un artiste doit être lui et puis il crache son truc et ça plaît ça plaît pas et puis voilà ! (Jeanne, entretien biographique, p. 367, lignes 32-34)

L'atelier d'art du Collège autogéré deviendra son « laboratoire ». Jeanne y fera une série d'expérimentations qui lui permettront de sortir son « agressivité », de façon instinctive. Et Jeanne « croche » à cette activité.

Extrait 10

C'était vraiment, quand je parle d'expérimentation, de travail avec la matière. Tu te retrouves avec des pots de peintures, tu mets vraiment les mains dedans, tu t'éclates à travailler avec des pigments et puis à les mélanger. Il y a un côté un peu apprenti chimiste comme ça qui est assez drôle, et assez brute comme ça. Et puis, moi, je pense que ça me permettait dans mon petit coin de sortir une sorte d'agressivité, tu vois ? Un rapport assez physique comme ça avec la matière. Là, à ce moment-là, il y avait pas de conscience de ce que cela allait devenir, c'était purement instinctif, beaucoup plus animal. Je ne sais pas pourquoi j'ai autant croché. (Jeanne, récit de ville, p. 362, lignes 29-37)

Cette activité va permettre à Jeanne de se poser d'une certaine manière dans un « présent » apaisant, rompant ainsi avec toute projection futur et tout questionnement sur ses origines. Ses origines sont troubles et son avenir reflète la précarité de sa situation : drogue, conflits avec ses parents, questionnements identitaires et exigence de s'assumer après avoir quitté ses parents.

Extrait 11

Ce qui me reste de cet endroit, c'est les moments créatifs, quand ils arrivent. D'avoir quelque chose que je trouve assez intéressant, les moments où je trouve, où tu sens que t'es complètement créatif, tu vois comme quand tu es un peu possédé, et que tu sais que c'est là, à ce moment-là, que tu es capable de faire les choses. C'est assez étrange, là tu te dis que tu peux passer une nuit, deux nuits, trois jours à faire des choses, et puis tu ne te poses plus la question du temps, du comment, du pourquoi. (Jeanne, récit de ville, p. 363, lignes 35-41)

Au cœur de cette activité, Jeanne nous dit en outre accéder à une meilleure connaissance d'elle-même, et sa trajectoire nous dit-elle va trouver une occasion pour se révéler.

Extrait 12

Je pense que quand tu es pas du tout là, c'est peut-être là que tu l'es totalement. [...] C'est peut-être ce qui me manque maintenant. Ce qui me manquerait maintenant où j'ai l'impression des fois d'être des fois trop ancrée dans la réalité : « Il y a ça à faire, et puis ça, et puis ça, et puis ça ». [...] J'ai l'impression que ça me bouffe. (Jeanne, récit de ville, pp. 364-365, lignes 47-6)

Extrait 13

[L'atelier] Il m'a révélé ma trajectoire et mieux me comprendre. (Jeanne, récit de ville, p. 368, ligne 31)

Jeanne a besoin de continuer ça. Elle décide alors de passer le concours de la Haute École. Elle suit « le mouvement » nous confie-t-elle. Le professeur d'art est celui qui lui a doublement ouvert la voie. « Il avait lui-même étudié à Genève ». Il lui a dès lors « insufflé une veine » comme dit Jeanne. Et bien sûr il la mandaté son Épreuve. Jeanne est prise dans une activité à laquelle elle croche, la pose dans un présent, lui permet de sortir son agressivité et de mieux se connaître. Elle ne peut que suivre.

Extrait 14

J'ai l'impression que je ne me suis pas posée de questions. Au fait, ce n'était pas que je me disais que j'allais être prise à coup sûr mais... Au fait je ne me voyais rien faire d'autre ! Je pense que si je n'aurais pas fait ça, j'aurais peut-être continué en autodidacte ou je me serais représentée l'année d'après. (Jeanne, entretien biographique, p. 327, lignes 30-33)

Son projet artiste se fait sans aucune projection future. C'est son investissement particulier dans l'activité artistique est premier.

Extrait 15

Je n'avais aucune projection future... J'étais complètement dans l'instant présent, l'activité en soi me remplissait... C'est-à-dire que j'étais complètement là dedans, c'est-à-dire il y avait pas.... Tu vois quand tu te dis que t'es dans l'instant présent, et bien c'est ça, c'est-à-dire t'es pas dans le passé, t'es pas dans le futur, t'es là ! Alors, du coup, toute la part pragmatique, il faut faire, il faut faire ça. Moi, je l'ai toujours vécue comme quelque chose de très douloureux ou de très pesant, de très lourd. [...] Si je prends une image, comme une grossesse au fait, que tu t'octroies à toi-même, en te disant : « Voilà, j'ai pas un but précis à ça et je sais que je dois me découvrir et prendre ce temps là ». [...] La liberté dans une école d'art, est pas la même qu'à l'Uni du coup. T'es plus libre de pouvoir aller te cacher dans des recoins, de pouvoir faire des pirouettes. (Jeanne, entretien biographique, pp. 328-329, lignes 12-9)

L'art est investi par Jeanne comme une « grossesse », une façon de « me reconnaître ». C'est ainsi que Jeanne investit la Haute École, et elle restera dans cette logique.

Extrait 16

[A propos d'une proposition d'exposition] Moi, j'étais dans un cas de figure où ça ne pouvait pas m'apporter... Je n'étais pas dans la recherche d'une reconnaissance artistique à ce moment-là, j'étais juste en train juste d'essayer de me reconnaître à moi-même. (Jeanne, entretien biographique, p. 328, lignes 5-8)

B. TYPICITE

Figure de la construction de soi

Le récit de vocation de Jeanne est particulièrement représentatif de la figure de la construction de soi. Jeanne en constitue un cas quasi idéal-typique. Les récits de vocation de Sophie, Maria et Johanna peuvent être regroupés sous cette figure. L'ensemble de ces récits de vocation concerne des diplômés des Beaux-Arts.

La figure de l'héritage s'inscrit toujours en continuité avec une filiation. La figure de la vocation empêchée s'inscrit quant à elle toujours en rupture avec le milieu et la trajectoire d'études du sujet. Dans la figure de la vocation empêchée, le milieu ne prépare pas au monde convoité. Bien que l'activité puisse être une activité exercée au sein de la famille, elle n'est une voie professionnelle envisageable, et elle indissociable de la catégorie « Loisir ». Dans la figure de la vocation empêchée domine clairement la rupture. Le pour autrui a son importance. Il s'agit d'y appartenir et c'est à l'intérieur de celui-ci il s'agit d'être reconnu, de devenir « Quelqu'un », c'est-à-dire « Artiste » ou « Styliste ».

La figure de la construction de soi ne pose, elle, comme les figures de l'héritage et celle de la vocation empêchée, une claire appartenance à des milieux d'origine particuliers et semblables, à partir desquels les sujets se posent en continuité ou en rupture. Cette figure a ceci de particulier qu'elle concerne des milieux divers. Elle se distingue cependant de la figure de l'héritage dans la mesure où jamais les dimensions artistiques et intellectuelles ne coexistent dans le milieu du sujet. Elle se caractérise avant tout par l'importance qu'elle accorde au « Pour soi », ainsi qu'à une activité dont l'horizon de sens est sa réalisation même, et qui se couple à des dimensions et des problématiques personnelles. Cette primauté est évidente dans le cas de Jeanne. L'art constitue comme nous l'avons vu pour elle une « Grossesse ». Il s'agit pour Jeanne de continuer ce processus, en somme et de façon métaphorique de s'enfanter, soit de « Se construire ».

L'art est dans la figure de la construction de soi posé comme un moyen de « Construire quelque chose à moi », de « Prendre la parole » et de « Se Trouver ». Pour Sophie, il s'agit de développer une chose qui soit sienne. Et l'activité artistique est en partie reliée au décès de sa mère, dont elle s'est nous dit-elle occupée.

Extrait 1

Un projet juste personnel, pour le plaisir de faire quelque chose que j'aime, pas pour devenir artiste. [...] J'avais cette envie et ce besoin, à ce moment-là, de développer quelque chose pour moi. [...] Je me disais : « Non, mais ce truc manuel, j'ai envie de faire, j'ai envie de la développer ! J'ai envie de développer ce côté artistique que je ressens, et que j'ai énormément de plaisir à faire depuis que je suis petite ». [A propos du décès de ma mère] ça a un lien de pourquoi j'ai commencé les Beaux-Arts en 2001 et pas en 2000. (Sophie, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 541-542, lignes 47-45)

Pour Maria, il s'agit de suivre une activité qui progressivement prend toute la place, par plaisir. Mais aussi pour construire quelque chose à elle, à « Moi », de « prendre la parole autrement qu'avec les mots » dans une activité qui entre en résonnance avec des dimensions adolescentes.

Extrait 2

Peut-être que j'avais cette idée très naïve de l'artiste solitaire, bohème. Et ça, ça correspondait à ce que je sentais pendant cette période-là. L'expressivité qui arrive, du choix d'être seule et créer. Une idée très romantique de l'artiste ! [...] Mais, à l'époque, je me souviens, on avait cette idée un peu de l'artiste un peu fou, qui va créer, original. [...] Le dessin commence à prendre plus de place. Et je pense c'est ce désir un peu de nouveau, de nouveauté, de choses que, pour moi... Oui, dessiner comme tous les enfants le font ! Mais, là, c'était vraiment aller vers quelque chose que, moi, je connaissais pas trop. C'était vraiment me mettre à voir les choses différemment. Je prenais vraiment beaucoup de plaisir dans cette question de travail qui vient à partir de soi et de ce que l'on fait, pas seulement à partir de ce que l'on réfléchit, mais à partir de ce que l'on fait. (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 581-582, lignes 42-32)

Pour Johanna, le dessin a constitué un « refuge », une « bouée de sauvetage » pendant son enfance, ainsi que lors de la mort de son père. Le dessin est en outre dit lui permettre un gain d'authenticité, d'être plus « authentique » par rapport à elle. Dans le parcours de Johanna, le dessin a pris toute la place disponible et à constituer à plusieurs reprises un soutien existentiel majeur.

Extrait 3

Au fait, je n'avais pas... Autre que d'être artiste, je n'avais pas d'idée ! J'ai dessiné toujours. C'est une chose qui m'a permis... où je me suis réfugiée et qui a pris beaucoup de place. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 443, lignes 30-32)

Extrait 4

[Alors que Johanna est aux Arts Déco] Et, au fait, j'ai perdu mon père à l'âge de 18 ans. [...] Là, c'est juste le monstre choc ! Je m'accroche à fond à l'art. Mais c'était un truc genre au delà de tout ! Sans l'art, je n'aurais pas tenu. [...] Je suis désespérée quelque part, que je m'accroche à l'art, que je m'y réfugie. [...] Mon père, il venait tout le temps me voir au fait. Il ne voulait pas que j'y aille, mais il était tellement fier que je fasse des études ! Il était super fier, parce qu'au fait il a pas fait d'études. Donc, du coup, mon père, il était quasi illettré. Il savait écrire, mais c'était vraiment pas son truc quoi. Et puis, du coup, il était tellement fier que je fasse des études qu'il n'en revenait pas, du coup il venait me voir tous les jours, il venait manger avec moi. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 451, lignes 11-31)

Dans la figure de la construction de soi, l'art s'oppose à « Traditionnel », « Normal », mais aussi à « Destin ». Y domine une continuité posée dans un processus d'appropriation du projet ainsi qu'une persévérance dans la construction de soi par le truchement de l'investissement artistique. Contrairement à la figure de la vocation empêchée, la voie artistique est prise dès qu'elle apparaît à l'horizon du sujet. Le sujet ne dévie de sa voie et jamais ne met de côté l'activité artistique.

L'activité artistique est parfois découverte dans l'enfance, à l'occasion d'une scolarité accordant une place particulière aux dimensions créatives et personnelles. C'est très clairement le cas de Sophie et de Johanna.

Extrait 5

L'école internationale, au fait, elle développe vachement [...] ton être au fait... Et, moi, on m'a vachement poussé là-dedans. J'ai eu des profs merveilleux à l'école internationale, qui m'ont vraiment soutenu. [...]. A l'école internationale, dans les classes, tu es pas plus que dix ou douze, donc il y a vraiment le temps de prendre chaque élève à part entière, de s'occuper de lui. Le prof est presque un psy [...]. Tu as des ateliers différents pour développer ton être, développer ton caractère. Quand ils voient que tu... Moi, ça c'est passé comme ça... Quand ils voient... A l'époque, quand j'y étais, il y avait des cellules où tu pouvais dessiner, ou tu pouvais chanter, ou tu pouvais faire du théâtre. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 439-440, lignes 24-15)

Ou bien encore comme dans le cas de Maria et de Jeanne, à l'adolescence.

Extrait 6

A l'âge de 16 ans à peu près, des copines se sont intéressées à commencer une école d'art. On a discuter les trois, et on a dit : « Ah ! ça pourrait être intéressant ! ». Je dois avouer que c'était pas moi qui est sorti : « Ah, je veux devenir artiste ! ». Mais c'est plutôt suivre ces amis-là qui voulaient aussi commencer une école. Elles, elles voulaient plutôt commencer la sculpture, moi, la peinture. Alors j'ai commencé à 16 ans une école d'art. C'était vraiment comme des ateliers culturels. Ça appartenait à une école. Ce sont des cours, mais tu n'obtiens aucun titre. (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 580, lignes 33-39)

Tout comme dans la figure de la vocation empêchée, il y a « Affirmation » forte du sujet, et il peut y avoir émancipation par rapport au milieu dès lors que celui-ci s'oppose. Ainsi, Maria devient une « entité indépendante ». Pour Johanna et Jeanne, l'investissement artistique conduit à une vie marginale. Pour Sophie, son investissement dans l'« art » permet une différenciation par rapport à la dimension « intellectuel », très présente dans sa famille, et une manière de cultiver l'« être ».

Ce qui distingue cette figure de la figure de la vocation empêchée, c'est la constance à soi-même ainsi que l'importance du « Pour soi ». Il ne s'agit pas prioritairement de rompre avec une trajectoire, ou bien encore d'acquérir une « Place ». Elle rejoint cependant en partie la figure de la vocation empêchée sur une absence de lucidité, caractérisant en partie la figure de l'héritage, comme de projection professionnelle. Par la construction de soi qu'elle permet et autorise, l'activité constitue à elle-même sa propre fin.

IV. Métier et apprentissage

Une logique ternaire a longtemps dominé notre analyse et reconstruction des figures de la « vocation artiste ». Ce fût une affaire à trois. Ce n'est qu'au fur et à mesure d'une longue période d'hésitation que la décision fût prise de poser une quatrième figure. Elle s'imposait. Certains récits de vocation ne trouvaient en effet de place dans notre tripartition, ou si fragile et insécure qu'elle nous brouillait. Ce fût très le cas avec les récits de vocation de Catherine et d'Emilia. Quelque chose les distinguait. Autant le dire : une fois cette quatrième figure forgée, une sorte de brume se dissipa.

A. FIGURE DU METIER

Cette figure regroupe, tout comme la figure de la vocation empêchée, des récits de vocation de stylistes. Contrairement à la figure de la vocation empêchée, elle n'est cependant pas marquée par une « Perte », ni par une « Révolution », ni même pas cette thématique de la « Place ». Elle n'est pas non plus comme la figure de l'héritage concernée par une distinction

personnelle au cœur d'une filiation. Les catégories « Art » et « Intellectuel » ne font d'ailleurs dans le milieu du sujet pas l'objet d'un investissement fort. Cette figure s'inscrit très clairement dans un régime de rupture-production avec le milieu d'origine. Elle rejoint sur ce point les figures de la vocation empêchée ainsi que de la construction de soi.

Cette figure n'est pas caractérisée par une problématique de la construction de soi, ou par l'art en tant que « Bulle ». Tout comme la figure de la vocation empêchée, les catégories « Métier », « Technique » et « Argent », sont posées, mais contrairement à la figure de la vocation empêchée, la figure du métier les intègre pleinement. L'investissement artistique ne se pense en effet sans ces catégories. Dans cette figure, la catégorie « Métier » est importante. Il s'agit pour le sujet d'apprendre un « Métier », d'acquérir des techniques afin de pouvoir réaliser. Contrairement à la figure de la vocation empêchée, le projet artiste n'est pas un « Rêve » qui trouve sa finalité avec l'admission dans la Haute École. Cette figure est au contraire traversée par une exigence forte. Le sujet se doit de « Réussir », il ne fait pas cela « pour m'amuser ». C'est ainsi qu'il l'a, lui, décidé. Le sujet investit la formation comme un passage lui permettant d'acquérir ce qu'il est nécessaire afin de pouvoir exercer un « Métier » préalablement structuré et organisé.

Cette figure, nous pouvons la nommer la figure du métier. Elle se caractérise par un besoin de « Créer », de se « Réaliser en faisant » des objets et en les vendant. Dans cette figure, la Haute École est clairement posée comme un « Passage », une simple « Étape ». Elle doit permettre d'apprendre des techniques. Il s'agit à terme de pouvoir « Gagner sa vie » avec un métier artistique. C'est cela qui est visé et qui a la primauté pour le sujet.

V. Initiation et impulsion

A l'analyse de nos récits de vocation, un point n'étant a priori pour nous central s'est furtivement imposé comme tel. Il fallait alors y entrer, en dire un mot. Il s'agit d'un point secondaire. Enfin, secondaire... Tout de même, à bien y regarder, ce point n'est pas un détail. Il a son importance pour une compréhension de la « vocation artiste » ! Elle ne peut en effet être approchée comme une création ex nihilo, et l'impulsion de rejoindre la trajectoire artiste n'est pas toujours et nécessairement le fait d'une volonté radicalement cause d'elle-même. Nous l'avons vu dans le cas de Fanny (chapitre sept, partie II.A). Malgré la force du processus de libération que son récit de vocation donne à voir, le rôle joué en arrière plan par la styliste rencontrée est déterminant. Cet effet d'arrière plan résulte sans doute en partie de la mise en récit. Mais c'est à n'en pas douter cette styliste qui permet à Fanny d'envisager la formation à la Haute École, qui l'initie au stylisme et lui indique l'existence de la Haute École. Sans elle en effet, pas de Fanny à la Haute École. Et pour nous pas de récit du parcours dans le domaine de l'art de Fanny. Il s'agit alors de considérer également un autre versant actantiel des récits de vocation. Il nous faut absolument le thématiser. En une formule, condensée, ces actants s'opposent aux Opposants. C'est sans doute le concept d'*intercontengency* (Becker, 1994, cité par Negroni, 2007) qui peut le mieux rendre compte de ce qui se joue ici. Ce concept formule une interdépendance des actions entre elles. Un individu ne dépend en effet « pas uniquement de ses actions et de ses choix mais aussi de ce que les autres personnes impliquées dans l'action font et décident » (Negroni, *op. cit.*, p. 57). Ce que nous désirons ici mettre à jour, c'est alors « le rôle des autres dans les choix d'orientation » (*ibid.*). Ce versant a son importance, il complète de façon pertinente celui des Opposants.

Plusieurs actants s'imposent à l'analyse comme déterminants. Ces actants peuvent initier et introduire à une activité considérée par le sujet comme artistique (dessin, peinture, couture, pyrogravure, architecture, etc.). Cette initiation peut avoir lieu pendant l'enfance et provenir d'un actant familial. La mère de Fanny l'initie par exemple à la couture, ou bien encore le père d'Iléana au dessin ainsi qu'à d'autres activités manuelles.

Extrait 1

Au niveau familial, qui me touchait vraiment. J'ai toujours apprécié travailler... Ouais ! avec mes mains. [...] Avec mon père, on dessinait beaucoup. [...] Quand j'étais petite, soit j'étais avec ma grand-mère et puis je faisais beaucoup de couture, soit j'étais avec mon père, et je faisais du dessin. Mon père aime beaucoup dessiner. C'est aussi quelqu'un qui aime beaucoup dessiner, graver, sculpter, travailler avec ses mains. Et, moi, j'ai toujours aimé dessiner avec lui. On faisait beaucoup de dessin, des fois de la pyrogravure. (Iléana, entretien biographique, styliste, p. 141, lignes 16-26)

Extrait 2

Enfin, ouais, j'ai toujours aimé m'amuser avec ma maman à faire mes costumes de carnaval, de l'escalade et tout ça. J'ai une grand-mère qui coud, j'ai une maman qui coud, mais pour le plaisir. [...] J'ai eu une arrière grand-mère qui crochetait aussi ! Enfin, forcément, il y a quand même dans la famille des gens qui, étaient dans... Enfin pas professionnellement, mais dans ce cadre-là. Je pense que c'est pour ça aussi que j'ai pris cette voie-là, mais inconsciemment finalement. (Fanny, entretien biographique, styliste, p. 270, lignes 42-48)

L'initiation par un actant familial est évidente dans le cas des héritiers, avec ceci de particulier que cette initiation va au-delà d'une activité de loisir. Elle y effleure le « Milieu » et la « Vie d'artiste ».

Lorsque la famille n'intervient pas dans cette initiation et introduction, c'est le plus souvent au sein de l'École qu'elle a lieu. Cet actant institutionnel apparaît en effet jouer un rôle important qu'il nous faut souligner. Lorsqu'une activité artistique est mentionnée pendant la scolarité primaire, le sujet nous dit le plus souvent y avoir trouvé une valorisation qui lui faisait ailleurs défaut. C'est le cas de Fanny, comme nous l'avons vu. Ces expériences perdurent alors dans les souvenirs du sujet comme des états de bien-être. C'est aussi le cas Sophie.

Extrait 3

J'ai toujours fait, pour moi, de la peinture et beaucoup de choses. Et à l'école Steiner, c'était vraiment mon point fort, j'aimais énormément faire ça, et j'avais de la facilité dans le manuel, et dans le côté artistique. (Sophie, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 541, lignes 9-12)

Le récit de l'initiation peut également intervenir lors de la scolarité secondaire. C'est le cas de Jeanne, ou bien encore de Johanna et de Christophe. Quand une expérience faite durant la scolarité secondaire est relatée, le professeur est le plus souvent décrit comme un actant qui encourage le sujet à s'engager dans la voie artistique. Il intervient alors clairement dans cette impulsion qui pousse le sujet à rejoindre une « trajectoire » artiste.

Extrait 4

[A L'École de Culture Générale] L'école des Arts Déco au fait m'est venue parce j'avais une prof qui voyait que j'étais plus douée que les autres élèves. J'étais plus motivée, on va dire ça comme ça, plus motivée que les autres élèves. Et elle me disait : « Mais, Johanna, tu dois absolument aller aux Arts Déco. Vas-y quoi ! ». (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 442, lignes 3-7)

Extrait 5

[Au Cycle] Par contre, il y avait un de mes profs de dessin qui trouvait que j'étais doué. Et puis qui disait : « Mais tiens ! Peut-être que cette Maturité artistique, ça pourrait être intéressant ! ». (Christophe, entretien biographique, diplômé des Beaux-Arts, p. 384, lignes 36-38)

Extrait 6

[Au Collège] J'avais des bonnes notes. J'aimais beaucoup faire ça. Les profs d'art m'aimaient bien. Et puis, ils m'ont dit : « Ouais, essaye les Beaux-Arts ! ». (Christophe, entretien biographique, diplômé des Beaux-Arts, p. 386, lignes 1-2)

C'est aussi le cas pour Juliette, qui s'inscrit en parallèle à ses études à un cours de stylisme. Elle y fera une rencontre absolument déterminante dans sa décision de s'engager dans la voie artistique. Là encore, sans cette rencontre, pas de Haute École.

Extrait 7

On a fait quelques vêtements, du patronage. Et c'est là au fait que Nadège m'a dit... Au fait, elle m'a poussée ! [...] Si tu veux, le fait que je me lance, c'est la rencontre, c'est la rencontre avec Nadège si tu veux. Parce que tout de suite, j'ai été bien ! Elle m'a poussée quoi ! Elle m'a dit : « Mais pourquoi t'as pas fait ? Tu devrais continuer ! ». Et puis, je lui ai dit : « Mais est-ce que tu penses que je pourrais aller à l'école ? ». Et elle m'a dit : « Tu pourrais aller à l'école, mais même, tu pourrais... tu pourrais commencer ça en autodidacte ». Mais, moi, j'avais besoin d'un cadre et tout ! Je me suis donc inscrite tout de suite au concours d'entrée aux Arts Appliqués. (Juliette, entretien biographique, styliste, p. 198, lignes 7-15)

Le professeur peut en outre offrir un espace insoupçonné à l'art, où le sujet peut y investir ses intérêts personnels, et les développer. C'est le cas de Johanna, à qui un espace à l'exploration de l'histoire de l'art est laissé d'une façon tout à fait surprenante. A n'en pas douter, le professeur reconnaît la validité de son intérêt, et dès lors lui ouvre un espace.

Extrait 8

[Alors qu'elle était à l'École de Culture Générale] J'avais cours d'histoire, en deuxième année. Et puis la prof, elle voyait bien que j'étais un peu, un peu triste comme ça. Et elle me disait : « Mais tu veux faire quoi ? ». Et je lui dis : « Ouais, ben je sais pas. Moi, j'aimerais bien apprendre l'histoire de l'art quoi. L'histoire de l'art, c'est riche, c'est complet ». Je lui dis comme ça. Et, au fait, grâce à ça, elle m'a amené à faire des conférences. Je ne sais pas comment on appelle ça ? Des présentations. Tu présentes un thème. Et, du coup, je présentais toutes les trois semaines un thème sur un artiste. Et toutes les trois semaines elle me propose de présenter Warhol, Picasso, toute sa vie, machin et tout ça, et puis de l'intégrer dans le temps. Et puis, moi, ça me passionnait beaucoup. Et les autres élèves, ils étaient là : « Mais qu'est-ce qu'elle nous fait chier ! ». Ce n'est pas grave, je m'en foutais ! (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 444, lignes 32-43)

Le récit de vocation peut en outre s'arrêter sur des expériences faites à l'adolescence ou peu après, en compagnie d'actants de la même catégorie d'âge que le sujet. C'est le cas de Maria. Mais aussi de Sophie ou Johanna pour qui la décision et l'engagement dans la voie artistique se fait sous l'impulsion décisive d'un actant du même âge. Ce dernier ouvre la voie, et le sujet le suivra.

Extrait 9

Une année avant, il y a ma copine de l'école Steiner qui a fait le concours pour aller aux Beaux-Arts. Là, je pense que ça m'a titillé. Et puis on a vécu une année ensemble pendant qu'elle a fait tout ça. On habitait dans le même appart [...]. C'est un moment un peu charnière, où il y a pas mal de choses qui se mettent en place, et des questions. J'avais autour de 20 ans. [...] Je le faisais à la maison, pour moi [la peinture]. Il y avait ma copine qui faisait la même chose. Le soir, on passait pas mal de temps à peindre. On était même trois autour de ça, à peindre, ou à faire autre chose en lien avec l'art... C'était un passe-temps qu'on aimait bien. Voilà... J'hésite... Je me suis dit que j'étais peut-être plus manuelle qu'intellectuelle ! (Sophie, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 541, lignes 3-19)

Soulignons encore un point. Les actants qui valident et reconnaissent un certain talent peuvent subitement basculer, devenir des Opposants. Une distinction est dans ce cas clairement faite par eux entre une activité artistique considérée comme un loisir et une activité artistique qui vise à se professionnaliser. C'est tout particulièrement le cas des parents. Ils peuvent en effet après avoir validé et accompagné le sujet dans une activité par lui considérée comme artistique devenir des Opposants principaux du récit de vocation au projet artiste. Ce point est totalement absent de la figure de l'héritage. Emilia nous donne à voir ce processus.

Extrait 10

J'ai tenu bon jusqu'au bout quoi ! En passant le concours d'entrée, en faisant la formation jusqu'au bout, en essayant de vivre de ça quoi. Mes parents, ils résistent toujours. Mes parents, ils m'ont encouragé au début, dans le sens où ils disaient : « Elle a du talent ! Elle a du talent ! ». Et puis, après, quand ils ont vu que ça a viré sérieux et puis que ça pouvait être un truc genre : « Ouais, j'aimerais faire du design ! », ben là, ils se sont dit : « Merde, au fait, non ! Il ne faut pas encourager ! ». (Emilia, entretien biographique, styliste, p. 8, lignes 9-51)

Tout se passe ici comme si l'activité artistique trouvait une validité en tant que loisir, mais dès lors qu'elle est envisagée comme un projet professionnel, une véritable levée de bouclier a lieu. Le pôle actantiel s'inverse alors, et le sujet se doit alors de s'affirmer et de persévérer contre sa famille.

VI. Synthèse

L'exploration de la période de la « vocation artiste » touche à son terme. Nous avons dans ce chapitre fait au mieux. Nous désirions que le lecteur ait à la fois connaissance d'éléments de corpus et qu'il puisse entrer dans notre processus d'analyse et de théorisation, ou du moins l'entrevoir un tant soit peu. Nous désirions également que la lecture soit agréable et l'écriture rende hommage aux récits de vocation, à leur qualité. Ce chapitre a été en partie un défi : confronté à cette dissémination de la vocation dans une temporalité longue, nous nous sommes vite rendus compte des limites de nos si belles « économies cinétiques » et « Épreuves ». C'est à n'en pas douter dans cette partie consacrée au récit de vocation que les actants se sont imposés comme de précieux raccourcis et outils d'analyse. S'il y a un chapitre qui valide nos développements sur les actants, voir nos développements sur l'identité comme processus interactionnel, c'est bien celui-ci.

Ce chapitre est fondamental dans ce qu'il propose comme connaissance. Les récits de vocation donnent en effet la plupart du temps accès aux Épreuves au fondement – lorsqu'Épreuve il y a – du déploiement du récit de vie, ou bien encore aux transactions « primitives », desquelles le sujet pour ainsi dire émerge dans son récit – « Moi ». Comprendre les parcours d'artistes, c'est dans une certaine mesure comprendre ce point où tout s'origine.

Deux dimensions de l'épreuve de la « vocation artiste » se sont imposées à l'analyse. La première concerne une opposition. Elle est récurrente dans nos récits de vocation. En résumé : *le projet artiste ne mène pas à un vrai métier, à un métier qui permet de gagner de l'argent. Devenir artiste implique alors une persévérance et une détermination fortes de la part du sujet.* Il doit faire face à un ensemble d'oppositions. La « vocation artiste » en dépend : *l'artiste assume son projet envers et contre tout.* C'est un point sur lequel insistent nos récits de vocation. *Étroitement relié à ces oppositions, nos récits de vocation nous ont permis de constater un processus d'affirmation du sujet,* de façon parfois lumineuse, comme dans le cas de Fanny. Il s'agit là de la deuxième dimension de l'épreuve de la « vocation artiste ». Le projet artiste est toujours longtemps mûri. Il apparaît parfois en attente d'un sujet qui puisse le porter et l'affirmer comme d'un contexte favorable, ou bien encore d'une rencontre déterminante. Le « déclic » aura alors lieu. Dans nos récits de vocation, *le projet artiste constitue la première décision, forte et signifiante, du sujet.* A cette occasion, il s'affirme toujours, et parfois s'émancipe. Le projet artiste porté par le sujet est alors à situer dans une tension entre affirmation d'une identité qu'il s'agit de faire reconnaître (par l'admission à la Haute École notamment), et rencontre d'oppositions qui visent à « ruiner » cette identité (les divers actants qui soulignent les difficultés et les exigences professionnelles). *Le projet artiste se situe ainsi entre une affirmation nécessaire et indépassable et une opposition constante.* L'épreuve de la vocation artiste, c'est cela. Il faut alors noter une différence majeure avec le récit « canonique » de vocation. Nos récits de

vocation ne sont en effet pas à proprement parler des récits d'une rencontre du sujet avec l'art (Schlanger, 1997). Ils sont avant tout des récits de persévérance, d'affrontement d'oppositions ainsi que d'une affirmation d'un sujet.

Dans les récits de vocation à notre disposition, le sujet opère un choix au sens plein du terme. *Le projet artiste garantit dans tous les cas son autonomie et son authenticité au sujet.* Un constat s'impose. *Vouloir devenir artiste constitue le plus souvent une épreuve qui requière un surinvestissement de la part du sujet et une explicitation (à soi et à autrui) forte du projet artiste.* Nous avons souligné la persévérance et la détermination dont nos récits de vocation témoignent. Ils sont fondamentalement les récits d'un *défi* afin de donner forme à un projet qui puisse réaliser le sujet. Nous pouvons ici rejoindre les analyses de Negroni (2007) lorsque analysant les reconversions professionnelles volontaires, elle souligne que « les *a priori* négatifs de l'entourage pourront [...] avoir un effet « boomerang » inattendu, car plus les critiques et les freins de l'entourage s'avéreront forts, plus la position de l'individu aura tendance à se durcir » (p. 237). C'est très exactement ce que nous donnent à voir nos récits de vocation. *L'analyse de nos récits de vocation montre que l'engagement dans le projet artiste implique de vocationnaliser son choix, voir de le « survocationnaliser ».* *Pour faire face aux oppositions qu'il rencontre, et afin de pouvoir porter le projet artiste, le sujet est contraint à une sorte de surenchère identitaire* (Martuccelli, 2002). Le choix de devenir artiste présente une forte valeur d'engagement personnel, sans quoi le sujet est condamné à dévier de sa voie. Devenir artiste constitue dans nos récits une option quasi ontologique, par nécessité et du fait des oppositions effectivement affrontées et/ou envisagées. C'est une hypothèse à laquelle nous conduisent nos récits de vocation : *On naît artiste afin de pouvoir le devenir.*

Nos récits de vocation permettent de saisir *des identités qui pour se définir procèdent toujours d'un regard porté vers soi.* Nous avons ainsi pu apprécier des identités qui ne se réduisent à une intériorisation passive. Cette définition procède par *appropriation d'héritages, ruptures par rapport à un milieu ainsi qu'une volonté forte d'affirmation de la part du sujet.* Nos récits de vocation nous ont permis d'approcher des identités qui résultent de cette croyance en une identité personnelle (Dubar, 2007a) et d'un intense désir de construire *son* identité personnelle. La période de la « vocation artiste » nous donne à voir un sujet qui cherche à atteindre un projet qui lui permette d'affirmer *être soi-même*. Elle nous permet également l'analyse de diverses « modalités de l'identité personnelle » (*ibid.*) à l'œuvre dans le projet artiste. Nous avons pu décanter quatre modalités. Elles font écho aux formes identitaires construites par Dubar croisées dans notre premier chapitre.

La figure de l'héritage insiste sur le *Nous nominal*, sur un héritage qu'il s'agit pour le sujet de continuer en se l'appropriant de façon toujours singulière. *C'est à l'intérieur de cet héritage que le sujet trouve son identité, c'est à sa suite qu'il s'inscrit.* Ce qui frappe, c'est la proximité de cette figure avec la forme identitaire biographique pour autrui de type communautaire que nous avons croisée dans notre deuxième chapitre, lorsque nous suivions les développements de Dubar. L'appartenance à un groupe (la famille) ainsi qu'à sa culture (l'art) est caractéristique de la figure de l'héritage. Elle se distingue cependant de la forme identitaire biographique pour autrui de type communautaire reconstruite par Dubar par un processus intense d'appropriation. *La coïncidence n'est ainsi pas entière.* Elle autorise un certain « jeu ». Ce point est crucial. Le sujet se *distingue*. La figure de l'héritage glisse alors vers la forme relationnelle pour soi. Cette figure a en outre ceci de particulier que tout en séparant la catégorie « Intellectuel » et « Artistique », et en se positionnant fortement du côté « Artistique », les dimensions intellectuelles traversent et imprègnent le projet artiste, et pourront plus avant se révéler, comme dans le cas de Christophe (chapitre six, partie VI.), absolument déterminantes. Elle se différencie sur ce point des trois autres figures qui procèdent, elles, à une coupure nette entre ces deux catégories. Pour les trois autres figures, être artiste, c'est en effet toujours prendre ses distances avec les « études », l'« école » ou

bien encore le « par cœur », soit d'avec tout ce que la catégorie « Intellectuel » regroupe et subsume.

La figure de la vocation empêchée insiste sur un processus de « Perte ». Lorsque le sujet se reconnecte avec le projet artiste, il procède à une « Révolution » de son monde. Il y a dans cette figure bifurcation et toujours émancipation par rapport au milieu. Ce qui frappe dans cette figure, c'est une certaine proximité avec la forme identitaire relationnelle pour soi reconstruite par Dubar. Malgré la « Perte », le sujet maintient en effet toujours une certaine distance. *Persiste de façon souterraine un projet qui possède pour lui un « sens subjectif » et assure une unité réflexive structurée autour de l'« Art », ainsi qu'une identification à une « association de pairs »* (Dubar, 2007a). Cette association doit conférer au sujet sa « Place » et lui permettra la reconnaissance de cette identité revendiquée, et malgré tout maintenue.

La figure de la construction de soi insiste sur une activité artistique investie comme lieu de construction de soi se suffisant pleinement à elle-même. Cette figure est polarisée par un *Pour soi*. Il s'agit en effet de « Se trouver », de « Se construire » dans une activité artistique appréhendée comme une « Bulle » favorisant ce processus. Le projet artiste doit permettre de la continuer. Cette figure est sous certains aspects en relative proximité avec la forme identitaire biographique pour soi élaborée par Dubar. Tout comme cette forme identitaire, *la figure de la construction de soi implique une action visant à transformer le monde (ici soi)*. Tout comme dans cette forme identitaire, la figure de la construction de soi *met avec force au premier plan une recherche d'authenticité et ne se comprend sans un parcours constitué de ruptures*. Il s'agit bien d'un Je « secoué par les aléas de l'existence » (Dubar, 2007a).

La figure du métier insiste, elle, sur l'idée de « Gagner sa vie », et de « Métier ». Le sujet a intégré qu'il s'agit pour lui au final de pouvoir « Gagner sa vie ». Cette figure est polarisée par un *Pour autrui de type métier, avec ses savoirs et ses techniques. La dimension d'apprentissage y est centrale*. Sur ce point, elle possède un air de famille avec la forme statutaire, où l'apprentissage nécessaire à une prise de rôle est au premier plan. *La vocation artistique est ici un métier, et il est clairement et préalablement structuré pour le sujet*.

Au terme de notre parcours d'analyse de nos récits de vocation, un point est remarquable. La période de la « vocation artiste » est centrée sur une définition de soi qui doit permettre une réalisation du sujet. La figure de la vocation empêchée et la figure de la construction de soi insistent avec force sur une caractéristique de la vocation artiste. Dans nos récits, la vocation artiste a le plus souvent comme horizon de déploiement la Haute École. *La décision de devenir artiste trouve une part importante de son accomplissement soit dans l'admission dans la Haute École (être artiste, c'est être admis), soit dans l'activité artistique elle-même que la Haute École permet de continuer (être artiste, c'est faire)*. La Haute École permettra au sujet de se construire un positionnement artiste singulier. Nos récits de vocation nous donnent à voir des vocations qui n'intègrent que peu les préoccupations liées à l'insertion professionnelle (le « Pragmatique »). Il y a là un point important : *la décision de devenir artiste est dénuée de toute projection claire et stabilisée dans une éventuelle insertion professionnelle*. Ce point est cependant à relativiser dans le cas de la figure du métier mais aussi pour une part celle de l'héritage. La figure du métier pose explicitement la formation comme une étape, un passage. Elle initie une dynamique qui configurera d'une façon particulière la période de la « formation de l'artiste ». La figure de l'héritage est quant à elle en position intermédiaire. La représentation de la vie professionnelle est certes plus claire que dans les figures de la vocation empêchée et de la construction de soi, mais on retrouve cependant dans cette figure cet horizon limité à la Haute École. Le récit de Camille est sur ce point un cas intéressant. Camille formule une série de considérations sur son insertion professionnelle (pp. 61-62, lignes, 30-41). La construction du projet professionnel est remarquable par son élaboration. Mais confrontée à diverses oppositions, son récit met

progressivement l'accent sur la Haute École. Être admise signifiera alors pour elle être styliste.

La vocation artiste n'intègre ainsi le plus souvent pas ce qui relève de l'ordre du « Pragmatique ». Ce « Pragmatique » apparaît par ailleurs parfois être mis volontairement de côté par le sujet. L'insertion professionnelle n'est que rarement envisagée, pensée (sauf dans les récits de Catherine, Emilia et Camille). *Les projections s'arrêtent la plupart du temps au seuil de la Haute École et/ou s'épuisent dans l'activité artistique que doit favoriser la Haute École. Le projet porté par la vocation artiste se fait ainsi en quelque sorte à horizon limité.* Ce point se dégage de l'analyse de la dynamique d'ensemble de nos récits de vie. *L'insertion professionnelle future du sujet est rarement posée, si ce n'est par un entourage envers lequel le sujet se doit d'entrer en conflit afin de pouvoir avancer et persister dans son projet artiste.* Les représentations de la vie professionnelle future sont absentes, au mieux elles sont particulièrement floues. La viabilité de la vocation artiste n'entre pour le sujet pas en ligne de compte dans sa vocation. Elle doit permettre au sujet de se réaliser, mais elle est configurée par un certain aveuglement.

Un lien peut être ici fait avec cet avenir peu planifiable caractéristique de la modernité « avancée » (Rosa, 2010). Ce qui est tout particulièrement le cas dans les carrières artistiques (Menger, 2010). Les jeunes semblent avoir intégré cette donnée. Certaines recherches montrent en effet qu'ils tendent à ne plus se construire sur la base d'un projet de vie à long terme. Une recherche menée par Behr, Kottmann & Seiweirt (2002, cité par Rosa, 2010) dans des classes de terminales dans tous types d'établissements scolaires met par exemple en évidence que plus de 40% des élèves enquêtés affirme ne pas être en mesure de planifier l'avenir, et près de 80% affirme n'avoir que de vagues représentations de leurs parcours de vie. Cette tendance est ici largement confirmée. *Nos aspirants artistes doivent s'inscrire dans une incertitude que l'entourage évalue négativement. Malgré les risques et l'inconnu, cette voie est prise.* Reste à savoir si notre corpus nous permet de formuler une hypothèse explicative à cet engagement. Menger (*op. cit.*) met en avant une hypothèse. A le suivre, c'est une surévaluation des capacités personnelles caractéristique de la jeunesse qui rend compte de l'engagement dans une carrière artistique. Force est de constater que notre corpus ne nous permet pas de suivre cette hypothèse. Les professions artistiques se caractérisent par une incertitude professionnelle, certes. *Cette incertitude ne fait cependant jamais problème dans le projet du sujet.* Mais ce n'est pas une surévaluation des capacités personnelles qui à l'analyse de notre corpus nous permet de rendre compte du fait que cette incertitude ne fasse pas problème. *Nos aspirants artistes semblent bien plutôt se situer à distance de cette réalité professionnelle, malgré les rappels répétés de l'entourage ou des différents professionnels de l'orientation.* Nos aspirants artistes s'engagent à distance des difficultés d'insertion. L'horizon est limité à l'admission à la Haute École et le sujet est centré sur une vocation artiste qui doit le réaliser. Nous pouvons avec prudence formuler une hypothèse : *il n'y aurait peut-être pas d'engagement sans cette mise à distance de l'insertion professionnelle.* Au mieux les considérations sur l'insertion se résument à ceci : « il y aura bien un plan ». Disons-le. *Le sujet ne nous semble pas surévaluer ses chances. Il nous semble bien plutôt se remettre à la Providence, à un quelque chose sur lequel il n'a pas de prise. Il y a là une sorte de paradoxe. Le sujet s'affirme et s'oppose, mais il remet au final son destin professionnel à ce quelque chose qui dans une large mesure lui échappe.*

CHAPITRE VIII : LA « FORMATION DE L'ARTISTE »

C'est la première fois que, véritablement, je pose un regard sur les choses et que m'apparaît l'épaisseur de ce regard même. Pour la première fois, entre l'objet et son immédiate représentation, se glisse un irritant grain de sable. Et ce grain de sable me fait mal à l'œil et brouille ma vue. Et ce grain de sable, c'est moi. Et, tout en me disant qu'il n'a rien à faire là, je ne vois plus que lui. [...] C'est à cet instant même où pour la première fois m'apparaît le monde, que je tombe en dehors de lui. (Declerck, 2008, p. 138)

Passons à présent à l'analyse de la période de la « formation de l'artiste ». Cette période est en position intermédiaire, entre la période de la « vocation artiste » et celle de l'« insertion de l'artiste ». Il s'agit ici, après l'analyse des récits de formation, de reconstruire les épreuves de la formation de l'artiste ainsi que les diverses figures de positionnement artistique qui se stabilisent au terme de cette période. Nous aurons suite à ce travail saisi l'artiste qui « affrontera » la période de l'« insertion de l'artiste ». Et nous aurons fait un pas dans notre entreprise, une avancée décisive. La période de l'« insertion de l'artiste » pourra alors, et seulement alors, être resituée dans toute sa profondeur et son épaisseur.

Disons-le d'emblée, la formation permet l'émergence progressive de positionnements artistiques singuliers, et clairement investis comme tels par les sujets. Par contraste avec la période de la « vocation artiste », le récit de formation permet aisément le repérage de biographèmes fonctionnant comme des moments-clés du récit de formation. L'analyste peut alors ici faire usage de son outil de « captation ». Le récit de formation lui propose des Épreuves. La mécanique du récit trouve dans l'expérience de la « période de formation » les aspérités qui lui conviennent. Et l'analyste ne peut que s'en réjouir.

Le récit de formation se développe le plus souvent autour d'une ou plusieurs Épreuves décisives pour le sujet. Le temps de la formation apparaît toujours comme un temps fort, dont le récit est particulièrement soigné. C'est au terme de ces Épreuves que le sujet se construit un positionnement artiste. Ces Épreuves décisives surviennent la plupart du temps après une longue période d'insatisfaction, d'expérimentation, de tension pour le sujet, voire de perte dans des « voies qui n'étaient » pas les siennes. Les thèmes de la solitude, du doute ainsi que de l'errance sont fréquents dans les récits de formation à notre disposition, parfois aussi le conflit et la contrainte. Le récit de Christophe est emblématique de cette errance. Il concerne la formation des Beaux-Arts. Rappelons-nous. Christophe nous a bien dit avoir été désespéré lorsque ses repères artistiques se sont effondrés (extrait 12, chapitre six, partie VI.). Et de retour de son voyage, il nous relate une intense, profonde et émouvante quête d'un sens à sa pratique artistique. Il nous dit avoir emprunté une « voie sans issue », avoir éprouvé un « décalage » entre ce qu'il faisait et un monde qui depuis son voyage le concernait comme jamais (extrait 18 et 19, chapitre six, partie VI.). Christophe nous raconte avoir vécu une période de tension et de solitude.

Extrait 1

C'est une période aussi qui est assez solitaire... Je vis un peu comme un moine. J'ai les cheveux longs, je veux dire... Pour te dire, j'ai eu un appartement, je vivais seul, j'ai eu des algues dans mon évier ! Je lis, je cherche un sens, quoi faire de ma vie. (Christophe, entretien biographique, diplômé des Beaux-Arts, p. 394, lignes 25-33)

Christophe cherche un sens à son engagement artistique. Il s'agit d'un enjeu qui traverse sa formation à la Haute École. Et ce sens n'est pas donné, toujours déjà-là. Il y a là une constante de nos récits de formation. Le sujet est contraint de chercher le sens de son engagement dans l'activité artistique choisie, toujours. Camille l'exprime elle aussi. Et nous sommes là dans notre formation de stylistes.

Extrait 2

Il y avait vingt personnes, vingt personnalités différentes ! Incroyable ! [...] On nous demande à l'école de chercher dans les tripes, au fond, ce que tu as ! Et puis toute cette recherche intérieure nous secoue toutes un peu. Et je crois que c'était ça qui était un petit peu troublant. C'était qu'on était en train de vivre un truc toutes ensemble, et en même temps on nous demandait de nous concentrer sur notre propre nombril, pour sortir ce que, nous, on avait dans nos tripes, et c'était pas très compatible peut-être, cette espèce de socialisation à un moment où tu recherches qui tu es toi. (Camille, entretien biographique, styliste, pp. 71-72, lignes 41-2)

Camille formule dans cet extrait une exigence qui traverse son récit de formation : aller chercher dans « les tripes, au fond, ce que tu as », et « qui tu es toi ». Elle nous dit ainsi « avoir beaucoup appris sur moi », avoir été « comme chez le psychologue » au cours de sa formation. A n'en pas douter mais peut-être n'est-ce qu'évidence, réside dans cette exigence un des noyaux de la période de la « formation de l'artiste » telle que nos récits nous permettent de l'appréhender. En condensé, l'artiste contemporain en formation doit produire un travail à partir de « soi », ce qui implique alors un travail sur « soi ». Relativement à ce point, nos deux dispositifs de formation se rejoignent. Cette spécificité des formations artistiques introduit le plus souvent une rupture pour les sujets. Entre la pratique artistique « pour le plaisir », comme « loisir », les études au Collège ou bien à l'École de Culture Générale, la Haute École introduit certaines exigences nouvelles, et surprenantes par leur intensité.

Les formations artistiques ont ceci de particulier qu'elles secondarisent les éléments techniques et les connaissances. Cette secondarisation peut donner lieu à une certaine déception. Emilia, styliste, la qualifie ainsi. Cette déception est récurrente dans son récit de vie. Elle souligne avoir cherché des techniques et des connaissances mais n'en avoir pas trouvées à la Haute École.

Extrait 3

C'était basé sur un truc faux. Si tu ne connais pas la matière, si tu ne connais pas comment elle se travaille, tu ne peux pas faire les concepts. [...] Tu ne peux pas faire des plans sur la comète et dire « ouais, j'aurai des couturières qui me réaliseront ça ! », et puis toi tu parles. (Emilia, entretien biographique, styliste, p. 10, lignes 30-34)

La formation basée sur un « truc faux » dit-elle. Plus précisément, la formation véhicule une conception du métier de styliste introuvable selon Emilia dans une Genève sans industrie dans le domaine, condamnant les diplômés soit à partir à l'étranger soit à devenir de petits indépendants. Jeanne, diplômée des Beaux-Arts, formule une critique sous certains aspects semblable. Elle concerne les Beaux-Arts.

Extrait 4

A cette école, il manque un truc de s'inscrire dans la réalité. [...] C'est plus des questions qu'il faudrait maîtriser Photoshop. [...] T'as plus l'impression que d'être artiste, c'est plus être graphiste maintenant. Un artiste doit savoir manier, savoir faire des montages. [...] Tu dois connaître ces outils technologiques plus que d'autres choses. Maintenant, les gens savent plus peindre. Il y a plein de trucs comme ça qui, moi, me semblent aberrants. C'est pas une école où, au niveau technique, où je trouve que t'en ressors grand quoi. Cette école, elle veut développer ton ego, ton individualité. Et ça c'est super dangereux quand tu as vingt ans ! Il faut l'assumer quand tu vas en prendre des claques après ! Cette école, elle renforce des individualités, les pousse au maximum. Arriver au moment des jurys et puis, là, t'es à l'apogée de ton toi et puis tu parles pendant des heures de ton toi. (Jeanne, récit de ville, diplômée des Beaux-Arts, pp. 376-377, lignes 46-7)

On saisit là l'ampleur de la critique. Elle relève pour Jeanne en grande partie d'un après-coup. C'est rétrospectivement qu'elle émerge. Jeanne s'est en effet progressivement orientée vers le

cinéma. La technique ainsi que l'inscription dans un réseau sont alors devenues pour elle importantes.

Une opposition entre un jeu de catégories inductivement reconstruites caractérise les formations analysées. S'opposent d'un côté « Ego » et « Parler » et de l'autre « Connaissance » et « Technique ». Ces catégories ont émergé de la comparaison des analyses de nos récits de formation. Nos formations valorisent cet « Ego » et ce « Parler ». Cette opposition est structurante de nos récits de formation.

S'opposent également dans nos récits d'un côté ce qui relève de la « Découverte » et de l'« Expérimentation », et de l'autre ce qui relève du « Pousser » et de l'« Exigence ». Les formations analysées privilégient les secondes, clairement. Les récits de formation racontent toujours une sorte de passage d'un côté à un autre. L'artiste en formation doit aller au-delà du « superficiel ». Son travail doit démontrer une « Exigence ». L'artiste qui prend forme s'oppose alors dans nos analyses à l'artiste « Bohème » ou au styliste de « Papier glacé ». Il est un « Professionnel », et en tant que tel il est « aussi engagé qu'un autre professionnel ». Cette prise de conscience est progressive. Certains récits de formation la thématisent fortement. Le sujet ne peut s'y contenter de découvertes et d'expérimentations diverses et variées. Il ne peut pas perdurer dans une activité de surface et « pour le plaisir ». Dans nos formations, le sujet doit toujours être exigeant et aller au bout de sa démarche. Dans certains de nos récits de formation, se joue dans cet espace de tension une épreuve-clé de la formation de l'artiste.

Enfin, nos récits de formation sont traversés par une découverte de la « Vie d'artiste » ainsi que du « Milieu » artistique. Cette découverte est déterminante. Elle est dans certains de nos récits une Épreuve majeure. Dans la plupart, elle n'est cependant qu'effleurée. Ce point en soi interroge. Cette découverte engage les valorisations du sujet. Elle le contraint à considérer son milieu d'origine ainsi que son insertion professionnelle future. La question de l'identité entendu comme projet de vie se pose ici avec urgence pour le sujet.

Nos récits de formation sont imprégnés par une temporalité de l'errance et de l'inchoatif. Les Épreuves que présente le récit de formation vont le plus souvent catalyser des processus en attente d'une issue. Il y a en effet toujours un avant et un après l'Épreuve pour cet artiste en formation. Au plan identitaire, après chaque Épreuve, y a transformation du sujet. Les enjeux de cette identité concernent le plus souvent l'intégration des catégories « Ego » et « Parler », « Pousser » et « Exigence ». Ce double passage apparaît nécessaire à la Qualification d'un artiste. Les récits qui montrent que l'un ou l'autre de ces passages n'est pas effectué constituent des récits d'échecs. Ces échecs peuvent être subjectivement intégrés ou n'être pour le sujet qu'une Sanction sans valeur. La découverte du monde professionnel est également déterminante. Mais elle ne donne pas nécessairement lieu à un récit d'échec. Le sujet sera malgré tout diplômé artiste, mais il s'éloigne, subjectivement, lui, de sa vocation artiste.

Nos récits nous conduisent à distinguer deux types d'Épreuves. Tout d'abord les Épreuves qui se déroulent en dehors de l'espace institué de formation. Elles sont parfois découplées de toute préoccupation artistique, mais ne vont jamais sans résonnance sur le positionnement artiste du sujet. Et ces résonnances sont puissantes comme nous le verrons. Ces Épreuves ne sont relatées que lorsqu'elles contribuent à des bifurcations artistiques. Ces résonnances imprégneront alors le positionnement artiste qui se stabilisera au terme de la formation. Le voyage de Christophe (chapitre six, partie VI., extraits 13, 14, 15, et 16) est typique de ces Épreuves. Il y a ensuite les Épreuves qui ont lieu à l'intérieur de l'espace institué de formation. Celles-ci sont cadrées et organisées par le dispositif institutionnel. L'espace/temps institué n'est cependant jamais hermétique à ce qui se déroule sur d'autres scènes et il est toujours travaillé par des dimensions biographiques du sujet.

Ce chapitre s'inscrit dans une problématique déjà croisée dans les développements de notre chapitre deux et trois. Nous avons dans notre chapitre deux mis en évidence que les normes et principes verticalement contraignants et entre eux cohérents tendent à s'estomper. Cette tendance, nous l'avons repérée de façon aiguë à l'intérieur du monde de l'art dans notre chapitre trois. Ce dernier nous est en effet apparu caractérisé par une institutionnalisation de l'incertitude et de la singularité. Et la catégorie artiste comme un « habitat approximatif » (Schlanger, 1997) qui laisse place à une certaine appropriation en fonction de dimensions personnelles. L'agir y est alors contraint à la créativité (Soulet, 2003). Se pencher sur la construction de l'artiste relève alors du défi. Elle implique de prendre la mesure d'une reconfiguration du processus de socialisation, sur deux plans : un travail accru des acteurs ainsi qu'une valorisation de la singularité, c'est-à-dire de l'originalité et de la distinction. Dans ce cadre, l'activité subjective s'intensifie et les ressources ainsi que les réponses procèdent pour une large part de soi. Il ne s'agit plus de s'identifier à des rôles dans les moindres détails déjà-là mais de « se forger soi-même » dans un processus de construction de « relations et d'expériences » (Dubet, 2009), dans une négociation entre une catégorie approximative d'artiste et sa biographie. La Haute École ne doit pas produire du même, du conforme. Elle est traversée par ce mode de socialisation privilégiant l'individualisation et la distinction personnelle au détriment de l'appartenance collective et de la conformation (Dubar, 2007). L'aspirant artiste qui évolue à la Haute École est confronté à cette exigence : s'individualiser et se distinguer. Malgré cette exigence, le sujet prend cependant dans nos récits de formation également la mesure de certaines normes et valeurs qui s'imposent à lui. Ce point reste cependant le plus souvent périphérique à cette production d'un artiste singulier. Il concerne la découverte du « Milieu » ainsi que des contraintes de la « Vie d'artiste ». Il n'engage pas nécessairement le positionnement artiste du sujet mais peut conduire le sujet à dévier de sa vocation artiste.

I. Trois épreuves

L'analyse et la comparaison de nos récits de formation nous ont permis la reconstruction des épreuves qui traversent et configurent la période de la « formation de l'artiste ». Trois épreuves se sont imposées comme déterminantes. Afin de donner consistance et chair à notre présentation des trois épreuves de la formation, nous prendrons pour chaque épreuve appui sur un récit de formation qui nous a semblé proposer une Épreuve représentative de l'épreuve considérée. Sur la base de ce récit de formation, nous proposerons ensuite l'épreuve reconstruite dont l'Épreuve retenue et méticuleusement analysée est emblématique.

A. TROUVER SA VOIE

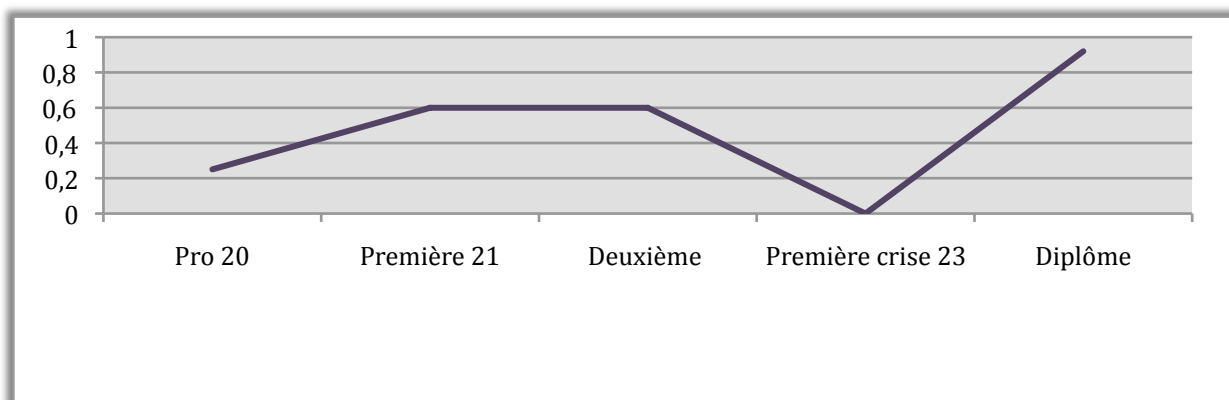
Hélène est une jeune styliste. Son récit de formation se structure autour d'une Épreuve. L'analyse de l'entièreté de son récit de vie montre qu'il est traversé par l'écho de cette Épreuve. Elle est particulièrement tragique dans ses conséquences. Hélène s'y écroule, littéralement. Elle n'en sort pas « couronnée ». L'Hélène qui avait accompli une partie de son rêve en étant admise à la Haute École (extrait 6, chapitre sept, partie II.C.), s'effondre au cours de la formation. La formation s'est pour Hélène convertie en un véritable « cauchemar ». Son récit de vie passe ainsi progressivement du « rêve » au « cauchemar ». Un point de basculement est repérable. Et c'est très exactement cette Épreuve. Son récit de formation nous propose une Épreuve-clé de la période de la « formation de l'artiste » et un tragique échec du Sujet.

Au moment où nous rencontrons Hélène, elle reste marquée par ce qui s'est passé lors de sa formation à la Haute École. Elle a longuement hésité à participer à notre recherche. Elle nous disait que « ma maladie » rendait son parcours peu intéressant, qu'elle était dans

l'impossibilité d'entreprendre une activité productive. Il n'était pour Hélène pas intéressant de demander son récit à une diplômée de la Haute École qui n'a jamais travaillé dans le domaine. Il a fallu lui expliquer que la réussite professionnelle n'était pour nous pas un critère, que le seul critère était d'être diplômé.

Lorsque nous l'avons rencontrée, Hélène travaillait dans l'imprimerie où sa mère était elle aussi employée, un à deux jours par semaine, lorsque son état le lui permettait. L'entretien fût difficile. Hélène y a fondu en larmes. C'est l'écho de cette Épreuve qui encore résonnait en elle. Nous désirons ici tout particulièrement la remercier pour son effort, d'avoir avec nous produit le récit de son parcours dans le domaine artistique.

Se retourner sur soi



Le graphique ci-dessus est donné à voir la vitesse du récit de formation d'Hélène. Un ralentissement de son récit de formation est repérable. Son récit ralentit sensiblement à l'occasion de la séquence « Première crise ». L'économie cinétique nous indique là quelque chose qui subjectivement continue à marquer Hélène. À l'analyse, ce quelque chose que relate cette séquence est indispensable à la compréhension du récit de formation d'Hélène. Elle permet de reconstruire une Épreuve-clé proposée par son récit de formation.

Le récit de son année propédeutique met en avant un certain nombre de termes : « contrainte », « stricte », « étouffée », « déception », « pas intéressant ». On est loin de ce « rêve » atteint par Hélène, de cette « passion » enfin rejointe. Hélène « serrait les dents » lors de cette année propédeutique. Son récit de formation souligne un « On ». Un « On » qui « subissait », tout comme elle. Et un « Moi » qui ne « s'attendait pas à ça ». Hélène persévère cependant. « Beaucoup d'étudiants ont décidé d'arrêter » au cours de cette année propédeutique. Pas elle. Malgré tout, Hélène persévère. Rappelons-nous la persévérance dont nos récits témoignent, sur laquelle ils insistent.

C'est que cette première année est en effet bien particulière. Ce dont il y est essentiellement question, ce sont des aspects techniques (moulage, coupe, couture) du métier de styliste ainsi que certains cours théoriques du type histoire de l'art.

Extrait 1

C'était une année où il fallait apprendre les bases du métier. Dans le sens, bases techniques surtout. C'était ça le but de cette année. Et que moi, je ne suis pas très technique. J'ai plutôt de la peine avec tout ce qui est les informations et toutes les choses qu'il faut apprendre sur la coupe, la couture, enfin, c'est tout des trucs... Comment dire ? Des notions importantes pour ensuite être styliste, les bases à avoir. (Hélène, entretien biographique, pp. 313-314, lignes 50-7)

Hélène a de la peine avec ces éléments. Elle « étouffe » et est « déçue » par ce qui se présente à elle. Ce qu'Hélène attendait, c'est en effet une certaine liberté, une marge laissée à

l'expression de sa créativité. Elle nous dit se sentir à nouveau au Collège. Malgré la bifurcation opérée dans son parcours, Hélène évolue dans un contexte où la logique est à l'entendre semblable. L'espace est pesant, mais connu, trop connu à l'écouter. Hélène est loin de ce milieu tant désiré.

Extrait 2

J'avais l'impression d'un petit peu de retourner au Collège quoi, peut-être un peu plus intéressant, parce que ça a un lien avec la mode, moi, je m'attendais vraiment plus à avoir, qu'on me laisse plus de liberté. Ouais, faire des projets, qu'on ait des projets à faire. Mais, là, c'était vraiment on suit des cours, on apprend comment on coud, comment la coupe, on apprend l'image, et puis voilà, c'est ce qu'on devait savoir faire, mais on ne nous demandait pas d'exprimer notre créativité, ou très peu. Elle était un peu à chaque fois dans ce que l'on faisait, mais ce n'est pas ce que l'on nous demandait au fait. (Hélène, entretien biographique, p. 314, lignes 29-36)

Les attentes d'Hélène sont déçues. L'insistance de cette année propédeutique sur les techniques et les connaissances à acquérir l'étouffe. Mais Hélène passe, et continue malgré tout. La première année, située au bout de ce long tunnel, doit lui permettre cette liberté et cette expression de sa créativité. Et Hélène ne se trompe pas, ce que l'on va lui demander change en première année, radicalement. Les techniques et les connaissances se feront marginales. Il s'agira alors de faire éclore cette créativité, mais aussi de se distinguer. Hélène entre de plein pied dans un espace distal.

Ce que le récit de formation d'Hélène va alors nous proposer, c'est une Épreuve. Son récit de formation thématise un « déclic » au cours de cette première année, à l'occasion d'un workshop. Écoutons bien, Hélène va formuler l'Épreuve-clé qui traversera la première, seconde et troisième année.

Extrait 3

Et puis, au fait, que la mode, si on veut créer sa propre mode, c'est d'abord se demander, se retourner sur soi et créer un univers, son univers autour de soi. Qu'il fallait chercher de là au fait. Le déclic, ça a été à ce workshop-là. Ouais, voilà, le déclic. Parce que l'on nous demandait ce que c'était la mode, qu'est-ce que c'était. Enfin, on devait faire un projet autour de ce que c'était la mode, comment on se la représentait. C'était assez libre comme projet. C'était avec un créateur qui nous suivait. Et puis il fallait au fait, dans une journée, trouver un moyen de s'exprimer et de faire quelque chose qui nous ressemble. Qu'est-ce que c'est la mode ? Enfin, il fallait se poser des questions autour de ça. Et puis, grâce à ça, je me suis rendue compte qu'en fait, il fallait partir d'un élément personnel, d'un élément intime pour pouvoir créer son univers, et puis ensuite, de là, imaginer ses vêtements. Et c'est là que j'ai, que tout ce côté de façade, un peu superficiel je l'ai laissé de côté au fait. (Hélène, entretien biographique, p. 317, lignes 9-25)

Hélène désirait, alors qu'elle était en propédeutique, laisser sortir sa créativité et investir un espace de liberté. Mais elle était encore dans une image de « façade » du stylisme. Le récit de formation propose alors une Épreuve où Hélène et la Haute École sont à considérer en position de co-Destinateurs. Hélène doit se retourner sur elle afin de faire une création qui lui ressemble, lui corresponde. Il s'agit là de l'Objet de l'Épreuve qui traversera sa formation à la Haute École. Être styliste dépend de la réussite de cette Épreuve : se retourner sur soi et réussir une création qui lui ressemble. L'identité d'Hélène, stabilisée lors de son admission dans la Haute École, est là très clairement mise en jeu. Hélène, si elle veut poursuivre son « rêve », doit y répondre positivement. Être styliste implique la réussite de cette Épreuve.

Mais Hélène éprouve une certaine difficulté.

Extrait 4

Il y a eu plus de problèmes rencontrés, pendant ma formation... C'est-à-dire que des jurys, par exemple, qui se sont mal passés... Et j'ai aussi failli être en échec plusieurs fois. Donc, ça, c'était vraiment les problèmes récurrents au fait. (Hélène, entretien biographique, p. 318, lignes 44-47)

Les remises en question sont récurrentes. Elle peine à atteindre cet Objet. Progressivement, Hélène est alors travaillée par la « peur ». Chaque projet de la Haute École provoque chez elle une réaction de peur. Chaque projet devient vital, son identité de styliste en dépend pour une large part. Hélène se pose alors des questions sur sa place. Cette « place » acquise par son admission dans la Haute École.

Extrait 5

Je ne me sentais pas à la hauteur. Je ne me sentais pas à ma place ! Enfin, je me demandais ce que je faisais là, pourquoi les autres ils y arrivent et pas moi. C'était assez confus dans le sens que c'était une remise en question mais sur mes capacités en fait, sur est-ce que je suis vraiment faite pour ça, parce que je ne voyais pas ce qui n'allait pas non plus. (Hélène, entretien biographique, p. 319, lignes 17-27)

Il faut ici apprécier l'ampleur de la remise en question, de sa « place » ainsi que de ses capacités. Ce qu'Hélène n'arrive pas à percevoir, c'est ce qui ne va pas. La propédeutique était imprégnée de technique, de connaissance, et traversée par un sentiment d'étouffement. Mais Hélène réussit. A partir de la première année, s'impose la logique des projets personnels. La formation s'imprègne alors de créativité et est traversée par une liberté. Les exigences changent radicalement. Et un Objet doit par Hélène être intégré à son identitaire/proximal. Pour l'instant, il en est éloigné. Un trouble est patent dans le récit de formation d'Hélène. La propédeutique est étouffante, mais elle propose des repères. Les années qui suivent sont libres, mais elles semblent marquées par le flou. Hélène ne voit pas « ce qui n'allait pas ». Il nous semble qu'il faut prendre ceci au pied de la lettre. Les techniques ainsi que les connaissances objectivées sont secondarisées à entendre Hélène. Il s'agit de se retourner sur soi afin de créer, et d'être évalué sur des critères qui apparaissent largement indéterminés.

Hélène n'arrive pas à répondre à l'Épreuve. Les conséquences seront importantes, décisives. Hélène a « peur » et se questionne sur sa « place ». Mais cela va bien plus loin : sa confiance en elle est entamée, tout comme sa motivation dans l'atteinte de son « rêve ». C'est au plus profond d'elle-même qu'Hélène est en effet progressivement fragilisée.

Extrait 6

Je vais y arriver, pas y arriver ? Je suis faite pour ça ? C'était une remise en question constante. Il y a pas un moment donné où j'étais sûre de moi, où j'étais contente de moi, et tout allait bien... Un coup je réussissais le projet, et un autre coup pas du tout. Et on se remet en question encore une fois. Donc, à la fin, moi, je faisais plus que de me remettre en question. On se fait plus confiance au fait. Moi, j'avais même plus confiance au fait. [...] On a plus de motivation au fait aussi. [...] Si le projet ne marchait pas, justement, il ne correspondait pas à moi... Il ne correspondait pas à ce que je voulais dire, à ce que je voulais exprimer. [...] Ouais, j'avais complètement dévié quoi, ça n'avait pas abouti, ça ne me ressemblait pas quoi. (Hélène, entretien biographique, p. 320, lignes 2-19)

Ce qu'Hélène éprouve, c'est un décalage entre son vouloir dire et le résultat de son travail. Elle se confronte certes à des jurys difficiles, mais aussi à une impossibilité à trouver une correspondance entre ce qu'elle a en elle et les projets qu'elle réalise. Hélène n'arrive pas à trouver de la part de l'institution une reconnaissance positive à son travail. Ce qu'Hélène éprouve également, c'est « cette forme particulière d'incohérence qu'est la distorsion entre les potentialités et leur réalisation » (Heinich, 1999, p. 185). Hélène se confronte à la « mesure

intérieure de sa propre grandeur » (*ibid.* p.186). Et disons-le, cette « mesure » lui révèle une grandeur négative. La reconnaissance par autrui comme par soi se fissure. Et elle sera par la suite littéralement détruite. S'instaure progressivement une relation pratique à soi négative. Hélène ne se fait plus confiance. Hélène se débat, et lutte. Elle persévère cependant. Cette persévérance, encore.

C'est là qu'intervient la séquence « Première crise ». C'est dans cet état intérieur progressivement mis en place qu'Hélène doit s'impliquer dans un projet. Ce projet est décisif. « Si on ratait ce projet, le semestre était fichu et il fallait refaire toute l'année ». La « pression » est importante. Hélène a « très, très peur ». L'intervenant est évoqué. Dans son récit de vocation, il incarne un Opposant dans la quête de son Objet. « Il était dur, désagréable. Il y avait une ambiance assez désagréable qui s'était mise en place ». Hélène, déjà fragile, se confronte à cet intervenant, dans une « ambiance » désagréable. Et cet intervenant est cassant. Le découronnement d'Hélène pointe.

Extrait 7

C'est là que mes ennuis de santé sont apparus au fait. [...] Donc ça a commencé, justement, au milieu de la troisième année, lorsque l'on avait ce projet avec cet enseignant. On avait beaucoup de stress. Moi, j'avais très, j'avais très peur de rater mon année. Ça voulait dire que sur un projet, l'année était compromise. Et je devais attendre une année pour refaire ce projet. [...] L'élément déclencheur... C'était deux trois jours avant le jury, avec cette personne un peu désagréable... J'avais tellement, à un moment donné, tellement peur de redoubler mon année, parce qu'il y avait un risque, parce que je sentais que mon projet était pas, était pas... Il risquait de ne pas passer. Cette peur, ça m'a, ça m'a provoqué une première crise d'angoisse, et après une autre. C'est, au fait, c'est la peur qui a déclenché ça, c'est la peur de redoubler juste pour un projet. On n'avait pas d'autre projet qui aurait pu nous sauver. Ça tenait qu'à ça. Donc je pense, que, que tout ce stress de dernière minute, aussi la manière dont cette personne parlait... Parce qu'il se permettait des remarques assez dures. [...] Ça a déclenché des crises d'angoisse. (Hélène, entretien biographique, pp. 320-321, lignes 39-29)

Il faut correctement prendre la mesure de ce qu'Hélène nous relate. Elle est intérieurement fragilisée. Son « rêve » s'effrite. C'est à ce moment qu'Hélène bascule dans son « cauchemar ». Deux années après la fin de sa formation, elle y est toujours. Ses problèmes de « santé » se manifestent, et subjectivement ils sont reliés à sa formation. Prenons-en acte. « Physiquement », elle est atteinte. Son sentiment de ne pas être intéressante pour notre recherche trouve ici son origine.

Hélène hésite à tout arrêter. Mais elle revient. « On » le lui déconseille en effet. Elle doit aller jusqu'au bout. Elle est si proche du terme de sa formation. Malgré le fait qu'elle ne se sente « pas prête, pas capable de gérer un diplôme comme il se doit ». Elle ne sera pas fière de son diplôme. Elle l'a obtenu avec des notes « assez bases ».

Extrait 8

La formation était devenue, pour moi, un vrai cauchemar. Je subissais vraiment le diplôme. Ce n'était pas un plaisir. Ce n'était plus l'aboutissement d'un projet personnel, c'était juste, j'avais juste envie d'en finir surtout, parce que ça ne me correspondait pas. Je ne me sentais pas fière. Et comme je n'étais pas fière de ce que je faisais, je ne méritais pas de me projeter dans le futur au fait. (Hélène, entretien biographique, p. 322, lignes 2-6)

La formation n'est plus ce « projet personnel », cette « inspiration vraiment personnelle » que thématise son récit de vocation. Son diplôme, comme la plupart de ses travaux, ne lui correspondent pas. La Sanction de l'Épreuve est définitivement négative. Malgré l'obtention de son diplôme, Hélène est subjectivement disqualifiée dans son identité de styliste. Elle ne mérite pas de se projeter dans le futur. Hélène s'inscrit ainsi dans un régime de rupture et de non-reconnaissance. Son identité se recroqueville sur le présent. Hélène avait brillamment clôt le Collège en latine, et atteignait son « rêve ». Son identité de styliste s'est cependant

brisée. Cet événement est allé jusqu'à l'isoler des autres. Le récit de formation d'Hélène s'achève sur un régime de rupture (sans production).

Extrait 9

J'ai un peu tout coupé avec l'école. Parce que les gens, ils ne comprenaient pas au fait ce que j'avais. Parce que je ne voulais pas aussi l'expliquer, parce que les gens ne comprendraient pas forcément. Ça m'a assez coupé des autres. Enfin, ils voyaient que j'étais souvent un peu bizarre, un peu stressée... Mais ça m'a plus isolée qu'autre chose au fait. (Hélène, entretien biographique, p. 322, lignes 39-44)

Ce « cauchemar » continue pour Hélène, au-delà de la Haute École.

Extrait 10

D'un point de vue professionnel, je n'ai pas pu travailler pendant un moment à cause de ces ennuis. [Le chômage] je n'ai même pas pu y aller. Ça m'empêchait vraiment de tout faire. Ça m'empêchait de travailler, de tout faire, même des choses très simples, de sortir. Ça m'handicapait vraiment dans la vie. Et puis, petit à petit, j'ai commencé à travailler dans une imprimerie où j'ai la possibilité de travailler quand je veux. C'est assez souple. Et, ça, c'est un avantage. Je n'ai pas de contraintes. Je décide moi si je veux rester ou pas. C'est pour ça que j'ai pu intégrer ce travail. [...] Je fais tout ce qui est pliage, des travaux manuels au fait, tout ce qui est pliage trier des dossiers, et puis les emballer. C'est tout du travail à la main que l'on fait. (Hélène, entretien biographique, p. 322, lignes 19-33)

Épreuve I

Le récit de formation d'Hélène, au-delà de ses aspects tragiques et émouvants, formule une des épreuves-clés des formations artistiques analysées. Elle a dans son cas constitué une « aspérité » forte dans son expérience, à partir de laquelle son récit a trouvé une occasion à un développement. Cette Épreuve peut être retraduite comme un défi affronté et éprouvé par les sujets lors de la période de la « formation de l'artiste », une épreuve donc.

Sur la base de nos récits de formation, cette épreuve peut aisément être reconstruite. Elle se structure autour de deux composantes. Il s'agit (i) de se retourner sur soi, mais aussi (ii) d'élaborer un discours sur son travail. Cette recherche personnelle ainsi que cette mise en discours se font dans un « milieu » qui se caractérise par un flou des repères qui encadrent l'action et la sanctionnent (Heinich, 1999, 2005). Cette recherche personnelle ainsi que cette mise en discours requièrent une capacité d'écoute (Liot, 2004) mais aussi une certaine solidité intérieure (Menger, 2010).

Hélène échoue son Épreuve. L'effondrement que décrit Hélène est unique dans notre corpus, et extrême. Cette exigence d'un retour sur soi afin de trouver des réponses qui ne sont pas données, cette pression ainsi qu'une compétition interindividuelle, récurrente dans les récits de ville à la Haute École, constituent sans doute des éléments explicatifs. Les réponses proviennent « d'en bas », et non plus « d'en haut » (Dubet, 2009). Le manque de références objectives, solides et indubitables est flagrant dans nos récits de formation. Les sujets manquent de lignes de conduites claires. Ce manque fait parfois l'objet de critiques dans nos récits. Indéniablement, il ne va pas toujours de soi. Comment ne pas faire ici un lien avec nos développements relatifs à ces phénomènes dépressifs caractéristiques d'un individu devenu incertain (Ehrenberg, 1995, 1998, 2010 ; Martuccelli, 2002, Dubar, 2007a) effectués dans notre deuxième chapitre ? Mais l'essentiel n'est sans doute pas là. Laissons cet effondrement de côté. Insistons sur l'épreuve, et ses composantes.

La dominante « Parler » et « Ego » apparaît dans l'ensemble de nos récits de formation. Les récits de formation des stylistes thématisent tous une rupture entre la propédeutique et la première année. Ce qu'ils rendent alors visible, c'est bien ce passage d'une dominante « Connaissance » et « Technique » à une dominante « Parler » et « Ego ». Le récit de formation d'Hélène nous permet de prendre la mesure de ce qu'implique ce

passage pour les sujets. Ce passage ne se retrouve pas dans les récits de formation aux Beaux-Arts. Les Beaux-Arts sont en effet d'emblée imprégnés par ce « Parler » et cet « Ego ».

Cette dominante n'est pas sans répercussion sur l'évaluation. Dans le règne de « Parler » et d'« Ego », la quantité s'oppose à la qualité. Les repères antérieurs du sujet sont ici troublés. Il n'est en effet plus nécessaire de travailler beaucoup comme lorsqu'il s'agit d'apprendre par cœur une matière objectivée dans des livres et des manuels, ou bien encore de répéter encore et encore les mêmes gestes comme lorsqu'il s'agit d'apprendre une technique.

Extrait 1

Si les notes sont données à la gueule du client et que tu en es à ta seizième heure de boulot... Tu arrives fatiguées, épuisées, tu as bossé le soir ou le week-end... Et puis d'autres qui ont rien foutu, qui ont bossé depuis deux heures et qui ont une meilleure note que toi... A ça, une fois, on nous avait répondu : « Mais c'est pas la quantité de travail qui compte, c'est la qualité ! ». C'est un truc avec lequel je suis assez d'accord, mais il y avait un peu un côté foutage de gueule, pourquoi elle aurait bossée comme une arrachée si quoi qu'elle fasse ça passait ? Ce qui se passe, c'est que c'est tellement impalpable, tellement lié à un travail d'introspection, que quand ils n'aimaient pas, ben tu avais l'impression d'être une merde ! Alors que si ils aiment ce que tu fais, tu as, j'avais l'impression d'être une star ! C'est à la gueule du client, alors c'est très subjectif, très lié à la personne. (Camille, récit de ville, styliste, p. 134, lignes 36-46)

L'« impalpable » s'impose. Il accompagne « Parler » et « Ego ». Ce qui est nouveau, c'est l'évaluation d'un travail d'« introspection » ainsi que de mise en discours du résultat de cette « introspection ». Et ces évaluations impliquent toujours une personnalisation. Cette personnalisation n'est pas sans conséquence. Camille la formule à sa manière, avec ses mots : être une « star », ou bien une « merde ». Hélène sombre d'une certaine manière dans la seconde.

Hélène nous décrit dans son récit de formation un « déclic », cette compréhension soudaine que le styliste doit se retourner sur lui. A partir de ce mouvement construire un univers qui lui soit propre et produire un travail qui lui ressemble, lui corresponde. La première composante de cette épreuve est celle-ci. Elle suppose une écoute de soi, une attention à ses mouvements intérieurs ainsi qu'à ses intérêts personnels. Il s'agit pour le sujet de s'explorer. Cette écoute et cette exploration rompent avec une logique du travail répétitif et assidu. Les périodes d'attente et de maturation sont alors souvent évoquées. Elles sont particulièrement prégnantes dans la formation des Beaux-Arts. L'artiste en formation « infuse », attend, et parfois « ça » arrive. Mais à condition que cet artiste en formation soit à l'écoute. La production de l'artiste passe par là.

L'artiste en formation doit en outre rejoindre le plan discursif. Hélène évoque, certes allusivement mais tout de même, les jurys. Ils se sont pour elle la plupart du temps mal passés. Les jurys constituent des moments-clés des formations artistiques pour les sujets. Ils ont en effet laissé une certaine empreinte sur l'expérience subjective. C'est à l'occasion des ceux-ci qu'il s'agit pour les sujets de mettre en mots leurs réalisations personnelles. C'est sans doute Jeanne qui exprime le mieux les répercussions subjectives et les enjeux des jurys. L'analyse cinétique montre d'ailleurs la place qu'ils occupent dans son récit de formation. A n'en pas douter, les jurys ont pour Jeanne constitué une Épreuve dans son récit de formation. Regardons.

Jeanne investit les Beaux-Arts, habitée par l'art brut. Souvenons-nous de cet aspect instinctif de son travail, dans cet atelier où un accès privilégié lui était accordé, comme des dimensions personnelles par elle mises en jeu dans son activité artistique.

Extrait 2

Les Beaux-Arts nécessitaient que je fasse un changement. C'est que l'on m'a demandé de réfléchir vraiment à mon travail. A ce que je voulais faire, pas par rapport à la société en général, mais ce que je

voulais dire dans mon travail. C'est-à-dire par exemple après une année on m'a dit : « Voilà si vous voulez faire de l'Art Brut vous êtes pas à la bonne place quoi ». En gros on veut que vous réfléchissiez vraiment pourquoi vous faites des peintures comme ça. [...] Parce que moi je ne me réfléchissais pas du tout par rapport à ça, tout était instinctif tout le temps... Et on m'a demandé de poser des mots sur les choses et de pouvoir les expliquer, et puis, d'une certaine manière de me justifier. (Jeanne, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 326, lignes 38-48)

Poser des « mots sur les choses ». Ce que Jeanne découvre, c'est bien une nécessité d'argumenter, de justifier son travail, ses choix, de formuler son « vouloir dire », en somme de passer de l'instinctif au discursif, mais un discursif qui reste en prise avec les intérêts et préoccupations personnels du sujet. Ce sont les jurys qui dans son récit de formation soulignent le mieux cette exigence, ce défi.

Extrait 3

Là, c'était les seuls moments où je devais un tout petit peu sortir de ma carapace. Tu prends une tortue... Je devais vraiment faire un petit peu comme ça. Et puis c'est vrai, physiquement, il y a un truc très fort, que je n'arrivais pas du tout à affronter la situation de manière normale. Quelqu'un de normal, il est debout. Les gens en face de lui, ils sont debout, il ne se met pas à quatre pattes ! [...] Quand je devais fournir des pièces, quand je devais montrer certaines choses, ça sortait tellement brut, ça touchait tellement l'inconscient [...]. C'était très difficile pour moi d'en parler... [...] Tu vois, quand j'avais un jury, de travailler, même si cela faisait des mois que je faisais des photos, que j'écrivais, le travail final que j'allais montrer c'était plus facile pour moi de le sortir trois jours avant que de montrer toute la construction, ça aurait été la panique à bord. (Jeanne, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 334-335, lignes 43-11)

Jeanne éprouve de la difficulté à « en parler ». Sa formation exige cependant qu'elle opère ce changement, qu'elle puisse « en parler », montrer « la construction », justifier et argumenter son travail. Il y a là pour elle une difficulté qui tient à cette « bulle » qui imprègne d'un bout à l'autre son investissement artistique jusqu'à la fin de la période de la « formation de l'artiste ».

Extrait 4

Pendant longtemps où je te disais que j'ai déambulé, ou se rapport de dédoublement, où il y a toi et l'artiste que tu voudrais être, et bien, moi, je ne me sentais tellement pas solide, incapable de dévoiler des choses, parce que trop fragile. Ce qui ressortait, c'était très inconscient. Ce que je te décrivais quand j'étais aux Beaux-Arts, où je faisais mes travaux très peu de temps avant mes examens, comme ça la prise de risque ça sortait comme une espèce de fulgurance, du coup j'avais peu de prise là-dessus. C'est comme si on te pose des questions juste après avoir fait une chute quoi. Tu vas dire les premiers trucs qui viennent. Ouais, bon, je venais de me casser la gueule quoi ! Tu vois dans l'idée quoi. Et j'ai toujours un peu fonctionné comme ça dans l'idée de me préserver. (Jeanne, récit de ville, diplômée des Beaux-Arts, p. 372, lignes 40-49)

Jeanne a besoin de se « préserver ». Elle est en effet « trop fragile » pour se « dévoiler ». C'est sans doute la raison pour laquelle son récit de formation thématise à ce point ces jurys. Ils se révèlent être une « aspérité » de son expérience dont l'empreinte subjective perdure. Et ils s'imposent dans notre reconstruction comme l'autre composante de cette épreuve. Jeanne nous la donne à voir avec plus de précision qu'Hélène.

Cette épreuve sollicite l'écoute, dans ces deux composantes. L'introspection sollicite l'écoute de soi. La mise en mots l'écoute de l'autre. Camille thématise tout particulièrement ce point.

Extrait 5

[A propos de son appareillage auditif] Toute la démarche autour de tout ça, ça c'est vraiment fait pendant le diplôme à l'école. [...] J'avais peur de pas être entendue, et de moi pas entendre les gens. Pendant la défense de diplôme, j'avais peur que le malentendu, que si j'entendais pas bien la question

ça passe pour de l'incompétence. [...] Donc, tout le diplôme, il a vraiment été tout lié, vu que c'était aussi une recherche sur moi et tout ça, à l'écoute des autres, l'écoute de soi. (Camille, entretien biographique, styliste, p. 80, lignes 30-37)

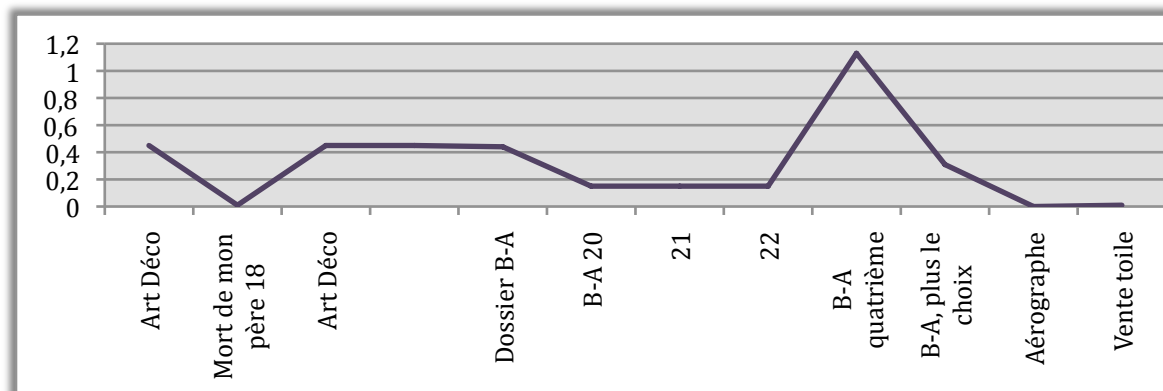
Résumons. L'analyse des Épreuves de nos récits de formation nous a conduit à reconstruire une épreuve qui façonne nos formations. Cette épreuve possède deux composantes : se retourner sur soi et mettre en discours. Elle implique une capacité d'écoute de la part des sujets ainsi qu'une solidité. Cette dernière est la condition à un dévoilement d'une activité qui implique nécessairement des dimensions personnelles. Le sujet doit alors être capable de passer de l'instinctif au discursif et ne pas être trop fragile. Il y a alors défi pour les sujets.

B. ÊTRE UN PROFESSIONNEL

Johanna est une jeune diplômée des Beaux-Arts. Son récit de formation propose une Épreuve qui nous semble intéressante. Cette Épreuve est typique de la deuxième épreuve que nous avons reconstruite et qui façonne nos récits de formation.

Johanna a longtemps fréquenté la Haute École, expérimentant diverses voies. Son travail artistique est qualifié par elle de « méga superficiel ». L'Épreuve que propose son récit de formation et sur laquelle nous proposons de nous pencher concerne très exactement cette question d'un travail artistique en surface, superficiel, qu'il s'agit de dépasser afin d'approfondir. Son récit de formation nous permet ainsi de pointer une épreuve-clé de la période de la « formation de l'artiste ». Nos récits de formation pointent en effet tous une rupture qui donne lieu à une épreuve. Le défi auquel est alors confronté l'artiste en formation concerne le fait de devenir un professionnel, d'exercer un contrôle et une rigueur dans son travail artistique. Dans nos récits de formation, ce défi exige l'abandon de certaines représentations.

Dépasser le superficiel



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit de formation de Johanna. Le parcours de Johanna est en partie particulier. Sa formation artistique débute en effet avant la Haute École. Johanna effectue auparavant une formation artistique de niveau secondaire II, aux Arts Décoratifs. Le récit de formation de Johanna opère un premier ralentissement en fin de quatrième année, avec la séquence « B-A, plus le choix ». Johanna évoque à cette occasion quatre mois en une page. Son récit de formation opère un ralentissement impressionnant lors de la séquence « Aérographe », peu après. Johanna relate alors une journée en environ une page. Avec ces deux séquences se précipite pour Johanna l'issue d'une Épreuve-clé de sa formation artistique. Ces deux séquences permettent de la dégager.

L'analyse de cette Épreuve intègre le premier ralentissement de son récit de formation, la séquence « Mort de mon père », ainsi que le dernier ralentissement de son récit de formation, la séquence « Vente première toile ». L'identité d'artiste qui se stabilise au terme de la formation s'inscrit en effet dans une continuité biographique, malgré une forte émancipation de Johanna vis-à-vis de son milieu d'origine. Et cette identité s'inscrit en outre dans un remarquable régime de reconnaissance-coopération. La Sanction de l'Épreuve Qualifie en effet Johanne comme une véritable artiste, pouvant sérieusement envisager vivre de son art.

La formation artistique de Johanna est, avant l'entrée aux Beaux-Arts, imprégnée par la « découverte ». Johanna « s'éclate » nous dit-elle. Elle éprouve cependant de réelles difficultés avec les aspects techniques de sa formation aux Arts Décoratifs. Les professeurs lui conseillent alors de s'orienter vers l'expression artistique. Cette orientation constitue une passerelle vers les Beaux-Arts.

Extrait 1

Donc on m'a orienté, au fait les profs m'ont dit : « Écoute Johanna, soit tu arrêtes les frais et tu arrêtes les Arts Déco soit tu vas en expression artistique, parce que c'est là que l'on te sent le mieux ». Parce qu'au fait, les profs, ils se concertent, et puis ils viennent vers toi. Et ils te disent : « Bon, voilà, tu penches plutôt sur quoi ? ». Et puis toi tu dis tu penches vers quoi. Et puis ils te disent : « Graphisme, ça ira jamais, tu as vu les notes que tu as ? ». Parce que tu as un examen au fait en fin d'année, qui va décider au fait si tu passes en expression artistique, si tu passes en graphisme. (Johanna, entretien biographique, p. 447, lignes 5-12)

Cette orientation ne dérange pas Johanna, pour des raisons qui ont à voir avec ses qualités propres ainsi qu'avec ses amitiés.

Extrait 2

C'est mes notes qui me permettait d'aller là, parce que j'étais meilleure dans tout ce qui était expression. Moi, ça ne me dérangeait pas au fait. Parce que tous mes potes, ils étaient en expression artistique et puis on se marrait trop, donc voilà, c'était cool. Et puis j'avais plein de copines en expression artistique. J'étais contente au fait. (Johanna, entretien biographique, p. 448, lignes 17-21)

Johanna reste deux années en expression artistique. « Je monte au quatrième étage des Arts Déco » souligne-t-elle. Elle trouve dans cette orientation un soutien, une reconnaissance, mais aussi une véritable « famille ».

Extrait 3

Je reste deux ans, où je m'éclate vraiment, où j'apprend tellement de choses avec deux profs magnifiques quoi ! C'était comme la famille. Je m'éclate. C'était vraiment l'épanouissement quoi ! Je suis là où je veux ! Il n'y a pas de jugement. Il y a rien, juste la découverte des matériaux, la découverte de ce que tu sens, de la troisième dimension, la découverte de comment savoir parler sur ton travail et ce que tu fais. Enfin, on nous ouvre énormément, avec l'idée de rentrer aux Beaux-Arts. (Johanna, entretien biographique, p. 448, lignes 29-36)

Johanna s'« éclate » pendant ces deux années. Elle est « là » où elle désire être. Les professeurs sont « magnifiques ». Il n'y a à l'entendre pas « de jugement » au cours de ces deux années. C'est la « découverte » qui les caractérise le mieux, une découverte des matériaux et de la sensibilité, mais aussi de la discussion sur son travail artistique. « Pouvoir mettre en mots » sur son travail constitue pour Johanna une nouveauté qu'elle apprécie dans sa formation.

Extrait 4

Au fait, pour moi, c'était ce que je recherchais depuis longtemps, de pouvoir mettre des mots sur mon travail, pourquoi tu le fais. Jusque-là, c'était pur plaisir et apprentissage du dessin, apprentissage de comment utiliser un crayon. C'était très technique en fin de compte. Là, tu as du sens et de la technique. Il y a discussion sur objet fini. (Johanna, entretien biographique, pp. 448-449, lignes 44-2)

A la « technique » et au « plaisir » se joint la « discussion ». Ces deux années comblent Johanna. Au plan de sa formation, la période des Arts Déco prend fin dans un relatif équilibre. Johanna a trouvé ce qu'elle recherchait et elle est soutenue. Les Arts Déco s'achèvent dans un régime de continuité-production ainsi que de reconnaissance-coopération. Les Arts Déco préparent Johanna aux Beaux-Arts. A dix-huit ans, elle passe le concours et intègre les Beaux-Arts.

Cette entrée se donne cependant à voir dans le récit de formation de Johanna comme une rupture.

Extrait 5

Je rentre aux Beaux-Arts. Et, ça, c'est le monstre chamboulement dans ma vie quoi ! C'était horrible, mais horrible ! C'était horrible ! Parce que j'étais tellement dans un cocon en expression artistique, tellement bien, avec mes deux pères. Genre ils me donnaient la main de chaque côté. Et puis j'étais un peu la chouchou quoi. Pas la chouchou dans le sens de on préfère toi parce que tu es meilleure mais un peu on m'a chouchouté. [...] J'ai quelques amis qui ont réussi les concours mais pas beaucoup, qui étaient avec moi dans la volée d'expression. On était quatre à avoir réussi. Et j'étais un peu triste que mes amis n'aient pas réussi. Il y a aussi une plus grande liberté qu'aux Arts Déco. Tu as 18 ans. Et puis tu es face à toi-même. [...] Voilà quoi, tu as l'impression d'être paumé déjà comme ça dans ta vie personnelle. Et puis en plus de ça, le champ qui s'ouvre à toi, il est tellement énorme ! (Johanna, entretien biographique, pp. 451-452, lignes 45-16)

Cette entrée est en effet marquée par diverses pertes. Johanna perd son « cocon », ses « potes » et ses « deux pères », deux professeurs avec qui une relation forte s'est construite pendant les deux années en expression artistique.

Il faut ici souligner un point qui ne concerne en apparence la formation artistique de Johanna. L'intensité de la relation avec ces « deux pères » s'est décuplée lorsque Johanna a perdu son père, la dernière année des Arts Décoratifs.

Extrait 6

[Les deux professeurs] me coachent à mort ! J'ai perdu mon père à l'âge de 18 ans. J'étais en expression artistique... Là, c'est juste le monstre choc ! Je m'accroche à fond à l'art. Mais c'était un truc genre au delà de tout ! Sans l'art, je n'aurais pas tenu. Et les profs me coachent à mort. Ils voient que je suis désespérée quelque part, que je m'accroche à l'art, que je m'y réfugie. Et comme c'était deux mecs, qui avaient à peu près le même âge que mon père, qui le connaissaient. Ils m'ont vraiment soutenu, et puis ça a été un peu mes deux papas. (Johanna, entretien biographique, p. 451, lignes 11-18)

Johanna s'« accroche à l'art », « au-delà de tout ». Tout comme dans son enfance, l'art vient soutenir Johanna, l'aider à tenir. Il constitue un puissant soutien pour traverser cette épreuve « de la vie ». Rappelons-nous ceci. L'investissement dans la voie artistique a constitué pour Johanna une rupture avec sa famille (extrait 3, chapitre sept, partie II.C.). Les liens avec son père se sont cependant renforcés.

Extrait 7

Mon père, il venait tout le temps me voir au fait. Il ne voulait pas que j'y aille, mais il était tellement fier que je fasse des études ! Il était super fier, parce qu'au fait il a pas fait d'études. Donc, du coup, mon père, il était quasi illettré. Il savait écrire, mais c'était vraiment pas son truc quoi. Et puis, du coup, il était tellement fier que je fasse des études qu'il n'en revenait pas, du coup il venait me voir tous les jours, il venait manger avec moi. (Johanna, entretien biographique, p. 451, lignes 26-31)

Le père de Johanna constitue un actant central de son récit. Il est important dans l'identité artistique qui prend forme au terme de la période de formation. Nous y reviendrons. Prenons simplement ici acte que cette mort a affecté Johanna, et que l'art a constitué pour elle une nouvelle fois un soutien.

Une exigence nouvelle de sa formation artistique va donner lieu à une Épreuve dans le récit de formation de Johanna. Elle façonnera sa formation aux Beaux-Arts. Dans son identitaire/proximal, imprégné par la « découverte » et l'« expérimentation », va faire irruption un distal, et un Objet va se profiler à l'horizon.

Extrait 8

Et, moi, au fait, j'étais encore en phase d'expérimentation. Je n'étais pas prête à choisir mon médium. Moi, j'étais encore à faire de la vidéo, à faire de l'installation, à faire de la sculpture, à faire plein de trucs quoi. Je trouvais ça génial, je m'éclatais et tout quoi. C'était ça pour moi l'artiste, le métier d'art. Tu n'avais pas besoin de pousser plus le truc. [...] Je me suis rendue compte qu'aux Arts Déco, c'était méga superficiel. Tout ce que j'avais appris, ça m'avait juste aidé à rentrer, mais c'est tout quoi ! Au fait, il y avait rien eu en profondeur quoi. (Johanna, entretien biographique, p. 452, lignes 27-35)

L'entrée aux Beaux-Arts conduit Johanna à prendre conscience de ses « manques ». Elle n'a pas « poussé le truc ». Elle était jusque-là dans le « méga superficiel ». Johanna doit alors aller au-delà des découvertes et des expérimentations diverses. Les Beaux-Arts ouvrent un espace distal dans le récit de formation de Johanna. Elle est « paumée » nous dit-elle. Elle se confronte à l'« immensité » du champ artistique et à une « liberté » comme radicalisée. C'est au cœur de cette immensité et de cette liberté qu'une Épreuve est mandatée dans le récit de Johanna. L'institution des Beaux-Arts en est le Destinateur : Johanna doit « choisir mon médium » et le « pousser ». L'Objet est ainsi explicité dans son récit de formation. La Quête de cet Objet traverse le récit de formation de Johanna aux Beaux-Arts. Et elle a bien conscience que cela nécessite qu'elle « fasse un changement ».

Johanna investit cet Objet. Son récit de formation nous conte alors cette Quête. Et les péripéties sont nombreuses. Johanna rencontre un certain nombre d'obstacles. Les trois premières années des Beaux-Arts sont pour elle difficiles. En plus de cette Épreuve, Johanna doit « assumer » financièrement le choix d'un projet artiste qui la conduit à s'opposer à ses parents. Elle travaille dans un EMS¹¹. Et sa mère ne lui « donne pas un radis ». Ces trois années sont « trash ».

Extrait 9

Tu te lèves à six heures du matin. Tu finis à midi. T'es vanné quoi ! Je fais aide-soignante dans un EMS [...] C'est juste l'horreur ! Je n'arrive pas à suivre correctement les cours. (Johanna, entretien biographique, p. 453, lignes 26-28)

Johanna ne peut alors les trois premières années pleinement s'investir dans ses études. Elle travaille la nuit. Elle se cache dans « les placards » des Beaux-Arts. Elle peut ainsi la nuit « se plonger dans l'art ». Mais les Beaux-Arts se sont pour elle au final « éternisés sur sept ans ». Le début a été difficile, éprouvant. Mais Johanna continue, toujours dans une logique de rupture avec son milieu.

¹¹ Il s'agit d'une maison de retraite pour personnes âgées.

Extrait 10

Mon but, c'est de finir les Beaux-Arts. Mon but, c'est genre... Je mets la barre très haut ! Je me dis : « De toute façon, mes parents n'ont pas fait d'études. Je n'ai pas envie d'être comme eux. J'ai choisi ça, il faut que j'assume ! ». Je n'en dormais pas la nuit. (Johanna, entretien biographique, p. 453, lignes 41-45)

Les jurys sont pour elle difficiles.

Extrait 11

Chaque jury que je passais, l'horreur ! Je finissais en larmes ! Chaque fois que j'allais voir un prof, c'était catastrophique ! Genre je n'avais pas assez compris, je n'avais pas assez lu, je n'avais pas assez... J'étais juste complètement à l'ouest quoi quelque part. Et, ça, c'est super dur quand tu fais tes études et tu travailles à-côté à mi-temps, et en plus de ça tu dois faire ta recherche. Tu as besoin de tellement de temps. Enfin, maintenant je m'en rends compte quoi ! Tu as tellement besoin de tellement de temps pour développer ! (Johanna, entretien biographique, pp. 453-454, lignes 46-7)

Johanna ne dispose pas de ce précieux temps afin de « développer », pour « pousser » son travail. Et elle est « vannée ». Le récit des trois premières années relate les difficultés de Johanna dans sa Quête. Il martèle aussi sa volonté. Il insiste sur cette dernière. Johanna se pose comme un « Moi » qui s'émancipe de ses parents. Elle, elle fera des études. Elle ira au bout nous dit-elle. Malgré le fait qu'elle soit, elle, une « merde » par rapport à ses « collègues ». Johanna a des « carences », il lui faut persévérer. Une nouvelle fois cette persévérance.

La séquence « B-A, plus le choix » intervient en quatrième année de sa formation. Elle constitue le premier ralentissement de son récit de formation aux Beaux-Arts. Cette séquence nous indique à l'analyse que quelque chose se définit dans son récit de formation. Des Opposants font leur apparition dans son récit.

L'institution vient lui rappeler cette Épreuve où jusque-là Johanna a échoué, du fait notamment de cette impossibilité à correctement « développer », « pousser » son travail artistique, ainsi que de ses « carences ». Malgré ce désir de ne pas être comme ses parents et sa volonté, elle n'a pas réussi.

Extrait 12

Je faisais que du dessin, des dessins énormes, au stylo ou au crayon, avec des collages et tout ça. Et puis je sentais qu'il y avait un truc qui n'allait pas. C'était superficiel toujours. Je n'étais pas très contente. Je développais ça, je développais, et ils me laissaient faire, mais ils ne me disaient pas que c'était génial. Et, eux, ils voulaient qu'une chose, c'est que je me barre ! [...] Ils me l'ont dit : « Il faut que tu y ailles. Tu as fait quatre ans, là, il faut que tu te prépares pour sortir quoi, prépares ton mémoire pour sortir ». (Johanna, entretien biographique, p. 455, lignes 3-12)

Les profs lui indiquent la sortie. Elle doit « sortir ». Mais Johanna sent que son travail reste « superficiel ». Elle n'est pas prête à clore sa formation. Les professeurs incarnent alors ici des Opposants à sa Quête.

Extrait 13

Moi, je ne me sentais pas du tout prête à sortir. [...] Je sentais que ce n'était pas encore le moment, je n'étais pas mûre pour sortir, j'étais encore dans l'expérimentation. Parce que, pour moi, l'école, c'est vraiment une passerelle pour rentrer dans la vie active, et je voulais vraiment me démerder avec ce que je savais quoi. (Johanna, entretien biographique, p. 455, lignes 15-19)

« Moi ». Johanna nous dit bien ici s'être appropriée l'Épreuve. Elle se pose en effet dans cet extrait en Autodestinateur. Et elle n'est pas mûre pour rentrer dans la « vie active ». Car Johanna se projette à cet instant précis professionnellement comme artiste, afin de continuer

ce qu'elle vivait dit-elle. Des préoccupations sur son avenir professionnel interviennent en effet à ce moment du récit. Et elles interviennent pour la première fois. Dans cette quatrième année, un nouvel Opposant est en effet évoqué. Il va rendre impraticable un projet professionnel que le récit n'avait pas encore thématisé.

Extrait 14

Je pensais pouvoir enseigner [Johanna a été poussée vers l'enseignement par son entourage]. Et puis [une politicienne genevoise], elle a fait tomber la loi. Elle a fait qu'il faut une Maturité, impérativement, pour pouvoir enseigner l'art. Pour toute enseignement, il faut une Matu. Et, du coup, moi, ça m'a fait super chier. Et quand j'ai su ça, je me suis dit : « Bon, ben tu arrêtes de penser que tu vas pouvoir enseigner ! De toute façon tu ne pourras jamais, c'est pas grave, maintenant tu fonces là-dedans et puis voilà quoi ». Ça m'a donné une sorte de direction le fait que cette loi soit tombée, le fait que je ne puisse pas enseigner. (Johanna, entretien biographique, p. 455, lignes 19-26)

L'art a pris dans sa vie toute la place. Il a été dans son enfance et son adolescence son « refuge » comme l'activité où elle excellait. Il était logique pour Johanna de continuer dans cette voie. Mais ce qui ici fait basculer Johanna, c'est cette loi nouvellement entrée en vigueur. Elle ne pourra pas vivre de l'enseignement de l'art. Elle doit alors au terme de sa formation impérativement vivre de son art. Une « direction » est là donnée, par la négative. Johanna « fonce ». Elle le doit. Cette fin de quatrième année dessine les contours d'une Johanna qui, affrontant pour la première fois des Opposants dans son récit de formation, se détermine. Nous retrouvons ici une nouvelle fois un sujet qui se détermine dans l'adversité. Au cœur de la formation, la question de son insertion fait irruption. Et cette irruption fait éclater la « Bulle » qu'a jusque-là été la Haute École.

C'est ici qu'intervient la séquence « Aérographe ». Avec cette séquence, quelque chose va se nouer dans son récit de formation, et son identité de styliste va trouver une occasion pour se définir et se stabiliser.

Extrait 15

Par hasard, j'avais vu, sous le bureau de Didier, un aérographe... et... heu... je lui ai demandé si j'avais le droit de l'utiliser... Il m'a dit : « Ok, il y a pas de problèmes ». Et j'ai décidé de faire un Wall painting, donc une peinture murale avec l'aérographe. Là, ça a commencé vraiment à se développer pour moi. J'ai découvert mon médium ! (Johanna, entretien biographique, pp. 454-455, lignes 45-3)

Didier est un étudiant avec qui Johanna a tissé des liens très proches. Il lui a « donné tout son savoir ». C'est avec lui que Johanna passait des nuits aux Beaux-Arts. Elle partageait son atelier avec lui. La découverte de son médium se fait un peu par hasard. Mais à partir de là, « pour moi », « ça » va se développer nous dit-elle. Cette rencontre heureuse se fait dans cette période particulière où Johanna prend conscience qu'elle n'a « plus le choix ». Ce développement tient pour une part de la rencontre.

Extrait 16

Quand tu viens du dessin, c'est vachement facile d'utiliser un aérographe, enfin personnellement. Maintenant que peut-être d'autres personnes te diront le contraire. C'est un rapport qui est proche. Moi, je viens du dessin, j'étais aux Arts Déco, on m'a formé au dessin. On m'a... Pour moi, c'est une suite logique au fait, que je vienne à l'aérographe. (Johanna, entretien biographique, p. 459, lignes 9-13)

Rencontre avec une trajectoire au plan de la technique, mais aussi écho avec des dimensions personnelles.

Extrait 17

L'aérographe, il est entre l'ornemental, quand il est utilisé sur les bagnoles comme ça. C'est de la décoration quoi. Je viens aussi un peu de la rue quoi, enfin entre guillemets. Je n'ai pas été aux musées,

je n'ai pas la culture muséale si tu veux. Je n'ai pas le sens classique de la peinture, dans mon trajet, dans mon parcours. J'ai un père qui était fanatique de moto au fait. Tu vois ? Et je pense que tout ça, ça fait que, pour moi, c'est plus facile d'utiliser un aérographe qu'un pinceau. (Johanna, entretien biographique, p. 459, lignes 13-20)

A l'occasion de cette rencontre avec l'aérographe, Johanna se reconnecte avec son « parcours » et son père. Elle se reconnecte avec un certain héritage, une dimension de son milieu. Johanna nous a dit ne pas vouloir être comme ses parents. Elle fera des études et aura une culture muséale. Mais son héritage entre ici en résonance avec son médium. L'artiste qui prend forme à cette occasion ne s'inscrit à proprement parler pas dans une culture muséale, mais bien dans un héritage personnel qui en est en partie éloigné. Son travail artistique va rencontrer l'expérience de la mort, présente dans son parcours.

Extrait 18

Moi, je l'utilisais toujours comme ça le pinceau. Je n'aimais pas le côté brossé ou matiériste de la peinture, ça ne m'intéresse pas ! Ce qui m'intéresse, c'est de retrouver des surfaces qui sont complètement poudrées, ou presque suaves au niveau du rendu, au sens à peine... Suave, ce n'est pas le mot. Au sens de la sensation de l'éphémère, voilà ! Et, ça, c'est pour moi important. Mais aussi parce que, moi, je pense que ça vient aussi de... J'ai un rapport assez proche avec la mort, étant donné que j'ai bossé dans les EMS, que mon père est décédé quand j'étais jeune. Enfin, il y a plein de trucs où au fait c'est presque fantomatique. Et puis j'aime le travail comme ça, le truc tu ne peux pas l'attraper, tu ne peux pas l'attraper. Tout est éphémère à tes yeux, et puis, en même temps, c'est quand même marqué. Ça, c'est ma recherche. (Johanna, entretien biographique, pp. 459-460, lignes 40-5)

Johanna formule là sa recherche. Son travail artistique se pose en cette fin de quatrième année. Cette résonance va lui permettre de « développer ». Johanna va dépasser ce « superficiel », « pousser ».

Extrait 19

Du coup, j'ai des meilleurs jurys, et puis je commence à aussi vachement connaître mon sujet. Je suis aussi plus déterminée quand je parle devant les jurys. On se réunit deux fois par année minimum, donc, du coup, quand il y a des jurys, je suis beaucoup plus expansive avec les mots que je choisis. Ça marche quoi ! Ça correspond ! Et puis je développe vraiment mon travail. Et puis je suis plus sûre de moi simplement au fait. (Johanna, entretien biographique, pp. 458-459, lignes 44-2)

Cette rencontre avec l'aérographe inscrit Johanna dans un régime de continuité-reproduction avec sa trajectoire de formation, du dessin à l'aérographe, ainsi qu'avec son héritage. Mais cette rencontre va également permettre à Johanna de s'inscrire dans un régime de reconnaissance-production. Elle a des meilleurs jurys. La Sanction institutionnelle est positive. Mais elle trouve également, alors qu'elle est à la Haute École, une reconnaissance professionnelle. Le positionnement artiste de Johanna se définit, mais elle trouve aussi un ancrage professionnel. C'est l'objet de la séquence « Ventre première toile ». Elle pourra dès lors avoir ce précieux temps pour « développer » son travail artistique. Ce temps dont elle nous a dit avoir manqué pendant les premières années de sa formation. Une sorte de cercle vertueux s'instaure.

Extrait 20

Didier, qui vendait déjà des tableaux, m'a fait rencontrer un gros collectionneur à Genève, Maurice. Il a vu mes travaux, et il m'en a acheté six, direct ! Je n'avais jamais rien vendu. Et quand j'ai reçu l'argent dans les mains, j'étais là : « Enfin, c'est cool, je peux arrêter de faire aide-soignante ! ». C'était genre : « Ouf ! ». Tu vois ? « C'est bon, je peux lâcher tout ça ! ». J'avais gagné quelque chose comme quatre mille francs. Ce n'est pas grand-chose, mais c'était déjà énorme. Je gagnais deux mille francs, ou deux mille cinq cent francs en étant aide-soignante. Et puis j'étais juste heureuse quoi. (Johanna, entretien biographique, pp. 457-458, lignes 43-4)

Maurice deviendra son « mécène ». Il est dans son récit de formation un actant providentiel, son intervention est inespérée.

Extrait 21

C'était mon sponsor. C'était le gars qui m'a donné de l'argent pour travailler. Et, chaque mois, il m'achetait deux à trois toiles. Et grâce à ça, je pouvais payer mes factures et puis payer ma peinture. Et, du coup, je continue à travailler, je prépare mon mémoire pour sortir de l'école, ça dur deux ans. Et je vois que au fait je commence à avoir des opportunités avec une galerie à Zurich, qui maintenant a fermé. Je prépare le dossier pour entrer dans cette galerie. J'amène une toile, ça marche, il la vende tout de suite. Je commence à me faire un peu d'argent. Et petit à petit au fait je vis comme ça. (Johanna, entretien biographique, p. 458, lignes 15-23)

Johanna se construit ainsi un réseau professionnel, alors qu'elle est encore aux Beaux-Arts. Les journalistes s'intéressent « à mon boulot ». Johanna fera une année supplémentaire, un post grade, afin de bénéficier de l'infrastructure de la Haute École.

Extrait 22

Je termine avec mon diplôme en 2005. Et puis, après, je n'avais pas d'atelier pour sortir. Et puis, là, je me suis dit : « Comment je vais faire, j'ai pas d'atelier ? ». Il faut que je reste encore une année à l'école. Au fait, je passe mon diplôme, je passe mon mémoire, tout se passe bien, nickel, rien de particulier. Et puis, là, au fait, je me dis : « Mais comment je vais faire pour trouver un atelier ? ». Parce que c'est super dur. [...] Et puis j'avais la possibilité de rester encore à l'école... Et me dire je profite encore du cadre scolaire. Et puis c'est ce que j'ai fait. J'ai fait un post grade et puis voilà. (Johanna, entretien biographique, p. 461, lignes 34-44)

Épreuve II

Le récit de formation de Johanna nous a donné à voir une Épreuve qui traverse sa formation à la Haute École. Johanna doit « développer », aller au-delà du « superficiel ». Son récit indique un passage. Elle quitte la « Découverte » et l'« Expérimentation », où Johanna s'éclatait. Johanna entre alors dans un espace distal, où elle se débat. D'abord hétérodéterminée, Johanna se pose progressivement en position d'autodestinateur de cette Épreuve. Elle doit « Développer », « Pousser », aller au-delà du « superficiel ». Le récit de formation de Johanna est sur ce point précis particulièrement représentatif de la seconde épreuve reconstruite. La formation de l'artiste ne peut pas en faire l'économie. Elle vient compléter et parfois succéder à cette écoute et à cette exploration de soi, avec ces périodes d'attente et de maturation. Arrive en effet un moment où l'artiste en formation doit « Pousser » et tendre vers une « Exigence » dans son travail.

Nos récits de formation se configurent autour d'un tel passage. L'artiste en formation doit dépasser cette phase de « Découverte » et d'« Expérimentation ». Cette phase I est la plupart du temps liée dans nos récits au « Plaisir ». Mais elle est parfois également vécue comme une « Liberté » générant une certaine « Incertitude » et inconsistance, une « Liberté » négativement connotée, difficile à gérer.

Dans le cas spécifique des diplômées des Beaux-Arts, lorsque le sujet est dans cette phase I, il trouve dans la représentation de l'artiste « Bohème » une figure forte

d'identification. Maria, diplômée des Beaux-Arts, investit ainsi l'art en s'identifiant à cette figure, et cette figure l'accompagnera pendant une partie de ses études.

Extrait 1

J'avais cette idée très naïve de l'artiste solitaire, bohème. Et ça, ça correspondait à ce que je sentais pendant cette période-là. L'expressivité qui arrive, du choix d'être seul et créer. Une idée très romantique de l'artiste ! [...] A l'époque, je me souviens, on avait cette idée un peu de l'artiste un peu fou, qui va créer, original. (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 581, lignes 42-47)

Henry dit quant à lui avoir cru obtenir le statut d'artiste par son entrée aux Beaux-Arts. Ses premières années sont alors marquées par diverses expériences, et une certaine dissolution. Le sujet est là artiste par simple admission, fréquentation de l'institution et une activité dissolue.

Extrait 2

On croit avoir le statut d'artiste ! [...] Je croyais obtenir quasiment le statut d'artiste en étant étudiant, comme ça. [...] Je dormais longtemps, jusqu'à deux heures de l'après-midi souvent. Je ne faisais pas grand-chose. Je travaillais peut-être quatre heures par jour. (Henry, entretien biographique, diplômé des Beaux-Arts, pp. 485-486, lignes 46-17)

Le statut d'artiste comme acquis, pouvant se passer d'un travail de fond. La figure de la vocation empêchée, que nous avons thématisée dans notre septième chapitre, insiste tout particulièrement sur ce point : Être admis, évoluer à la Haute École, c'est être un artiste dans un sens fort pour le sujet. Dans le cas des stylistes, c'est la figure du styliste de « Papier glacé » qui est invoquée.

La formation va sur ce plan introduire une rupture. Une épreuve : être artiste implique d'aller au-delà, le « statut d'artiste » n'est pas un acquis, et le travail artistique suppose une structuration de l'activité ainsi qu'une exigence qui s'opposent à la dissolution, à l'inachèvement et au butinage. L'artiste en formation se confronte à cette épreuve. Il doit devenir un « Professionnel », donc pousser sa démarche artistique. Au terme de sa formation, Maria arrive comme bien d'autre à cette conclusion.

Extrait 3

Dans cette école [la Haute École], j'ai réussi à avoir une autre vision de l'artiste, très différente. La vie d'artiste, c'est aussi engagé que la vie de n'importe quel professionnel. Avant, je pensais que c'était beaucoup plus tranquille, que les idées elles viennent comme ça, et non ! C'est aussi tant de travail. Il faut aussi être très consciencieux, être très méthodique pour arriver à faire quelque chose. La vie d'artiste c'est pas juste les choses qui arrivent par l'air, comme ça ! (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 607, lignes 43-48)

L'artiste doit être méticuleux, consciencieux, et les choses n'arrivent pas « en l'air » nous dit Maria. L'artiste se doit d'être aussi engagé et exigeant qu'un autre professionnel. Ce point constitue le plus souvent une découverte dans nos récits de formation. A l'exception notable de la figure du métier, où le projet artiste intègre ce point dès le départ. Le récit de formation de Camille formule cette exigence, et sa découverte. Son récit opère d'ailleurs à cette occasion un fort ralentissement. A l'analyse cinétique, cette exigence saute aux yeux.

Extrait 4

La responsable de filière, [...] elle me disait : « Ma petite cocotte, vous voulez avoir un discours intellectuel sur les fringues. Vous trouvez que les autres c'est superficiel ? Mais ma petite chérie, il va falloir bosser ! Il va falloir tenir le coup de votre discours ! Parce que vous pouvez faire tous les discours que vous voulez sur les fringues, mais il va falloir tout savoir, tout connaître, bosser ! ». [...] Elle me disait : « Vous êtes pas la première à y avoir pensé ! Il y a déjà des trucs qui ont été faits. Gagnez du temps avec les recherches des autres. Fouillez, parce que votre discours il est bien, il est fort

mais il faut tenir la route, parce que sinon vous allez être démontée, parce qu'il y a des gens qui sont anti ça, anti construction et tout, parce que ce qu'ils aiment, c'est le confort, le corps, on s'en fout de la forme, du concept, on veut juste des fringues où on est bien dedans. Vous, vous êtes tellement radicale. Vous êtes presque « je nie le corps ! » ». Elle a dit : « Attention ! Vous allez vraiment le groupe contraire qui va vous rentrer dedans ». (Camille, entretien biographique, styliste, p. 76, lignes 11-24)

La plupart de nos récits de formation racontent ce passage et l'épreuve que ce passage a été pour les sujets. Il ne peut se contenter de découvertes et d'expérimentations. Il ne peut perdurer dans une activité de surface et « pour le plaisir ». Il ne peut se contenter de vivre à l'intérieur de cet imaginaire. Il doit être un « Professionnel » et aller au bout de sa démarche, toujours. Il doit alors se déplacer mais aussi se déprendre d'une vision idéalisée de l'artiste, quitter ainsi ses anciennes identifications. Nous avons vu Johanna répondre positivement à cette épreuve. Cette épreuve est déterminante. Les sujets peuvent échouer. C'est notamment le cas de Fanny et de Juliette.

Fanny a en effet échoué une première fois son diplôme à la Haute École. L'année suivante, elle le réussira sur le fil. Malgré ce diplôme, quelque chose ne s'est cependant pour elle pas construit. L'analyse de son récit de formation montre en effet qu'elle n'a su s'approprier une vision professionnelle du stylisme. Elle oppose dans son récit de formation le « canon » qu'elle relie au stylisme et au « luxe » et la « liberté » qu'elle relie à l'« art ». Sa vision du métier de styliste est restée attachée à une représentation de l'art comme « liberté » et pure « créativité ». C'est là que nous l'avons quittée lorsque nous analysions son récit de vocation (chapitre sept, partie II). C'est là que nous la retrouvons.

Extrait 5

Liberté, ouais. Et puis, l'école, ça a fait tout le contraire quoi. Je pense que la créativité seule, sans aucune barrière autour, c'est la liberté, donc autonome, et freelance et tout ça. Ouais, toute seule, je pense que c'est la liberté. Dès qu'il y a des autres acteurs, c'est moins, c'est contrainte quoi. Mais, ça, c'est pareil dans n'importe quel métier. J'aurais choisi n'importe quel autre métier, ça aurait été pareil quoi. (Fanny, entretien biographique, styliste, p. 277, lignes 24-28)

Fanny n'a pas intégré une vision du stylisme comme « n'importe quel métier ». Elle est restée dans la « liberté », la « créativité ». Elle est dans son récit particulièrement véhémement avec la Haute École. Cette dernière ne l'a en effet pas comprise et a essayé de la « canoniser ». Elle l'a bridé en lui mettant des « barrières ». Pour son diplôme, Fanny s'est « ouvert à plein de choses de façon désordonnée ». Fanny bifurquera alors. Son récit de vie se continue sur la recherche d'un métier où elle soit « libre », sans « barrières ».

Juliette souligne quant à elle qu'elle n'a pas réussi à aller au bout de sa formation artistique. Elle n'a pas disposé d'assez de temps. Malgré le fait qu'elle ait eu son diplôme, il y a échec aux yeux de Juliette.

Extrait 6

[A propos de son travail de diplôme] A la fin que je me suis rendue compte qu'elles n'étaient pas, qu'elles étaient trop expérimentales, qu'elles étaient trop... Comment ils appellent ça ? Des pièces phares, très spectaculaires, qui sont faites pour le show, mais qui ne sont pas portables dans la vraie vie. [...] Si tu veux, c'est un processus si tu veux que moi j'estime justement que l'on a besoin d'expérimenter tout, les volumes, faire des pièces super machin... Si tu veux, on a besoin d'exercer notre créativité, d'aller loin dans les démarches, d'essayer, d'y aller en fonction des envies. Mais après, c'est justement un processus qui va justement décroissant. [...] Pour moi, le diplôme, j'aurais dû, j'aurais voulu fournir un travail de styliste. Et, moi, je n'ai pas réussi. Il y en a qui ont réussi. [...] Mais mon but à moi, il n'était pas atteint si tu veux. Oui, j'avais mon diplôme, mais, moi, je ne l'avais pas atteint. (Juliette, entretien biographique, styliste, pp. 202-203, lignes 44-18)

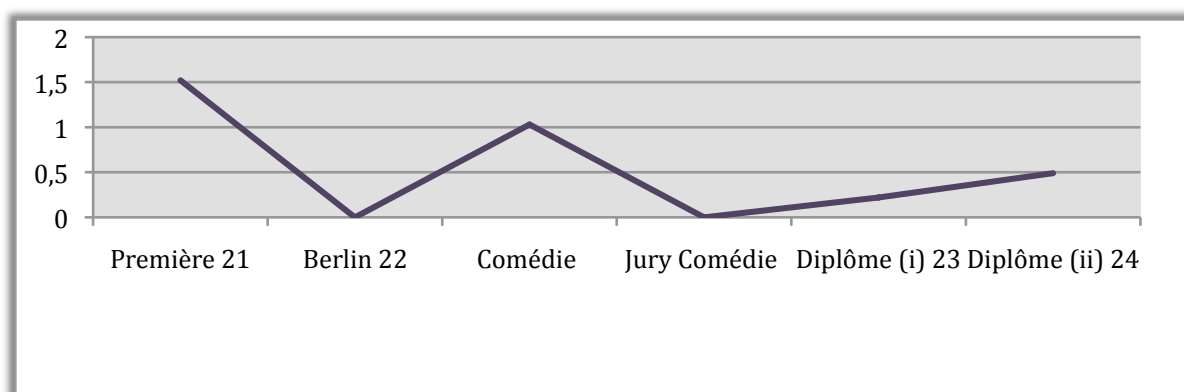
Juliette a intégré « Pousser » et « Exigence », qu'il faut aller au-delà d'« Expérimentation ». Mais elle n'a pas réussi. Pour elle, sa formation n'est pas finie. Elle essaiera de la compléter.

C. DECOUVRIR

Nous avons déjà croisé Fanny dans notre chapitre sept. Son récit de vocation nous était apparu traversé par un processus de libération ainsi qu'un ensemble d'oppositions structurantes. Ce processus et ces oppositions imprègnent et configurent toujours son récit de formation. L'opposition entre « liberté » et « canon » est une caractéristique forte de son récit de formation. Une opposition entre l'« école » et l'« extérieur » est également repérable, ainsi qu'entre « art » et « luxe ».

Son récit de formation propose une Épreuve typique de la troisième épreuve de la période de la « formation de l'artiste » que nous avons reconstruite. Cette Épreuve concerne la découverte du monde de la mode par Fanny. Ce que son récit de formation nous permet de pointer, c'est une épreuve-clé de la période de la « formation de l'artiste ». La plupart de nos récits thématisent la découverte de la « Vie d'artiste » ainsi que du « Milieu » artistique. Cette découverte peut cependant être différée, avoir lieu au cours de la période de l'« insertion de l'artiste ». Mais elle est dans tous les cas déterminante. Il y a un avant et un après cette découverte, toujours. Cette épreuve nous permet alors de progressivement glisser vers la période de l'« insertion de l'artiste ».

Au milieu



Le graphique ci-dessus permet de discerner la vitesse du récit de formation de Fanny. Il rend visible deux ralentissements de son récit de formation. Ces deux ralentissements correspondent à deux séquences importantes de son récit de formation. Le premier ralentissement a lieu avec la séquence « Berlin ». A ce moment précis, son récit de formation relate une soirée en environ une page. Le second ralentissement de son récit de formation concerne la séquence « Jury Comédie ». C'est une soirée en un quart de page qui est là évoquée. Ces deux séquences permettent de reconstruire les oppositions structurantes de son récit de formation. Ces deux séquences concernent des concours où intervient l'« extérieur », un « extérieur » qui comprend Fanny. Cet « extérieur », ce sont cependant deux mondes qui divergent. Il s'agit du monde de l'« art » et du monde du « luxe ». Deux mondes que Fanny oppose. Le premier lui correspond, elle s'y « sent à l'aise ». Le second, ce n'est « pas moi ». Fanny se dit être « quelqu'un de simple ».

Rappelons-nous comment Fanny a abordé la Haute École. Son projet artiste était indissociable d'un processus de libération. Pour Fanny, l'art était relié à la possibilité d'« être actrice », de « mettre moi-même mes propres règles ». C'est l'Objet de sa Quête lorsqu'elle s'engage à la Haute École. Fanny désire un travail qui lui permette cette « liberté ». Au fur et à mesure, Fanny perçoit la Haute École comme une « usine » et liée à un « Milieu » qui ne lui correspond. Elle ne peut y inscrire sa Quête. Elle devra bifurquer.

Fanny est à la Haute École dans un premier temps perdue.

Extrait 1

Je me suis tout de suite sentie complètement perdue au fait. J'ai eu une remise en question en première, parce que je me suffisais à faire des dessins simples pour que je me dise je vais réussir à les faire ! (Fanny, entretien biographique, p. 273, lignes 32-35)

Fanny nous dit bien se suffire avec ses dessins, croire qu'elle peut faire, réaliser. Puis arrivent les cours. Elle va alors sentir que la Haute École la fait entrer dans un « canon ».

Extrait 2

Je venais en cours mais genre du dessin de mode. On m'a appris à dessiner. On m'a fait changer toute ma silhouette parce que ça n'allait pas bien. Je savais plus dessiner. Et puis je ne me sentais plus à l'aise au fait. On m'a fait rentrer dans un canon. Première, deuxième, troisième, quatrième. A la quatrième, je suis arrivée frustrée ! Voilà, on était, je ne sais pas, quinze. Les proportions, tous les mêmes. Enfin, pour moi, on avait tous, enfin, chacun son style bien sûr, mais on avait été canonisés. (Fanny, entretien biographique, p. 273, lignes 36-42)

Progressivement, Fanny voit sa « liberté » contredite. Elle éprouve une « frustration ». Cette « frustration » est à la mesure de ce que son récit de formation nous a permis de souligner. Fanny est arrêtée, quelque chose résiste à son projet. Les professeurs incarnent un Opposant dans sa Quête.

Extrait 3

Je faisais le strict minimum, pour avoir le strict minimum en note. Donc ma première année, ça oscillait entre des quatre et des cinq. Je ne me donnais pas. [...] On nous laissait libre. Enfin, on nous donnait un thème, on nous laissait libre, et puis après, il y avait les profs qui venaient, et qui recadraient, qui recadraient, recadraient, recadraient et, finalement, le résultat que l'on avait à la fin, et bien c'est ce que les profs voulaient quoi. Et, ça, ça a été une grande frustration ! (Fanny, entretien biographique, p. 274, lignes, 5-12)

C'est l'expérience de Fanny à l'intérieur de la Haute École qui est là décrite. Les mots « contrainte », « canon », « usine », « frustration » s'opposent aux mots « liberté » et « créativité ». A l'intérieur de la Haute École, « Moi » se confond par ailleurs avec « On ». Les « profs » viennent s'opposer à la Quête de Fanny. Fanny ne peut « laisser sortir sa créativité ». Il s'agit là de l'Épreuve qui traversera sa formation. Fanny est en position d'Autodestinateur et les professeurs incarnent des Opposants.

Les séquences « Berlin » et « Jury Comédie » prennent sens dès lors qu'elles sont reliées à cette Épreuve qui traverse sa formation. Ces deux séquences se rejoignent en effet. L'une et l'autre nous parlent de l'« extérieur ». Et cet « extérieur » est différent.

Extrait 4

[A propos d'un concours qui permettra à Fanny de se rendre à Berlin] En première, on a participé à un concours sur Internet, donc avec l'extérieur. Concours sur Internet, on était plus de 300 participants. J'ai été dans les sept finalistes. On avait été jugé par un jury d'experts. Et, après, ces sept finalistes étaient votés par le public au fait. Je me suis retrouvée troisième finaliste d'une marque. [...] Donc l'extérieur avait apprécié ce que je faisais. Pas l'école. Pour une fois, j'avais laissé ma liberté, et je suis arrivée troisième d'un concours. (Fanny, entretien biographique, p. 274, lignes 12-20)

Extrait 5

[A propos d'un projet pour la Comédie] Deuxième concours en deuxième année, pour le personnel de la Comédie¹². Il fallait faire soit un tablier, soit un accessoire pour les placeurs et placeuses. Donc travail avec l'extérieur. C'est mon tablier qui est choisi. [...] Donc nouvelle récompense dans un travail avec l'extérieur. (Fanny, entretien biographique, p. 274, lignes 39-42)

C'est hors de la Haute École que Fanny est comprise. « Je me suis sentie bien, l'extérieur me comprenait » nous dit-elle à propos du premier concours. Dans ces concours, Fanny a « pu laisser sortir ma créativité », sans les « barrières » et sans être formatée par les « canons » de la Haute École. C'est à l' « extérieur » que Fanny peut tendre vers cet Objet.

Extrait 6

Ce n'était pas l'école qui décidait ce que j'avais fait. Je m'étais débrouillée toute seule et ça avait plu à l'extérieur. Donc il y a toujours eu de nouveau cette balance que l'extérieur aimait ce que je faisais mais, à l'école, il y avait toujours des barrières. Donc ça m'a aussi encouragé à continuer. (Fanny, entretien biographique, p. 274, lignes 26-29)

Car Fanny a eu en première année une « remise en question ». Cette réussite l'encourage à continuer dans cette voie, à se poser en s'opposant de la Haute École, à persévérer dans cette conception particulière du stylisme qui est la sienne.

Extrait 7

Même si, à l'école, enfin, je me cantonne à ce qu'ils veulent. A l'extérieur ça va marcher et je vais être libre. C'est ça qui m'a retenu, en tout cas de continuer ma deuxième, vraiment ce concours-là. (Fanny, entretien biographique, p. 274, lignes 34-36)

Fanny continue. Ce concours-là va constituer pour Fanny une première mise en contact et immersion avec le monde de la mode, avec le « Milieu ». A la Haute École et son « canon », va soudain venir se joindre un monde de « chacals ». Définitivement, le monde de la mode ne sera pas le sien, ce « Milieu » ne lui correspond pas. Fanny va se rendre à Berlin. Elle va s'y sentir perdue, jetée hors de ses repères. Fanny va vivre une expérience d'exotopie (Baudouin, 2010). La séquence « Berlin » introduit un distal, et pose une Épreuve particulière. Fanny doit aller assister au défilé de sa création et devra s'intégrer au « Milieu ». Elle ne peut compter sur l'aide de la Haute École et ne parle pas un mot d'allemand. Ce que Fanny va y vivre va contribuer à diverses prises de conscience. « Berlin, ça m'a dégouté » dit-elle. Et il faut prendre cela au pied de la lettre.

Extrait 8

Ah ! j'étais super contente de voir mon vêtement défilé, sur une belle blonde bien foutue et tout, applaudie et tout et tout. Ma maman avec son appareil à photo qui ne marche pas. Enfin, super motivant quoi. Mais, en même temps, les gens qu'il y avait autour de moi [...] Je crois que j'aurais préféré être toute seule avec le mannequin qui défilait quoi ! (Fanny, entretien biographique, p. 275, lignes 21-25)

Ce que Fanny va découvrir à l'occasion de ce défilé, c'est des « gens qui ne me correspondaient pas du tout ». Ses repères identitaires se définissent alors dans son récit de formation.

Extrait 9

Je me suis dit : « Non, c'est pas moi ! ». Ce n'est pas les gens de l'art, c'est les gens de la mode. « Quoi, tu portes une robe H&M et t'es venu à ton défilé ? ». Mais, moi, j'ai pas les moyens de m'acheter une robe d'ailleurs quoi ! Au fait, c'est ce que j'ai ressenti, parce que je ne comprenais rien de ce qu'on me disait quoi. La seule personne avec qui j'ai parlé, c'est un des autres participants, parce qu'il m'a

¹² Il s'agit d'un théâtre situé à Genève

reconnu, parce que j'avais ma photo sur Internet. Et c'est lui qui est venu vers moi. Il parlait un peu de français, donc c'est lui qui m'a présenté aux autres gens qui étaient là. J'ai été troisième finaliste, je n'ai eu aucun accueil. On m'a mis au milieu des journalistes, comme ça ! Je me suis vraiment sentie toute petite. Et je me suis dit : « C'est pas moi ici, c'est vraiment pas moi ! ». Je suis quelqu'un de simple. Je suis pas quelqu'un d'extravagant qui doit montrer tout son, tous ses bijoux. (Fanny, entretien biographique, p. 275, lignes 29-39)

« C'est pas moi ! ». Fanny est quelqu'un de « simple ». Les « gens de la mode » ne lui correspondent pas.

Les « gens de la mode » s'opposent dans son récit de formation aux « gens de l'art ». Cette séquence gagne en effet à être mise en résonnance avec la séquence « Jury Comédie ». Retenons de cette séquence que Fanny découvre un « Milieu » où elle ne se sent pas à l'aise. Et c'est sa première expérience dans ce « Milieu ». Elle y est immergée pendant une soirée. Expérience intense. Fanny prend conscience de ses repères personnels, mais aussi du « Milieu » où elle évoluait à la Haute École. Les choses se clarifient pour Fanny.

Extrait 10

Je l'ai un petit peu ressenti avec les profs, mais je m'étais pas dit : « C'est des chacals quoi ! ». Je m'étais pas du tout dit ça quoi. Et donc le fait d'être toute seule au milieu d'une foule qu'on connaît pas, sans repères et tout ça, je me suis bien rendue compte que c'est chacun pour soi. (Fanny, entretien biographique, p. 276, lignes 2-5)

La séquence « Jury Comédie » propose un mouvement inverse.

Extrait 11

La Comédie, ça c'est super bien passé. La responsable de la Comédie était super sympa. Je me suis sentie à l'aise. A la conférence de presse, je me suis sentie bien quoi. Franchement, beaucoup plus libre que de nouveau canonisée par un monde qui finalement n'était pas trop le mien. (Fanny, entretien biographique, p. 275, lignes 47-50)

Ce que Fanny nous dit trouver dans cette séquence, avec ces « gens de l'art », c'est un état de bien-être, un sentiment de ne pas être « canonisée ». Mais ce monde n'est pas celui de la Haute École. Ses jurys de diplôme finiront de la convaincre. La Haute École, c'est le « Milieu » du « luxe », le même que celui de Berlin.

Extrait 12

[A propos de son premier jury de diplôme] Pour moi, c'est la plus belle des deux, même si elle a été moins bien notée. Mais ça, c'est personnel. Elle partait dans tous les sens. Il n'y avait pas d'unité. [...] Pour moi, quelque chose d'artistique ça reflète aussi un moment présent. Et donc ça reflétait exactement ce que j'étais, mais sauf qu'en face de moi j'avais [...] il y avait quatre personnes qui venaient du luxe, l'élite du luxe, Nina Ricci et tout ça. J'étais en face de gens qui connaissent la mode, le moindre petit détail de tout ça. Donc, moi, j'étais presque perdue au milieu de tout ça. [...] « Oui, est-ce que vous pensez que vous pourriez vendre sur la rue des Champs Élysées ? ». Mais ça ce destine pas à ça ! Ils étaient tellement canonisés le luxe, le luxe, le luxe, que je pense qu'ils sont juste passés à-côté quoi ! (Fanny, entretien biographique, p. 279, lignes 24-37)

Extrait 13

Je voulais m'exprimer, par le vêtement. C'était juste ça quoi ! [...] Au fait, je suis tombée dans la volée où il y en a qui sont parties en Chine, pour faire des productions extra machin. Les gens du luxe, ils sont juste restés : « Ouha ! T'es parti en Chine ? Tu as fait des supers productions ? ». [...] Enfin, pour moi, leur thème était super bateau. Enfin, quand tu ouvres n'importe quel magazine, voilà, c'est bon. Bon, après, tu as la recherche et tout. Mais, moi, ce n'était pas du tout mon but. Mon but, c'était d'être à la maison et de coudre et tout. (Fanny, entretien biographique, pp. 279-280, lignes 44-1)

Son « but » avec le « vêtement » change alors. Ces expériences transforment le projet de Fanny. Et la Sanction sera négative.

Au fur et à mesure de ces prises de conscience, Fanny en effet a ouvert un autre « tiroir ». Elle sera professeur de couture avec les enfants. Elle y trouvera sans doute cette « liberté » tant désirée. Fanny bifurque alors, au cours de la Haute École. Un nouveau projet émerge, mais il n'est pas déconnecté d'avec les expériences qui ont contribué à l'élection de son projet artiste. Une nouvelle unité et une nouvelle continuité identitaires prennent forme. Reste encore à Fanny à trouver un ancrage. C'est l'Objet d'une nouvelle Épreuve. Elle traversera son récit d'insertion.

La Haute École se clôt pour Fanny dans un régime de conflit-non-reconnaissance et de rupture-production. La découverte du « Milieu » apparaît déterminante dans le récit de formation de Fanny. Fidèle à son fonctionnement, son récit formule de fortes oppositions. C'est toujours ainsi que Fanny, « Moi », se pose dans son récit. Fanny, au terme de sa formation, n'évolue pas dans son positionnement artiste. Son récit de formation constitue bien plutôt un récit de « déformation », et d'un début de « conversion ».

Épreuve III

Le récit de formation de Fanny nous a donné à voir une Épreuve importante dans sa formation à la Haute École. Fanny se retrouve au milieu des « gens de la mode ». Elle découvre à ce moment-là un « Milieu » qui ne lui correspond pas. Cette expérience lui a permis de prendre conscience de ses propres repères. Malgré la réussite d'un concours, malgré le fait de voir sa création défiler, malgré les applaudissements, Fanny ne peut que constater la distance qui la sépare du « Milieu ».

Nos récits de formation formulent le rapport du sujet soit avec le « Milieu » soit avec la « Vie d'artiste ». L'artiste en formation en prend en effet connaissance à la Haute École. Cette découverte peut être reconstruite comme une épreuve. Elle est déterminante. Elle met en jeu les repères du sujet ainsi que la vision idéalisée qu'il avait de la « Vie d'artiste » et du « Milieu » de l'art. Le sujet est alors mis face à la naïveté de son projet artiste, et il doit parfois le réévaluer. Cette épreuve implique deux dimensions : les valeurs du « Milieu » et les contraintes professionnelles de la « Vie d'artiste ».

Fanny découvre que les « gens de la mode » ne lui correspondent pas. Le « Milieu » ne partage pas ses valeurs. Ils sont « hautains » et « extravagants ». Ils sont des « chacals ». Elle se sent à Berlin « toute petite », avec sa « maman » et « son appareil à photo qui ne marche pas ». Elle se sent par ailleurs incomprise lors de ses jurys. Fanny souligne que les gens du « luxe » ne prennent même pas la peine « d'essayer de comprendre ». Cette découverte des valeurs du « Milieu » de la mode conduit Fanny à bifurquer. Elle contribue à faire s'écrouler ses idéaux. Fanny ne peut se projeter et s'identifier avec ce « Milieu ». Dans les récits, lorsque cette découverte des valeurs du « Milieu » est négative et contribue à une désidéalisation, elle pose toujours un « Moi » qui se découvre dans ses propres valeurs. Ce « Moi » évoque des repères solides, le plus souvent liés à ses origines, mais aussi un « Moi » qui perd à cette occasion une innocence, une naïveté. Le projet artiste était en effet jusque-là imprégné de naïveté.

Un processus semblable est à l'œuvre dans le récit de formation d'Emilia. Elle découvre cependant la réalité du « Milieu » de la mode alors qu'elle prolonge sa formation dans une école à Paris. Elle y rencontre José, qui lui raconte son expérience professionnelle. Cette rencontre va pour elle être décisive.

Extrait 1

José, il a apporté, par ses récits, un peu ce qui se passait dans ces maisons de couture, parce qu'il en a fait pas mal. Il a travaillé dans pas mal de maisons. C'est là que tu te rends compte, au fait, que t'es employé ! Je n'avais pas compris à quel point tu peux être remplaçable très vite, et puis que tu es juste

un cadre. [...] Il n'y a pas de création. [...] Ça a cassé mes a priori positifs ! Tu te rends compte que tu n'es personne, t'es pas si important que ça. [...] C'était un truc de tradition qui s'est cassé. Tu vois, des grandes maisons de couture, faire des trucs dans la tradition de la couture. [...] Tu te rends compte que c'est juste une boîte ! Ils ne tiennent pas compte de ça. Ils ne tiennent pas compte de la valeur des gens. La tradition, c'est l'histoire et les gens, c'est eux qui portent cette histoire, le savoir-faire. Et, tout ça, il n'y a pas ! Les employés, c'est que du bétail, et puis voilà ! Ils vont d'une maison à l'autre, sans vraiment perpétuer quelque chose dans une seule maison, ça change tout le temps, les maisons se passent les employés parce qu'ils ont un peu du lobbying. Je ne pensais pas qu'il y avait. C'était un peu naïf. (Emilia, récit de ville, styliste, pp. 51-52, lignes 30-15)

Emilia relate comment certains de ses idéaux ont été mis à mal. Ce que découvre Emilia, c'est que les maisons de couture traitent les employés comme du « bétail ». Les valeurs du « Milieu » ne sont pas les siennes. Mais aussi que les stylistes et couturiers font le tour des maisons. Son idéal d'une profession liée à une tradition est contredit. La grande maison n'est qu'une « boîte » comme une autre. Emilia dit avoir été naïve. Elle rapproche ce « Milieu » d'un « panier de crabes ».

Cette découverte du « Milieu » peut être décalée. Nous l'avons en partie vu avec Emilia. Elle peut en effet avoir lieu au cours de la période de l'« insertion de l'artiste ». C'est notamment le cas Camille, qui après avoir fait une carrière de styliste internationale, pose un regard sévère sur le « Milieu ».

Extrait 2

Au fait, il y a une réalité qui est beaucoup plus dure, et beaucoup plus cruelle que ça, parce qu'il y a des gens qui ont besoin de nos talents créatifs et tout ça pour se faire de la thune, pour récupérer un peu de la gloire que l'on peut avoir, qu'ils veulent ça pour eux, alors que, moi, je m'en fou. Si j'avais fait les choses en mon nom, ça se saurait. Je n'ai jamais fait signer mes trucs. Les trucs ne sont pas en mon nom. Il n'y a pas mon nom sur les étiquettes des fringues. Ça n'a aucune importance que ce soit moi qui fasse les choses ! L'important c'est que l'objet rende heureux les gens, on s'en fout de qui le fait ! Que des gens aient des envies de pouvoir, de thunes, d'intérêt, de stratégies, de marketing, ça m'est super agressif ! [...] Pour moi, il n'y a pas de lien avec tout ça quoi ! Je serais pas riche je pense, mais par contre. Je crois que c'est ce qui m'agresse vachement dans le milieu professionnel. Je fais les choses pour la beauté du geste, pour partager et faire ce qui m'habite, donner corps à mes idées. Et puis, dans le milieu de la mode, tu as du coup vachement l'impression d'être avec des requins, ambitieux. Je trouve les ambitions comme ça vraiment pas saines. C'est ça qui est décevant, vachement. (Camille, entretien biographique, styliste, pp. 105-106, lignes 44-28)

L'analyse cinétique du récit de formation de Maria montre un ralentissement de son récit au moment où elle prend conscience de ce qu'implique la « Vie d'artiste ». Cette séquence raconte une expérience qui lui a fait prendre conscience de ce qu'est effectivement la « Vie d'artiste » performeur. Avant cette expérience, Maria pensait avoir trouvé sa voie.

Extrait 3

Avant, j'étais sûre que c'était ça ! Et, là, à la fin, je sais pas ce qui m'est arrivé, j'ai dit : « Non, c'est pas ça que je veux ! ». (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 609, lignes 28-29)

Mais elle n'avait pas une claire conscience des contraintes professionnelles. Cette prise de conscience a lieu alors qu'elle présente son travail de diplôme, devant un public. C'est l'expérience d'une révélation, d'un « déclic », qui est racontée par Maria.

Extrait 4

C'était vraiment un théâtre, il y avait plein de gens. Même s'il y avait plein de gens, j'avais déjà fait une performance au Bains des Pâquis devant plein de monde ! Vraiment, je me suis dit : « J'ai dépassé ma timidité devant les autres ! ». Mais je trouve que c'était trop dur, et que je ne voulais pas continuer à faire ça. Je sais que je peux le faire, je pourrais me remettre encore une fois devant cent cinquante personnes, mais le stress que tu passes avant, je pense que ça ne valait pas la peine. Je me suis dit :

« Non, c'est pas pour moi ! ». J'ai dû le faire pour me rendre compte. Avant, c'était presque quelque chose comme une idée, tu vois ? Genre ça serait génial de faire ça ! [...] C'est un moment incroyable, tu es en face de plein de monde, tu sens que ça marche, tu sens que tu es en train de prendre, en train d'appriivoiser ton public, c'est génial ! Tu te sens un peu flotter. Après, quand c'est fini la performance, et que c'est une réussite, tu sens que t'es dans les nuages ! Mais, moi, je me suis dit que je n'étais pas faite pour ce stress tout le temps. Je me suis aperçue que ce n'était pas bien pour moi, que ce n'était pas ma vie. [...] Mais je me disais : « Mais quand même, qu'elle est l'aspiration si je veux devenir une performeuse célèbre, vivre de mon art ? Est-ce que je veux voyager ? ». Là, je me suis aperçue de ce que c'était la vie de l'artiste performeur ! Je me suis dit que je ne voulais pas passer par ce stress-là. Je ne voulais pas avoir ce stress d'aller vers le public, et je ne voulais pas voyager tout le temps, je voulais rester là. Je n'avais pas l'aspiration comme quand j'étais plus jeune. [...] J'avais cette idée d'être une artiste connue. Mais, là, je me suis dit que non, c'est pas ce que je veux. (Maria, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 609-610, lignes 37-17)

Maria découvre que cette vie n'est « pas pour moi ». Cette vie, c'est « trop dur ». Maria ne veut pas « voyager », elle ne désire pas ce « stress ». Son « aspiration » a par ailleurs changé. Maria a trente ans. Elle est Argentine. Elle a vécu comme fille au pair en Suisse, illégalement. Elle a été « esclave » et a vécu dans la « peur » avant de pouvoir reprendre ses études. Ce à quoi elle aspire, c'est à rester « ici », à construire quelque chose « ici ». Maria s'éloigne alors subjectivement de son projet artiste, aux derniers instants de sa formation. Elle entamera alors une bifurcation.

Cette découverte de la « Vie d'artiste », tout comme la découverte du « Milieu », peut avoir lieu au cours de la période de l'« insertion de l'artiste ». Christophe nous en offre un exemple (chapitre six, partie VI.). Il découvre à cette occasion la « violence » du système et l'impossibilité, malgré ses sacrifices, de vivre un jour décemment de son art : « Pay as you go » nous dit-il.

II. Quatre figures de positionnement artiste

Il s'agit à présent de partager les figures de positionnement artiste que l'analyse de nos récits de formation ainsi que la comparaison des schèmes nous ont permis de reconstruire. Par positionnement artiste, il faut entendre une façon personnelle d'investir l'activité artistique. Il ne s'agit pas d'une représentation ou d'une conception de l'art véhiculée in abstracto, mais d'une manière personnelle pour le sujet d'investir son activité artistique. L'analyse du récit de formation de l'artiste permet en effet de saisir ces manières d'investir l'activité artistique qui se définissent et se stabilisent au cours de la période de la « formation de l'artiste ».

Afin de ne pas épuiser le lecteur, nous ne procéderons pas ici comme à notre habitude. Sans abandonner nos récits de formation, nous ne proposerons pas une analyse fine d'un récit pour chaque figure. Cela alourdirait la lecture. Le lecteur pourrait alors décider de nous abandonner. Ce que nous ne désirons évidemment pas. Nous capitaliserons une partie des analyses déjà proposées. Nos figures seront présentées en deux temps, à partir de deux disjonctions qui nous sont apparues structurantes et au final particulièrement heuristiques. La première entre « Développement personnel » et « Engagement ». La seconde entre « Commercial » et « Recherche ». Pour chaque disjonction, nous développerons l'analyse d'une séquence d'un récit de formation. La séquence analysée nous a semblé éclairante d'un des termes de la disjonction. Nous mettrons ensuite cette analyse en lien avec un récit de formation déjà analysé et éclairant l'autre terme de la disjonction. C'est là que nous capitaliserons. La disjonction différenciant les deux récits sera alors posée et les deux figures de positionnement artiste seront explicitées.

A. AGIR SUR LE « MONDE HUMAIN », ET ÉPREUVE DETERMINANTE

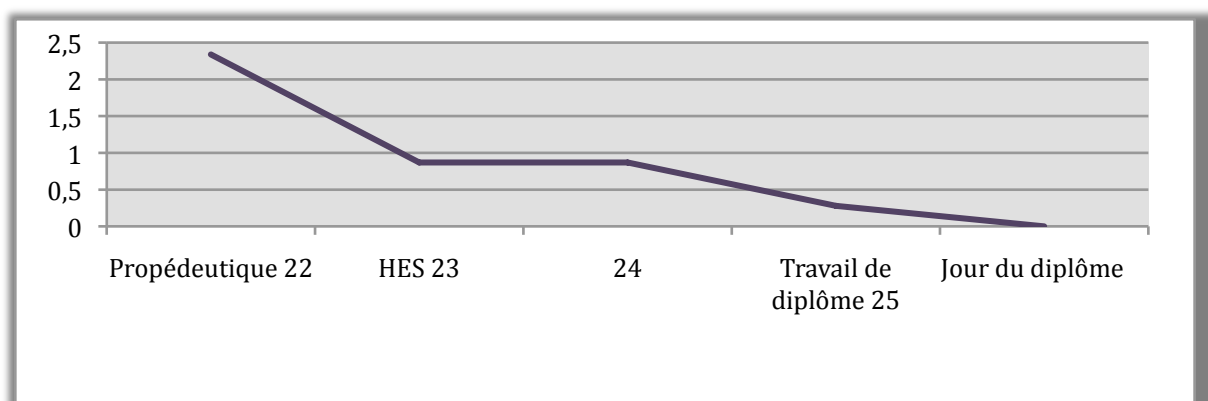
Une première disjonction apparaît à l'analyse structurante des positionnements artistes progressivement reconstruits. L'activité artistique peut être orientée prioritairement vers un « Développement personnel » ou bien orientée vers un « Engagement » politique et/ou social. Le récit de formation d'Iléana, styliste, nous donne à voir l'émergence progressive d'un positionnement artiste qui s'oriente vers un « Développement personnel ». Le récit de formation de Christophe (chapitre six, partie VI.), diplômé des Beaux-Arts, nous donne quant à lui à voir l'émergence progressive d'un positionnement artiste qui s'oriente vers un « Engagement ».

Les récits de formation d'Iléana et de Christophe permettent de finement saisir la construction de positionnements artiste qui se différencient à partir d'un axe commun. A cette disjonction, une conjonction s'impose en effet. Dans les deux cas, le récit de formation évoque par ailleurs une Épreuve à partir de laquelle se construit le positionnement artiste du sujet. Dans les deux cas, cette Épreuve va donner lieu à un « déclic ». Elle va instaurer un avant et après au plan identitaire. Les repères du sujet s'effondrent et de nouveaux repères se définissent. L'analyste qui se penche sur le récit de formation rencontre en effet de nouvelles valorisations du sujet.

Ces deux récits de formation sont particulièrement éclairants pour l'analyste, et typiques de deux positionnements artistes. Dans les deux cas, une Épreuve va renouveler le lien du sujet à son histoire. Le positionnement artiste se définit à l'occasion d'une rupture. Et cette rupture est radicale. Elle donne cependant lieu à une continuité biographique renouvelée et appréhendée comme un gain d'authenticité par le sujet. Le positionnement artiste s'inscrit dans cette continuité renouvelée. Dans le cas d'Iléana comme de Christophe, l'Épreuve se déroule en dehors de la Haute École. Elle en est déconnectée et implique des problématiques personnelles tout en croisant l'identité artiste en formation.

Nous présenterons tout d'abord le récit de formation d'Iléana. Nous le ferons dans un deuxième dialogue avec celui de Christophe, que nous avons déjà analysé dans notre sixième chapitre. La disjonction apparaîtra alors, évidente nous l'espérons, ainsi que la conjonction. Les figures des deux positionnements artistes reconstruites pourront alors être présentées au lecteur.

L'art comme catharsis



Ce graphique représente l'économie cinétique du récit de formation d'Iléana. Rappelons ici que seul l'entretien biographique fait l'objet d'une analyse cinétique. Ce qui frappe dans son récit de formation, c'est l'absence de ralentissements significatifs. Le seul ralentissement concerne la séquence « Jour du diplôme », soit à la toute fin de la Haute École.

L'analyse de son entretien biographique met en évidence l'importance de son travail de diplôme. Iléana l'a fortement investi. A cette occasion, elle s'est en partie éloignée du « stylisme », mais pas complètement.

Extrait 1

J'ai mis mes tripes dans ce travail. Ça veut dire que je fais les choses avec mon cœur, avec mon corps [...] Moi, je voulais pas non plus complètement faire quelque chose qui [...] ne touchait pas au stylisme et au vêtement. [...] C'était aussi quand même rester un peu dans le domaine du stylisme. (Iléana, entretien biographique, p. 146, lignes 28-37)

Iléana a « mis ses tripes » dans son travail de diplôme. Elle y a mis son « cœur », son « corps ». Et elle ne voulait complètement se déplacer hors du stylisme. Elle s'en est cependant en partie éloignée. Dans son travail de diplôme, il « n'y avait pas de collection commerciale », « c'était artistique », « expressif ». Lorsqu'Iléana nous parle de son diplôme, elle est émue, déstabilisée. Elle a les larmes aux yeux. Pourtant, notre entretien biographique ne nous permet pas d'aller plus loin. Quelque chose nous manque. Quelque chose de son expérience a laissé une trace subjective, mais son entretien biographique n'en permet pas l'analyse.

Son récit de ville permet de combler ce manque. Ce quelque chose y est en effet relaté, il fait l'objet d'un récit détaillé. Une Épreuve est décisive dans le choix d'Iléana de se déprendre d'une perspective commerciale, et d'emprunter une voie artistique pour son diplôme. Cette Épreuve transforme Iléana, de nouvelles valorisations se stabilisent dans son récit. Par rapport à l'Iléana I qui formule sa vocation artiste et s'engage à la Haute École, une « Iléana II » est identifiable, un peu comme ce « Christophe II » qui nous était apparu se définir lors de son voyage. Le récit de ville est ainsi précieux pour une compréhension de la construction identitaire de l'Iléana artiste. Il propose l'Épreuve-clé de la période de la formation d'Iléana. Cette Épreuve se déroule hors de la sphère proprement artistique et engage des dimensions personnelles, mais elle concerne cependant avec évidence l'Iléana artiste. En son absence, l'analyste est en effet privé d'un élément majeur dans son entreprise d'interprétation et de compréhension.

Pour Iléana, être admise à la Haute École a constitué un moment fort. C'était pour elle « appartenir » au « milieu des créatifs » et « être quelqu'un ». Rappelons-nous. Cette appartenance et cette reconnaissance étaient importantes. Progressivement, un « dilemme » va cependant prendre une ampleur non négligeable dans son récit de formation.

Extrait 2

Je pense que j'avais toujours eu un peu un dilemme, parce que je n'aime pas le monde de la mode, franchement ! Le monde de la mode de Paris, le truc puant. Je n'aime pas du tout ! Je n'ai jamais aimé, même quand je suis rentrée en stylisme ! Je n'aime pas. (Iléana, récit de ville, p. 175, lignes 34-37)

Ce « monde » s'oppose dans son récit de formation à ses valeurs propres.

Extrait 3

C'est la futilité et le « se montrer » avant tout. Pas le travail bien fait, la belle création, travaillée, avec un bel univers. En tout cas, ça, c'est Genève, un monde surjoué, complètement surnaturel et qui est complètement à des années lumières de mes valeurs. [...] La nature, les animaux, la simplicité, l'authenticité. Le monde de la mode, c'est complètement à l'opposé, c'est un monde futile, c'est un monde du « se montrer comment on est le meilleur », le plus stylé. C'est un monde de grandes gueules. Je ne sais pas, je n'aime pas du tout quoi ! Je ne dis pas que tout le monde est comme ça, hein ! Je dis le milieu en général ! (Iléana, récit de ville, pp. 175-176, lignes 40-2)

Iléana découvre au cours de sa formation le « Milieu ». Un « Milieu » « futile », « sur joué », « surnaturel », de « grandes gueules ». Et ce « Milieu » s'oppose à « la belle création », à la

« nature », à la « simplicité » et à « l'authenticité ». Ce « dilemme » a été présent dès le début nous dit Iléana. Mais il était comme « sous-jacent », c'était « un petit truc ».

Extrait 4

Cette tension est devenue plus forte, elle était déjà là. Je pense que j'avais quand même un petit truc sous-jacent, et je pense que ça l'a fait remonter. Après, c'était évident cette tension, c'était super présent, et ça l'est encore pour moi ! C'était clair après. Voilà, c'était avant, sans doute en moi, et après, c'était devant mes yeux. (Iléana, récit de ville, p. 176, lignes 21-24)

C'était en elle. Puis cela s'est posé « devant mes yeux », et c'était « clair ». Une Épreuve proposée par son récit va être décisive. Elle va pour elle être lumineuse. C'est cette Épreuve qui, justement, « l'a fait remonter ». Après cette Épreuve, Iléana ne pourra en effet plus être la styliste qu'elle était jusque-là, investir son activité artistique de façon semblable. Son positionnement artiste va basculer. Le « Commercial » sortira définitivement de son horizon.

Le distal va subitement faire irruption dans l'identitaire/proximal d'Iléana I. Une étrangeté à elle-même va l'envahir. Elle sera intérieurement plongée dans un espace distal, et une Épreuve intérieure va prendre place. Tout comme Christophe, une dynamique subjective va radicalement transformer son engagement artistique. Tout comme Christophe, elle est sans rapport avec la Haute École et ses épreuves. Mais ce « tournant de ma vie » aura un impact majeur sur son positionnement artiste.

Le distal fait dans son récit irruption suite à la soudaine mort d'un être cher, alors qu'elle est en dernière année. Ce qui conduira Iléana à faire une « crise d'angoisse hyper violente ».

Extrait 5

Ce qui a fait que ça a complètement changé ma vie ! Parce que, au fait, depuis ce jour-là, j'ai plus du tout été la même. [...] Tout d'un coup, enfin après ma crise d'angoisse, et puis après avoir été passé chez l'hôpital, et aussi chez une psy. Ce qui s'est passé, c'est que ça a complètement changé ma vision du stylisme. [...] J'avais juste tout d'un coup tellement peur. Je voulais me relier aux choses essentielles, ne rien perdre, ne pas perdre dans ma vie l'essentiel. [...] Tout d'un coup, ce qui s'est fait, c'est que ma vision s'est complètement changée sur le stylisme. Que pour moi c'est devenu quelque chose de complètement futile. (Iléana, récit de ville, p. 175, lignes 17-27)

Iléana éprouve le besoin de se relier à l'essentiel. La vision qu'elle avait auparavant du stylisme devient « futile ». C'est « clair » et « devant » ses « yeux ». Et Iléana nous dit avoir « eu peur ». Cette « peur » est consécutive à ce distal qui soudain fait irruption. Ce n'est pas tant la mort que la propre part « négative » d'Iléana qui jusque-là était par elle inaperçue. C'est cela le distal dans son récit. Iléana sent en elle un désir de se suicider.

Extrait 6

[A propos de l'hôpital] Un jour où je voulais me suicider. J'ai appelé mon copain, pour qu'il vienne vite chez ma mère. [...] Parce que j'avais vraiment peur de moi. Je me rappelle plus si c'est le soir même, où j'ai fait ma crise ou si c'est un jour après que je suis arrivé ici. [...] Je me demandais si il valait pas mieux tout arrêter maintenant. Plutôt que de souffrir jusqu'à de toute façon la mort arrive. Ben voilà, j'ai appelé mon copain, pour qu'il vienne tout de suite, parce que des fois je me disais « Je vais sauter ! ». [...] J'étais complètement ailleurs quoi ! (Iléana, récit de ville, p. 176, lignes 27-38)

Iléana est « complètement ailleurs ». Iléana n'est pour ainsi dire plus celle qu'elle est d'habitude. Iléana restera ensuite pendant un mois, chez elle, sans se doucher. Elle cesse toute activité, et bien évidemment la Haute École.

Extrait 7

Après, je suis restée pendant un mois. Je ne suis pas sorti de chez moi. Pendant deux semaines je ne me suis pas douchée. Je faisais rien, j'étais toute la journée sur mon canapé, je faisais absolument rien.

Après, mon copain, il m'a balancé dans la douche. Ce qui m'a fait un déclic. Enfin, le phénomène de la douche. Je me suis dit « c'est bon, je reprends vie ! ». [...] Après, je suis restée deux semaines à la maison, et puis pour finir, je suis retournée à l'école. (Iléana, récit de ville, p. 176, lignes 41-47)

Iléana retournera à la Haute École. Mais ses repères ne seront plus les mêmes. Elle aura affronté un Épreuve vertigineuse qui l'aura transformée. Elle aura été pendant environ un mois en lutte avec une partie d'elle-même qu'elle ne connaissait pas, qui n'avait jamais pointé, jamais envahit son horizon.

Extrait 8

Il y a une partie de moi qui est destructrice. [...] Je pense que c'est là que je l'ai découverte, que ça s'est montré. Avant, j'étais quelqu'un pas comme ça. Une espèce de personne qui ne voit que les choses négativement, qui ne broie que du noir. Quand tu broies du noir et que tu vois tout négativement, tu n'as juste aucune envie dans ta vie, tu n'as juste envie que de rien faire, de rien construire, parce que de toute façon tu sais que demain tu vas y perdre, donc à quoi ça sert de construire. (Iléana, récit de ville, p. 181, lignes 28-33)

C'est cette « partie destructrice » qu'elle découvre et qui envahit Iléana à l'occasion de la mort de cet être cher. L'Objet de cette Épreuve peut alors être formulé ainsi : reconquérir l'autre partie d'elle-même, pour revivre. Il est ici délicat de poser un Destinateur. Cette Épreuve continue au moment où nous la rencontrons.

Extrait 9

Et puis il y a des moments où, quand tu es bien, tu te dis qu'il faut faire quelque chose de ta vie. Je suis là pour vivre, donc autant que je vive quoi ! Au fait, c'est vrai, j'ai toujours le cul entre deux chaises. [...] Ouais, après l'hôpital, quand je suis rentrée à la maison. [...] Je ne savais pas si je voulais mourir tout de suite ou attendre. Ça peut être dans ce sens-là cette espèce de dualité. Une envie de vivre ou de tout détruire. (Iléana, récit de ville, p. 181, lignes 34-40)

Ce sont ces moments qu'Iléana cherche à rejoindre, en somme cette autre partie d'elle-même. Mais elle ne sera « plus jamais la même ».

Extrait 10

C'est une espèce de stade. Tu passes un espèce de stade où tu sais que tu ne seras plus jamais la même personne. Il y a un avant et un après angoisses. Ça, c'est clair. Avant, c'était peut-être un peu l'insouciance, vivre comme ça, sans soucis. Aujourd'hui, je vis tous les jours avec une espèce d'épée de Damoclès sur la tête. (Iléana, récit de ville, p. 181, lignes 9-13)

Le stylisme sera englobé par cette dynamique. Iléana ne veut pas « perdre l'essentiel ». Elle est « beaucoup plus sensible ». Elle se détourne du « futile », du « surjoué » et de l'ensemble des dimensions négatives avec lesquelles elle décrit le « Milieu » du stylisme.

Le stylisme deviendra alors un moyen d'« exprimer » ce qu'elle a « dans le ventre ». Son diplôme à la Haute École s'inscrit dans cette dynamique de reconquête.

Extrait 11

J'ai décidé de faire mon diplôme sur les rites funéraires. Par rapport à cette expérience. [...] Enfin, pour moi, au fait, mon diplôme, c'était cathartique, une démarche cathartique. Ce qui, effectivement, a quand même enlevé quelques petits trucs. Dans mes pièces, j'y ai mis ce que j'avais dans le ventre, et donc que j'avais plus dans le ventre après. Il y avait une relation entre mon travail et moi. Et c'est ça que j'aime dans la dimension artistique. Je pense, au fait, que la majorité des choses que les artistes créent, c'est d'abord pour eux, et après je pense pour les autres. (Iléana, récit de ville, pp. 145-147, lignes 44-12)

Son diplôme lui a « enlevé » certains « trucs ». Elle a à l'occasion de ce diplôme exprimé ce qu'elle avait en elle. Mais Iléana s'éloigne dans un même mouvement dans son travail artistique du stylisme.

Extrait 12

C'est super différent avec le stylisme, où il faut faire des études de marché, répondre à une demande, des trucs comme ça. Pour moi, c'est une manière de m'exprimer, et puis ça peut toucher des gens qui ont la même chose dans le ventre comme ça peut ne pas le toucher. (Iléana, récit de ville, p. 177, lignes 12-15)

Les dimensions commerciales sont évacuées de son travail. Iléana se positionne différemment. Elle privilégie l'« Expression », le « Pour soi » ainsi qu'une dimension « cathartique ». Au terme de sa formation, Iléana opte pour un travail de développement personnel. Le « vêtement » et les « tissus » constituent ses médiums, mais ce travail artistique est configuré par l'ensemble des dimensions à partir desquelles prend sens son activité artistique. Iléana a définitivement quitté un positionnement tourné vers le « marché » et un travail qui permet aux « gens » d'aller « en soirée pour se la péter ». Iléana s'est, un peu comme Fanny, éloignée du « Milieu ». Son travail rencontrera malgré cela aux yeux du jury de diplôme une réelle reconnaissance. Cette reconnaissance, c'est très exactement l'objet de la séquence « Jour du diplôme ».

Développement personnel vs. Engagement

Nous venons de dessiner les contours du positionnement artiste d'Iléana. L'Épreuve que nous avons analysée permet d'en montrer la genèse. Iléana se déprend de ce qui est « Commercial » ainsi que des valeurs du « Milieu ». Son positionnement dans le stylisme est clairement minoritaire, mais il est une possibilité. Il mérite attention. Il est remarquable. Le récit de formation d'Iléana montre un processus de réélaboration d'une identité. L'artiste qui émerge, malgré une rupture profonde, s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction renouvelé et perçu par le sujet comme plus authentique. Il se relie à l'« essentiel ». Et le terme essentiel est important. Il imprègne en effet cet axe commun à partir duquel s'opposent cependant les deux positionnements artistes que nous allons présenter.

L'analyse du récit de formation de Christophe (chapitre six, partie VI.) nous a donné à voir un processus semblable. Notre analyse a montré que le projet artiste de Christophe s'inscrit dans un héritage familial. Lorsqu'il s'engage à la Haute École, Christophe ne prend cependant à son compte qu'une part de cet héritage. En première année, il fait des graffitis. Son activité artistique est une activité autonome dont la visée est strictement esthétique. Une activité intransitive. Son récit de formation propose une Épreuve qui a transformé Christophe, et dès lors son positionnement artiste. L'art ne sera alors plus concevable sans un « Engagement » (et la « pensée »). A cette occasion, Christophe renoue avec l'entièreté de son héritage. Son activité artistique sera indissociable d'une transativité. Elle est au service de quelque chose d'autre que sa propre réalisation. Sans cette transativité, son activité artistique n'a pas de sens pour Christophe. Cette transativité déborde la sphère artistique et concerne le « sens » de sa vie.

Les positionnements artistes d'Iléana et de Christophe, qui se définissent et se stabilisent au terme du récit de formation, se rejoignent sur cette transativité. Cette dernière concerne explicitement l'« Humain », le monde humain. Cette transativité est indissociable de l'activité artistique. Sans elle, l'activité artistique perd littéralement son sens pour le sujet. L'activité artistique pointe nécessairement au-delà d'elle-même, et cet au-delà est cet « Humain ». Le lien entre l'activité artistique et le sujet est ici très fort. Il touche le « Sens de

la vie ». Iléana et Christophe se distinguent cependant sur un point. Cette transitivité ne vise en priorité pas exactement la même chose. C'est la disjonction.

Le récit de formation d'Iléana fait progressivement émerger et dominer les termes « Expression » et « Pour soi ». Pour Iléana, l'activité artistique devient indissociable d'un lien entre l'artiste et son travail. L'activité artistique constitue pour Iléana une « démarche cathartique ». Le récit de formation de Christophe fait quant à lui progressivement émerger et dominer la catégorie « Engagement ». Il s'agit pour lui de « contribuer ». L'activité artistique devient indissociable d'un lien avec le « Politique » et le « Social ». Pour Christophe, il s'agit par son travail de participer à un autre « Monde » que le monde de l'art. Cet autre « Monde » le concerne et il ne peut envisager une activité artistique qui ne l'intègre pas. Le positionnement artiste de Christophe se construit à l'intersection de deux (trois) « Mondes ».

Iléana et Christophe sont typiques de deux des quatre figures de positionnement artiste qui se sont imposés à l'analyse. Ces deux figures se construisent à partir d'une Épreuve forte qui déborde le dispositif de la Haute École et qui parfois peut lui être antérieure. Cela peut être la découverte d'une dimension intérieure négative et destructrice comme Iléana, un événement comme le 11 septembre pour Christophe, ou bien encore une expérience humanitaire en Inde ou une expérience d'émigration et une vie de clandestin. Ces deux figures impliquent une transitivité. Il s'agit d'agir sur « l'Humain » ou sur le « Monde humain ». Cette transitivité se ramifie en deux directions.

Dans la première, le sujet privilégie le « Pour soi ». Il privilégie l'« Expression » de dimensions personnelles. Cette figure, nous la nommons la figure du développement personnel. Elle se dégage de l'analyse et de la comparaison des récits de formation de Jeanne, de Maria, d'Henry ainsi que d'Iléana. Les trois premiers sont des récits de formation de diplômés des Beaux-Arts. Pour Jeanne, nous l'avons vu, et sur ce point elle ne varie pas, l'art est une « grossesse » qu'elle s'octroie. Il y s'agit pour elle de se « reconnaître », de se « construire une identité solide ». Pour Maria, il s'agit avant tout de « traduire » son expérience de travailleuse précaire et d'émigration. Il s'agit pour elle de trouver de nouveaux « repères ». Pour Henry, il s'agit à travers l'art de faire « contrepoids » à son « annulation de vie ». Iléana, nous l'avons vu, est une styliste. Il s'agit dans son cas de sortir ce qu'elle a « dans le ventre ». L'art constitue une activité à dominante « cathartique ».

Dans la seconde direction, le sujet privilégie le « Pour autrui ». Le sujet tente ici de relier plusieurs « Mondes » qui sous certains aspects s'opposent. Le récit de formation est traversé par un lien qui n'est a priori pas évident. Cela peut être le « Monde » de la « Politique » ou le « Monde » du « Social ». Le sujet privilégie les catégories « Engagement » et « Contribuer ». Cette figure, nous la nommons la figure de l'engagement. Elle est reconstruite à partir de l'analyse et de la comparaison des récits de Sophie et de Christophe. Sophie situe son activité artistique entre le monde de l'art et du handicap. Il s'agit pour elle de faire des ponts entre ces deux mondes, de faire connaître le monde du handicap aux Beaux-Arts et d'accompagner les personnes par l'art brut. Christophe se situe quant à lui entre le monde de l'art et le monde de la militance. Il s'agit pour lui, avec ses outils artistiques, de participer au changement politique.

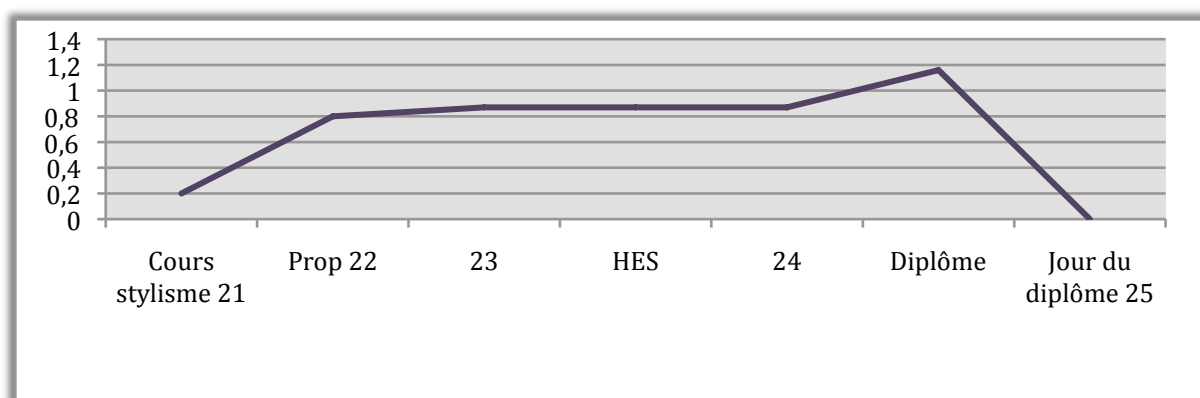
B. RESTER DANS LE « MONDE DE L'ART »

Une seconde disjonction nous est progressivement à l'analyse apparue structurante des positionnements artistes qui se sont, après comparaison des schèmes, décantés. L'activité artistique peut être orientée soit vers le « Commercial » soit vers la « Recherche ». Dans le premier cas de figure, l'activité artistique intègre des préoccupations commerciales au processus même de création. Dans le deuxième cas de figure, l'activité est radicalement intransitive. Elle est au service de sa propre réalisation et largement autonomisée. Le récit de formation de Juliette, styliste, nous donne à voir l'émergence d'un positionnement artiste qui

s'oriente vers le « Commercial ». Cette figure est typique des stylistes. Mais comme nous l'avons vu avec Iléana, elle n'épuise cependant pas l'ensemble des figures de positionnement artiste qui prennent forme au terme de la formation de styliste. Le récit de formation de Johanna, diplômée des Beaux-Arts, nous donne quant à lui à voir l'émergence progressive d'un positionnement artiste qui s'oriente vers une « Recherche ». Ce positionnement se rapproche de « l'art pour l'art ». Contrairement aux figures du « Développement personnel » et de l'« Engagement », ces deux figures ne se construisent pas à partir d'une Épreuve qui bouscule le sujet dans ses repères les plus profonds, le faisant basculer, instaurant un avant et un après relativement à ce que le sujet valorise dans son travail artistique. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'Épreuves proposées par le récit de formation, mais ces Épreuves ne sont pas de ce type. L'engagement artistique peut en outre aisément se concevoir sans impliquer de profondes problématiques personnelles. Et contrairement à la figure de l'« Engagement », il n'y a plus de volonté de faire se rejoindre, au cœur de son activité artistique, deux mondes sous certains aspects opposés, le sujet se confrontant à des frontières qu'il doit faire bouger. L'artiste reste ici définitivement dans le monde de l'art considéré.

Nous présenterons tout d'abord le cas de Juliette. Nous le ferons dans un deuxième dialogue avec celui de Johanna, que nous avons déjà analysé dans la partie I.B de ce chapitre. Nous dégagerons alors la disjonction et présenterons les deux figures de positionnement artiste.

Des contraintes externes au cœur de l'activité artistique



Le graphique ci-dessus est celui du récit de formation de Juliette. Son récit de formation frappe par l'absence de ralentissements. La formation est dans son récit comme survolée. Le seul ralentissement est la séquence « Jour du diplôme ». Une journée est là racontée en un peu plus de deux pages. Cette séquence mérite une certaine attention. La séquence « Cours de stylisme » propose elle aussi un ralentissement. Elle précède cependant l'entrée à la Haute École. Mais elle est importante afin de comprendre le positionnement artiste de Juliette. Dans l'analyse de son récit de formation, le codage des actants ainsi que les diverses transactions entre eux sont précieux dans la reconstruction du positionnement artiste de Juliette et ces deux séquences fournissent certaines clés de lectures.

Juliette évoque un cours de stylisme qu'elle a suivi alors qu'elle était en dernière année du Collège. Ce cours a été déterminant dans son projet artiste. C'est l'objet de la séquence « Cours de stylisme ». Il était donné par une styliste, Nadège. Nadège est une styliste indépendante connue et reconnue à Genève. Une des rares qui perdure. Nadège intègre pleinement Juliette à son travail. Juliette comprend à cette occasion ce qu'est un « concept » et la nécessité d'un « fil conducteur » pour faire une « collection ». Juliette s'ouvre en outre à sa « créativité ». Nadège « pousse » Juliette à continuer. Juliette se lance

dans la formation à la Haute École en grande partie grâce à ce premier contact avec cette styliste indépendante. Nadège est ainsi déterminante dans l'élaboration de projet artiste de Juliette.

La Haute École va être marquée par le thème de la perte.

Extrait 1

[A propos de la propédeutique] Tu as des cours pas créatifs du tout au fait, qui sont chiants. Donc, moi, voilà, j'attendais que les cours où l'on pouvait créer, et du coup, la continuité avec ce que m'avait appris Nadège, elle y était pas du tout ! Je commençais, déjà, à me perdre au fait ! (Juliette, entretien biographique, p. 199, lignes 11-14)

En propédeutique, malgré le fait que Juliette apprenne la « technique », elle commence cependant « déjà » à se « perdre ». La « continuité » avec ce qu'elle avait entrevu et fait avec Nadège se brise. Juliette va progressivement se perdre dans les voies de « l'école ». Il faut ici considérer « l'école » comme un actant institutionnel. Le récit de formation de Juliette va insister sur une perte dans le « concept » et dans la « mode intelligente ». Une mode que propose « l'école ».

Extrait 2

L'école, quand moi j'y étais, c'était justement le côté bobo, bobo truc. [...] Carouge, la mode la mode intelligente, qui se prend la tête. Au début, ça me convenait, parce que j'étais perpétuellement dans la recherche de concepts. Quand tu prends un concept, c'est plus ça qui prend le dessus sur l'objet lui-même, et puis assez rapidement, c'est vraiment l'objet qui me manquait, on était trop dans l'intellectualisation de l'objet quoi, qui au final est un vêtement je veux dire quoi. (Juliette, entretien biographique, p. 200, lignes 31-41)

Juliette se perd dans cette « intellectualisation de l'objet ». « L'école » privilégie le « concept », au détriment de « l'objet » si on écoute bien Juliette. Ce « concept » n'est pas dans le cas de « l'école » pas ce « fil conducteur » d'une collection que Juliette a découvert avec Nadège. Il va bien plus loin. Trop loin pour Juliette. Il conduit à une certaine déconnexion, à une autonomisation du processus de création. Ce point est crucial.

Extrait 3

J'avais l'impression que le concept devait toujours parfaitement coller avec l'objet final ! Voilà, ce qu'on nous demandait, c'était : « Vous avez un concept, là, vous nous parlez de la lumière, mais dans vos vêtements, on voit pas du tout, pas du tout ! ». Et puis, je ne comprenais pas ! Alors, après, je me suis vraiment concentrée sur le concept, en essayant de faire des vêtements qui étaient complètement en adéquation. [...] Donc voilà, je me perdais. (Juliette, entretien biographique, p. 201, lignes 12-19)

Il s'agit de chercher l'« adéquation », de pousser le « concept » jusqu'au bout. Si on écoute bien, le « concept » domine, se ferme et configure « l'objet » d'un bout à l'autre. Dans les voies de « l'école », la recherche conceptuelle semble primer du point de vue de Juliette. Le sien est tout autre. Il s'inscrit à la suite de son expérience avec Nadège.

Juliette est progressivement envahie d'un sentiment de non correspondance. Elle cherche alors à emprunter ses « voies » à elle. Mais ses « voies » ne sont pas validées. « L'école » est ailleurs, dans une mode « intelligente » où domine le « concept ». Cette mode apparaît dans le récit de formation de Juliette comme une vision parmi d'autres. Et celle de Juliette diverge.

Extrait 4

Aller dans des idées de vêtements qui ne collaient pas forcément à l'école, ou à ce que l'on te demandait. J'avais toujours l'impression, pratiquement à chaque jury, d'être à côté de la plaque. Alors soit j'étais à côté de la plaque, complètement à côté de la plaque par rapport au stylisme, ou soit j'étais à

côté de la plaque par rapport aux attentes de l'école. (Juliette, entretien biographique, pp. 200-201, lignes 49-3)

Ce qu'indique cette opposition, c'est une alternative entre deux « voies » pour Juliette. Celle de Nadège qui est aussi la sienne et celle de l'« école », de ce « on » qui demande, impose et évalue. La première est une styliste indépendante en activité, qui fait des collections et les vend. L'école est hors de cette réalité à entendre Juliette, et privilégie une mode « intelligente », « conceptuelle », ce qui implique un travail serré sur le « concept », pour lui-même, une centration sur « les phrases pour expliquer » au détriment du « vêtement » porté, ce quelque chose de la « rue », d'« environnemental ».

Extrait 5

Moi, j'avais besoin de cette expérimentation, mais sur le vêtement. Or, on nous donnait pas l'occasion d'exercer sur le vêtement, on nous faisait passer par plein d'autres biais un peu intellectuels comme ça. Mais la matière on ne l'a jamais vraiment travaillée. (Juliette, entretien biographique, p. 201, lignes 22-25)

Juliette évoque d'autres « écoles » qui, elles, travaillent sur le vêtement et font des « collections » de vêtements « portables ». Selon elle, un véritable travail de styliste.

Extrait 6

On n'a pas fait énormément de vêtements. Les vêtements que l'on a fait à l'école, ça se compte sur les doigts de la main ! C'est vrai que mon inscription dans cette école, je l'ai regrettée de nombreuses fois. Même on peut dire que je la regrette encore aujourd'hui. Ça me fait chier de ne pas avoir eu à ce moment-là les moyens d'aller dans une école de stylisme, dans une école privée, qui, moi, m'aurait plus correspondu. Dans le sens que dans ces écoles, on est là on fait des stylistes à la chaîne si tu veux. [...] On est là pour des collections. Première année, on y va, douze fringues. Deuxième année, trente, tac ! Et t'arrives au diplôme, tu as cinquante pièces ! (Juliette, entretien biographique, pp. 201-202, lignes 48-7)

« Moi », ça m'aurait correspondu. Juliette est habitée par une autre conception de la mode que celle de « l'école ». Le travail de styliste ne prend pas pour Juliette son sens premier par un travail serré de « Recherche » conceptuelle. Le styliste doit faire des collections, travailler le « vêtement », « la vie du vêtement porté ». La séquence « Jour du diplôme » nous donne la clé du positionnement artiste de Juliette.

Extrait 7

Le diplôme, j'aurais dû, j'aurais voulu fournir un travail de styliste. Et, moi, je n'ai pas réussi. Mon but à moi, il n'était pas atteint si tu veux. Oui, j'avais mon diplôme, mais, moi, je ne l'avais pas atteint. (Juliette, entretien biographique, p. 203, lignes 15-18)

Mon but à « Moi ». L'activité artistique déployée par Juliette pour son diplôme n'est pas polarisée par les mêmes valorisations que ce que demande « l'école ». Et le jury valide en définitive son point de vue.

Extrait 8

Mais voilà, là, elle est pas du tout passée, parce que l'on avait en face de nous des professionnels de la mode, des gens qui voyaient le vêtement comme ce qu'il est quoi : un vêtement ! (Juliette, entretien biographique, p. 203, lignes 22-24)

Le vêtement est un « vêtement » qui doit être porté et vendu, pas un « concept » cohérent et des « phrases ». Le commentaire d'un membre du jury le confirmera.

Extrait 9

Les rencontres qui m'ont confortées dans l'idée que dans cette école-là, on était, entre guillemets, trop intellectuel, trop art, entre l'art et le design, art design, un truc comme ça. [...] Le conservateur du Musée d'Art et d'Histoire. Lui, je l'ai toujours trouvé excellent quoi ! Dès qu'il était là, il te transmettait la passion du vêtement, de la matière. Il était à mon jury. [...] Justement, lui, il était dans mon jury. Au moment où tu reçois les notes de chaque jury, avec des petits commentaires. Là, c'est vrai que je me suis sentie vachement mieux au fait. De recevoir l'explication, les commentaires. Au fait, justement, ce qu'il me reprochait. Pourquoi je n'ai pas eu la note qu'il fallait avoir. Il me reprochait justement ce que, moi, je savais déjà ça avait manqué. Le côté commercial, le côté plus abouti, une direction commerciale si tu veux. (Juliette, entretien biographique, p. 204, lignes 7-18)

Le stylisme n'est pas de l' « art ». Si « concept » il y a, il implique toujours une « direction commerciale » et pas juste des « phrases pour expliquer le vêtement ».

Le stylisme est constitué pour Juliette d'une dimension « commerciale ». Le travail artistique doit l'inclure dans le processus créatif et aboutir à des collections « portables ». Les pièces ne peuvent pas en rester au « show », être des sortes de « concepts » hors sol.

Extrait 10

Justement, dans mon diplôme, tout ce que je n'ai pas pu faire durant ces années d'apprentissage, c'est-à-dire m'exercer sur le vêtement, aller vers le vêtement en lui-même, travailler la matière, le volume tout ça, je l'ai fait pendant mon diplôme justement. Donc, les vêtements, ils étaient structurés par mon concept mais, en même temps, au final, ils étaient expérimentaux. Ce n'était pas portable ! [...] C'était complètement une collection show si tu veux, sur un podium c'est super, mais dans la vraie vie, à part quelques pièces, non. (Juliette, entretien biographique, p. 202, lignes 33-40)

La conception du travail artistique de Juliette est posée. Elle n'a pu aller au bout à l'entendre. Mais les bases sont définies. Ce qui s'impose, c'est le « portable » dans la « vraie vie » et une « direction commerciale ». C'est vers cela que doit aller le travail de styliste. Son activité implique alors le « Commercial ». Son travail ne privilégie pas le « show » et la « Recherche ». Ce n'est pas dans cette direction que doit aller le travail d'un styliste pour Juliette, bien qu'il passe en partie par là, mais cela ne constitue qu'un passage.

Le récit de formation de Juliette nous donne à voir que la Haute École permet tout de même à Juliette de définir et de consolider son point de vue. Juliette, « Moi », se distingue de « l'école ». L' « objet », le « vêtement porté » et le « Commercial » imprègnent son activité, et non le « concept ». L'artiste qui progressivement se définit dans son récit de formation se met à distance de toute activité autonomisée. Cet artiste-là n'est pas en dehors des contraintes sociales, économiques et environnementales. Ces contraintes sont bien plutôt revendiquées et intégrées à son activité, en amont comme en aval.

Commercial vs. Recherche

Les contours du positionnement artiste de Juliette se définissent dans son récit de formation. Les diverses transactions permettent d'en dessiner les contours. Contrairement à Iléana, qui elle aussi est styliste, Juliette intègre ce qui est « Commercial ». Sur ce point, Juliette fait partie du positionnement artiste dominant dans les récits de formation des stylistes à notre disposition. Contrairement à Iléana et à Fanny, il n'y a pas non plus rejet du « Milieu ». Mais son récit de formation nous donne tout de même à voir un régime de conflit-non-reconnaissance avec « l'école ». Malgré une « perte », Juliette continue à s'inscrire dans un régime de continuité-production avec sa première expérience dans le stylisme. Ce qui lui pose quelques problèmes à la Haute École.

L'analyse du récit de formation de Johanna nous donne à voir un positionnement qui diffère fortement. Lorsque nous l'avons quittée, Johanna avait trouvé son « médium ». Elle développait un travail avec l'aérographe. Ce travail lui ouvrait les portes des galeries. Son travail consistait essentiellement en une « Recherche ».

Extrait 1

A travers mon travail, j'essaye de comprendre quelque chose. Je ne sais pas si je dis quelque chose. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 467, lignes 16-17)

Cette « Recherche » est déconnectée de toute préoccupation extérieure à cette tentative de compréhension qui la concerne elle. Au niveau de la forme, son travail aborde « l'impalpable ».

Extrait 2

C'est une sorte de transpoétique où tous les mots s'effilochent, et du coup ça revient à ce que je disais auparavant, qui était plutôt quelque chose d'onirique et d'éphémère, où tu comprends pas vraiment mais tu comprends quelque chose, où il y a quelque chose de distance où tu peux pas. C'est l'impalpable ! Ma recherche, c'est vraiment l'impalpable, et l'onirisme. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 467, lignes 30-35)

Au niveau du contenu, plusieurs thématiques peuvent être explorées par Johanna, mais toujours selon ses intérêts et ses préoccupations personnelles.

Extrait 3

Au-delà de ça, j'ai pas de propos politique, parce que je n'ai pas fait d'études politiques, et que j'ai pas d'intérêt réel à en parler. [...] J'ai pas une recherche économique, parce que voilà, l'économie, pff ! qui c'est que ça intéresse ? [...] J'ai pas un propos social non plus, bien que je pense que je pourrais toucher quelque chose de social peut-être plus de société que de social. [...] Mais une étude sur la mouvance du tatouage par exemple. J'ai beaucoup travaillé sur la mouvance du tatouage. [...] Tout ça, au fait, ça m'a intéressé un temps. J'avais besoin de travailler sur un problème de société, pourquoi se marquer le corps, d'où ça me vient, parce que j'avais vécu chez les punks, et que je voulais comprendre pourquoi ils étaient comme ça. Je travaille des choses par rapport à ce que j'ai vécu. Mais je ne fais pas de l'art thérapie. Je prends des indices. C'est comme si tu prends les contours d'une forme et puis tu vas au détail. Moi, je prends le contour, et je regarde ce qui m'intéresse là-dedans : « Tiens, c'est le tatouage ! ». Et puis après, hop ! je vais là-dedans. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, pp. 467-468, lignes 38-13)

Johanna se distingue ici des figures du « Développement personnel » et de l'« Engagement ». Son travail s'épuise dans une « Recherche » autour d'intérêts personnels. Si Johanna a des ouvertures professionnelles, c'est essentiellement parce que les gens la poussent « là-dedans ».

Extrait 4

Quelque part, je savais déjà que je voulais faire ça. Pas de l'aérographe mais que je voulais être artiste. Mais je n'avais aucune image de ce que c'était être artiste. Je ne savais pas que ce que j'étais, ce que je faisais, comment je vivais, c'était d'être artiste, et aussi le fait que j'ai développé cet aérographe qui est devenu mon médium de base, et que les gens m'ont poussé là-dedans. Et, au fait, ce qui m'a beaucoup poussé. (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 460, lignes 28-32)

Johanna désire être artiste. Cette activité de « Recherche » qu'elle développe se fait cependant sans intégrer des problématiques d'insertion professionnelle. On la pousse. Être artiste, c'est pour elle continuer à « être » ce qu'elle est, à « faire » ce qu'elle fait. Et cet « être » comme se « faire » sont déconnectés de toute intention commerciale. Dans le cas de Johanna, ce qui prime, c'est à l'évidence sa « Recherche ».

Les positionnements artistes de Juliette et de Johanna, qui se définissent et se stabilisent au terme du récit de formation, ont ceci de commun qu'ils restent confinés dans le monde de l'art. Ce monde bien évidemment diffère. Le stylisme et les boutiques, ce n'est pas « l'aérographe » et les galeries. Mais là n'est pas l'essentiel. L'artiste ne doit pas ici faire se

rejoindre deux mondes. C'est sur cet axe commun qu'ils se différencient. Pour Juliette, le styliste n'est pas une sorte de chercheur conceptuel déconnecté des contraintes socio-économiques et environnementales. Son récit de formation souligne l'importance de la catégorie « Commercial », c'est-à-dire dans son cas de quelque chose de « portable » et d'un travail qui intègre une « ligne commerciale ». Le récit de formation de Johanna insiste quant à lui sur la « Recherche ». Elle est une chercheuse de « textures » ou de réponses à des interrogations personnelles. Elle est une chercheuse dont l'activité est « Autonome ». Juliette et Johanna sont typiques des figures du commercial et de la recherche.

Dans la première, le sujet intègre voir privilégie le « Commercial ». L'activité artistique se fait sur fond des contraintes du « Marché ». Il s'agit au final de « Gagner sa vie ». Cette figure se dégage de l'analyse et de la comparaison des récits de formation d'Emilia, de Catherine et de Juliette. Toutes trois sont des stylistes.

Dans la seconde direction, le sujet privilégie la « Recherche ». Le sujet ne prend pas ici en considération les contraintes du « Marché ». Le récit de formation montre une activité artistique « Autonome ». Si le sujet intègre le monde de l'art, c'est toujours à la faveur d'un actant quasi providentiel. Cette figure est reconstruite à partir de l'analyse et de la comparaison des récits de Camille et de Johanna. La première est une styliste. Camille est à la recherche du patron parfait, et ce jusqu'à nier « le corps ». La seconde est comme nous l'avons vu une diplômée des Beaux-Arts.

III. Synthèse

Notre exploration de la période de la « formation de l'artiste » s'achève. Avouons une chose. Cette exploration n'a pas été de tout repos. Tout comme le chapitre explorant la période de la « vocation artiste », ce chapitre a constitué un défi. Pour des raisons autres cependant. Tout d'abord, les différences entre les formations considérées. A priori, ce défi n'allait pas de soi. Pouvait-on passer par dessus la spécificité de nos deux formations, ces dernières devant intégrer les différences entre ces deux « vocations artistiques » ? Après analyse, et sans occulter ces différences, il nous semble qu'une réponse positive peut être donnée. Sur certains aspects, ces formations se rejoignent. Elles sont façonnées par des défis communs, et elles sollicitent les sujets dans des dimensions similaires. C'est sur ce commun et ce similaire que nous nous sommes focalisés. L'analyse des figures de positionnement artiste avaient-elles un sens ? N'allait-on pas voir d'un côté des « stylistes », et de l'autre des « artistes » ? Sans nier les différences, il nous est vite apparu que ces deux blocs n'épuisent pas l'ensemble des alternatives. Plus. Des recoupements et des « mélanges » se sont imposés, indépendamment des vocations artistiques considérées.

Notre travail d'analyse et de comparaison des Épreuves proposées par nos récits de formation nous a permis la reconstruction de trois épreuves-clé de la formation de l'artiste. Ces épreuves sont transversales à nos deux formations. La première est constituée de deux dimensions. *Il s'agit pour les sujets (i) de se retourner sur soi et (ii) d'élaborer un discours sur son travail. Cette épreuve sollicite une certaine capacité d'écoute ainsi qu'une solidité intérieure.* Elle est étroitement liée à la dominante « Parler » et « Ego » des formations artistiques considérées. Cette épreuve peut être appréhendée comme une conséquence de la configuration actuelle du monde des arts. Nous avons dans notre troisième chapitre thématisé cette configuration. Elle implique un risque accru de péremption des critères directeurs de la pratique ainsi que des corps unifiés de théories. L'essentiel de la formation de cet artiste contemporain réside alors ailleurs avons-nous dit. Il s'agit pour les formations d'être en phase avec cette différenciation sans limites qui caractérise le domaine des arts, de prendre pleinement acte de cette « loi de l'originalité créatrice » (Menger, 2010), de produire alors de l'original. Mais aussi du personnel dans la mesure où il s'agit d'être en phase avec la personnalisation des œuvres qui caractérise le domaine des arts. C'est très exactement ce que

nous permettent d'apprécier nos récits de formation, tout en insistant sur l'épreuve que cela constitue pour les sujets. Nous avons vu Hélène échouer, et s'écrouler. *Il s'agit pour les sujets de construire une démarche artistique propre et originale. Dans cette épreuve, les sujets sont confrontés à l'évanescence comme à la secondarisation des éléments objectifs stables et codifiés.* Les critères directeurs tout comme les étalons d'excellence apparaissent dans nos récits de formation particulièrement indéterminés. *Le noyau de la compétence artistique telle que nos récits nous permettent de l'appréhender se situe dans ce processus de retour sur soi et de mise en discours.* Les sujets ont à trouver les « clés » personnelles à leur travail. Et ces « clés » sont sous la dépendance de ce regard tourné vers soi ainsi que de cette mise en discours. Il s'agit de la conséquence d'un monde de l'art reconfiguré autour de l'originalité, où les productions se sont personnalisées et où le « discours sur » est devenu une dimension centrale. Et il y a pour les sujets une épreuve. Savoirs théoriques et savoirs procéduraux peuvent, nous l'avons souligné dans notre troisième chapitre, faire l'objet d'une transmission et d'un apprentissage par la pratique. Ces techniques et connaissances que certains récits de formation regrettent n'apparaissent jamais être l'enjeu principal de nos récits de formation. Nos récits insistent bien plutôt sur les catégories « Parler » et « Ego ». Ils nous *relatent un processus visant à produire un travail singulier accroché à une personnalité elle-même singulière et, à des degrés divers, connectée à elle-même.* Cette production ne peut pas faire l'économie de ce regard « tourné » vers soi et de cette mise en mots.

Nos récits de formation pointent un passage, une rupture dans une certaine « habitude ». Ce passage constitue une épreuve. *L'artiste doit dépasser le plaisir procuré par l'« Expérimentation » et les phases de « Découverte ».* *L'artiste en formation doit intégrer qu'il doit au final devenir un « Professionnel ».* Ce qui implique pour les sujets un « vrai » travail. Deux conséquences en découlent. Le sujet doit tout d'abord sortir d'une activité certes faite avec « passion », mais toujours dans un certain amateurisme. *L'artiste en formation doit ensuite se déprendre de la représentation « Bohème » de l'artiste, du « Papier glacé » et des « images de magazines ».* *Il doit intégrer l'idée que le « statut » d'artiste ne s'acquiert pas par l'admission à la Haute École.* L'artiste doit devenir un « Professionnel » exigeant, et pousser sa démarche artistique. Le terme « Professionnel » utilisé dans nos récits de formation est important. Il indique une certaine prise de distance avec un topos du « monde vocationnel » de la part des sujets en formation. Sans abandonner une certaine inspiration et indétermination (Heinich, 2005), le travail s'impose, avec ses exigences. Et il y a épreuve pour les sujets.

La troisième épreuve est déterminante, mais ne concerne que de façon superficielle la plupart de nos sujets. Il y a là un phénomène étrange : pour la plupart, le regard ne s'arrête que furtivement sur ce « Milieu » et cette « Vie d'artiste ». Tout se passe comme si les deux premières épreuves prennent toute la place disponible dans la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet doit avant tout se construire un positionnement artiste qui lui soit propre, et cette construction semble le mettre à distance de ce que sera son insertion. Il est dans l'errance, tourné vers lui et cherche sa voie. Cette épreuve concerne *la découverte de la « Vie d'artiste » et du « Milieu ».* La Haute École, par les concours et projets qu'elle propose, par les intervenants qu'elle invite et les jurés qu'elle sollicite, favorise cette découverte. Cette découverte peut conduire le sujet à une désillusion importante. Il peut à cette occasion découvrir un « Milieu » et une « Vie d'artiste » qui ne correspondent à ses valeurs comme à ses projets. *Cette épreuve a en effet ceci de particulier qu'elle met en jeu les valorisations du sujet. Elle le contraint à considérer ses origines, d'où il vient, mais aussi son avenir, la vie par lui désirée.* Le sujet peut alors décider de bifurquer. Il ne peut subjectivement se projeter dans cette « Vie d'artiste » et dans ce « Milieu ». Nous avons ici vu Fanny abandonner sa vocation artiste, mais aussi Maria.

Ce qui apparaît remarquable à l'analyse des récits de formation, c'est la continuation d'un processus de réalisation de soi. Chacun trouve sa voie, personnelle et appropriée à soi. Cette voie est définie comme sienne et découverte au terme de recherches diverses qui permettent de valider des investissements de formes, de styles et de fonctions. Un processus d'identification (Tap, 1980) intense traverse ainsi la formation, et il est porté par un processus de biographisation (Kohli, 1986 ; Lévy, 2001), c'est-à-dire une responsabilisation dans la construction de son parcours artistique. Le sujet doit se construire par lui-même un positionnement artiste. Par positionnement artiste, il faut entendre un ensemble de valorisations qui configure son identité professionnelle et soutient son activité. L'investissement artistique rassemble ainsi une biographie en ses éléments constitutifs, en particulier au plan d'éléments vécus et fondateurs qui sont intégrés et transmués à des degrés divers dans l'activité artistique. Nous avons tout particulièrement analysé ce processus dans les récits de formation de Christophe, Iléana, Johanna et Juliette. La biographisation ne désigne pas ici seulement le fait que la formation instituée devient un moment-clé de la biographie du sujet, mais surtout que cette dernière est intégralement potentialisée par les temporalités biographiques du sujet. Ce qui au terme de la période de la « formation de l'artiste » prend forme, c'est une non dissociation entre identité professionnelle et identité personnelle. La plupart du temps, la première ne se pense pas sans l'autre. Elles sont imbriquées.

Nos récits de formation nous ont permis d'en saisir les archéologies, ainsi que la plupart du temps l'instauration, malgré certaines turbulences, *d'une forte continuité entre la période de la « vocation artiste » et la période de la « formation de l'artiste »*. Pour certains, le positionnement artiste passe cependant par une continuité biographique renouvelée, un nouvel équilibre entre permanence et changement. Mais ils restent artistes. *Le récit de formation s'achève ainsi le plus souvent sur l'instauration d'un régime de reconnaissance-coopération*. Notons cependant deux exceptions. Elles font saillance dans nos analyses. Pour Fanny, la continuité biographique qui s'impose au terme de la période de la « formation de l'artiste » sort du monde de l'art. Elle sera professeur de couture, et pas artiste. Il s'agira pour elle de s'engager dans un nouveau « monde », et d'y trouver une place et une certaine reconnaissance. Et comment ne pas évoquer Hélène. Elle est la seule qui au terme de la période de la « formation de l'artiste » se brise littéralement. Pour Hélène, son avenir est bouché. Elle ne « mérite » pas de se « projeter » dit-elle. Hélène réside dans un présent sans horizon, celui de ses mouvements intérieurs, de ses crises et de ses états, dont la succession n'est pour elle pas prévisible. Professionnellement, tout s'est pour Hélène écroulé le jour où la formation est devenue un « cauchemar ».

Les positionnements artistes qui émergent au terme de la formation sont fortement différenciés et singuliers. Chacun s'est construit une conception particulière du travail artistique et une manière personnelle de l'investir. Nos analyses ont cependant réussi à décanter quatre figures de positionnement artiste que deux disjonctions permettent en partie d'organiser.

La première disjonction concerne deux figures qui sont apparues indissociables d'une transativité. L'activité artistique est ici toujours reliée au souci d'« agir sur » le « monde humain ». Ces deux positionnements artistes émergent à la faveur d'une Épreuve forte que le sujet affronte. Cette Épreuve met en jeu des dimensions personnelles. Elle est soit antérieure à la formation soit se déroule simultanément mais sur une autre scène. Le positionnement artiste accueille ces dimensions personnelles. La première figure est tournée vers le « Pour soi ». Nous l'avons nommée *la figure du développement personnel*. La seconde figure est tournée vers le « Pour autrui » et implique la mise en relation de deux « Mondes ». Nous l'avons nommée *la figure de l'engagement*. La figure de l'engagement est radicalement opposée à toute autonomisation du geste artistique. L'activité relève ici à la fois de l'art et du social, ou

bien encore de l'art et du politique. Pour le sujet, son activité artistique est clairement aux antipodes de « l'art pour l'art ». Ces deux figures bousculent les conceptions vocationnelles et élitistes de l'art. Elles font écho à une valorisation contemporaine de l'artiste intervenant, actif sur le front du travail sur autrui comme du développement personnel (Bureau & Shapiro, 2009).

La seconde disjonction se fait à l'intérieur du monde de l'art. Ces deux figures trouvent leur principe de distinction relativement à la question de l'autonomisation de l'activité vis-à-vis des dimensions socio-économiques. La première figure est explicitement tournée vers les contraintes du marché. Nous l'avons nommée *la figure du commercial*. Cette figure est typique des arts émergents, qui prennent pleinement en compte les contingences sociales et les forces du marché, en amont comme en aval du processus créatif (Bureau & Shapiro, 2009, Menger, 2010). La seconde figure se caractérise par une autonomisation forte. Nous l'avons nommée *la figure de la recherche*. L'activité artistique est ici totalement déconnectée des contingences sociales, des forces du marché comme de toute transativité. Elle se ramasse en une fameuse formule : « l'art pour l'art ». Cette formule sonne sans doute comme une évidence, mais elle est dans notre corpus largement minoritaire.

Il est possible de *distribuer ces quatre figures sur un axe qui oppose polairement une conception transitive à une conception intransitive de la création artistique*, c'est-à-dire une conception de l'art comme étant constitutivement au service de quelque chose d'autre que sa propre réalisation (conception transitive) à une position où l'art est à lui-même sa propre finalité, radicalement autosuffisante, « l'art pour l'art » (conception intransitive). Les figures de l'engagement et du développement personnel sont transitives, tout comme la figure du commercial. Il n'y a guère que la figure de la recherche qui peut être considérée comme radicalement intransitive.

Chapitre IX : l'« insertion de l'artiste »

Jusqu'alors, le temps s'est montré à elle sous l'aspect du présent qui avance et avale l'avenir. [...] Cette fois, le temps lui apparaît tout différemment ; ce n'est plus le présent victorieux qui s'empare de l'avenir ; c'est le présent vaincu, captif, emporté par le passé. [...] Hypnotisée, elle ne peut rien faire d'autre que de regarder ce morceau de vie qui s'éloigne, elle ne peut que regarder et souffrir. Elle éprouve une sensation toute nouvelle qui s'appelle nostalgie. (Kundera, 2000, p. 76)

Nous voici au seuil de notre analyse de la période de l'« insertion de l'artiste ». Rappelons certains éléments de notre projet de recherche. Nous avons souligné un allongement de la jeunesse. Cet allongement conduit à une appréhension de l'insertion sous une logique temporelle. Elle semble être devenue un parcours. Ce dernier est fait de ruptures, de crises, d'insatisfactions, ainsi que d'une quête d'adéquation entre aspirations et opportunités. L'identité peine au cours de ce parcours à trouver des « assises » solides et une certaine stabilité. L'insertion remet en jeu, parfois à diverses reprises, l'identité forgée au cours de l'espace/temps de la formation. Le moment du passage de la formation initiale au marché du travail peut alors constituer une crise identitaire majeure. Il met parfois radicalement en jeu la possibilité de se continuer dans l'identité forgée durant la période de la formation. Ce passage constitue alors un moment biographique qui contraint, d'une façon plus ou moins diffuse, plus ou moins aiguë, à un réaménagement identitaire certaines fois profond. Il peut ainsi amorcer un processus de révision de l'identité, et ce alors même que les horizons sont faiblement lisibles et les ancrages le plus souvent fragiles. Les développements que nous avons faits dans notre chapitre trois pointent l'acuité de ce diagnostic dans les cas des professions artistiques.

Ce qui est pour les sujets mis en jeu lors de ce passage est certes à analyser sous une perspective synchronique, mais aussi – nos analyses nous poussent dans ce sens – sous une perspective diachronique, attentive aux transactions et aux dynamiques biographiques à l'œuvre. Le sujet qui affronte cette période « est » pour partie son histoire, et c'est cette histoire qui doit parfois être réaménagée, relue autrement par le sujet afin de pouvoir accepter un changement qui lui permette de rester le même, un changement qui permette le maintien de certaines permanences. Nos analyses de la période de la « vocation artiste », ainsi que de la « formation de l'artiste », nous ont permis de considérer cette temporalité historique, elles nous ont permis de porter attention à cette profondeur biographique. C'est fort de ces deux couches archéologiques qu'il s'agit d'aborder la période de l'insertion, où l'artiste tente de s'insérer dans un domaine où l'organisation professionnelle génère une forte incertitude, une intense instabilité et une délicate imprévisibilité.

Ce chapitre vise à reconstruire, sur la base de notre corpus, l'épreuve-clé de l'insertion de l'artiste ainsi que des figures de l'insertion. Par rapport aux périodes de la « vocation artiste » et de la « formation de l'artiste », cette période est cependant en partie particulière. Elle concerne en effet dans nos récits un empan temporel relativement proche, de deux à cinq ans (voir dans deux cas huit ans). Le sujet apparaît alors, et ce dans tous les cas, encore travaillé par son insertion. La question de son insertion professionnelle est encore vive. Le processus n'est pas achevé. Le sujet y est encore plongé, parfois après une première expérience dans le domaine de l'art. Cette période est ainsi spécialement instable pour le sujet, et l'avenir marqué du sceau de l'incertain.

Tout comme pour la période de la « formation de l'artiste », le récit de son insertion se développe autour d'une ou de plusieurs Épreuves. La mécanique du récit trouve un terrain de fonctionnement propice. La négativité dont cette période est la plupart du temps imprégnée sied au récit. Et l'analyste, un peu comme ce badaud toujours attentif à ce qui sort de

l'ordinaire, trouve de quoi satisfaire sa curiosité. Le récit configure des Épreuves absolument déterminantes, qui provoquent le sujet et mettent en jeu diverses actions et transactions.

La période de l'« insertion de l'artiste » introduit le plus souvent une rupture. Elle vient rompre la continuité du processus de réalisation de soi qui relie la période de la « vocation de l'artiste » et la période de la « formation de l'artiste », et que nos analyses ont mise en évidence. Cette période est ainsi le plus souvent configurée par une temporalité de la crise. Elle met à mal un processus de réalisation du sujet. Le passage de la formation au monde du travail apparaît particulièrement délicat en fonction des situations des sujets. C'est en effet en grande partie certains éléments porteurs dans ces dernières qui favorisent pour une large part le maintien, mais le plus souvent provisoire, dans l'activité artistique et permettent la continuation, là encore provisoire, de l'identité d'artiste forgée au cours de la période de la formation. C'est la perte de ces éléments porteurs à l'activité et à l'identité que le sujet trouvait à la Haute École qui définit dans une large mesure l'épreuve de l'insertion. L'analyse et la comparaison de nos récits de formation nous ont permis la reconstruction de cette épreuve. Elle traverse et façonne de part et d'autre la période de l'« insertion de l'artiste ».

Cette période apparaît à l'analyse le plus souvent traversée par un processus de déconstruction et parfois de déconversion. La proximité de cette période, toujours vive pour le « sujet-auteur », ainsi que cette déconstruction et déconversion font de l'analyse des figures de l'insertion une entreprise délicate. Le « sujet-auteur » nous livre un récit à clôture mouvante et peu lisible, contrairement aux périodes de la « vocation artiste » et de la « formation de l'artiste ». Plus que pour les deux périodes précédentes, le récit d'insertion est parfois marqué par ce qui relève de l'ordre du projet et du désir, de l'attente et de l'espoir, oscillant alors entre le probable et le possible. Nos figures en portent l'écho.

Comme à notre habitude, nous prendrons appui sur nos récits d'insertion. C'est une perspective contrastive qui sera dans ce chapitre privilégiée. Nous ferons en effet dialoguer deux récits d'insertion. Ils sont fortement différenciés. C'est cette différence qui nous intéresse. Ces deux récits ont constitué des attracteurs majeurs dans notre travail de reconstruction de l'épreuve de l'insertion. Nous ne pouvons l'occulter. Ils sont lumineux dans ce qu'ils proposent. Nous n'avons cependant cessé de dialoguer et de faire retour sur nos autres récits. Cette épreuve émerge ainsi clairement de l'analyse de l'ensemble de nos « matériaux biographiques ». Ces deux récits concernent deux parcours de stylistes, mais l'épreuve reconstruite, soulignons-le, n'est pas propre aux seules stylistes. Elle est de portée plus générale. C'est la richesse de ces récits qui nous a conduit à les choisir. Les analyses seront longues. Mais comment faire autrement compte tenu de la richesse des récits d'insertion sur lesquels nous nous appuierons ? C'est ici que le récit de ville intervient par ailleurs le plus fortement. Ce dernier explore en effet prioritairement cette période. Nos « matériaux biographiques » explosent. Nous canaliserons au mieux cette profusion. C'est le sens de cette perspective contrastive. Nous proposerons dans un deuxième temps les figures de l'insertion que nous avons reconstruites et organisées en fonction d'un ensemble de disjonctions et conjonctions. Elles se situent en étroite relation avec l'épreuve de l'insertion. C'est en effet à partir des composants de cette dernière que nos figures de l'insertion de l'artiste prennent forme. C'est par le maniement des composantes de cette épreuve, de certains éléments que l'épreuve porte au jour, ainsi que par un processus progressif de différenciation de nos « matériaux biographiques » que nos figures ont été construites.

I. Problématiques théoriques

L'analyse de la période de l'« insertion de l'artiste » a progressivement contribué à thématiser certaines des problématiques que nos chapitres théoriques ont déjà en partie développées. Elles sont au nombre de trois. Plus que dans les parties que nous avons consacrées à la restitution de nos analyses de la « vocation artiste » ainsi que de la « formation de l'artiste », les rappeler en liminaire nous semble nécessaire. La première concerne une possible reformulation de l'identité en modernité « avancée ». Elle s'est progressivement révélée stratégique. Nous lui accorderons alors, préalablement à notre analyse, un long développement. La seconde est la problématique de la reconnaissance, que notre quatrième chapitre a déjà quelque peu travaillée. Nous effectuerons ici un bref rappel des développements déjà effectués sur la reconnaissance. Nous les compléterons. Certains éléments restés dans l'ombre seront portés à la lumière. Ils se sont imposés au cours de notre travail analytique. La troisième est la problématique des conditions de possibilité à la souveraineté et à la réalisation de soi. Nous l'avons introduite dans notre chapitre deux. Il s'agira ici de lui conférer une puissance analytique qui évite les écueils de la surinterprétation.

A. IDENTITE SITUATIVE

Les développements théoriques que nous avons effectués dans notre chapitre deux ont croisé une possible reformulation de l'identité autour du transitoire et du situatif en modernité « avancée ». La thèse est à un haut niveau d'abstraction. Avouons. Elle s'est cependant imposée à nous avec la force de l'évidence. La contingence et l'instabilité nous sont apparues être maximales dans la période de l'« insertion de l'artiste ». Qu'en est-il de l'identité dans un tel contexte ?

Il nous semble nécessaire de résumer et de développer l'hypothèse formulée par Rosa (2010). Nous nous sommes arrêtés dans notre chapitre deux au seuil des conséquences induites par elle. Il s'agit ici de continuer ce raisonnement, de le mener à terme. Le travail de Rosa s'est avéré être stimulant par ses synthèses et remarquable par l'originalité de ses propositions. Dans l'analyse de la période de l'« insertion de l'artiste », la thèse d'une identité situative a aiguisé notre curiosité théorique : une étroite résonance avec nos « matériaux biographiques » nous a saisi, mais aussi certaines perplexités et une ouverture à la polémique. Nos analyses permettront sans doute de nous situer relativement à elle.

Deux éléments sont posés par Rosa. Il s'agit d'abord de considérer un lien fort entre « formes de rapport à soi » et « régime spatio-temporel d'une société » (2010, p. 275). Dans sa perspective, « notre perception de qui nous sommes (donc de notre identité) dépend directement de notre rapport à l'espace, à nos contemporains et aux objets de notre environnement » (*ibid.*). Il s'agit ensuite de considérer au principe de la modernité l'accélération. « La perception d'un déplacement de l'équilibre entre le mouvement et l'immobilité au profit de la dynamisation » est en effet à appréhender comme « une expérience fondamentale de la modernité » (*ibid.*, p. 276). C'est la mise en rapport de ces deux éléments qui conduit à la formulation d'une hypothèse aux conséquences qu'il faut apprécier : l'augmentation quantitative de l'accélération donne lieu à une transformation qualitative du rapport à soi. La seconde vague d'individualisation, caractéristique de ce qui peut être désigné comme la modernité « avancée », conduirait à une augmentation conséquente des « possibilités de choix et du degré de contingence dans l'organisation par le sujet de sa propre biographie » (*ibid.*, p. 283). Une seconde rupture dans l'identité en découle, il faut l'apprécier : un « déplacement des identités stables dans le sens de rapports à soi dynamiques, caractérisés par des « révisions biographiques permanentes » ou tout au moins par une contingence accrue des anciens éléments fixes de l'identité » (*ibid.*, p. 277). Les vues postmodernistes sont à l'horizon, ces dernières énonçant « un rapport à soi ouvert, expérimental, fragmenté et avant tout transitoire » (*ibid.*, pp. 276-277).

Nous l'avons pointé dans notre deuxième chapitre, la modernité est étroitement reliée à un processus de temporalisation de la vie. Cette temporalisation a largement contribué à la possibilité d'une identité appréhendée comme un projet autonome qui se déploie le long d'une vie. Le sujet peut à la suite de cette temporalisation de la vie prendre appui sur une stabilité et une fiabilité des institutions. L'hypothèse forte de Rosa est que la seconde rupture initiée avec la modernité « avancée » donne lieu à « une définition situative de l'identité, à partir d'une perspective de vie « détemporalisée » » (Rosa, 2010, p. 277). À le suivre, l'identité se recroqueville sur le présent. Le sujet ne peut prétendre maintenir un projet trans-situationnel.

Dans la modernité, l'identité est « étroitement liée à une conduite de vie qui part de la fiabilité de séquences temporelles au contenu prévisible et remplace donc la forme de vie de la société prémoderne [...] à la fois statique et [...] situative » (*ibid.*, p. 280). La stabilité de l'identité de la modernité est posée a posteriori. Elle procède d'un choix du sujet et trouve une large part de sa stabilité dans des institutions fiables. L'identité de la modernité est par ailleurs traversée par les représentations d'autonomie et d'authenticité. Les crises n'y sont pas exclues. Le sujet trouve cependant les conditions à une reconstruction narrative qui lui permet de les considérer comme un cheminement vers une plus grande authenticité. Le modèle culturel de l'identité de la modernité est sans doute à trouver dans le roman d'apprentissage (Delory-Momberger, 2000). Elle est configurée par une représentation narrative qui assure « un lien entre passé, présent et avenir [et dont la forme est celle] d'une évolution et d'une progression » (Rosa, *op. cit.*, p. 281). Dans ce modèle, le sujet a à trouver une « identité autodéterminée », à « l'affirmer » et à « l'épanouir dans un environnement hostile ou simplement indifférent » (*ibid.*).

Dans la modernité « avancée », le sujet se confronte à l'instabilité, à la contingence et à l'imprévisibilité. L'identité passe alors par un ensemble de processus de révision et le sujet se confronte à une difficulté à planifier l'avenir. La transformation de la relation « socialement déterminée entre le mouvement et la permanence » (Rosa, 2010, p. 283) en modernité « avancée » n'est ainsi pas sans incidence sur la forme du rapport à soi. Ce point est absolument déterminant : « face au changement et à la flexibilisation, il s'agit [en effet] constamment de retrouver un équilibre entre continuité et cohérence » (*ibid.*). C'est justement cet équilibre qui en modernité « avancée » est particulièrement délicat à maintenir. Le point de basculement du raisonnement de Rosa réside dans cette relation entre mouvement et permanence. Un idéaltype de l'identité en modernité « avancée » peut à partir de là être dégagé.

C'est ici que les thèses de Rosa questionnent de plein fouet la période de l'« insertion de l'artiste ». La modernité « avancée », nous l'avons souligné dans notre deuxième chapitre, défait la temporalisation de la vie propre à la modernité « classique ». La successivité et la plannificabilité de l'avenir sont fortement affaiblies. Ce qui conduit Rosa à poser de nouvelles pratiques temporelles dont les conséquences sur l'identité sont importantes.

Dans cette forme fortement « situative » de pratique temporelle qui ne réagit plus à l'ouverture d'un futur désormais impossible à planifier par le besoin de contrôle et de sécurité, les perspectives temporelles du quotidien et de la vie se conjuguent à une nouvelle forme d'identité, qui devient elle-même situative. (Rosa, 2010, p. 289)

Dans sa perspective, les identités de la modernité « classique » ne peuvent pas maîtriser cet affaiblissement et cette montée des contingences. Un nouveau modèle d'identité prend alors forme, et progressivement s'impose. Il implique pour une part l'abandon du projet de la modernité.

Rosa insiste sur une logique situative. Il la pose comme absolument déterminante dans la question de l'identité en modernité « avancée ». Les sujets doivent s'y construire en intégrant des horizons temporels devenus flexibles et variables. Les révisions biographiques,

désirées ou contraintes, s'y font récurrentes. Et, « lorsque le passé, le présent et l'avenir doivent en permanence être associés et interprétés de manière nouvelle, la notion de qui l'on était, qui l'on est et qui l'on sera se transforme aussi constamment » (Rosa, 2010, p. 291). Cette interdépendance est essentielle. Les conséquences de ces transformations identitaires répétées posées par Rosa méritent une attention toute particulière. L'identité personnelle serait remplacée par une identité relationnelle et les sujets se confronteraient à une quasi impossibilité à évaluer la ou les dimensions principales qui fondent leur identité. En modernité « avancée », qui l'on est dépendrait alors avant tout des partenaires d'interaction ainsi que de la « sphère sociale » où le sujet est engagé. « La cohérence et la continuité de soi deviennent ainsi dépendantes du contexte, construites de manière flexible, et sa stabilité ne repose plus sur des identifications substantielles » (Rosa, 2010, p. 291). Dans la modernité « avancée », il est impossible pour les sujets d'intégrer des perspectives et des horizons de soi « dans un projet identitaire unifié, et encore moins permanent » (*ibid.*, p. 282). La cohérence et la continuité identitaires telle que l'identité « classique » les formule sont intenables en modernité « avancée ». La représentation d'une autonomie du sujet, c'est-à-dire de sa capacité à poursuivre, par delà les contextes et les phases de la vie, des buts et des valeurs autodéterminés, ainsi que la représentation d'une authenticité, c'est-à-dire de l'élaboration d'un projet de vie sur la base de caractéristiques singulières, tendraient également à se perdre.

Rosa formule alors la figure d'un soi devenu situationnel. Dans la forme extrême de cette figure, l'identité est comme absorbée par la flexibilité et le changement. L'identité dans la modernité « classique » relevait en quelque sorte du modèle de la promesse que développe Ricoeur (1990) : malgré les changements, le sujet tient son projet d'une façon trans-situationnelle. C'est cela que la modernité « avancée » rendrait caduque. Ces identités qu'il qualifie de « classiques » courent le risque de la déception, de la souffrance et de l'épuisement. D'où ce nouveau modèle d'identité, une identité situationnelle, qui constitue un « modèle de rapport à soi qui correspond à l'évolution structurellement et culturellement dominante de la société contemporaine » (Rosa, *op. cit.*, p. 295). Cette identité a pour corolaire un rétrécissement temporel : le lien entre passé, présent et avenir est minimal. Mais aussi l'abandon de l'ambition d'être co-auteur de sa vie comme d'une quête d'authenticité.

Les difficultés théoriques contenues dans ce modèle sont cependant de taille. Afin de fonder la possibilité effective de cette identité situationnelle, Rosa propose alors une définition de l'identité proche du sentiment de soi.

Si l'on définit l'identité comme ce qui confère au sujet sa cohérence et sa continuité à travers des contextes changeants, le concept d'identité situationnelle devient en quelque sorte une contradiction in adjecto. Si, en revanche, on la conçoit comme un sens de ce que l'on est qui procure une capacité d'orientation et d'action, l'identité situationnelle est alors tout à fait concevable en tant que point de fuite logique de l'individualisation et de l'accélération accrues : ce sens se transforme de contexte en contexte et de situation en situation, sans que se perde ce sentiment de l'identité qui guide l'action et la décision dans tous les contextes pratiques. (Rosa, 2010, p. 293)

De situations en situations, les caractéristiques de cette identité situationnelle varient. Ce qui relie ces identités situationnelles propres à un individu, c'est un certain « air de famille », réflexivement perçu. Rosa formule cependant la possibilité d'une certaine cohérence et continuité trans-situationnelles à cette identité situationnelle. Il pose en effet trois facteurs assurant cette cohérence et cette continuité. Tout d'abord, l'existence de modèles narratifs qui tirent leur origine des contextes situationnels auxquels se conforme l'identité situationnelle. Ensuite, le sentiment d'identité que confère l'habitus, « au-delà de notre autodéfinition réflexive », Rosa pose en effet un « sentiment de soi incarné dans nos pratiques et notre relation au corps » (*ibid.*). Enfin, prenant acte des recherches récentes en psychologie sociale, il pose un « soi

nucléaire » « inné » et sans prédicats » qui permet aux sujets de « préserver un sentiment d'identité même au sein d'une totale discontinuité situative » (*ibid.*, p. 295). L'identité situative est résumée d'une façon lumineuse dans l'extrait ci-dessous.

Tous [les buts] sont possibles, pour peu que l'on s'abstienne de regarder en arrière pour identifier un soi authentique et durable, et que l'on se contente d'agir au maximum de ses potentialités dans l'instant. [...] C'est la différence entre nager avec détermination vers un point de l'océan – en maîtrisant les vagues pour atteindre son but – et flotter harmonieusement au gré des imprévisibles mouvements des flots. (Gergen, 2000, cité par Rosa, 2010, p. 299)

Le soi situatif ne prétend plus atteindre des objectifs de vie à long terme et « embrassant tous les contextes », il peut cependant « en fonction des contextes [...] fournir des efforts gigantesques pour atteindre ses objectifs et/ou remplir des exigences sociales » (*ibid.*). Dans une sorte de retour à la prémodernité, le soi situatif est soumis à l'événement, mais reste de la modernité la réflexivité.

B. RECONNAISSANCE

Nous avons au cours des développements théoriques qui ont contribué à l'élaboration de notre problématique de recherche ainsi que de nos questions de recherche, à plusieurs reprises rencontré la question de la reconnaissance. Nous n'y sommes cependant entrés que de façon superficielle. Elle est une problématique d'actualité (Caillé, 2007 ; Payet & Battegay, 2008). Malgré cette appréhension de surface, nous avons, dans notre chapitre deux, pu la mettre en relation avec un affaïssement de la suprématie des identifications « culturelles » et « statutaires ». Nous l'avons par ailleurs, dans notre chapitre quatre, thématisée dans une perspective « anthropologique », à la suite des travaux de Mead (2006), de Honneth (2000) mais aussi de Ricœur (2004). Une évidence s'impose après coup : la reconnaissance constitue une dimension anthropologique que les sociétés contemporaines occidentales semblent mettre en jeu de façon en partie spécifique. Il faut encore développer et peut-être se méfier de cette évidence. Nos analyses ont mis en exergue la question de la reconnaissance, sans de front y pénétrer. Nous ne pouvons sérieusement nous dérober à cette tâche. Nos analyses nous conduisent à la considérer avec sérieux. La question de la reconnaissance s'est révélée absolument cruciale dans la période de l' « insertion de l'artiste ».

Un constat, en ouverture. « Un véritable renversement des axes du conflit social, politique et culturel (Caillé, 2007, p. 6) depuis deux décennies. Le conflit se formulait en effet « il y a peu encore dans le langage de l'avoir, de la possession, de la matérialité et de l'objectivité, tout se cherche désormais, à titre principal, dans le registre de l'être, de l'identité et de la subjectivité » (*ibid.*). Les conflits sociaux tendent à être pensés par les acteurs, dans les sociétés contemporaines occidentales, avant tout comme des « luttes pour la reconnaissance » (*ibid.*, p. 7). Le conflit transite alors par la sémantique, plus ou moins collectivisée, de la reconnaissance, où les termes respect, estime et dignité font toujours saillance. Ces luttes pour la reconnaissance semblent en outre prises dans un mouvement notable de singularisation. Certains travaux montrent en effet qu'elles se déprennent progressivement des enjeux collectifs. « Il apparaît de plus en plus clairement que c'est aussi en tant qu'individus singuliers et pas seulement comme membre de tel ou tel groupe social [...] que nous souffrons d'un manque de reconnaissance » (Caillé, 2007, p. 7). Cette tendance nous semble pouvoir être reliée à l'importance prise par le « pour soi ». Serait ainsi actuellement partagé un « sentiment universellement partagé que tous, chacun d'entre nous, nous ne recevons pas de reconnaissance à la hauteur de ce que nous faisons ou de ce que nous sommes » (*ibid.*). Le conflit de reconnaissance s'impose donc. Et il se singularise et se banalise, aussi. En se problématisant et s'individualisant, la reconnaissance devient une quête quotidienne qu'une généralisation de l'expérience du mépris (Honneth, 2006b) contribue à

dynamiser. C'est une « soif générale de reconnaissance » (Caillé, 2007, p. 7) qui affecte ainsi nos sociétés. Cette quête y est caractérisée par une sorte d'« ubiquité » (*ibid.*). Il faut prendre la mesure de ce diagnostic.

La reconnaissance est certes à considérer comme une dimension anthropologique (Honneth, 2000 ; Todorov, 1996), mais la disparition de la société comme totalité unifiée la configure de façon spécifique et contribue à lui conférer une acuité tout particulière. Bien plus que d'une totalité, il semble qu'il faille en effet actuellement parler de « fragments mal ajustés de sociabilité », de « distorsion » et de « non-congruence croissantes des domaines, des scènes et des échelles de reconnaissance », d'une « pluralisation [...] des mondes vécus » et d'une « impossibilité [...] à converger dans un système de valeurs et d'évaluation homogène et cohérent » (Caillé, *op. cit.*, p. 13). C'est à cette jonction entre problématique anthropologique et fragmentation de la totalité sociale qu'il nous semble devoir situer la problématique de la reconnaissance.

Perspective anthropologique tout d'abord. A la suite de Hegel, et avec un regard philosophique, Honneth (2000) pose une réalisation de la reconnaissance de la personne à l'intérieur de trois sphères sociales de la construction de la personne humaine : l'amour, le droit ainsi que la coopération sociale. Il y a une hypothèse forte qu'il forge à partir d'Hegel puis Mead : « la succession de ces trois formes de reconnaissance entraîne le développement progressif de la relation positive que la personne entretient avec elle-même » (*ibid.* p. 115). Dans cette perspective devenue classique, afin de « parvenir à une relation réussie à soi, l'être humain a besoin d'une reconnaissance intersubjective [...]. Si une telle forme de reconnaissance lui fait défaut [...] il s'ouvre en lui une brèche psychique » (*ibid.*, p. 166). Cette triple reconnaissance procédant d'Autrui, que cela soit ces autres concrets côtoyés dans la sphère de l'amour ou bien du travail, soit cet « Autrui généralisé qu'incarnent la culture et les valeurs partagées » (Caillé, 2007b, p. 187) conditionne dans une large mesure la relation pratique à soi. L'expérience du mépris, dans ses diverses formes trouble en profondeur le rapport à soi. L'« idée normative que chacun se fait de soi-même [...] dépend de la possibilité qu'il a de toujours se voir confirmer dans l'autre » (Honneth, *op. cit.*, p. 161). Il y a ici une dépendance réciproque qui semble pouvoir permettre le dépassement des perspectives utilitaristes (Caillé, *op. cit.* ; Chanial, 2007). Dans la compréhension de l'évolution des sociétés, Honneth (*op. cit.*) pose en outre avec force, toujours en étroite correspondance avec les intuitions du jeune Hegel, un travail du négatif, que révèle l'expérience vive de l'injustice, ainsi qu'un élan vers son dépassement. Un constat s'impose : les prétentions théoriques sont de grande ampleur et prennent ensemble dimensions individuelle et collective, psychologique et sociale, sociologique et historique.

La première sphère de reconnaissance concerne les relations primaires. La personne est ici appréhendée comme un être de besoins et d'affects auxquels il s'agit de porter attention. La seconde sphère concerne les relations juridiques, et une aspiration, appréhendée comme universelle, à l'égalité. Il s'agit ici de prendre à sa juste mesure une responsabilité morale de la personne. La troisième concerne la coopération sociale. Elle renvoie aux capacités et qualités de la personne. La reconnaissance qui se réalise dans les relations primaires est la condition à la confiance en soi. Il s'agit de cette « reconnaissance mutuelle d'exister » (Honneth, 2000). La formule est séduisante. Dès lors que s'immisce le mépris à l'intérieur de cette sphère, c'est une « mort psychique » qui a lieu, par destruction ou non réalisation de la relation pratique à soi que l'amour doit permettre d'acquérir. La reconnaissance qui se réalise dans les relations juridiques est la condition au respect de soi. Dès lors qu'il y a ici mépris, il aboutit à une « mort sociale », par perte d'autonomie et sentiment de ne pas être considéré comme un partenaire d'interaction légitime. Quant à la reconnaissance qui se réalise dans la sphère de la coopération sociale, elle est la condition à l'estime de soi. La personne acquiert cette estime de soi par sa contribution à une

communauté de projet. Le mépris donne ici lieu à une atteinte à la dignité : la personne est comme niée dans sa contribution positive. Il faut en outre poser une différenciation entre égalité, singularité et particularité.

Amour, dignité civique et rémunérations sociales matérielles et symboliques fonctionnent de manière inversée. Le droit reconnaît la dignité de tous les sujets de manière égale, en affirmant leur commune humanité, alors que l'amour choisit un sujet posé comme préférable à tous les autres et que les rémunérations matérielles ou symboliques témoignent du degré de supériorité d'un sujet sur les autres. (Caillé, 2007b, p. 197)

C'est la sphère de la coopération sociale qui est tout particulièrement thématifiée par nos « matériaux biographiques ». Notre centration sur l'axe scolaire-professionnel nous conduit en effet à prioritairement considérer le processus de formation d'une identité professionnelle. Et la période biographique de l'insertion met fortement en jeu sa reconnaissance, et avec elle la projection du sujet dans une carrière (Dubar, 2010).

Une question-clé relativement à la reconnaissance doit être soulignée. Qu'est-ce qui est en attente d'être reconnu ? Pour ce qui est de la sphère de la coopération sociale, il s'agit de capacités et de qualités, et ces dernières particularisent et confèrent une certaine estime sociale. Mais il faut nécessairement introduire « un terme médiateur entre la reconnaissance et les sujets : le concept de valeur » (Caillé, 2007b, p. 195). La reconnaissance constitue en effet toujours une distribution de « marques de valorisations des personnes » (*ibid.*). Elle s'entend alors sur le registre du normatif. A la suite des développements de Honneth (2000), il faut en effet poser un primat de la reconnaissance-valorisation sur la reconnaissance-identification. C'est en fonction d'une valeur que les éléments à reconnaître sont effectivement visibles, qu'ils peuvent être identifiés. Les luttes pour la reconnaissance sont à apprécier comme un mouvement afin de se voir attribuer une valeur par autrui, et ce dernier procède à cette attribution en fonction de certaines grammaires. C'est sans doute ici que la fragmentation de la société s'impose, et avec elle une pluralisation des grammaires de la reconnaissance (Rouleau-Berger, 2007).

Dans nos sociétés, « les individus sont de plus en plus soumis, d'une part à des mobilités et des flexibilités plus ou moins imposées selon l'ordre des statuts et des identités et, d'autre part, à l'injonction à être soi » (Rouleau-Berger, 2007, p. 135). Les liens avec les développements effectués dans nos chapitres un, deux et trois sont ici patents. Mais il faut orienter le propos vers une conséquence : les individus « sont contraints à se déplacer d'un monde social à un autre », ce qui les confrontent « à une pluralité d'ordres normatifs et de grammaires reconnaissance stratifiées » (*ibid.*). A la suite de Fraser (2005), Rouleau-Berger souligne l'importance que prend la quête de reconnaissance lorsque se chevauchent « des inégalités matérielles – plus précisément économiques – et l'absence de respect culturel » (*ibid.*). Ce chevauchement donne lieu à une multiplication « des jeux de double-bind producteurs de situations de réversibilité et de conflit à un niveau individuel et collectif sur un plan local et global qui brouillent la lisibilité des grammaires de la reconnaissance » (*ibid.*). Ce point mérite une attention toute particulière : ce déplacement trouble l'évidence des grammaires de la reconnaissance. Certaines grammaires sont en outre plus assurées, plus visibles que d'autres, et plus légitimes.

Ces mondes pluralisés sont « régi[s] par des normes de jugement et une grammaire des motifs qui lui sont propres » (Rouleau-Berger, 2007, p. 136). Ainsi, « les échelles de prestige et d'honneur varient d'un monde à l'autre » (*ibid.*). Il faut en effet considérer un différentiel de légitimité entre mondes. La tension et la domination entre mondes peuvent donner lieu à une fragmentation sociale, et cette dernière a pour conséquence une diminution des espaces de reconnaissance mutuelle ainsi que l'illégitimité de certains ordres de reconnaissance.

De façon « idéaltypique », peuvent être distingués « deux formes de mondes sociaux » (*ibid.*, p. 137). Tout d'abord « les « petits » mondes, faiblement légitimés et qui produisent des ordres de reconnaissance « invisibles » » (*ibid.*). Ensuite, les « mondes « grands », fortement légitimés et qui produisent des ordres de reconnaissance « visibles » à partir des institutions et des marchés du travail légitimes » (*ibid.*). Les « petits » mondes « se construisent en partie avec la précarisation des relations de travail, la production d'un chômage de masse, la multiplication des emplois dits atypiques et l'institutionnalisation de formes de sous-emploi » (*ibid.*). Les grammaires de reconnaissance y sont instituées par « des pairs, des groupes d'appartenance, des petites communautés » (*ibid.*). La reconnaissance sociale des individus y est faible. Ils sont notamment « privés de statut et d'estime sociale dans les mondes de la production à forte légitimité » (*ibid.*). Dans ces « petits » mondes, les individus sont contraints à gérer des écarts et des dissociations entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi. Les individus y sont alors confrontés aux risques d'une altération de l'estime de soi.

L'épreuve du mépris amoindrit les individus, de sorte qu'ils ne sont plus en mesure de manifester quelque part leur grandeur et deviennent si petits qu'il se rendent eux-mêmes invisibles, niés en tant que sujets. (*ibid.*, p. 141)

Dans les « grands » mondes, les grammaires de la reconnaissance sont quant à elles liées « à l'ordre social institué des statuts et des identités » (*ibid.*). Dans ces « grands » mondes, les « identités pour autrui et les identités pour soi existent dans une proximité relative qui favorise la capacité à agir des individus et leurs compétences à comprendre ce qu'ils font » (*ibid.*).

Cette hiérarchisation entre différentes grammaires de la reconnaissance contribue à fragmenter « l'espace public des sociétés » et à mettre au jour « des formes d'abandon et de mépris de l'autre et de soi, des solitudes et des silences » (Roulleau-Berger, 2007, p. 138). S'instaure alors « un conflit social entre des « centres » impitoyables où chacun a sa place et des « périphéries » où se trouvent ceux qui ont perdu leur place ou qui n'en ont jamais eu » (*ibid.*). Ainsi, dans nos sociétés, les inégalités semblent s'être renforcées « entre ceux qui peuvent accéder à une place dans la société salariale et ceux qui ne le peuvent pas » (*ibid.*).

Une circulation entre différents espaces de socialisation est par ailleurs constatée. L'ajustement des différents « soi » tend alors à devenir un enjeu délicat. Il faut dès lors considérer avec sérieux l'émergence de « zones de réversibilité symbolique et morale » (*ibid.*), où des « retournements identitaires entre reconnaissance et mépris social, entre estime de soi et honte de soi » se réalisent. Certaines réversibilités sont affiliatives, d'autres désaffiliatives.

L'estime de soi et la honte apparaissent comme des aspects réversibles et dynamiques de l'identité pour soi. Mais il y a des seuils de saturation où elles cessent d'être réversibles, quand les individus perdent leurs capacités d'action et de réflexivité ; par exemple, la répétition et le redoublement de situations de disqualifications ou d'humiliation peuvent produire l'irréversibilité de la honte. (*ibid.*, p. 142)

C. SOUVERAINETE ET REALISATION DE SOI

Nous avons dans notre chapitre deux mis en évidence un point crucial dans nos développements : la figure occidentale de l'individu implique la souveraineté de soi, et cette dernière est en grande partie déterminée par la propriété. Cette souveraineté de soi et cette réalisation de soi ne constituent pas des évidences, des allants de soi. C'est ici que la figure de l'individu dont nous avons brièvement retracé la genèse s'est présentée comme problématique. Cela nous a alors conduit à considérer les conditions effectives de possibilités

de cette figure. La propriété en constitue un support important. C'est elle qui permet d'acquérir une surface et d'occuper un certain espace dans la société, permettant alors de développer des stratégies personnelles et de disposer d'une liberté de choix dans la conduite de sa vie. Les sociétés modernes ont institutionnalisé la propriété sociale, c'est-à-dire un ensemble de protections, un ensemble de droits sociaux de type assurantiel (Castel, 1995). Elle est une sorte d'analogon de la propriété privée, destiné aux non-propriétaires. L'institutionnalisation de la propriété sociale a progressivement généralisé la possibilité d'un individu dans son sens positif en modernité. Elle a été déterminante dans cette généralisation. Elle est en partie remise en cause par le « précarité » (Castel, 2007).

Deux types d'individus peuvent être distingués (Castel & Haroche, 2001). Tout d'abord un individu par excès. Cet individu a acquis une surface, une place ainsi que des biens. Il dispose ainsi des conditions à son déploiement et à son affirmation. Il est propriétaire de lui-même. Il est capable de poursuivre des stratégies personnelles et il dispose d'une liberté de choix. Ensuite un individu par défaut. Cet individu n'est pas inscrit ou peine à s'inscrire dans des dispositifs protecteurs. Il ne dispose pas des conditions qui favorisent son déploiement et son affirmation. Il n'est que faiblement propriétaire de lui-même. Il peine à poursuivre des stratégies personnelles et ne dispose que d'une faible liberté de choix dans la conduite de sa vie. Il est pour lui difficile de répondre à cette injonction contemporaine à être soi comme de tendre à une réalisation de soi.

Un auteur comme Martuccelli (2002) étend la notion de support au-delà de la question de la propriété sociale, et il y adjoint une forte charge existentielle. Dans sa perspective, il faut aller au-delà de la propriété sociale, riche et essentielle, mais peu heuristique pour une analyse singularisante des façons effectives d'être un individu. Par supports, il faut pour l'auteur entendre l'ensemble des « soutiens à soi » (*ibid.*). Les supports constituent un sorte de « maillage autour de soi » (*ibid.*, p. 400) à vocation existentielle. Ils sont selon l'auteur « notre véritable monde à nous » (*ibid.*), soit cet ensemble de « liens avec les autres », avec « soi-même » et avec des « objets » (*ibid.*). C'est ce maillage qui confère à l'individu la possibilité « de tenir », parce qu'il est maintenu par cet ensemble de supports, et alors de subjectivement maintenir l'illusion – qu'il qualifie de « vitale » en modernité – de se tenir par lui-même « de l'intérieur ». Les supports ont une précieuse fonction d'étayage. A le suivre, l'individu n'a pas « toujours conscience » des ses supports et il n'a sur eux « pas forcément d'emprise » (*ibid.*, p. 395). Leur efficacité est en effet – et ce point est essentiel dans son propos – en partie conditionnée à une certaine inconscience. Au mieux, ils se situent dans une zone intermédiaire de « clair-obscur » (*ibid.*). A bien écouter Martuccelli, dès lors que les supports sont mis en lumière, l'individu prend dans un même mouvement conscience de ses dépendances et s'éprouve alors dans une contradiction avec la figure d'un individu souverain inscrit dans un processus de réalisation de soi. La perspective de l'auteur – il ne faut l'occulter – est traversée par un souci critique et politique. Et à le lire, elle paraît judicieuse. Martuccelli pose également, en proximité étroite avec la notion de support, la notion de ressource. Elle se différencie de la notion de support sur deux caractéristiques essentielles. Tout d'abord, les ressources ne trouvent pas leur efficacité du fait de se situer dans cette zone d'inconscience et de clair-obscur. L'individu en a une claire conscience. Elles ne renvoient pas à cette « illusion » de « se tenir » de l'intérieur. Elles ne sont pas investies de cette charge existentielle. Elles n'assurent pas cette fonction d'étayage dont l'efficacité est corrélée à une dose d'inconscience. Ensuite, l'individu peut mobiliser à dessein ses ressources afin de poursuivre ses propres objectifs. Contrairement aux supports, les ressources peuvent ainsi être mobilisées par l'acteur. Elles n'existent cependant qu'en relation avec un contexte et dans le processus même de mobilisation. Il faut noter que dans la perspective de l'auteur, une même réalité peut être désignée comme un support ou une ressource en fonction de l'investissement dont elle fait l'objet dans une situation particulière.

Dans la perspective de Martuccelli, l'identification de ce qui fait support ou ressource exige de pleinement considérer l'investissement subjectif de la diversité de composants, réels, imaginaires, « objectaux » et relationnels qui constituent le monde concret d'un individu singulier. Ce sont les critères de conscience ainsi que la possibilité de mobilisation qui permet à l'analyste de discriminer ce qui dans une situation concrète fait support à l'individu ou constitue une ressource à l'acteur. Il y a là une richesse indéniable : l'entreprise analytique ne peut faire l'économie de l'analyse fine d'un rapport, celui du sujet à son « monde ». Les supports et les ressources ne peuvent être a priori déterminés. Cette perspective permet d'appréhender une diversité et une pluralité de supports comme de ressources. Elle est indissociable dans la perspective de l'auteur de l'analyse de la notion d'épreuve. Nous avons souligné dans notre quatrième chapitre l'usage que fait de la notion d'épreuve Martuccelli (2006, 2010). Elle visibilise notamment l'ensemble des supports et des ressources dont disposent les individus afin de faire face aux défis historiquement et socialement structurés qu'ils doivent affronter. Les supports situent l'analyse à un niveau existentiel. Ils « permettent de saisir, au plus près du vécu individuel, les façons effectives dont les épreuves sont vécues » (Martuccelli, 2006, p. 400). Ils constituent des « amortisseurs » (*ibid.*). La métaphore issue de la physique est suggestive. Les supports constituent une sorte de dispositif qui limite, voire supprime les oscillations lors des épreuves, mais aussi une certaine dissipation de l'énergie. L'absence de support conduit l'individu à ne plus pouvoir « tenir », ruine ce sentiment « vital » de « tenir de l'intérieur » et peut conduire à une « panne ». Sans eux, l'individu n'est plus en mesure de se gouverner. Les ressources situent quant à elles l'analyse au niveau de l'acteur. L'individu est ici un acteur qui affronte des épreuves. Les épreuves permettent le repérage de ce que les acteurs mobilisent dans la poursuite de leurs stratégies personnelles.

La perspective n'est cependant pas sans poser certains problèmes d'analyse. Les distinctions qui servent à l'interprétation ouvrent un espace trouble. Nous nous permettons ici d'en faire part au lecteur. Nous l'avons éprouvée. Soulignons tout d'abord une chose. L'hypothèse d'une corrélation entre inconscience et efficacité des supports met d'une certaine manière de côté toute réflexivité quotidienne. La conscience de ce que l'individu doit à ses supports dans le gouvernement de soi et dans sa possibilité de choix ruine-t-elle nécessairement le sentiment de tenir et la souveraineté de soi ? Il y a de ça dans le regard jeté par l'auteur. Il accentue sans doute de façon excessive cette inconscience et ce clair-obscur. L'importance conférée au sentiment « vital » de « se tenir de l'intérieur » d'autant plus évident pour l'individu qu'il est inconscient de ce à quoi il est redevable est trop radicale. Des formes de compromis nous semblent plus réalistes. Au plan de l'analyse, les problèmes se sont imposés à deux niveaux. Tout d'abord, la discrimination du niveau de conscience est délicate. Si l'analyste perçoit un élément pouvant faire support que le « sujet-auteur » du récit laisse dans l'ombre, faut-il nécessairement postuler une inconscience de ce dont il est redevable à ce support ? Et pourquoi ne serait-ce pas une ressource oubliée lorsqu'il fait le récit ? L'analyste court ici un risque de surinterprétation qu'il ne faut négliger. Le récit est en outre indissociable de certaines prises de conscience. Ces prises de conscience brouillent la distinction théorique. Le « sujet-auteur » peut dès lors évoquer un support d'une manière similaire à une ressource : mobilisation et conscience. Comment discriminer ? Il y a une certaine indécidabilité à laquelle nos analyses nous ont au final confrontés. Ensuite, à suivre Martuccelli, une même réalité peut constituer un support et une ressource. Ce qui était à un moment biographique investi comme support peut à une autre l'être comme une ressource. L'analyse singularisante peine alors à produire des typologies.

Mais il ne faut sans doute pas jeter le bébé avec l'eau du bain. La richesse de la perspective ne doit pas être oubliée. Elle invite à attentivement scruter les situations, à relever ce qui dans les différentes situations fait fonction d'étayage, ce qui favorise le sentiment d'autonomie ainsi que la poursuite de stratégies personnelles. Sa force réside dans l'invitation

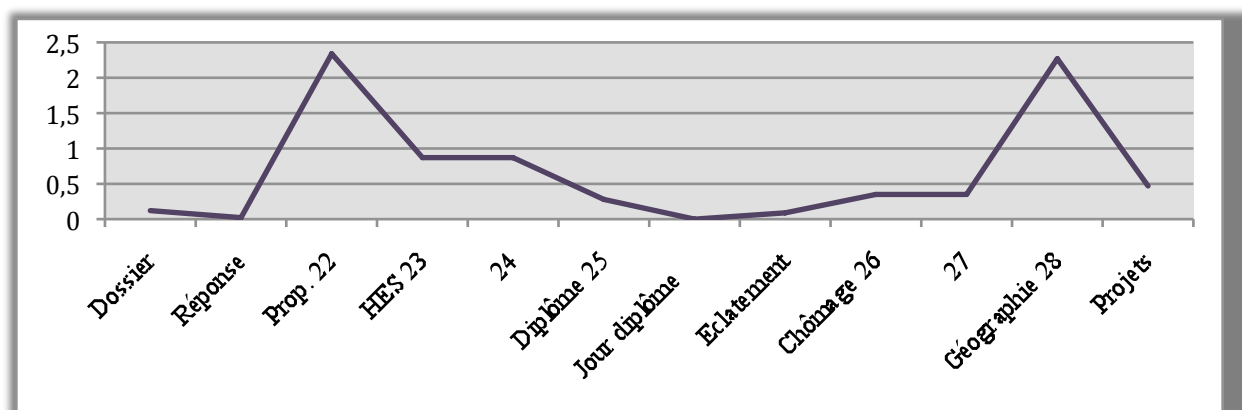
à déplacer le regard, dans ce regard qui considère avec sérieux l'entour du sujet. Pour notre propos, il y a une invitation à déplacer le regard vers ce qui dans l'activité artiste et l'identité artiste est redevable à autre chose que ce sujet qui dans le récit affronte des Épreuves. Nous parlerons pour notre part d'éléments porteurs et d'éléments non porteurs à l'activité artistique et à l'identité artiste dans les situations. Nous n'entrerons pas dans les distinctions délicates à apprécier du niveau de conscience et de la capacité à mobiliser divers constituants des situations. La prise en considération des situations s'est progressivement imposée au cours de nos analyses, avec de notre part un certain étonnement.

II. Pertes, dérégulation

Le récit d'insertion d'Iléana, styliste, est saisissant relativement au passage de la formation au monde du travail. Il nous permet une entrée intéressante dans notre analyse de l'épreuve-clé de la période de l'« insertion de l'artiste ». Nous avons déjà croisé Iléana. Rappelons-nous. Son récit de vocation nous était apparu typique de la figure de la vocation empêchée. Son récit de formation nous avait quant à lui proposé une Épreuve à partir de laquelle Iléana avait reconfiguré son positionnement artiste. Son positionnement nous était apparu typique de la figure du développement personnel.

Son récit d'insertion décrit le passage de la formation au marché du travail comme « l'éclatement » d'une « bulle ». C'est littéralement une expérience de « chute », voire de dérégulation, qui est racontée dans son récit d'insertion. Il nous propose une Épreuve. Et elle est lumineuse. Nous ne pouvons que le suivre, et rendre hommage à un récit là encore remarquable. Son récit est par ailleurs particulièrement lumineux relativement à l'épreuve de l'insertion que nous avons inductivement reconstruite. Il mérite alors toute notre attention.

A. SE RECONSTRUIRE



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit de vie d'Iléana. Rappelons que nos graphiques sont élaborés à partir de l'entretien biographique. C'est à dessein que nous proposons ici une représentation de l'économie cinétique de l'entièreté de son récit de vie. Elle nous permettra en effet une analyse des continuités et ruptures entre périodes, des dynamiques biographiques en jeu à l'occasion du passage de la formation au marché du travail. Tout comme Christophe, dans ce passage perdurent certaines continuités, et quelques ruptures se donnent également à voir. Tout comme « Christophe II », « Iléana II » est bousculée par ce passage. Sur l'axe biographique comme sur l'axe relationnel, elle doit retrouver un équilibre.

Le graphique permet de visualiser un ralentissement de son récit peu après l'obtention de son diplôme. Il s'agit de la séquence « Éclatement ». Iléana évoque à cette occasion un mois en quasiment une page. Cette séquence suit de près la séquence « Jour diplôme », où une

journée est relatée en environ une page. Deux séquences particulièrement soignées se succèdent alors. Et cette succession ne tient pas du hasard. Les mettre en relation est une opération fructueuse.

Entre la période de la « formation de l'artiste » et la période de l'« insertion de l'artiste », deux Épreuves sont alors repérables par l'analyste. Son récit propose deux Épreuves, et elles sont articulées mais fortement contrastées. La première concerne la période de la « formation de l'artiste », la seconde la période de l'« insertion de l'artiste ». La première se situe au seuil de la période de l'insertion et définit une sorte de couronnement du sujet. La seconde concerne, elle, la période de l'insertion, et elle donne à voir une « chute ». L'articulation et le contraste entre elles permettent d'appréhender l'ampleur de la déréliction à l'œuvre dans le récit de vie d'Iléana.

Commençons par la séquence « Jour diplôme », toujours à l'intérieur de la période de la « formation de l'artiste ». Elle concerne le jour du jury et du vernissage des diplômes. Cette Épreuve apparaît à l'analyse comme un véritable couronnement du sujet. C'est un moment de reconnaissance qui est là relaté. Cette séquence condense en effet d'une certaine manière l'ensemble des processus à l'œuvre lors de la formation d'Iléana et les mène vers un achèvement heureux. L'analyse de la période de formation nous a permis d'en partie mettre en évidence ces processus (chapitre huit, partie II.A). Nous avons alors vu Iléana bifurquer, et ses valorisations se transformer. Nous l'avons vu prendre ses distances avec le « Milieu » ainsi qu'avec les dimensions commerciales du stylisme à l'occasion de son diplôme. Malgré cette « déterritorialisation » comme dirait Christophe (chapitre six, partie VI.), sa formation s'achève cependant sur une reconnaissance. Son positionnement artiste est en effet validé. L'objet de la séquence « Jour diplôme », c'est très exactement cela.

Extrait 1

C'était la remise des diplômes, et en même temps c'était l'inauguration, enfin je veux dire, le vernissage. Il y avait tout le public qui pouvait venir voir les créations. Alors, voilà, on était toutes excitées comme des puces. [...] C'était voir un peu comment les gens, comment ils allaient juger notre travail. Et bien déjà le mien, je me suis posée énormément de questions. Parce que mon travail, il était créatif, artistique, expressif. C'était autour de créations de matières, sur les rites funéraires. J'ai fait des installations, des sculptures et aussi des photos. Et puis le jury, c'était des professionnels de la mode. Est-ce qu'ils vont comprendre ? Est-ce qu'ils vont pas comprendre ? [...] J'ai eu une bonne note alors que j'avais pris des risques. Il n'y avait pas de collection, de truc commercial et tout ça. C'était artistique. Il y a même une personne du jury qui m'a dit que mes créations de matières elles étaient tellement fortes que juste les photos auraient suffi ! Ils ont compris ces gens-là. Moi, j'étais vraiment à des années des professionnels de la mode quand même ! Et ça c'est super bien passé ! (Iléana, entretien biographique, pp. 146-147, lignes 50-17)

Des professionnels de la mode comprennent son travail. Selon eux, son travail est fort, puissant. Il y a là clairement une reconnaissance, et de taille pour Iléana. Ce jour est par ailleurs aussi celui du vernissage. Les diplômés dont les œuvres ont été jugées bonnes vont être exposées au public. Iléana est de ceux-là. Le « public » va alors voir. Il y a de l'excitation dans l'air nous confie-t-elle. Cette reconnaissance donne lieu à un dynamique affective et une relation pratique à soi positives. C'est sur cette note qu'Iléana achève sa formation de styliste.

Si Iléana prend un tel soin à relater en détail cette journée, c'est qu'il s'agit tout bonnement du couronnement d'« Iléana II », soit de cette Iléana certifiée styliste par l'institution de formation. Mais il s'agit aussi, pour Iléana, de la reconnaissance de sa persévérance. Iléana n'a pas eu tort d'insister, de s'opposer, de refuser une trajectoire tracée par d'autres, d'y croire (de rêver) et de s'accrocher malgré tout à sa vocation. Pour en arriver là, Iléana a en effet lutté, contre elle-même mais aussi contre son « père » et sa « belle-mère ». Il faut bien comprendre ce point. Elle a par ailleurs lutté contre elle-même en affrontant sa part « négative », et en continuant dans un « Milieu » éloigné des ses « valeurs ». Sa vocation,

nous l'avons vu dans notre chapitre sept (partie II. C.), a été une première fois empêchée à l'adolescence. Jusqu'au bout elle a mené un apprentissage de vendeuse en sport, fortement influencée par son père. Il s'agissait là, selon son père, d'un vrai métier. Mais la voie de la vente était cependant pour Iléana inenvisageable. Rappelons-nous cette distance caractéristique de la figure de la vocation empêchée (chapitre sept, partie II. C.). Elle a ensuite fait un Collège afin d'obtenir une Maturité. Les portes du stylisme se sont alors ouvertes. Enfin pouvons-nous dire. Une école d'art, son « rêve ». Ce qui est alors en jeu dans cette séquence va bien au-delà de la reconnaissance d'une œuvre et d'un positionnement artiste. Ce qui subjectivement est reconnu à cette occasion, c'est un parcours, celui, singulier, d'Iléana. C'est en effet ce parcours qui donne tout son sens à cette séquence, et qui explique en partie le soin avec lequel Iléana relate ce moment. L'intensité, toujours vive aux yeux d'Iléana, procède de ce rêve enfin accompli, de cette part d'elle-même enfin reconnue, par les jurys, par le public ainsi que par ce collectif d'artistes diplômés dont elle fait partie. Mais aussi de la persévérance dont Iléana a fait preuve tout le long de son parcours et dont son récit témoigne.

Une fois la vocation reconnue, il y a très clairement stabilisation d'une identité artistique. Et cette identité est une identité professionnelle péniblement acquise – ce point est pour Iléana important. L'Iléana qui prend forme à l'issue de la formation évolue dans un identitaire/proximal renouvelé. C'est dans ce sens qu'il y a une « Iléana II ». L'ensemble des Épreuves traversées et reliées au parcours artistique a en effet été surmonté. Iléana II est une vraie artiste, singulière et par son positionnement et par son parcours.

Extrait 2

Le jour du diplôme, [...] on a l'impression que l'on est encore plus dans une bulle. Là, on est complètement ailleurs, on n'est même pas sur terre quoi. (Iléana, entretien biographique, p. 147, lignes 32-34)

Iléana n'est « même pas sur terre ». A l'analyse, ces propos sonnent comme une annonce. Il faut l'entendre et l'anticiper. Sous peu, ils révéleront en effet pour le lecteur tout leur sens. Bientôt, Iléana se retrouvera, justement, sur terre, ou plus tôt sous terre. Elle a quitté une trajectoire. Mais celle-ci se rappellera à elle et tentera de la happer. D'une certaine manière, les paroles de son père, pour qui cela n'était pas un « vrai métier » résonneront à nouveau, mais articulées par d'autres lèvres. La Haute École sera après coup marquée par une certaine facticité, irréalité. Ce « Rêve » et cette « Bulle » seront alors négativement valués.

La séquence « Éclatement » vient très clairement dans son récit casser cet état de grâce. Ce qui se joue lors de cette séquence est à la mesure de l'intensité de ce que thématise la séquence « Jour diplôme ». Son récit d'insertion va donner à voir l'irruption d'un nouveau distal dont il faut prendre la mesure. Un ensemble de pertes vont très clairement transformer l'identitaire/proximal d'Iléana. Une Épreuve va alors pointer. Cette Épreuve façonnera l'entièreté de son récit d'insertion. Nous disposons d'un récit d'insertion qui s'étend sur cinq années. Et cette Épreuve n'est pas achevée. Iléana tente toujours, lorsque nous la rencontrons, d'atteindre cet Objet faisant saillance dans son récit d'insertion

Cette Épreuve est presque une banalité dans nos récits d'insertion. Mais cette banalité ne doit pas occulter sa dureté, voire un certain tragique. Elle frappe parce qu'elle est dure, et parce que ce tragique est de l'ordre du banal. Il s'agit de la banalité d'un « rêve » auquel le sujet a cru et qui subitement se brise, sans coup de semonce. C'est « l'éclatement total » de la « bulle » qui permettait ce « rêve ». Dans cette « bulle », Iléana a bien crû qu'elle allait « tout faire péter » dans le domaine du stylisme. Cette croyance, cette assurance, sont tout aussi habituels dans nos récits. Elle est partagée. Nos récits d'insertion sont ainsi en grande partie des récits d'une croyance affrontée à la réalité, et qui subitement se révèle pour ce qu'elle était. Mais cette croyance, c'est dans une large mesure la Haute École qui la forge.

Rappelons-nous des mots de Camille (chapitre huit, partie I. A.), lorsqu'elle nous disait que la Haute École, à condition que « tout se passe bien », donne l'impression « d'être une star ».

Extrait 3

[A propos de la séquence « Jour diplôme »] J'étais déjà dans une effervescence. Voilà ! il y a plein de monde, il y a plein de choses à faire. On est genre complètement tripé. On a plein d'idées. On est complètement dans un trip. Et, en plus, après, il y a la remise des diplômes, il y a encore plein de monde. Il y a plein de monde qui vient voir votre truc. Et, tout d'un coup : « Bam ! » Tout d'un coup, je me suis retrouvée seule avec moi-même, avec plus rien du tout, plus de copines au bout d'un moment, et au chômage. [...] Ouais, tout d'un coup, on se rend compte de la réalité quoi ! Et puis que l'on était complètement ailleurs quoi. La réalité. Alors, déjà, une chose, concrètement, pendant quatre ans, on n'a jamais parlé d'argent. Et, genre, tu sors de l'école, et c'est là que je me suis rendue compte que si j'ai vraiment envie de faire une collection, la première chose dont tu as besoin, ce n'était pas de ma créativité, c'était d'argent. Et, ça, c'est une chose qui l'on n'a jamais mise en évidence à l'école, pendant quatre ans. Alors, déjà, ça, c'est la claque. Alors, tout d'un coup, tu te dis : « Mais attends, pendant quatre ans on n'a pas parlé d'argent et tout d'un coup, genre, et ben voilà ! [...] Ce qui est drôle aussi, c'est que dans la bulle, dans le petit monde créatif, le petit monde d'amis, et bien voilà, en tant qu'artiste, tu es, j'étais, c'est un peu tu es au summum. Je ne sais pas comment dire. Tu es sur un piédestal ! Et, au chômage, et dans la vie active, t'es juste, en tant qu'artiste, t'es juste un gros ringard quoi ! (Iléana, entretien biographique, p. 148, lignes 20-39)

Écoutons bien. Une opposition se dessine, entre deux mondes aux qualités divergentes. D'un côté, un « petit monde créatif » associé à une « effervescence », à un « trip », à un « ailleurs », à « piédestal », à « summum ». De l'autre, la « vie active », associée à « seule avec moi-même », à « réalité », à « argent », à « gros ringard ». Le récit d'insertion d'Iléana nous propose ici deux mondes que tout oppose, celui des « créatifs » et celui de la « vie active », et à l'intérieur desquels sa place est radicalement différente, passant d'en-haut à en-bas, d'une connotation positive à une connotation négative, de la reconnaissance à la non-reconnaissance. A l'occasion de ce passage, « artiste » se couple avec « ringard ». Une composante de l'Épreuve du récit d'insertion d'Iléana s'amorce avec ce passage de l'un à l'autre, du plus au moins. Ces deux mondes qui se s'opposent ne se valent par ailleurs pas dans le récit d'Iléana. Un constat s'impose. Pour Iléana, l'un est plus légitime que l'autre : le monde de « la vie active ». La Haute École apparaît alors hors de la « réalité », une sorte de parenthèse dans son parcours, un hors-sol. Dans son récit de formation, c'est la conseillère du chômage qui incarne sans doute le mieux cet autre monde. C'est par elle que fait le plus clairement irruption le distal dans son récit d'insertion. C'est aussi elle qui articule d'autres principes de reconnaissance. Iléana sera alors niée et se fera toute petite. Son estime de soi sera profondément ébréchée, fissurée.

A la sortie de la Haute École, Iléana se rend au chômage. Elle a un projet. Elle désire commencer une vie de styliste, sortir de sa vie d'étudiante.

Extrait 4

Tu te retrouves vite sans sous ! Alors j'ai été obligée d'aller m'inscrire au chômage. J'étais inscrite au chômage, et au lieu de me dire, de me prendre en considération par rapport à toutes ces années d'études que j'avais faites, et par rapport à ce que je me considérais être à l'époque, genre styliste, et bien tout d'un coup, moi, je me suis retrouvée au chômage en tant que vendeuse, parce qu'en même temps que mes études, j'étais vendeuse et, concrètement, c'est plus facile de retrouver un travail en tant que vendeuse. (Iléana, entretien biographique, p. 148, lignes 42-49)

« Moi », au chômage. Et ce « Moi » est mis comme « vendeuse ». Dans le « petit monde de créatif », Iléana était « styliste ». Dans la « vie active », Iléana est « vendeuse ». On saisit l'intensité de la rupture. L'ironie de la situation, aussi. Le récit de vie d'Iléana nous permet de mieux saisir ce qui se joue pour Iléana au chômage.

Extrait 5

Quand on sort de quatre ans d'études, on a envie de recommencer quelque chose de nouveau. Ce qui s'est passé, c'est que quand j'ai fini mon école, je crois que j'ai quitté la boutique de cosmétique où je travaillais pendant mes études. [...] C'est quand j'ai fini mes études, j'avais envie de recommencer ma vie à zéro. J'avais envie de recommencer par rapport aux études que je venais de faire. Pour moi, c'était évident que je devais tout quitter, et aussi la boutique de cosmétique, parce que c'était mon emploi pendant mes études. Alors, moi, je me suis dit : « Après mes études, plus d'emploi de petite étudiante ». Donc je quitte cet emploi, et je me retrouve au chômage ! (Iléana, récit de ville, p. 170, lignes 5-13)

Si Iléana se retrouve « sans le sous », c'est parce qu'elle quitte son « emploi de petite étudiante ». Elle désire recommencer à zéro. Ce qu'elle recherche, c'est un travail en lien avec ses études, pas une activité déconnectée de ses études. On retrouve ici l'importance du lien emploi/formation que nous avons croisé dans notre premier chapitre.

Extrait 6

Tu sors de quatre ans de stylisme aux Arts Appliqués, c'est soit tu ouvres ta boîte à Genève, soit alors tu te casses, tu fais des stages, et tu te casses à Paris ! ou dans une autre ville, pour travailler dans des boîtes de stylisme, parce que de toute façon il n'y en a pas ici. Et vu que moi je n'avais pas envie de partir et j'avais envie de rester ici, ben c'était vite fait le choix ! C'était ouvrir ma boutique de fringues ! (Iléana, récit de ville, p. 170, lignes 32-36)

Iléana ne veut pas « partir ». Partir, c'est en effet « quitter ma famille » et « mes points de repères ». Elle veut « rester ici ». La seule option est alors d'ouvrir une « boutique de fringues », où elle vendrait ses propres créations et celles d'autres créateurs. Elle sait bien que sa démarche artistique personnelle ne peut trouver d'ancrage viable financièrement. Elle sera alors styliste, et non artiste. Avoir sa propre boutique, ce n'est pas ici être vendeuse. C'est être styliste indépendante. Ce projet assure une cohérence malgré une certaine multiactivité. Avoir sa propre boutique, pour Iléana, ce n'est pas être cette vendeuse qu'elle a fuie. Il s'agit de l'Objet que poursuit Iléana à la sortie de la Haute École. Et elle est en position d'Autodestinateur.

Iléana pense trouver un soutien au chômage, des « gens qui accompagnent », et une « structure financière ». Sa conseillère va cependant clairement se poser en Opposant. Le chômage ne favorisera la souveraineté de soi et le développement de stratégies personnelles d'Iléana. Bien au contraire. Il sera pour Iléana une structure qui va clairement la contraindre et participer à sa « destruction ». Avec le chômage, c'est ce distal que nous avons évoqué plus haut va faire une subite irruption dans son récit d'insertion.

Extrait 7

Son but, c'était de me faire entrer dans le monde du travail le plus vite possible, et c'est tout ! Ton projet, tes études, rien à foutre ! Mais rien à foutre quoi ! [...] Mais ce qui s'est passé, c'est que moi, comme j'avais un CFC de vendeuse, ben voilà : « Notre but c'est qu'elle rentre le plus vite possible sur le marché du travail. Elle a un CFC de vendeuse, on la place comme vendeuse ». C'est mon passé qui m'a rattrapé quoi ! J'avais tout fait pour sortir de ça, et là, ça me rattrape ! « Mademoiselle, on vous met comme vendeuse ! » « Mais non ! j'ai tout fait pour plus être vendeuse ! Une Maturité, une formation artistique ! » Pour finir, j'ai accepté ça. Mais ça c'est très mal passé. [...] Au fait, ça a été la première cassure, c'est-à-dire que ça a été le premier moment où on m'a dit : « Non, t'es pas styliste, et le stylisme, c'est rien du tout ! ». (Iléana, récit de ville, p. 171, lignes 14-30)

La conseillère du chômage a un but, la faire entrer dans le « monde du travail », dans cette « vie active ». Le projet d'Iléana est alors stoppé net. Par la bouche de la conseillère, ce qui lui est dit, c'est deux choses. Tout d'abord, qu'Iléana n'est « pas styliste ». Ensuite, que le « stylisme, c'est rien du tout ». Il s'agit pour Iléana de la « première cassure ». Comment ne pas penser ici au conseiller d'orientation rencontré par Camille dans son récit de vocation (chapitre sept, partie I.A, extrait 1). Ce conseiller qui avait qualifié le stylisme de rêve de

« Demoiselles ». Après la parenthèse de la période de la formation, grâce à cette persévérance et cette affirmation (chapitre sept), il y a ici une sorte de retour de la « réalité ». Le stylisme est ce rêve de « Demoiselles ». Dans le « monde du travail », dans la « vie active », le stylisme, c'est « rien du tout », tout au plus un projet sans « avenir ». Le parallèle est frappant. Se révèle alors le lien fragile et quasi absent qu'entretiennent, du moins à Genève, l'institution de formation et la vie active. Les prolongements et extensions professionnels de la Haute École sont rares et difficiles d'accès. Dans le cas d'Iléana, tout contribue à lui faire prendre conscience de cette rareté et de cette difficulté.

Extrait 8

C'était la première expérience qui m'a fait voir que le stylisme ce n'était rien dans le monde du travail, qu'il n'y avait pas d'emploi. Voilà ! il n'y avait pas d'avenir ! C'est les discussions, c'est de me mettre dans la vente, alors qu'il n'y a même pas eu d'essai. Et elle, elle aimait bien la mode et tout, et puis, elle me disait : « De toute façon, il y a rien là-dedans, il faut laisser tomber ! ». (Iléana, récit de ville, p. 171, lignes 34-38)

Il « n'y a même pas eu d'essai », et il « faut laisser tomber ». La conseillère rend impossible le projet d'Iléana. En plus de cette injonction de « laisser tomber », le passé d'Iléana la rattrape, et ses efforts sont par la même occasion littéralement réduits à néant. Malgré la réussite des épreuves de la période de la « vocation de l'artiste » ainsi que de la « formation de l'artiste », Iléana est en effet rattrapée par sa trajectoire antérieure. Il faut apprécier l'intensité de ce qui se joue ici. Iléana perd littéralement toute estime, et toute possibilité de prétendre se positionner comme co-auteur de sa vie. La décision est unilatérale, et destructrice de cette part d'authenticité qu'elle a cherché à développer professionnellement et à faire reconnaître.

Extrait 9

Vous faites vos recherches dans la vente. Et quand vous trouvez un boulot de vendeuse, vous y allez et point barre ! Et, là, t'es une merde ! La vente, c'est tout ce que j'ai toujours détesté. Et, tout d'un coup, on m'oblige à aller dans une direction que j'avais toujours essayé de ne pas suivre. C'est pour fuir ça que j'ai fait la Matu et stylisme ! Pour faire ce que j'avais envie ! Je me suis battue pour ça ! Et, là, tout est cassé ! (Iléana, entretien biographique, p. 150, lignes 3-8)

Tout est « cassé », et il y a pour Iléana mépris et « injustice ».

Extrait 10

Pas être reconnue ! Quand tu arrives avec des études de stylisme, et on te fout comme vendeuse. Enfin, je vois pas comment on peut faire ça quoi ! C'est d'une injustice ! J'avais fait stylisme pour ne pas être vendeuse, c'est presque drôle ! Complètement un retour en arrière ! Pour moi, ici, tout est négatif. [...] Il y a de la tristesse. Pour moi, le chômage, ça a été la chute, une descente en enfer. [...] C'était une chute ! Vraiment aller en enfer je veux dire ! On te montre que tu n'es rien ici, rien du tout ! (Iléana, récit de ville, p. 172, lignes 20-25)

Le chômage a constitué une expérience intense de non-reconnaissance. Il a conduit à une « chute », à une « descente en enfer ». Iléana a pris conscience que le « stylisme c'était rien dans le monde ». A l'entendre, c'est qui lui est montré, c'est qu'elle-même n'est rien du tout. Et cela va au-delà de la conseillère. Iléana thématise en effet « les gens qui travaillent » au chômage.

Extrait 11

La dévalorisation ! [...] Ils nous prennent pour de la merde ! Vraiment, c'est impressionnant ! Ils sont pas sympas quoi ! Ils ne sont pas gentils ! Ils ont une attitude, ils te disent des choses. C'est hallucinant ! (Iléana, récit de ville, p. 172, lignes 20-25)

Le terme « dévalorisation » nous semble judicieux. Iléana n'a plus de valeur au chômage. Elle perd la valeur qui était la sienne à la Haute École. Dans l'analyse du récit de vie d'Iléana, il faut en effet mettre en regard l'expérience du chômage avec la séquence « Jour diplôme ». D'une Haute École où on est « entouré » et qui vous fait « croire qu'on est une élite », Iléana glisse subitement vers un chômage marqué par la « solitude » et la « dévalorisation ».

L'expérience du chômage a fait perdre sa valeur à Iléana, tant sur le plan objectif que subjectif. Objectivement, Iléana n'est plus sur ce « piédestal ». Subjectivement, elle a été « détruite ».

Extrait 12

C'est un lieu qui détruit ton estime de toi, où je me suis laissée marcher dessus, où ma motivation elle a été détruite. C'est un endroit froid et avec des gens très froids qui a détruit ma motivation et les projets pour moi. Ça m'a aussi fait comprendre la réalité. Moi, je suis plutôt rêveuse. (Iléana, récit de ville, p. 174, lignes 20-23)

Iléana est « rêveuse ». La réalité, en tout cas celle du chômage, fonctionne selon une autre logique. Elle est froide et elle n'accueille pas cette Iléana rêveuse, mais n'oublions pas qu'elle est tout de même diplômée et certifiée styliste par la Haute École.

Cette expérience va atteindre Iléana au plus profond d'elle-même. Elle n'est plus styliste aux yeux du chômage, mais aussi aux yeux des ses « amis ». Son identité pour soi sera alors comme progressivement happée par cette identité pour autrui.

Extrait 13

Tout d'un coup, vos amis, ils vous voient complètement différemment. Mais aussi ils vous voient différemment parce que j'étais aussi différente. Je me voyais moi-même différemment. [...] Je ne sais pas, des gens qui te demandent ce que tu fais, je n'allais pas dire « je suis styliste ». Je disais que j'étais au chômage. [...] Comme je me percevais complètement différemment, et bien les gens me percevaient aussi différemment. (Iléana, entretien biographique, p. 149, lignes 24-31)

Iléana se retire progressivement subjectivement du « clan des créatifs ». Elle n'est plus styliste. Mais Iléana perd en outre peu à peu sa « motivation » pour la création, son énergie. Ce point est important.

Extrait 14

J'ai été vite démotivée. J'avais vraiment plus du tout aucune motivation de travailler. Et il y a aussi que quand tu es à l'école, j'avais une espèce de motivation qui se transmet aussi avec vos copines, avec du monde et tout ça. [...]. J'ai plus retrouvé, plus retrouvé du tout ça. Une espèce de solitude. [...] On est seul et c'est dur de se motiver, on baisse vite les bras. (Iléana, entretien biographique, p. 149, lignes 37-44)

Résumons. Le passage de la formation au marché du travail est marqué pour Iléana par une absence de reconnaissance de son identité professionnelle, par une expérience de mépris. Le chômage ruine son estime, et met à mal la souveraineté de soi ainsi que la possibilité de choisir et de développer des stratégies personnelles. Le passage de la formation au marché du travail est ainsi marqué pour Iléana par le retour d'une adversité, récurrente dans son parcours et l'ayant déjà une fois arrêtée. Sa vocation est à nouveau empêchée et elle se retrouve enfermée dans un domaine professionnel qu'elle a déjà essayé de quitter par le passé, la vente. C'est au plus profond d'elle-même qu'elle est peu à peu atteinte. Progressivement, c'est aussi le collectif artistique (Haute École et copines) qu'Iléana perd, celui-ci est dans son récit non seulement présenté comme un lieu de reconnaissance, mais aussi et peut être surtout comme un lieu où se transmet la motivation à créer, cette dernière se transmettant en effet « entre copines ». Sa motivation se dispersera alors, jusqu'à ce qu'il n'en reste quasiment rien. Iléana nous relate dans son récit d'insertion une expérience de déréliction. Elle est radicale. Il y a

dans son récit d'insertion du dénuement (elle perd son identité) de la solitude (elle perd un collectif) et une panne (elle perd sa motivation à créer).

Extrait 15

J'étais vraiment une phase de solitude et de tristesse. Juste le vide et la dévalorisation et la négation aussi. Un peu comme quand tu es arrêtée en plein vol, et puis tu tombes ! Et, là, t'es tout seul, vraiment tout seul. (Iléana, récit de ville, p. 174, lignes 44-46)

Iléana tombe. Elle tombe de cette sorte de paradis que nous avait dépeint la séquence « Jour diplôme ».

Iléana se voit contrainte à une révision biographique, sans même avoir pu s'engager professionnellement dans le domaine du stylisme. La projection d'Iléana dans cette carrière est à ce moment-là devenue pour elle impossible. Elle fait, non sans souffrances, le deuil de ce projet trans-situationnel qu'était devenu pour elle le stylisme. Il se brise avec le passage de la formation au monde du travail. Mais Iléana n'accepte pas la voie que lui propose le chômage : la vente. Elle va alors investir cette révision, dans un premier temps contrainte, et en faire un moyen afin de préserver une position de co-auteur de sa vie professionnelle. Cette révision sera une nouvelle fois animée par une quête d'authenticité, par la recherche de caractéristiques personnelles qui devront porter à conséquence dans l'élaboration de ce nouveau projet professionnel.

Pour Iléana, le récit d'insertion est alors traversé par une Épreuve. Elle permet de rendre compte de ce qui se joue pour Iléana suite à l'expérience du chômage.

Extrait 16

J'ai commencé à chercher quel était ce qui m'intéressait dans la vie. On se remet, c'était comme si je ressortais du cycle à se poser la question... « Que faire de ma vie ? » Oui, c'est se reconstruire ! Il faut se reconstruire ! (Iléana, entretien biographique, p. 151, lignes 9-12)

Iléana se pose ici en Autodestinateur d'une Épreuve dont l'Objet est « se reconstruire ». Cette reconstruction, c'est pour elle faire quelque chose dans la vie qu'elle aime, qui la réalise. Mais aussi, après son expérience au chômage, Iléana désire trouver un travail qui lui confère une certaine « stabilité », lui permette de ne plus jamais « retourner au chômage », et lui offre la possibilité de « gagner de l'argent » afin de pouvoir tout de même conserver une petite part de sa vie à la « création ». Cette Épreuve sera traversée par une tension forte entre « ne pas me perdre » et devoir « être une autre », mais aussi entre « cœur » et « cerveau ». Explorons.

Iléana doit selon elle faire de nouvelles études. Elles sont très clairement dans son récit investies comme une ressource lui permettant cette reconstruction. Iléana doit cependant tout d'abord trouver ses intérêts. Elle se retrouve alors comme à la sortie du « Cycle ». Elle se « remet » dans cette position « d'adolescent ». A vingt-six ans, elle est à nouveau cette adolescente qu'elle a été. Les études sont à présent, dans son récit, reliées à « stabilité » et à « argent », et non plus à « rêve » et à « bulle ». Il y a là une transformation importante : l'engagement en formation change de sens. Il est imprégné d'une volonté de sortir de l'incertitude, d'organiser sa vie autour d'une stabilité professionnelle. Progressivement, les études seront également reliées à « cerveau » et à « intellectuel ». Malheureusement pour Iléana. Elle dit en effet avec force dans son récit ne pas être une « intello » et ne l'avoir jamais été. L'investissement dans les études sera ainsi configuré par une opposition forte entre « intello » (les « petits étudiants » universitaires) et « artiste » (Moi).

Extrait 17

J'avais tellement envie de sortir de là que j'étais là : « Putain, il faut que je trouve une solution ! Il faut que je trouve une solution ! ». Genre tellement tu n'as pas envie d'y rester ! Et tu n'as pas envie d'y revenir ! [...] Trouver une solution, pour plus jamais y revenir, mais plus jamais ! [...] Je m'étais dit

que j'avais pas envie de perdre toutes ces années de stylisme, et que j'avais envie de mêler le stylisme avec autre chose, qui puisse me rapporter de l'argent et puis une stabilité au niveau de travail quoi. Je voulais un travail à 50%, un travail qui paye assez bien, et 50% un moment à moi pour faire mes trucs. (Iléana, récit de ville, pp. 172-173, lignes 47-10)

Un premier projet émerge : des études de géographie. Dans l'élaboration de ce projet, le « cœur » est décisif. Cette formule indique pour Iléana la possibilité de maintenir une autonomie et une authenticité.

Extrait 18

Je fais les choses avec le cœur. [...] Même les petits boulots à côté de mes études où quelque chose comme ça, ça a toujours été des coups de cœur, et ça a toujours été par rapport à des convictions et des choses que j'aime. J'ai jamais fait, enfin, je sais pas, je peux pas, dans la vie, ne pas faire quelque chose avec le cœur, sinon j'ai l'impression de m'éteindre. Donc, pour les emplois, c'est pareil. Je me suis dit : « Voilà ! je peux pas travailler n'importe où, pour tout et pour n'importe quoi ! » Et voilà ! C'est des convictions aussi, on a envie de servir à quelqu'un ou à quelque chose, et je me suis dit la géographie, voilà ! pour tout ce qui est environnement et tout. Militer pour une cause et travailler pour une cause ça me plairait. (Iléana, entretien biographique, pp. 151-152, lignes 48-8)

La géographie est pour Iléana reliée aux « animaux », à l'« écologie ». Ce projet s'ancre dans des permanences biographiques. Son enfance est liée à la nature. Ce projet est également relié à ce désir de « servir à quelque chose ». C'est ici l'écho de cette Épreuve qui a marqué sa formation (chapitre huit, partie II. A.) qui encore résonne. Après cette Épreuve, Iléana avait éprouvé le besoin de se relier à l'« essentiel ». Ce besoin est déterminant dans ce choix d'études.

Extrait 19

C'est des raisons personnelles, et aussi des raisons professionnelles, parce que c'est très dur. On sait que l'on sera toujours financièrement, vraiment, ouais ! vraiment tout le temps dans des problèmes, ouais ! Tout le temps à compter son argent, ce que je n'avais pas envie non plus. [...] C'est aussi des remises en question. C'est aussi me demander à quoi je sers dans la vie ! Est-ce que, voilà ! par le biais du développement durable ou l'écologie, on peut servir à quelque chose sur terre. (Iléana, entretien biographique, p. 152, lignes, 24-30)

Dans le processus d'élaboration de ce choix, Iléana évoque sa sœur. Elle est déterminante dans la mesure où elle indique indirectement cette possibilité d'études.

Extrait 20

Il y a toujours, heureusement, autre chose, pleins d'autres choses dans la vie qui t'intéressent, et pas simplement une chose. Tu n'es pas forcément touché dans la vie par une seule chose. [...] On commence à copier les autres. Je me suis dit que j'ai une sœur qui veut absolument rentrer dans une école pour travailler dans l'environnement, qui adore les animaux, la nature. Je me suis dit que je suis la même chose que ma sœur, que l'on adore les animaux, que l'on adore la nature. Alors je me suis dit que je vais essayer de rentrer à l'Uni en géographie. [...] Je suis quelqu'un de très écolo, qui fait très attention à l'environnement. Alors je me suis dit ça. Et puis voilà ! cela serait intéressant pour moi, de pourquoi pas travailler dans l'écologie. (Iléana, entretien biographique, p. 151, lignes 20-33)

Iléana « copie » sa sœur. Nous dit-elle effacer sa singularité ? Peut-être. Ce qui doit ici avant tout retenir notre attention, c'est que cela la « touche » et que cela la relie à son « enfance ». Ce choix procède du « cœur ».

Iléana ira en géographie, mais cela se passera « très mal ». Elle prendra en effet conscience qu'elle désire que la nature reste un lieu pour se « ressourcer », et non un lieu de « travail ». Et cela était trop difficile pour elle. Elle n'est pas une « intello ». Elle fera ainsi une année, puis abandonnera. Iléana est alors contrainte à une nouvelle révision.

Après réflexion, Iléana décidera de faire des études dans l'éducation. Dans ce choix, il faut noter qu'elle écoute cette fois son « cerveau » ainsi que des actants qui apparaissent dans son récit comme plus « terre-à-terre ». Iléana semble ici se dépendre de cette quête d'authenticité.

Extrait 21

Je suis allée là parce que pour une fois j'ai écouté mon cerveau, et pas mon cœur, tu vois ? C'était quelque chose de raisonnable. J'ai suivi les conseils des autres et pas mon cœur ! j'ai écouté deux personnes principales qui sont plus terre-à-terre que moi. Et puis qui ont toujours dit, déjà depuis un moment, d'aller là. Et puis, pour une fois, je me suis dit que j'allais quand même écouter mon cerveau, et puis pas forcément mon cœur. (Iléana, entretien biographique, p. 154, lignes 16-21)

Le choix apparaît dans un premier temps dominé par la possibilité de trouver un emploi. Mais peu à peu ces études touchent Iléana, le « cœur y est » alors à nouveau. Là encore, ces études trouveront une certaine résonnance avec l'Épreuve qui a marqué son récit de formation. Et Iléana formulera une continuité narrative forte validant ce projet : elle était une « cancre » à « l'école », et elle servira à quelque chose.

Extrait 22

L'envie de donner quelque chose de mieux pour des enfants. [...] Enfin, c'est aussi tout d'un coup peut-être que dans la vie. Enfin, je ne sais pas, aider les enfants, se rebeller contre les absurdités, et bien c'est aussi vivre et faire avancer les choses, servir à quelque chose. (Iléana, entretien biographique, p. 154, lignes 34-37)

Iléana tente de « se reconstruire ». La formation est investie par elle comme un moyen dans cette reconstruction. Elle constitue dans son récit d'insertion un espace/temps de transformation identitaire. Elle propose des offres identitaires qu'Iléana investit dans ce processus de reconstruction. Elle va de projet en projet, de la géographie à l'éducation, et à chaque fois c'est une nouvelle reconstruction narrative qui se dégage à partir de son expérience passée et qui valide un projet. Ces projets trouvent toujours un ancrage dans son enfance et cette Épreuve qui l'a conduite au bord du suicide. Cet ancrage est absolument remarquable et doit être pointé. Il permet de maintenir les représentations d'une autonomie et d'une authenticité dans son projet. Iléana passe cependant par des moments difficiles. C'est à l'entendre une partie d'elle-même qu'elle doit provisoirement mettre de côté pendant le temps des études, voir abandonner. Elle sent cependant progressivement sa partie artistique lui manquer. Elle résonne encore comme ce désir tenace auquel il faut confier sa vie (Schlanger, 1997).

Extrait 23

Des fois on se dit que de toute façon il vaut mieux laisser tomber parce qu'il n'y a pas de futur [dans le stylisme.] Et puis tout d'un coup, des jours, où je me réveillais en me disant que cela me manque et je me disais : « Merde, c'est aussi, ça fait partie de moi ! » Je n'avais pas envie d'arrêter. J'ai besoin de ça ! C'est aussi une partie de soi ! (Iléana, entretien biographique, p. 153, lignes 6-10)

Extrait 24

Commencer une chose, c'est aussi remettre en question plein de choses ! Toutes ses bases ! Enfin, plein de choses. C'est tout perdre, tout mettre de côté ! (Iléana, entretien biographique, p. 154, lignes 4-5)

Ce manque et cette remise en question de « ses bases » traversent son récit d'insertion. Ils sont récurrents. Il faut noter ce point. Certes Iléana a investi cette contrainte de révision afin de se maintenir en position de co-auteur de sa vie et afin de conserver une certaine authenticité, mais une souffrance qu'il ne faut occulter imprègne cette révision. Iléana

formule de nouvelles reconstructions narratives, élaborant ainsi de nouveaux projets de vie qui intègrent la question de la stabilité. Mais son ancienne identité ne cesse de la travailler.

Iléana évoque en effet parfois un sentiment de trahison, une trahison de soi. Elle dit se trahir. Elle se sent peu à peu « s'éteindre ». Elle invoque en outre une fatigue. Elle est fatiguée du « changement », de se chercher, de « remettre en question plein de choses », de n'en pas finir de « se reconstruire », de chercher à ne « pas se trahir » tout en ne pouvant réellement « vivre » sans sa part artistique. Après un apprentissage de vendeuse de deux années, deux années pour rattraper une Maturité, quatre années d'études de stylisme, une année d'études de géographie et deux années d'études d'éducation, un certain épuisement pointe dans son récit d'insertion. Mais soulignons tout de même sa persévérance : elle ne sera pas vendeuse ! C'est à ce destin qu'Iléana désire échapper. Il s'agit là d'une continuité forte de son récit de vie. Il est fondamentalement et d'un bout à l'autre le récit d'un destin auquel le sujet cherche à échapper, mu par le désir de maintenir une autonomie et une authenticité, de se réaliser en fonction de caractéristiques personnelles qui dans sa perspective doivent porter à conséquence dans l'élaboration de son projet professionnel.

Cinq ans après la sortie de la Haute École, un nouveau projet pointe dans le récit d'insertion d'Iléana : l'art thérapie. Ce projet apparaît à l'horizon comme une issue qui permet le dépassement de cette tension. Il favorise pour Iléana une étroite relation entre son investissement singulier dans l'art qui a pris forme au terme de la période de la « formation de l'artiste » (chapitre huit, partie II. A.) et les études qu'elle effectue dans l'éducation. Une alliance harmonieuse est enfin possible.

Iléana a persévéré, certes, mais elle ne peut continuer des études à l'Université qui l'éloigne de sa part artistique. La distance est pour elle trop grande. Elle semble dans son récit d'insertion croître avec le temps. Iléana est « artiste ». Elle n'est pas « intellectuelle ». Iléana « pleure » en effet à chaque rentrée, depuis quatre ans. La destruction d'une part de son identité impliquée par ses études à l'Université semble trop difficile.

Extrait 25

Je fais que le Bachlor. Je n'ai pas du tout envie de continuer. J'en peux plus. J'ai été pragmatique pendant trois ans, mais plus, ce n'est pas possible. Je crois que je n'en serai pas capable deux de plus ! (Iléana, récit de ville, p. 188, lignes 30-32)

Extrait 26

Je ne suis pas faite pour des emplois intellectuels, enfin seulement intellectuels. Ce n'est pas ça qui me plaît. Mais, tu sais, je m'en fous, je n'ai pas de rêve. C'est vrai, aujourd'hui, je veux plus avoir de rêve auquel tu te raccroches. Je prends ce qui vient mais tout en voulant garder le côté artistique. Je ne veux plus me prendre la tête, me mettre des trucs comme ça, devant moi. Je ne sais pas, à dix kilomètres, tu mets un cœur que tu dois absolument aller chercher. Non, ça va quoi ! [...] C'est me dire que je peux montrer à d'autres personnes que ça peut les aider. C'est partager ! Le fait que sur moi, s'il y a certaines choses qui marchent, ben sur d'autres ça peut aussi marcher. L'art thérapie, c'est aussi ça, tu vois ? Mais bon, des fois, j'ai l'impression que je ne vais jamais travailler de ma vie ! Je me vois de nouveau reparler d'études. Je me dis : « Mais est-ce que je vais bosser là-dedans ? » Enfin, oui, je me vois assez bien. Mais, je veux dire, je me vois assez bien dans des lieux à travailler avec l'art. C'est différent. Je sens que c'est différent l'art thérapie ! C'est possible de m'y voir. Je m'y sens. (Iléana, récit de ville, p. 192, lignes 15-29)

Iléana n'a « plus de rêve ». Au regard de l'entièreté de son parcours, le changement est frappant. Nous y reviendrons. Mais ses études, c'est sûr, lui ont fait prendre conscience qu'elle n'est pas une « intellectuelle ». Le projet qu'Iléana formule la ramène vers l'art. Elle s'y voit. Ce qu'il faut souligner c'est que ce projet constitue un réel prolongement de son travail de diplôme. Son positionnement artiste privilégiait le développement personnel à travers l'art. L'éducation est clairement tournée vers l'aide à autrui. Ce projet réinvestit l'art et le développement personnel mais le dirige vers autrui. Il permet alors de relier un présent

(l'éducation) à un passé (l'art) et assure une projection satisfaisante (l'art thérapie). Une continuité et une cohérence entre son parcours à la Haute École et les études qu'elle a ensuite entreprises dans l'éducation apparaissent. Il doit par ailleurs lui offrir une stabilité, une insertion professionnelle pérenne. Ce projet se fonde sur certaines permanences. Cet attrait pour l'art et pour l'« essentiel ».

Les études d'art thérapie constituent une « offre identitaire » (Barbier, 2006) qu'Iléana rencontre. Elle nous propose le récit des péripéties par lesquelles elle passa avant cette rencontre. Il lui permet de trouver une issue, cinq années après la fin de ses études artistiques. Des années d'études l'attendent encore. Une nouvelle fois, le travail, le « vrai », pas le boulot d'étudiante, recule. L'horizon de l'insertion s'estompe encore pour Iléana. C'est le prix à payer pour continuer dans ce processus de réalisation de soi. Elle nous confie avoir « l'impression » qu'elle ne « va jamais travailler ». Mais une reconstruction qui ne fasse pas l'impasse sur sa réalisation personnelle implique pour Iléana ce recul.

Après cinq années sans « création », Iléana reprend par ailleurs cette partie d'elle-même mise de côté, et qui parfois se rappelait à elle. La déconversion (mandaté tout d'abord par le chômage puis par elle-même) semble difficile, si ce n'est impossible pour Iléana, malgré la volonté qu'elle a mise à changer, à « être une autre » afin de maintenir son autonomie et son authenticité. L'Université joue ici comme une sorte de révélateur. La distance éprouvée lui fait prendre conscience de ce qui est important pour elle.

Extrait 27

Des fois je suis quand même consciente de ce que je suis. Et je crois que le fait d'être tellement loin de ce que tu fais. Pour finir... Comment dire ? Oui, ça te rattache ! C'est tellement à des années lumières de la création et tout ça, que, pour finir. [Faites le deuil de cette dimension créative] aujourd'hui je peux le dire, pas du tout. [...] Être ici, et bien ça m'en montre l'importance, ça me rattache encore plus à ça. (Iléana, récit de ville, p. 187, lignes 29-44)

Cet éloignement, cette tentative pour « être une autre » semble au final échouer. Cet éloignement lui révèle « ce que je suis », ce *quoi* autour duquel elle a à construire sa vie. Iléana s'attache alors à la fin de son récit de vie à nouveau à ce qu'elle est. Son récit est ainsi d'un bout à l'autre le récit d'un sujet mu par un désir de se réaliser, qui ne peut oublier ses permanences et qui gagne sur différents « plans ».

Extrait 28

Je suis sortie des Arts Déco et j'étais au chômage, le fait de toujours penser que tu vas faire, que tu vas faire, que tu vas faire, ben t'as pas l'impression d'en être éloignée. Et le fait de t'en éloigner, ben souvent c'est comme les gens, tu t'éloignes des gens, et c'est là que tu te rends compte que tu les aimes ! [...] Aujourd'hui, je vois les choses complètement différemment. Je vois ça plus comme un renforcement. Et puis que c'est toujours intéressant de grandir sur des plans différents, mais sans se trahir. (Iléana, récit de ville, p. 191, lignes 13-28)

Iléana s'est sacrifiée, et elle en est sortie grandie. Mais elle a « besoin » de la « création, de l'art, « pour vivre », pour « se sentir exister ». Les moments de création sont par elle reliés à un avant (la période de la « formation de l'artiste ») où elle était bien, comme « un poisson dans l'eau ». A une Haute École qui était devenue « chez moi ». Le récit fait à la Haute École à l'occasion du récit de ville est sur ce point frappant. Iléana n'a jamais au plus proche d'elle-même qu'à la Haute École.

Cet éloignement a paradoxalement favorisé la créativité d'Iléana. Tout se passe en effet comme si une certaine angoisse se résorbait dès lors qu'elle évolue dans le cadre de l'Université. Ce point est tout d'abord à l'analyse surprenant. Ce qui est frappant dans son cas, c'est que certes la formation est investie comme un moyen afin de se reconstruire, mais

pas seulement. Elle est certes censée lui permettre une « stabilité » et de l' « argent », bref une insertion pérenne. Mais cela va plus loin. Il nous semble devoir le pointer.

Extrait 29

[A propos de l'Université] J'ai quand même peur. Je n'aime pas du tout l'Uni, hein ! mais j'ai quand même peur, quand j'aurais plus l'Uni. J'aurais peur de nouveau être dans le vide. Je veux dire, l'Uni, ça structure ma vie. [...] J'ai vachement peur. Tant que tu es en études, tu ne réfléchis pas à demain ! [Ne pas] être de nouveau à devoir se poser la question qu'est-ce que je dois faire de ma vie ? C'est une question qui est tout le temps là. Et être à l'Uni, ben j'y pense moins, pas tout le temps. Personne ne va te donner la réponse. T'es à l'Uni, ben tu penses pas à demain. « Qu'est-ce que je vais avoir comme projet ? où est-ce que je vais travailler ? qu'est-ce que je vais faire demain ? » [...] Tu te laisses porter. (Iléana, récit de ville, p. 193, lignes 4-21)

Cet extrait formule un point important, absolument nodal. Il nous permet de faire retour sur ces pertes qui ont affecté Iléana lors du passage de la formation au monde du travail. Ces pertes l'ont jeté en dehors d'un monde, celui où elle évoluait et qui la portait. C'est alors un certain « vide » qu'elle a affronté. Et c'est dans ce vide qu'elle a dû se reconstruire, dans cet interface entre un travail subjectif et des offres identitaires proposées. Dès lors qu'elle a refusé la perspective de la « vente » proposée par le chômage, elle a dû assumer pour partie seule cette reconstruction. Du point de vue d'Iléana, plus rien alors ne la cadrerait. Elle était seule responsable de ses projets. C'était à elle de trouver « quoi faire de ma vie ». Elle était « seule avec moi-même ». Certes, des proches étaient là. Mais aucune réponse ne lui était donnée. Elle s'est alors explorée, a expérimenté. Elle a douté. Elle s'est perdue. Mais toujours dans des chemins qu'elle avait choisis. Le besoin de « stabilité » était fort. Iléana était en quête de « bases plus stables ». Elle désirait vivre « sans angoisses, sans toujours devoir me poser des questions » sur l'avenir. Une fois cadrée et une certaine stabilité retrouvée, pointe ce fait surprenant : c'est la stabilité que lui procure l'Université qui lui permet de développer son activité de création, et de subjectivement réinvestir son identité d'artiste. Paradoxalement, l'Université constitue une situation porteuse à son activité et son identité artistiques.

Extrait 30

Je pense que je suis super motivée, parce que j'ai, là, pas la pression, à me dire : « Demain je dois être à ce niveau-là ». Je prends ça à légère et avec du plaisir parce que j'ai quelque chose à côté. C'est ça qui est horrible ! Il y a trop de pression dans l'art, du coup il y a plus de plaisir, parce que demain, ça peut se casser la gueule, et après, t'as rien, mais rien ! Un diplôme d'une école d'art, ça vaut rien. Cette pression, de demain, ben c'est chiant. J'ai plus le couteau sous la gorge là ! L'angoisse, elle est un peu partie. [...] Il y a une espèce de détachement, parce que j'ai moins le couteau sous la gorge, j'ai moins cette pression que je dois faire quelque chose, parce que sinon ça va être la catastrophe dans ma vie ! ». (Iléana, récit de ville, p. 179, lignes 25-37)

Extrait 31

Et ce qui s'est passé entre cette année et l'année passée, ben, j'ai eu quand même trois projets, deux qui ont été réalisés, et un qui se fera au mois d'octobre par rapport à mon stylisme et mes fringues. Donc, au fait, j'ai jamais créé autant qu'à l'Uni. [A propos de deux projets] Voilà, ça m'a réchauffé le cœur. Voilà, c'est tout, tu vois ? Ce n'est pas pour l'argent, même si j'ai été un peu payée, j'ai eu des petits sous. Mais, à la limite, c'est pour me réchauffer le cœur, pour faire ce que j'aime. (Iléana, récit de ville, pp. 187-188, lignes 44-9)

Mais après tout ce parcours, Iléana se protège, se préserve.

Extrait 32

J'ai l'impression que j'ai tendance [...] à me distancier avec ce qui pourrait me faire beaucoup de bien ou beaucoup de mal, pour pas avoir trop d'émotions [...] J'ai l'impression que je me protège. [...] Il faut pas trop que je m'enthousiasme, voilà ! (Iléana, récit de ville, p. 188, lignes 10-22)

Après sa « chute », cette « destruction » et cette « cassure », Iléana ne s'autorise plus le même enthousiasme. Elle ne veut plus mettre « un cœur à dix kilomètres » qu'elle doit « aller chercher ». N'oublions pas qu'elle était « rêveuse ». Elle a découvert la « réalité ». Cette Iléana-là contraste avec celle qui, dans la période de vocation, lors de la séquence « Réponse » pleure de joie et s'enthousiasme, croyant son rêve à portée de main. Son parcours l'a sur ce plan transformée. Il y a sur ce point une rupture biographique forte.

Le récit d'insertion d'Iléana est fondamentalement un récit de lutte contre un destin, mais aussi un récit de perte et d'une quête. Perte d'une identité, perte d'un collectif et perte d'une énergie, mais aussi perte d'une « dimension rêveuse ». « Iléana III » se reconstruit à partir de là, et le dernier projet qu'elle formule lui permet une reconstruction. Elle recule cependant l'horizon d'une insertion professionnelle. C'est là le prix à payer.

B. SYNTHÈSE

Le récit d'insertion d'Iléana formule une Épreuve caractéristique de l'épreuve-clé de la période de l'insertion de l'artiste : se reconstruire. Son récit décrit par ailleurs minutieusement le passage d'un monde à un autre, du monde de la Haute École ainsi que des divers mondes artistiques locaux au monde de la « vie active ». C'est suite à ce passage qu'est proposée dans son récit cette nouvelle Quête. Lors du passage de la formation au monde du travail, Iléana est affectée par une série de pertes dans son identitaire/proximal. Ces pertes sont présentées dans son récit d'insertion comme soudaines. Il est sur ce point singulier. Ce qui est frappant à l'analyse, c'est que ce qu'Iléana voit disparaître, elle ne semblait auparavant en avoir conscience. Elle était à l'intérieur, simplement. C'est cet ensemble de pertes qui révèle dans l'après coup ce qui était son entour antérieur et en quoi ce dernier lui permettait l'affirmation d'une identité singulière ainsi que le déploiement d'une activité créative et expressive.

Le récit d'Iléana est situé, il concerne Genève, où l'industrie du stylisme est très peu développée. La grammaire de la reconnaissance jusque-là connue ne trouve alors dans le monde du travail plus de légitimité. Dans le cas d'Iléana, c'est le chômage qui lui fait prendre conscience de cette illégitimité et qui la dévalorise. Ce passage introduit alors une rupture nette dans l'identitaire/proximal d'Iléana. Cette rupture apparaît dans son cas radicale. Un distal (le monde de la « vie active ») fait irruption, et à partir de là tout est pour elle chamboulé. Avec ce passage, la position d'Iléana se modifie. Elle perd la valeur qui était la sienne à la Haute École. Elle passe du « summum » au « ringard ». Ce passage mène Iléana à un monde où la valeur d'« artiste » s'inverse. La Haute École et les divers mondes artistiques locaux qui lui étaient associés semblent alors avoir été une parenthèse dont l'irréalité s'impose rétrospectivement à Iléana. Un « petit monde d'amis » s'oppose alors au grand monde de la « vie active », et c'est ce dernier qui apparaît légitime. Il apparaît comme la « réalité ». La Haute École, les petits mondes artistiques et l'identité d'artiste qui leur est attachée, ce n'est définitivement pas le monde de la « vie active » (incarné dans son récit par le chômage) et l'identité de travailleur qui lui est associée. Le chômage devait pour Iléana être une aide dans son projet d'insertion. Il ne le sera pas. Il contribue bien plutôt à son écroulement et ruine littéralement sa capacité à se réaliser. Au chômage, Iléana se confronte à des principes qui lui font perdre son estime, mais aussi à une hétérodétermination qui ruine sa souveraineté, sa capacité à se gouverner. Iléana perd toute représentation d'une autonomie et d'une authenticité. Elle apparaît à ce moment de son récit éloignée de toute représentation positive de l'individu, de la représentation d'un individu par excès (Castel & Haroche, 2001). L'expérience du chômage prend dans notre corpus des formes diverses. Il peut parfois être porteur. C'est notamment le cas d'Emilia, de Jeanne, et en partie de Juliette. La personnalité du conseiller apparaît à l'analyse déterminante, mais aussi en partie d'un sujet qui s'entête dans son projet. C'est notamment le cas d'Emilia, qui était prête à « camper » devant le

chômage afin que ce dernier prenne en charge une formation complémentaire dans son domaine et lui permette alors de « perfectionner » ses techniques de couture. Il faut aussi considérer l'expérience professionnelle acquise. C'est le cas de Camille qui se retrouve au chômage avec une expérience professionnelle de styliste internationale. Nous verrons cela plus avant.

La perte subjective de l'identité de styliste d'Iléana résulte d'une perte de reconnaissance. Son identité de styliste, certifiée, n'est plus reconnue dans le monde de la « vie active ». Iléana perd toute coexistence harmonieuse entre son identité pour soi et l'identité pour autrui. Il n'y a plus de congruence et la tension est vive. Dans la typologie d'Honneth (2000), Iléana est atteinte dans la troisième sphère de la reconnaissance, celle de l'estime sociale. La relation pratique à soi qui en résulte montre que l'estime de soi d'Iléana est atteinte, fortement. Dans le cas d'Iléana, ce n'est pas simplement l'identité professionnelle de styliste qui n'est pas reconnue. C'est bien plus largement l'entièreté du parcours d'Iléana qui n'est pas reconnu. Cette identité de styliste fût en effet par elle péniblement acquise. Sa persévérance, que nous avons posée comme une caractéristique forte des récits de vocation, n'a strictement aucune valeur dans le monde de la « vie active ». De façon dramatique, Iléana se trouve à nouveau enfermée à un destin qu'elle a tenté de rompre. Sa vocation, une nouvelle fois, est empêchée, et posée comme « rien du tout ». Iléana doit être vendeuse.

La perte de cette identité est consécutive à ce passage. C'est à l'intérieur de la Haute École et des divers mondes artistiques locaux que l'identité d'Iléana trouvait son ancrage. Ces collectifs se révèlent dans son récit être la condition afin de pouvoir maintenir son identité de styliste. Sans cet ancrage, cette identité n'est pour Iléana plus tenable. En perdant ces collectifs, « Iléana II » (celle que la Haute École a validée) se perd. Ces divers collectifs permettaient une certaine motivation, la transmission d'une énergie créative. C'est également cela qu'Iléana semble perdre au moment du passage de la formation au monde du travail. Ce qui est saisissant dans ce récit du passage, c'est la forte dépendance de l'identité d'Iléana ainsi que de sa motivation à créer au collectif.

C'est cette « expulsion » qui définit un part de l'Épreuve qui traverse le récit d'insertion d'Iléana, et qui lui fait perdre sa valeur comme son énergie. Une fois en dehors, il s'agit pour Iléana de « se reconstruire » afin de ne pas être enfermée dans le domaine de la vente. Car Iléana refuse en définitive la perspective de la vente. Cette reconstruction implique la recherche d'un nouvel ancrage (marqué cette fois par la stabilité) ainsi que d'une nouvelle identité. Iléana investira alors la formation comme une ressource. Cette Épreuve sera profondément configurée par un désir de maintenir malgré tout une autonomie et une authenticité, de perdurer dans un processus de réalisation de soi.

Ce qui est frappant dans ce récit d'insertion qui s'étend sur cinq années, c'est cette succession de projets dans un temps extrêmement bref. Les révisions biographiques se succèdent à un rythme effréné, et à chaque fois Iléana se doit de réélaborer un projet de vie professionnelle. Ces différents projets instaurent tous un lien étroit avec l'enfance (et ses permanences biographiques) d'Iléana ainsi qu'avec l'Épreuve qui a marqué sa formation à la Haute École (chapitre huit, partie II. A.). Ce qu'Iléana tend à précieusement préserver en plus d'une autonomie, c'est une authenticité, c'est-à-dire un lien étroit avec ce qu'elle valorise personnellement, et à partir de là se reconstruire une identité qui permette une stabilité à long terme. Face à l'instabilité et à l'incertitude de la vie d'artiste, Iléana est en effet envahie par l'angoisse. Cette incertitude et cette instabilité professionnelles, Iléana ne semblait les avoir perçues auparavant. Et il semble bien qu'elle ne soit capable de se projeter à long terme dans une vie instable et incertaine. La prise de conscience de ce qu'est la vie d'artiste joue un rôle déterminant dans son récit d'insertion. S'engager dans un projet de vie certes construit sur la base d'un « désir tenace » (Schlanger, 1997) mais qui ne considère pas la stabilité de l'avenir, Iléana le refuse. La non considération d'un contexte ainsi que la non prise en compte de

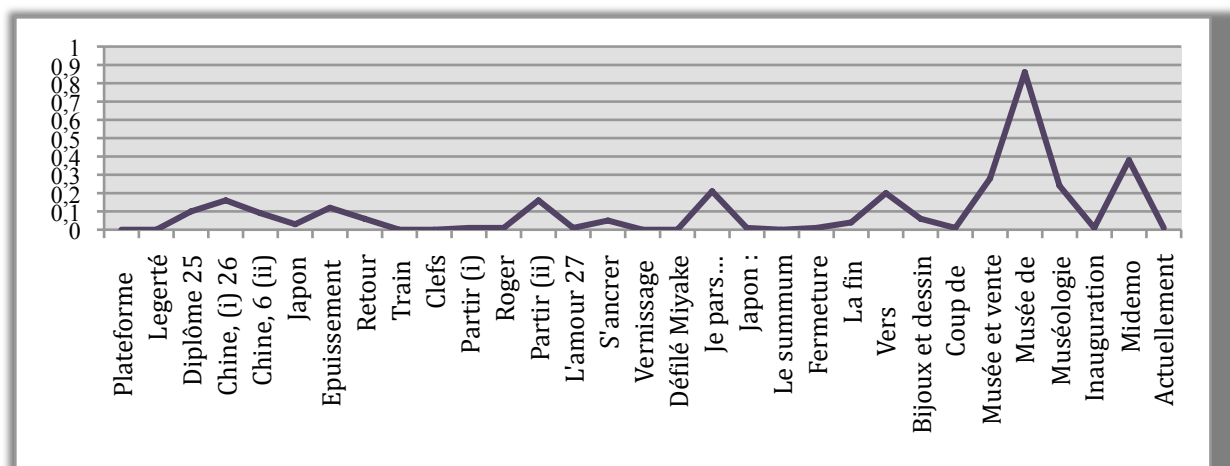
l'avenir que nous avons posées comme caractéristiques de l'engagement dans une vocation artistique (chapitre sept, partie V) ne semblent ici plus de mise. En dehors de la « Bulle », la vocation artiste n'est plus tenable.

Deux éléments de conclusion. Tout d'abord le point de chute du récit d'insertion d'Iléana. Il se clôt en effet sur le projet d'art thérapie. Après s'être investie en géographie et dans l'éducation, instaurant à chaque fois une reconstruction qui assure certaines permanences autour de dimensions personnelles valorisées et liées à l'enfance, Iléana change une nouvelle fois de voie. Malgré ce que maladroitement nous pouvons désigner comme sa bonne volonté et sa capacité à faire avec, dans les différentes situations traversées par Iléana au cours des cinq années auxquelles son récit d'insertion nous donne accès, perdure cependant toujours sa « partie » artistique, d'où cette difficulté éprouvée, et progressivement amplifiée, à « être une autre ». Avec ce projet d'art thérapie, émerge un projet marqué par une certaine stabilité mais qui cette fois rapatrie la dimension artistique (dans sa forme stabilisée lors de la période de la « formation de l'artiste ») tout en l'alliant aux études faites dans le domaine de l'éducation. Il y a là une proposition qui lui permet de changer tout en restant la même. Le changement ne va ici pas sans permanences, et ces permanences renvoient à des dimensions qui se disent sur le mode ontologique, qui n'ont pour ainsi dire jamais débutées (l'attrait pour l'art) ou qui sont de l'ordre de l'« essentiel ». Le projet élaboré prend ensemble tout en le renouvelant l'entièreté de son parcours. Ensuite, l'Université et l'activité créative. Ce point nous interpelle, et il est fort. Iléana souffre à l'Université. Cela est évident dans son récit. Mais elle nous dit également que cela la cadre, structure sa vie. Ce que nous dit ici le récit d'insertion d'Iléana, c'est la difficulté qu'elle a éprouvée à ne plus être tenue, à évoluer dans un certain vide. Dans le cas d'Iléana, il y a de l'apaisement. Une remobilisation dans l'activité artistique et l'identité artiste est alors pour elle possible.

III. Une insertion, provisoire

Le récit d'insertion d'Iléana gagne à être mis en relation avec celui de Camille, elle aussi styliste. Nous avons déjà croisé Camille. Rappelons-nous. Son récit de vocation nous était apparu typique de la figure de l'héritage. Le récit d'insertion de Camille contraste avec celui d'Iléana, mais le rejoint en partie. Alors que le récit d'Iléana donne à voir une série de pertes, le récit de Camille est tout d'abord marqué par ce qui peut être désigné comme une série de gains. Dans le cas d'Iléana, l'irruption du distal fissure et brise son identité de styliste. Dans le cas de Camille, il y a certes distal, mais ce dernier amplifie son activité et confirme son identité de styliste. A partir d'un même point de départ, et en lien étroit avec un environnement, l'une est en quelque sorte détruite et son monde annihilé, l'autre s'amplifie et est comme dopée. Le contraste entre ces deux parcours permet de mieux apprécier la dépendance de l'identité et de l'activité de styliste à son entour. Camille, tout comme Iléana, subira elle aussi une sorte de chute, elle devra elle aussi se reconstruire professionnellement. Mais cela interviendra après une réelle insertion professionnelle et sera intimement lié à une dynamique subjective.

A. PARTIR, RECOMMENCER



Le graphique ci-dessus représente la vitesse du récit d'insertion de Camille. Il couvre, tout comme celui d'Iléana, une période de cinq années. Comparativement à celui d'Iléana, il frappe par le nombre de ralentissements qu'il propose. Le récit d'insertion de Camille est riche en Épreuves affrontées par le sujet.

Nous avons fait débiter ce graphique une année avant le diplôme. La séquence « Plateforme » constitue en effet un ralentissement important de son récit, en terme d'« économie cinétique » bien sûr, mais aussi par ce qu'il propose relativement à l'insertion professionnelle future de Camille. Une journée est dans cette séquence racontée en un peu moins de deux pages. Le ralentissement qu'opère le récit de Camille à l'occasion de cette séquence contraste avec la séquence « Diplôme », où son récit est rapide. Contrairement à Iléana, il semble bien que pour Camille il n'y ait rien d'essentiel le jour de son diplôme. C'est du moins ce qu'une première analyse de l'économie cinétique laisse entrevoir.

L'analyse détaillée du récit montre que, lors de la séquence « Plateforme », se joue pour Camille la possibilité d'une ouverture à une carrière internationale de styliste. Dans son cas, la période de la « formation de l'artiste » et la période d'« insertion de l'artiste » se superposent alors très clairement. Nous avons déjà croisé cette superposition dans le récit de Johanna (chapitre huit, partie I. B.). Cette séquence est à mettre en relation avec trois séquences qui se succèdent : « Japon » (où Camille fait le récit de son voyage au Japon ainsi que de l'opportunité d'être engagée comme directrice artistique), « Le summum » (où Camille fait le récit de sa rencontre avec Miyake) et « Fermeture » (où Camille fait le récit de sa prise de distance avec le stylisme suite au refus du Miyake Design Studio). La séquence « Plateforme » relate la rencontre qui a favorisé son insertion professionnelle dans le domaine du stylisme. Les trois autres séquences relatent quant à elles la fin de la carrière de styliste internationale de Camille. Un lien doit par ailleurs être fait avec les séquences « Train » et « Clefs », ainsi qu'avec la séquence « L'amour ». Dans le cas de Camille en effet, le professionnel n'est pas hermétique à d'autres dimensions, la « famille » et l'« amour » notamment. Ces séquences nous permettent l'analyse de ce qu'a impliqué la carrière de styliste internationale de Camille : l'éloignement et la perte de certains ancrages affectifs à des personnes et à un lieu.

La séquence « Plateforme » est fondamentale dans la compréhension du récit d'insertion de Camille. Elle propose une Épreuve qui traversera une large part de son récit d'insertion. Plateforme est un événement du monde de la mode en Suisse Romande. La Haute École y est associée. Pour cet événement, les étudiants doivent créer deux tenues qui à cette occasion défileront. Mais un problème surgit.

Extrait 1

Il y a un problème ! Et ils décident que les mannequins ne vont porter qu'une seule robe. J'étais hyper dégoutée, parce qu'il y a plein de boulot qui a été fait. Je décide de porter la robe en me disant qu'elle est tellement excentrique qu'il n'y a aucune autre occasion pour la porter ou la faire porter. Je refuse d'avoir fait cette robe pour rien. Je la mets ! Je mets cette robe qui était une réflexion du mathématicien Moebius. (Camille, entretien biographique, pp. 73-74, lignes 50-5)

Camille porte sur elle sa deuxième robe, et déambule dans les stands. Une rencontre, qui se révélera déterminante pour la suite de sa carrière, va en alors avoir lieu. Il y a très clairement là une part irréductible de hasard. Camille est au bon moment au bon endroit, et avec la robe qu'il faut. Le coup de chance, si l'expression nous est permise, est ici proprement sidérant.

Extrait 2

On se ballade dans les stands à Plateforme, et je tombe sur la plus belle paire de chaussures que j'avais jamais vue de ma vie ! Je suis une fane de chaussures. Ma maman voit la paire, elle s'appelle Moebius, la chaussure s'appelle Moebius ! et elle me dit, devant le mec : « Et, regardes Camille, c'est le nom de ton chat ! » Je me suis dit : « Putain, la dèche ! » Donc je fais connaissance du Monsieur. Je lui dis que c'est la plus belle paire de chaussures que je n'ai jamais vue. Il me dit que c'est lui qui l'a faite. Il me dit qu'il adore ma robe, qu'elle est incroyable. Je lui dis que c'est moi. Et puis il me montre sur un petit écran la démonstration des chaussures sur l'écran, comme ça tu comprends. Et, toute la démonstration du ruban Moebius. C'est une chaussure qui est faite en une seule bande. Et je lui dis que c'est incroyable, ma robe, c'est la même démarche ! C'est aussi une bande à plat, et quand tu la tournes ça fait ma robe. Je lui laisse mes coordonnées. Il me contacte quelques semaines, mois après, pour savoir si c'est possible de faire ma robe en plein d'exemplaires pour ses défilés de chaussures. Je sais pas pourquoi, mais le truc se fait pas. (Camille, entretien biographique, p. 74, lignes 9-23)

Camille rencontre John (le « jumeau », c'est lui). Il est un designer londonien de renom. Les démarches artistiques de l'un comme de l'autre se situent dans une proximité époustouflante. Un premier contact professionnel se fait et un possible premier contrat professionnel, alors que Camille est encore à la Haute École.

John va être le mandateur d'une Épreuve déterminante pour le parcours professionnel de Camille : partir. Camille est alors en dernière année de la Haute École.

Extrait 3

Une année après, je reçois un mail en anglais. Je ne parlais pas bien l'anglais, donc mon père m'a aidé à lire mon mail. Un mail qui dit qu'il fait tout le tour du monde et qu'il n'a jamais rencontré quelqu'un dans le monde qui avait mes qualités et mes compétences. Il me dit qu'il part vivre en Chine. Donc la boîte est londonienne. Il part ouvrir un studio de design en Chine et il me propose de venir vivre avec lui là-bas, pour monter un département de fringues. (Camille, entretien biographique, p. 74, lignes 23-28)

Cette alternative entre partir et rester est prégnante dans les récits d'insertion des stylistes. Il y a là une spécificité des récits d'insertion des stylistes qu'il ne faut pas occulter. Nous l'avons déjà rencontrée avec Iléana qui, elle, décide de rester, trop attachée à ici, trop dépendante de son entourage affectif (rappelons simplement ici cette Épreuve que nous avons analysée dans le chapitre huit, partie II. A. qui a bousculé Iléana). Pour Camille, une sérieuse occasion se présente. Il lui faut l'apprécier, mesurer les conséquences des alternatives. Alors que Camille est encore à la Haute École, une proposition lui est faite : partir en Chine, et rejoindre le réseau international du stylisme. Elle constitue une ouverture professionnelle importante, et pour le moins inespérée. Elle arrive comme un inattendu. C'est très clairement un distal qui fait là irruption dans le récit d'insertion de Camille : la possibilité d'une vie de stylistes internationale. Cet Objet est positivement valué par Camille.

Extrait 4

Il me demande de quitter l'école et tout ça. Moi, j'en parle à mes parents et tout ça. Et on décide qu'il n'en est pas question. On se dit que si il se plante après six mois, que ça ne marche pas, j'ai fait sept ans d'études pour rien, j'aurais pas de diplôme et tout. Mais, en même temps, j'ai une trouille monumentale à lui dire non. Je me dis que c'est peut-être la seule et unique chance de ma vie qui fait que ça marche pour moi ! Donc vraiment une décision très, très difficile à prendre. Difficile mais en même temps évidente ! On ne quitte pas ses études. (Camille, entretien biographique, p. 75, lignes 3-9)

Camille cependant hésite. Car c'est malgré tout un « on » qui décide. Elle bien sûr, mais avec ses parents. L'importance du « clan » familial est évidente dans son récit de vie. Les expériences qui suivront contribueront à le souligner avec vigueur. Ce « on » refuse. Mais elle a, elle, tout de même la « trouille ». Il semble qu'elle ait conscience que la « réussite » professionnelle est sans doute en partie conditionnée par cette Épreuve qui lui est proposée. Mais elle ne peut malheureusement investir cet Objet. John réitère sa demande, six mois après. Il revient à la charge.

Extrait 5

Six mois après, il me recontacte, et il me dit : « Bon, ça suffit ! » Là, je suis au début de mon diplôme, hiver 2003-2004. Là, il me dit : « Écoute, maintenant ça suffit, tu nous as fait assez attendre ! On n'arrive vraiment pas à trouver quelqu'un d'aussi compétent que toi. Viens, dessine quelques modèles de chaussures pour nous. Tu fais des allers-retours entre la Suisse et Londres. Il faut que tu nous donnes des idées pour les chaussures et les sacs ! » Mais je suis en diplôme ! Mais, l'avantage du diplôme, c'est que tu as rendez-vous avec tes profs que toutes les trois semaines. Tu es pas censée partir, mais je suis partie. J'ai réussi à faire les allers-retours entre Londres et Nyon. Donc je ne te dis pas à bosser comme une cinglée ! Donc, ouais, intense ! Six mois hyper intenses de début de vie professionnelle et de diplôme. (Camille, entretien biographique, p. 75, lignes 9-19)

Un compromis est envisageable. Camille saute sur l'occasion et déploie une grande énergie afin de répondre positivement à la demande de John et aux exigences de la Haute École. Alors que Camille est encore en diplôme, sa vie professionnelle s'amorce. Elle obtient son diplôme tout en étant déjà engagée professionnellement. Alors que Camille est encore en formation, le professionnel est investi, et s'impose. C'est très exactement pour cela que le récit du jour du diplôme apparaît ne pas avoir de grande importance dans l'économie générale du récit de Camille. Elle semble déjà s'éloigner de la Haute École comme des diverses scènes créatives genevoises. Pour Camille, c'est Londres, et bientôt cela sera la Chine.

Tout comme pour Iléana, le passage de la formation au monde du travail constitue pour Camille une rupture dans son identitaire/proximal, mais d'un tout autre genre. La rupture qu'a constitué le passage de la formation au monde du travail a contribué à ruiner l'estime de soi d'Iléana. Ce sera ici tout le contraire. Camille ne vivra pas cette même expérience de mépris. John lui a ouvert les portes du réseau industriel et commercial du stylisme international. Le jour même du diplôme, Camille prend l'avion pour la Chine. Elle ne sera pas présente au vernissage. Camille passe sans même un temps de battement de la Haute École à la Chine, de la Haute École et des petites scènes locales au grand réseau industriel et marchand du stylisme. Dans le cas de Camille, un prolongement international remarquable se réalise au moment du passage de la formation au monde du travail. Pour le dire en condensé, Camille correspondra à la représentation de la figure d'un individu par excès. Elle acquerra à l'occasion de ce passage une place et dilatera sa surface. Divers éléments dans sa situation lui permettent de faire face à l'épreuve de l'insertion et préservent sa liberté de choix et de développement de stratégies personnelles. Mais cela ne sera paradoxalement pas sans un certain coût pour Camille. Elle en prendra progressivement conscience comme nous le verrons.

Ce qu'il faut ici bien souligner, c'est que l'environnement où Camille évoluera va lui permettre de continuer son activité de styliste et de se continuer subjectivement dans son

projet de styliste. La différence avec le récit d'insertion d'Iléana est indéniable. Avec le passage de la formation au monde du travail, Camille n'assiste pas à une dissociation entre son identité pour soi et l'identité pour autrui. Bien au contraire, l'identité pour autrui va comme amplifier et donner une stature internationale à son identité pour soi. Plus que jamais, Camille est styliste.

Extrait 6

Je suis partie en Chine le jour où j'ai reçu mon papier ! La remise du diplôme avait genre une heure de retard, donc j'ai reçu mon papier et je suis partie à l'aéroport pour pas louper mon avion ! Tu vois dans quel état. Je n'ai pas fait la fête avec personne. [...] J'étais étudiante, je gagnais pas un rond, du jour au lendemain, je deviens styliste internationale, avec une paye de londonienne, parce que le contrat est londonien, donc j'avais deux mille dollars, donc il a fallu ouvrir des comptes en banques, il a fallu... Deux mille dollars en Chine ! Trois mille balles suisses, en Chine ! J'étais multimillionnaire ! J'avais des chauffeurs, des massages tous les deux jours. (Camille, entretien biographique, pp. 75-82, lignes 20-34)

Camille passe d'une vie d'étudiante qui ne « gagne pas un rond » à une vie de « multimillionnaire ». L'expérience tranche avec le chômage et l'enfermement dans la vente d'Iléana. Mais disons-le, le sommet de la carrière de styliste de Camille n'est pas situé ici. Il aura lieu, subjectivement et d'une façon quelque peu paradoxale, au Japon. Nous le verrons. L'identité de styliste et l'activité artistique de Camille s'affirment. Camille créera en effet des chaussures, un département mode, voyagera de fashion week en fashion week, représentera l'entreprise au Japon. Camille évoque une grande énergie personnelle, mais aussi une symbiose créative avec son patron ainsi qu'avec le collectif de travail.

Extrait 7

Les trois premiers mois, je vivais dans le bureau. L'appartement était grand. Il y avait des chambres pour les employés. Je vivais là avec mon patron. Et donc, là, mélange de... Plus de vie privée... Ton travail, c'est ta vie, ta vie, c'est ton travail. Plus du tout de frontières de vie privée. Je n'avais pas de vie intime parce que je n'avais pas de mec. Et puis cette relation hyper forte avec ce patron dont je te dis qu'on est jumeau. J'ai des souvenirs de dessins, où je dessine, et ça pointe de stylo poussait le mien pour continuer le dessin. C'est vraiment une espèce de symbiose professionnelle incroyable ! (Camille, entretien biographique, p. 83, lignes 24-31)

Le contraste avec l'expérience d'Iléana est saisissant. Iléana perd un collectif et une motivation lors du passage de la formation au monde du travail. Contrairement à Iléana qui subit un ensemble de pertes, le passage de la formation au monde du travail donne lieu dans le récit de Camille une série de gains en éléments porteurs qui favorisent le développement de son activité et de son identité (une usine, des demandes de création, des voyages, un collectif créatif, des rencontres au niveau international, etc.). Cette énergie et ce surcroît d'activité prendront cependant parfois dans le cas de Camille une forme extrême.

Extrait 8

Là, je faisais tellement de voyage, machin, la vie était tellement, complètement... Au fait, j'avais des actualités sur différents continents ! [...] Ça devenait complètement délirant, ça a pété avec mon ami. Ça a pété après sept mois que j'étais là-bas. J'étais complètement déconnectée de la réalité ! [...] Bon, quand tu habites en Chine et que tu arrives à Londres ou en Europe. Moi, de Nyon, t'as l'impression d'être hyper près quoi ! Tu prends des avions toutes les semaines, avec des avions qui ont des fois dix huit heures de vol. J'avais un tas de billets comme ça, dans mon carnet, des vols que j'allais faire dans les semaines d'après. Donc, quand tout d'un coup tu es à Londres, tu dis à ton mec : « Go ! Je suis cinq heures à Londres entre deux avions. On a un meeting de deux heures, ça nous laisse trois heures. Viens, on se voit ! » Enfin, tu vois ? [...] Mais, la notion de distance, elle est complètement perturbée. Ça oui, la notion de distance, de temps, elle est complètement chamboulée. (Camille, entretien biographique, pp. 86-87, lignes 35-4)

Camille subit ici sa première cassure. Dans l'aventure, une histoire d'amour s'achève. Cette cassure concerne la vie affective et non la vie professionnelle. Camille prendra progressivement conscience d'une impossibilité à faire se rejoindre cette vie professionnelle de styliste internationale et sa vie plus personnelle, amoureuse et familiale notamment. Après cette séparation, Camille se réfugie dans le « boulot », de façon effrénée et quasi pathologique. Le travail devient alors un support pathologique (Martuccelli, 2002). « Ta vie, c'est ton travail », ne l'oublions pas. Après cette séparation, cela est sans doute plus vrai que jamais. A ce moment-là, tout se passe en effet comme si Camille se réfugiait dans son travail afin de ne pas intérieurement s'écrouler. Elle sent cependant progressivement son corps la lâcher. Une sorte de limite est par elle franchie.

Extrait 9

Je commençais à être vraiment fatiguée, à cause du rythme de la vie quoi. Très, très fatiguée. [...] Ma maman, elle est venue pendant trois semaines. La première semaine, j'ai pas pu prendre de congé, parce qu'on avait des trucs à rendre. [...] Ma maman, elle était toute seule en Chine, donc c'était assez flippant pour moi de ne pas pouvoir bien l'accueillir. Et puis après, j'ai pris deux semaines de congé, et bien mon bras droit s'est paralysé ! [...] Ce qui était très, très flippant pour moi, parce que, pour moi, sans mon bras, je suis rien ! Une dessinatrice qui peut plus dessiner, t'es qui ? En plus, si tu as plus de mec, c'est hyper flippant ! Tu as plus de mec, tu te réfugies dans ton boulot, et tout d'un coup tu perds ton bras ! Tu as plus rien ! C'était super flippant. J'étais super flippée ! Plus de boulot, plus de mec, plus rien ! Donc, au niveau santé, ça commençait à devenir un peu violent quoi. Je buvais beaucoup, parce que voilà, c'était lié à la fête, c'était lié au show, c'était lié à tout ça. C'était toujours un peu lié à l'alcool et tout. Je commençais. C'est fatiguant, c'est fatiguant. (Camille, entretien biographique, p. 87, lignes 22-35)

Camille est fatiguée. Elle décide alors de rentrer. « J'étais loin de tout, je trouvais que ça suffisait ». Elle éprouve le besoin de retrouver ses repères, sa famille et ce lieu qui, nous le découvrirons plus avant, est pour elle important, Nyon. Ce « tout » qu'elle désire retrouver va se révéler être déterminant pour Camille. Son expérience professionnelle en Chine a duré une année et demie. Camille rentre pour Noël, chez elle, se « ressourcer » auprès de sa famille.

Cette Épreuve lui a permis d'acquérir une riche expérience professionnelle. Mais elle n'a pas été sans cassures. Camille prend à son retour subitement conscience qu'elle n'a pas perdu que son copain.

Extrait 10

Le retour ? Et bien le cauchemar ! Mais vraiment le cauchemar ! Je ne souhaite pas ça à mon pire ennemi. C'est le vingt-trois décembre. Je réalise dans le trajet entre l'aéroport de Genève et Nyon que mes parents ne se parlent plus depuis des mois, ce qu'ils ne m'avaient pas dit. Alors que je t'avais dit, avant ils étaient ultra fusionnels. Ils étaient encore mariés, ils n'avaient pas divorcés. Je me rends compte que c'est super tendu entre eux. Donc, ça, super flippant, horrible, horrible. On est la veille de Noël, je me rends compte qu'ils ne vont pas passer Noël ensemble, vu qu'ils ne se parlent pas. Donc premier Noël où on n'est pas tous ensemble. [...] Mais le truc complètement utopique quoi ! J'ai rien compris, j'ai rien compris ! (Camille, entretien biographique, p. 88, lignes 23-32)

A son retour, ce qu'elle pensait retrouver n'est plus. Il n'y a pour ainsi dire plus de comme avant. La séquence « Train » relate avec une certaine puissance cette prise de conscience. La fête familiale, importante pour Camille, que constitue Noël se fera pour la première fois à deux adresses. Et son frère est « fâché contre moi ». Il considère en effet que le départ de Camille est la cause de la « perte » de celui qu'il considérerait comme son frère, l'ancien copain de Camille. Le mot « utopique » est parfaitement choisi. Il dit en effet ici quelque chose d'essentiel. Ce qu'elle retrouve à l'occasion de ce retour ne correspond à aucune de ses attentes, à aucun des scénarii qu'elle aurait pu élaborer. Ce qu'elle retrouve est littéralement pour elle hors réalité. Et pourtant cela est bel et bien la réalité. Son identitaire/proximal

d'avant s'est mué en un distal, en un espace exotopique. La séquence « Clefs » relate une seconde prise de conscience. Elle définira une nouvelle Épreuve dans son récit d'insertion.

Extrait 11

Plus de parents, le frangin avec qui il y avait tellement de complicité, l'appart, plus d'appart, plus de mec, plus d'argent, plus de bureau. Je me souviens d'un moment assez fort où je suis rentrée, j'avais juste deux valises. Les deux valises qui sont là. Tu vois ? Tu as toute ta vie là-dedans. Je cherchais mes clefs. Tu rentres et tu te dis où j'ai mis mes clefs d'avant quoi. J'ai cherché de manière vraiment compulsive dans mes valises, en me disant : « Putain, je les ai oubliées ! » Et, au fait, j'ai réalisé que je n'avais pas de clefs ! Mais c'était terrible ! Pas de clefs, ça veut dire que personne ne te fait confiance, on ne va pas te donner un job ou un bureau ni rien. Ça veut dire que t'as pas de maison. Ça veut dire que t'as pas de moyen de locomotion, pas de vélo, pas de bagnole. Ça veut dire que t'as pas de loisirs, un casier de piscine ou de je sais pas quoi. Tu n'as pas de clefs d'appart. Tu n'as pas la clef de chez tes parents. Tu n'as pas de clefs ! Et, là, à cette seconde-là, je te jure que j'ai le sol qui s'est ouvert sous mes pieds quoi ! Je me suis dit : « Il va falloir tout, tout reconstruire, tout reconstruire ! » Tu as tout ! tu as tout ! Mais tu as une expérience, mais tu n'as plus les bases, le job, la famille, le copain. (Camille, entretien biographique, p. 89, lignes 14-31)

Camille doit alors « tout reconstruire ». Tout reconstruire, c'est cependant à ce moment là pour elle encore continuer une carrière de styliste. Son expérience lui a permis certaines acquisitions. Elle bénéficie notamment d'un carnet d'adresse. Dans ce carnet d'adresse sont déposées les traces du réseau qu'elle a tissé au cours de cette expérience. Camille part alors à Paris, y résident en effet des « potes ». Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que Camille ne peut à ce moment-là s'« arrêter ». La rupture est vécue comme trop brutale, et le « chez moi » est devenu trop lointain. Nyon, tout comme la Suisse, n'a par ailleurs rien à lui proposer qui ressemble à ce qu'elle a vécu comme styliste internationale. Elle doit être à nouveau insérée et « entourée » par cet entour qu'elle a laissé en Chine : le grand monde du stylisme et son effervescence. Un « pote » de Paris lui propose alors un poste dans un magazine de mode. Elle accepte provisoirement. Mais avec les cassures qui ont affecté Camille sur le plan personnel (sa séparation, celle de ses parents et la distance de son frère) quelque chose semble en recomposition. Elle décide de se reconstruire professionnellement à l'intérieur du stylisme, mais bientôt c'est affectivement que Camille devra reconstruire quelque chose. Notons-le ici par avance. Ce point resurgira.

La séquence « Vernissage » relate un événement absolument déterminant : l'acmé de sa carrière n'est pas loin, mais aussi sa fin. Camille sombrera alors même que subjectivement elle a atteint un idéal. Une nouvelle fois, l'ouverture à une carrière de styliste internationale s'offre à Camille. Et s'entrouvre pour Camille à cette occasion son « rêve ». Pointe un Objet positivement valué. Une intrigue de son récit de vie va bientôt se nouer. Lors d'un vernissage, Camille rencontre Matisse (un styliste qui travaille pour Miyake). Soulignons là encore cet imprévisible, et cette capacité à saisir les occasions qui se présentent à elle caractéristique de Camille.

Extrait 12

Les gens ont voulu entrer, les quatre personnes ont voulu entrer, et le videur leur a dit non. Les gens ont sorti leurs cartes en disant : « Écoutez, on travaille chez Miyake, ont fait des collaborations avec la personne qui fait ce vernissage, laissez-nous entrer quoi ! » Moi, Issey Miyake, j'ai mon oreille qui se retourne, qui fait comme ça ! Je vois les cartes de visite. Et le videur qui ne bouge pas, impassible ! (Camille, entretien biographique, p. 92, lignes 5-9)

Rappelons-nous une chose. Camille avait investi le stylisme suite à un ensemble de transactions relationnelles. Et Miyake était essentiel dans son choix. Miyake a été et est toujours un modèle. Camille intervient. Son intervention permet aux collaborateurs de Miyake d'entrer.

Extrait 13

Les mecs, entre autres Matisse, me disent : « Mademoiselle, je sais pas comment vous avez fait, chapeau ! Si on peut vous rendre la pareille, n'hésitez pas ! Voilà mon mail, voilà ma carte ! ». Donc, là, j'ai pour la première fois une carte qui vient de chez Issey, rien que ça ! Oui, j'avais un flyer sur moi du t-shirt, un très beau flyer. Et je dis au mec... Je n'avais pas de carte de visite à lui donner, du coup je lui donne la carte en lui disant que c'est moi et j'ai mis mon nom. « C'est toi qui fais ça ! C'est hyper bien, ça plairait beaucoup à Monsieur Issey Miyake ! ». (Camille, entretien biographique, p. 92, lignes 15-22)

Mais cela n'en restera pas là.

Extrait 14

Quelques jours après, je reçois une invitation pour aller voir le défilé Issey Miyake, à Paris, dans les bureaux d'Issey Miyake à Paris. [...] Matisse, à la fin du défilé vient vers moi, et me demande de monter à l'étage, dans les vrais bureaux. Donc, de nouveau, là, j'ai les jambes comme ça dans les escaliers, je sais pas ce qu'il me veut, je sais pas pourquoi. Il me demande de m'asseoir, et il me dit : « Le jour où tu as envoyé ce mailing, il y avait des gens de Tokyo, des designers de chez Issey Miyake, qui étaient à-côté de moi et qui ont vu ton mail ». Je ne sais pas si tu imagines la coïncidence, la coïncidence ! Les mecs passent quarante huit heures à Paris, et ils ont vu mon job. Incroyable, incroyable ! Il me dit : « Voilà, on en a parlé avec Monsieur Issey Miyake, il aimerait vous rencontrer, est-ce que vous seriez libre entre le 6 et le 9 mars ? ». (Camille, entretien biographique, p. 92, lignes 23-44)

Camille part alors à Tokyo. Elle va peut-être travailler pour le « maître ». C'est l'objet de la séquence « Japon ». Les portes du Miyake Design Studio s'ouvrent. Camille y rencontre les « créatifs ». Elle passe un ensemble de « tests ».

Extrait 15

J'ai un entretien devant la responsable et le créatif, des personnes très importantes ! Le lendemain, ils me présentent l'atelier. Présentation des collections qu'ils sont en train de faire. Tout le monde me donne les cartes de visites et tout ça. Et puis, le mercredi, pareil, de nouveau plein de gens différents du bureau. Je mange avec eux, je reçois toutes les cartes de visites, et tout le monde me parle comme si j'étais la future créatrice de la sixième marque, parce qu'il a cinq marques. Là, je faisais tous les tests pour devenir la directrice artistique de la sixième marque. (Camille, entretien biographique, p. 94, lignes 4-11)

Camille rencontre par ailleurs Miyake. Une intrigue majeure de son récit se clôt alors, trouve son achèvement à l'occasion de la séquence « Summum ». L'analyse met en évidence qu'à cette occasion, c'est tout bonnement l'ensemble du récit de Camille dans le domaine du stylisme qui trouve sa Sanction. Elle est Qualifiée par Miyake comme architecte du vêtement. Une profonde continuité biographique est alors jusque-là repérable dans son récit de vie. Elle frappe l'analyste.

Extrait 16

Je rencontre le maître, qui fait 1m50 ! Donc, tu vois, la personne que tu vois tellement grand, est tout petit. Je lui dis que c'est un honneur d'être là, que c'est un honneur. Mais surtout que je le remercie pour ses 40 ans de recherche, qui est une avancée pour le milieu de la mode, enfin je lui dis ce que j'ai envie de lui dire depuis toujours quoi ! Un immense merci quoi ! Et, lui, il se renseigne auprès du traducteur, si c'est bien moi qui aie fait ma recherche. Et, là, il me sert la main, il m'embrasse, il a l'air tout ému, et il me dit merci. Là, il y a un truc de taré qui vient de me tomber dessus ! Mon maître à moi qui me dit merci pour un truc que moi j'ai fait. Et, Matisse, quand on part [...] il me dit, tu as vu, il avait les larmes aux yeux. Et bien c'est un immense privilège de voir Monsieur comme ça. Donc, vraiment, complètement bouleversée par le moment que je viens de vivre. [...] « J'ai même pas 30 ans, j'atteins le but de ma vie ! » Parce que, le but, à la limite, c'était même pas de bosser pour lui, c'était de le rencontrer et de le remercier ! (Camille, entretien biographique, p. 94, lignes 17-37)

Subitement, les portes de Miyake Design Studio se ferment. Le projet est repoussé. A la surprise de ce remerciement de son modèle succède l'étonnement de Camille face à un monde professionnel qui d'un coup semble ne plus l'accepter.

Extrait 17

A partir du vendredi, j'ai plus le droit de rentrer dans ces bureaux. Je réessaye une fois de rentrer, et on me dit : « Non, vous avez pas le droit de rentrer ! ». Alors que j'avais l'impression de connaître tous les mecs qui bossent là-dedans. C'était un peu blessant. Et je me dis : « Ok, c'est parce qu'ils sont en train de réfléchir à si ils m'engagent ou pas ! ». Donc, ça veut dire sept jours à attendre qu'on t'appelle, hein ! Pas de nouvelles. [...] Le 16, je reçois tout d'un coup la nouvelle que je ne suis pas, que le projet est repoussé, que le projet est repoussé. (Camille, entretien biographique, p. 94, lignes 42-50)

Après cette rencontre avec Miyake, et cette opportunité repoussée, Camille bifurquera. Il y a là très clairement dans son récit « la fin d'une période », une rupture avec le stylisme. Camille ne sera à partir de là plus styliste. Cette rupture fait son apparition aussi soudainement que le remerciement de Miyake et la fermeture de l'opportunité professionnelle. A première vue, il y a là dans le récit de Camille cette imprévisibilité typique de l'événement.

Extrait 18

Je reste, je reste pas ? Je reste pour postuler ailleurs ? Un peu le blanc là. C'était tellement le blanc, que je décide de partir à Kyoto, pour faire un camp de Zazen. C'est une méthode super hardcore ! Le camp zen, c'est pas un camp genre petites pierres, eau douce et petit massages ! C'est hyper rigoureux ! Cela m'a fait un bien fou ! Être prise en charge par des gens, et d'avoir pas à penser à moi et à être zen et tout. Ne pas avoir à penser à moi ! Donc camp de Zazen à Kyoto. Ne plus penser à rien ! Me calmer ! Me recentrer, tu vois ? Il m'était arrivé tellement de truc, tout est allé si vite, si intense, si fort. Je crois que j'ai pas vraiment tout compris à ce qui m'est arrivé depuis la fin de l'école, c'est énorme, j'ai voyagé, j'ai bossé pour une marque, j'ai rencontré Miyake, mais j'ai pas fait grand chose pour, c'est arrivé. J'avais besoin de calme, donc Zazen ! [...] Je me rends compte que je ne veux pas rester là, parce que le but c'était devenu Tokyo oui, mais Tokyo avec Issey Miyake, pas Tokyo sans ça. Donc je décide de rentrer, [...] Et, là, le 3 mars, je m'inscris au chômage vu que j'ai rien. C'était un peu du tout ou rien ! Ce n'est pas Paris. C'était Tokyo avec Issey Miyake ou rien ! Là, c'est la fin d'une période je crois. (Camille, entretien biographique, pp. 95-96, lignes 37-20)

Le lecteur peut ici être surpris par cette bifurcation. Camille aurait pu attendre, chercher autre chose. Mais à l'analyse, un ensemble de raisons sont cependant repérables. Camille semble être allée au bout.

Extrait 19

Parce qu'une sensation que je ne pourrai jamais faire mieux, je ne pourrai jamais faire mieux ! Je ne pourrai jamais faire mieux ! Je ne pourrais jamais faire mieux que de recevoir un remerciement d'Issey Miyake pour un travail que j'ai fait à l'école au fond, le t-shirt. C'est fou ! Pourquoi ? Il y avait plein de super diplômes. Pourquoi ? Du coup, je me suis inscrite au chômage, comme si ma carrière de styliste était finie. Donc je me suis dit que vu que je ne pourrai jamais faire mieux que ça, et bien je vais me lancer dans un nouveau truc. (Camille, entretien biographique, p. 96, lignes 26-33)

S'impose également à l'analyse l'importance accordée par Camille à sa famille et à Nyon, et une vie amoureuse qui renaît à ce moment-là, à Nyon. Pour Camille, cette vie personnelle est menacée par la distance. Camille décide alors de mettre un terme à sa carrière de styliste. Son récit nous donne cependant à voir un manque pour Camille, celui d'attaches affectives et d'un ancrage géographique. Elle nous dira qu'elle a besoin d'une « stabilité affective » afin de créer.

Rétrospectivement, pour Camille, son parcours d'insertion est jusque-là marqué par un « c'est arrivé ». Ce point mérite attention. Cette forme passive peut paraître troublante tant nous avons pu apprécier la capacité de Camille à saisir les opportunités qui se présentent.

Mais à bien y réfléchir, pas tant que cela. Sur ce point, le récit de Camille est typique de nos récits d'insertion. Contrairement aux récits de vocation qui sont marqués par une forte persévérance et affirmation du sujet, les récits d'insertion portent le plus souvent la trace d'une certaine dépendance du sujet aux opportunités du monde de l'art. Ces opportunités se présentent avec l'imprévisibilité d'un événement qui survient. Le sujet peut persévérer dans sa vocation et s'opposer au monde de « la vie active », mais dans le monde de l'art, le sujet nous dit que les choses arrivent, dans un sens comme dans l'autre. Une fois que le sujet entre dans le monde de l'art, et ce dès la Haute École, l'analyste ne peut que constater la récurrence d'un aveu et d'une posture : dans une certaine mesure, la réussite ne dépend pas que du sujet. Mais ce qui apparaît cependant absolument déterminant, c'est la capacité de ce dernier à saisir les opportunités et l'énergie qu'il déploie dans les diverses situations qu'il investit. L'artiste qui réussit est bien en partie cet être flexible et ouvert sur les situations. Mais cet être ne renonce à son autonomie et à son authenticité. Il faut une certaine correspondance afin que le sujet se sente porter dans une activité et une identité investie dans une logique de la réalisation de soi.

Une nouvelle Épreuve marquera le récit d'insertion de Camille. Elle est ici clairement en position d'Autodestinateur. L'Objet est celui-ci : « me lancer dans un autre truc ». Après ce « délire » dans le monde du stylisme, qui tranche avec l'expérience d'Iléana ci dessus analysée, Camille entame une Épreuve en partie semblable. Il s'agit pour elle de se reconstruire professionnellement. Et là encore, le récit d'insertion nous donne à voir des tentatives afin d'assurer et de maintenir au yeux du sujet la représentation d'une autonomie et une authenticité, de s'inscrire dans un processus qui le réalise. Cette reconstruction plonge ses racines dans un passé lointain, dans l'enfance du sujet, dans des permanences biographiques.

Extrait 20

Donc chômage. Là, je me suis très, très vite rendue compte qu'il fallait réfléchir à une réorientation professionnelle, vu que voilà ! Et puis pas de mode à Nyon ! Pas de mode en Suisse quoi ! Il y avait rien, rien ! Et puis, là, tout d'un coup, vu que j'avais fait ce camp zen, j'avais vachement besoin d'être en accord avec mes sources, mon milieu, qui j'étais. Tout d'un coup, l'architecture était hyper évident ! (Camille, entretien biographique, p. 96, lignes 46-50)

Dans son récit d'insertion, une fois sa carrière de styliste abandonnée, Camille ira de projet en projet. Le chômage est dans le récit d'insertion de Camille une expérience positive. Il lui assure une stabilité financière et favorise l'accès à certains stages et emplois. Contrairement à Iléana, Camille est au bénéfice d'une véritable expérience professionnelle dans le domaine du styliste. Le chômage permet à Camille de prendre un certain temps pour réfléchir et expérimenter diverses alternatives. Camille désire trouver une adéquation entre des aspirations qui cherchent à se définir et à se stabiliser et des occasions qui se présentent à elle. Elle fera un stage d'architecture d'intérieure et elle travaillera comme architecte chez son père. Elle sera créatrice de bijoux et donnera des cours de dessin. Le tout avec en arrière fond le soutien du chômage. Elle sera ensuite directrice d'un Musée de la Mode, pendant plus d'une année. Lorsque nous la rencontrons, Camille désire devenir illustratrice à son compte et bénéficie encore une fois du soutien du chômage. Elle tient un blog qui rencontre un certain succès.

Rappelons-nous une chose. Dans son récit de vocation, Camille nous avait bien dit avoir toujours dessiné. Mais aussi qu'elle ne savait à l'époque que cela pouvait être un métier. C'est ce qu'elle découvre progressivement au fil de son parcours dans le domaine artistique. Son récit de vie nous relate le parcours d'un sujet dans le domaine artistique qui progressivement se relie à une permanence biographique.

Extrait 21

J'ai toujours dessiné. J'ai vraiment grandi avec un crayon dans les mains. Mais pas du tout fait le lien à ce moment-là que ça pouvait être un métier ! Sous forme de loisirs c'était. (Camille, entretien biographique, p. 58, lignes 19-21)

Camille « a grandi avec un crayon dans les mains ». La continuité identitaire réside très exactement ici. Elle est permise par cette offre identitaire qu'elle découvre un peu par hasard. Elle fait résonance et s'affirme avec la force de l'évidence. Tout comme Iléana, il y a une rencontre qui permet au sujet de trouver une issue. Camille fait elle aussi le récit d'un sujet (elle) qui suite à un ensemble de péripéties trouve une nouvelle vocation avec laquelle construire sa vie. Camille est admise dans un collectif d'illustrateurs. Elle trouve ainsi un ancrage et une reconnaissance dans un collectif qui bénéficie d'un certain prestige sur la scène locale. L'illustration est viable en Suisse et surtout lui permet d'évoluer au plus près de ses attaches affectives et de son ancrage local pour elle importants.

Le récit de vie de Camille nous raconte en définitive comment elle en est arrivée à investir l'illustration, et les continuités et cohérence contenues cet investissement. L'illustration, à l'analyse de son récit de vie, s'impose comme un projet qui connecte avec le noyau de son ancien projet de devenir styliste. Le parcours raconté nous décrit alors d'une certaine manière la perte de couches superficielles et un sujet qui atteint d'une certaine manière la quintessence de son ancien projet. Son récit de vie s'achève sur un nouveau projet qui maintient un processus de réalisation de soi, ainsi que sur l'éventualité d'une reconnaissance dans le domaine professionnel de l'illustration. Pour Camille, le stylisme a constitué au moment de l'élaboration de sa vocation une sorte de compromis entre trois dimensions valorisées : l'architecture, le dessin et l'habit (chapitre sept, partie I). Elle a tout d'abord privilégié dans sa reconstruction professionnelle l'architecture. Mais, progressivement, le dessin s'est imposé. Il apparaît à l'analyse le noyau de son attrait pour l'art : « J'ai grandi avec un crayon dans les mains ».

Camille manifeste une ouverture aux situations, une flexibilité certaine, mais jamais elle n'abandonne ses permanences identitaires, tout comme son autonomie et sa quête d'authenticité. Le récit de vie de Camille nous donne au final à voir l'exploration de trois voies. Le stylisme en assurait la synthèse. Au cours de son parcours d'insertion, Camille abandonne progressivement l'habit, puis l'architecture. Elle sera illustratrice. De son récit des origines perdure le dessin, mais aussi la communication. Son récit d'insertion, une fois la carrière de styliste abandonnée, nous donne certes à voir une accélération du changement, elle va de situation en situation en un laps de temps extrêmement bref, mais au plan identitaire, Camille semble au final conserver un équilibre entre permanence et changement.

Un dernier point relativement au récit de Camille. Il nous semble devoir être souligné. Il nous permet d'étayer l'analyse des raisons qui ont conduit Camille à bifurquer. Son récit d'insertion instaure une opposition nette entre « partir » et « rester ». Le premier est relié à « stylisme ». Le second à « se réorienter professionnellement ». Dans le récit d'insertion de Camille, « stylisme » est en effet indissociable de « partir ». Mais « stylisme » et « partir » sont progressivement reliés à « perte » et à « loin de chez moi ». Les séquences « Train » et « Clefs » thématisent la perte de ses « bases ». Dans son récit d'insertion, « rester » s'est alors progressivement trouvé relié à « ressourcer », à « stabilité affective », à « gens que j'aime », à « chez moi », et à « amour ». Progressivement, à bien écouter Camille, rester est devenu indissociable d'une stabilité nécessaire à la créativité. Le récit d'insertion de Camille nous raconte ainsi par ailleurs les péripéties par lesquelles le sujet passe avant de prendre conscience de l'importance de « ma ville », de ses « repères », de ses « attaches » et de son « chez moi ». C'est ce que permet de saisir son récit de ville au bar l'Intemporel. La peur et le besoin d'Iléana, qui rappelons-le ne désirait pas partir, se trouvent ainsi confirmés par celle qui, justement, est partie. Le sujet n'est pas un être sans attaches tout comme il n'est pas un

être sans histoire. Ces deux caractéristiques ressortent de l'ensemble de l'analyse de nos récits de vie.

Si Camille ne reste pas au Japon, c'est aussi parce qu'elle fait une rencontre amoureuse. C'est l'objet de la séquence « L'amour ». Camille nous y relate la rencontre de Roger.

Extrait 22

On est clairement tombé amoureux à ce moment-là quoi. Donc méga panique, parce que je déménageais le lendemain [à Paris]. On s'est vu. Je me suis excusée le samedi. On s'est revu le dimanche pour discuter. Le lundi, j'étais censée être au boulot à Paris [dans le magazine]. J'ai déplacé mon départ en leur disant que c'était hyper abrupte et que je commençais le boulot à mi-janvier au lieu du début janvier. J'ai repoussé mon départ de quelques jours. On sortait toujours pas ensemble mais c'était trois quatre jours où on a parlé de notre avenir. Mais vraiment, on a parlé de bébé avant même de s'embrasser. [...] Je me suis demandée à un moment si j'étais pas, inconsciemment, tombée amoureuse de quelqu'un pour m'attacher à l'endroit où tu as ta famille ! Comment ça se fait que je suis tombée amoureuse ? Quelle est la part de conscient, d'inconscient, de tomber amoureuse d'un mec qui vit à quatre kilomètres de chez toi quoi ? Alors que ça fait une année que je suis en Chine et que je n'ai rencontré personne ! (Camille, entretien biographique, p. 91, lignes 30-44)

Et pour ce Roger, il est totalement inconcevable de partir au Japon.

Extrait 23

Roger m'a dit : « Écoutes, tu es mignonne, je t'aime et tout, mais je conçois pas le couple à 9000 kilomètres de distance. Ce n'est pas possible. Je mesure 2m06, donc ce n'est pas possible d'aller vivre au Japon, parce que rien n'est adapté. Je vais avoir vraiment beaucoup trop de difficultés au quotidien. Je suis bien ici, j'ai ma vie, mon réseau social et tout. Mais, toi, tu as aussi une partie de ton réseau social ici, pourquoi tu ne rentres pas quoi ? ». (Camille, entretien biographique, p. 96, lignes 9-14)

Camille ne fera pas deux fois la même erreur nous dit-elle. Sa carrière de styliste internationale a eu pour conséquence une séparation amoureuse qui l'a marquée. Après être partie, avoir été une styliste internationale, Camille ne se conçoit plus sans un lieu, Nyon, où sont ses attaches tant familiales qu'amoureuses. Pour comprendre la bifurcation de Camille, il faut alors sérieusement porter attention aux interrelations entre vie professionnelle et vie personnelle. Et ce tout comme pour Iléana, où la forme que prend son parcours d'insertion est en partie incompréhensible sans la prise en considération de sa vie personnelle.

B. SYNTHÈSE ET ARTICULATION

Le récit d'insertion de Camille nous a permis l'analyse d'un parcours sensiblement différent de celui d'Iléana. Le contraste est flagrant. Camille a été une styliste internationale. Contrairement à Iléana, elle a trouvé un prolongement à la reconnaissance qu'elle a connue à la Haute École ainsi qu'une infrastructure. Ce sont ces prolongements qui ont permis à Camille la continuation de son activité de styliste ainsi que de l'identité qui s'était cristallisée au terme de sa formation. Elle a continué dans une situation porteuse. Un actant s'est révélé être déterminant dans son insertion, John. La rencontre avec cet actant a constitué une impulsion décisive dans son parcours d'insertion. C'est par le truchement de John que Camille a pu bénéficier des conditions qui lui ont permis de continuer son activité de styliste et de se continuer comme styliste, tant sur le plan « objectif » que sur le plan « subjectif ». Contrairement à Iléana, l'identité pour soi et l'identité pour autrui ont évolué dans une relative harmonie, et son activité artistique a trouvé des prolongements propices qui l'ont étayée. Cette différence est importante pour notre développement. Il faut en tirer les conséquences au plan de l'analyse de ce qui fait épreuve dans la période de l'« insertion de l'artiste ».

Soulignons avant cela un élément qui s'impose, l'intervention d'un actant. Nous l'avons déjà pointée dans le récit d'insertion de Christophe avec Nadia et dans le récit de

Johanna avec Maurice. Elle apparaît être décisive dans nos analyses pour une première insertion professionnelle dans le domaine de l'art. Cette rencontre s'énonce comme étant toujours de l'ordre de l'inattendu. Pour le sujet, c'est un imprévisible qui conditionne sa première expérience professionnelle dans le domaine artistique. Le sujet ne pouvait et ne l'avait prévu. « C'est arrivé » nous dit Camille. Subjectivement, c'est bien de cela qu'il s'agit : cela arrive sans que le sujet ne l'anticipe ni ne le prévoit. Du point de vue du sujet, la réussite semble en définitive ne pas tenir à grand-chose et n'est jamais anticipée dans son déroulement. Rétrospectivement, l'insertion professionnelle est pour lui marquée par la surprise et l'inattendu. Il peut déployer une grande énergie et être ouvert aux opportunités qui se présentent et qu'il saisit au vol comme nous l'avons vu avec Camille, mais s'énonce toujours dans nos récits cette absence de maîtrise du sujet sur ce qui en définitive conditionne sa réussite. Ce point est frappant. Dans nos récits d'insertion, après la forte persévérance et la volonté de s'affirmer qui caractérisent la période de la « vocation artiste », priment l'inattendu et l'absence de maîtrise. Qu'elle se réalise ou pas, subjectivement, quelque chose échappe fondamentalement au sujet et cela le marque.

Le contraste entre les deux formes de passage de la formation au marché du travail que nous propose les récits d'insertion d'Iléana et de Camille est saisissant. Ce qui apparaît tout d'abord remarquable, c'est le rôle joué par la reconnaissance. Toutes deux ont vécu une même reconnaissance par l'institution de formation. Toutes deux ont atteint ce moment où les identités pour soi et pour autrui se sont harmonieusement entrelacées. Ce que perd Iléana, c'est cette identité et cette énergie dont la reconnaissance assure le maintien. Ce que Camille voit se continuer, c'est justement cette reconnaissance. La première s'effondre subitement. La seconde se développe, gagne en congruence identitaire et en énergie. Ce qui apparaît ensuite saisissant, c'est le rôle joué par la situation matérielle et relationnelle. Camille, contrairement à Iléana, bénéficie d'une infrastructure et d'une énergie collective. L'activité artistique prend alors pour Camille une forme quasi frénétique. Camille est suractive. Iléana est littéralement en panne. Tout se passe ainsi comme si la condition à l'activité et à l'identité artistiques était en dernière analyse sous la dépendance d'un ensemble de caractéristiques qui sont extérieures au sujet : continuer son activité et se continuer dans son identité artiste, c'est évoluer dans un monde qui reconnaisse et bénéficier d'une infrastructure ainsi que d'une énergie collective. La suractivité de Camille et la sorte de paralysie d'Iléana trouvent là une part de leur explication. Iléana subit la perte de sa reconnaissance, d'une infrastructure et d'une énergie collective. Ce qui va provoquer son effondrement. Camille bénéficie d'une série de gains et de prolongements. L'infrastructure à sa disposition croît (elle a une usine à disposition) et bénéficie d'une puissante énergie collective, notamment avec son « jumeau artistique ». Camille évolue par ailleurs dans un monde qui prolonge la reconnaissance de la Haute École, et l'amplifie à un niveau international. Camille va alors pouvoir déployer son activité et continuer à se réaliser dans la forme prise à la Haute École.

Ce sont ici des éléments des situations qu'il faut considérer. Nos analyses nous poussent en effet à formuler un constat. Nos sujets ne peuvent développer leur activité créative et se vivre comme artistes sans évoluer dans des situations qui le rendent possible, qui les portent. Tout comme l'écran de cinéma qui permet le défilement des images sans pourtant être le film, notre artiste ne peut développer son activité créative et continuer à se vivre comme artiste en dehors de situations qui le favorisent. Ce point nous paraît crucial. Ce qui dans les situations est porteur est décisif au plan de l'analyse du devenir artiste, de la possibilité d'un sujet de se réaliser dans sa vocation artiste.

Le contraste entre le parcours d'Iléana et de Camille donne à voir un vécu différent d'un même passage. Ce vécu est à l'analyse en partie sous la dépendance des éléments qui dans les situations sont ou non porteurs. Afin de faire face au passage de la formation au marché du travail, Camille s'inscrit dans un travail immatériel et créatif. C'est sa rencontre

avec John lui a permis d'en bénéficier. Elle est alors saturée par une situation qui porte en l'amplifiant son activité créative et son identité d'artiste. Ce travail immatériel et créatif prolonge ce que Camille avait vécu à la Haute École, dans cette « Bulle » qui sollicitait introspection et créativité. Contrairement à Camille, Iléana n'a pas rencontré une telle situation. Le chômage tend à réduire à néant sa créativité et va jusqu'à annuler sa capacité de choix ainsi que de développement de stratégies personnelles. Iléana est d'un bout à l'autre hétérodéterminée et contrainte à mettre de côté la poursuite du projet d'une réalisation de soi dans sa vocation artiste.

Ce travail a permis à Camille de développer un réseau. A son retour de Chine, Camille prend conscience dans la séquence « Clefs » de l'ensemble des éléments qui portaient son activité créative et son identité. Tout comme Iléana, elle vit alors une expérience aiguë de dérégulation : « le sol s'est ouvert sous mes pieds » nous dit-elle. Mais contrairement à Iléana, Camille peut là mobiliser le réseau que son parcours lui a permis d'acquérir. Ce réseau, elle en fait usage à ce moment-là de son récit d'insertion. Il est relié à un contexte précis, le stylisme. Les parcours d'Iléana et de Camille divergent encore.

Les parcours d'insertion d'Iléana et de Camille se rejoignent cependant, progressivement. Et ceci mérite d'être souligné. Toutes deux doivent se reconstruire professionnellement. La réussite de Camille apparaît alors elle aussi être une sorte de parenthèse. Elle aboutit à une issue en partie semblable. L'épreuve de l'insertion se formule ici dans sa complétude. Les récits d'insertion d'Iléana et de Camille sont à partir de ce point de jonction traversés par une série de projets de reconstruction professionnelle. Leurs récits s'achèvent sur une reconstruction professionnelle qui à l'analyse des parcours se situe entre continuités et ruptures, et au plan identitaire entre permanence et changement. Ce que le sujet avait investi dans sa vocation artiste (dans la période de la « vocation artiste » et/ou dans celle de la « formation de l'artiste ») trouve un prolongement viable, à la fois dans une insertion stable (c'est le cas d'Iléana) et dans un ancrage affectif (c'est le cas de Camille).

Ces deux récits sont typiques de ce que nous donnent à voir nos récits d'insertion. Cette reconstruction qui implique une révision biographique, malgré un ensemble de situations diverses traversées dans une temps accéléré, malgré une sorte d'affolement, ne renonce cependant jamais à une identité qui préserve pour le sujet la représentation d'une autonomie ainsi que d'une authenticité et d'une recherche d'équilibre entre permanence et changement. Iléana comme Camille relatent dans leur récit d'insertion la rencontre avec une nouvelle vocation, mais cette fois en prise avec un contexte professionnel et affectif viable pour le sujet.

IV. Une épreuve

Les récits d'insertion d'Iléana et de Camille constituent un appui privilégié afin de dessiner avec le lecteur les contours de l'épreuve qui façonne la période de l'« insertion de l'artiste ». Cette épreuve s'est imposée avec la force de l'évidence. Nos « matériaux biographiques » nous ont conduit à elle. Cette épreuve peut être plus ou moins aiguë. Voire parfois à un tel point amortie que le sujet peut la traverser sans même osciller. Nous l'avons reconstruite suite à l'analyse de l'ensemble de nos récits d'insertion et à un minutieux travail comparatif visant à décanter ses composants. Elle se détache de nos « matériaux biographiques » et s'est progressivement stabilisée dans nos analyses.

Cette épreuve est constituée par deux dimensions indissociables. Elle contredit en grande partie un certain imaginaire romantique de l'artiste, celui d'un créateur qui trouve en lui-même la source de sa créativité et qui fait face à la solitude comme à l'incompréhension sans jamais être anéanti par elles. Ce créateur qui se suffit à lui-même, nos analyses ne l'ont pas croisé.

Nous présenterons ici, simultanément à cette épreuve structurante de la période de l'« insertion de l'artiste », les éléments qui dans nos récits semblent permettre soit de la différer soit de l'amortir. Ces éléments qui dans les situations portent l'activité créative et l'identité artiste. La façon dont les « sujets-auteurs » les évoquent dans les récits d'insertion met par contraste souvent en évidence ce dont les sujets bénéficiaient auparavant, lorsqu'ils étaient à la Haute École. Les thématiser nous permet alors de souligner ce que le sujet perd lors du passage de la formation au monde du travail.

Débutons par la première dimension de cette épreuve. Elle est déterminante pour sa compréhension. La période de l'« insertion de l'artiste » introduit une rupture dans l'identitaire/proximal des sujets. Elle donne en effet lieu à ce qui peut être désigné comme une série de pertes qui affecte le sujet dans son entour habituel, dans ce qui était son monde et qu'il avait fortement investi, celui-ci se chargeant alors de dimensions distales. Le récit d'Iléana est sur ce point particulièrement éclairant. Un mot condense et exprime cette première dimension de l'épreuve : exotopie. C'est sans aucun doute lors de la période de l'« insertion de l'artiste » que l'idée d'être déplacé hors de ses repères habituels apparaît avec le plus de force dans nos récits de vie. Cette exotopie ne résulte pas tant d'un déplacement spatial du sujet, mais bien d'une reconfiguration radicale de son identitaire/proximal suite à série de pertes. Ce dernier prend alors le plus souvent subitement conscience de ce qu'était le monde de la Haute École où il y a peu il évoluait et s'épanouissait. La Haute École et les diverses scènes artistiques qui y étaient reliées se révèlent alors à l'analyse pour ce qu'elles étaient : ce qui permettait à l'activité et à l'identité artistiques de s'affirmer, et au sujet de continuer un processus de réalisation de soi. L'activité créative que déployait le sujet ainsi que son sentiment de se réaliser dans une activité expressive s'écroulent subitement suite à la reconfiguration de son identitaire/proximal. Ces pertes font la spécificité de cette période. Une fois survenues, l'identitaire/proximal du sujet est profondément modifié. La Haute École et les diverses scènes s'imposent pour le sujet comme les garantes de cette activité et de cette identité artistiques qui avaient avec ardeur été désirées lorsque le sujet élaborait son projet artiste. Le sujet découvre que cette activité et cette identité étaient portées par certains éléments qu'il voit disparaître. Sans ces derniers, son projet artiste est ébranlé, et parfois ruiné. Cette modification de l'identitaire/proximal peut avoir lieu subitement après la période de la « formation de l'artiste » (c'est le cas d'Iléana) ou être différée dans le temps, parfois de deux ou trois ans (c'est le cas de Camille mais aussi de Christophe).

C'est cette modification de l'identitaire/proximal du sujet qui définit la première dimension de l'épreuve de l'insertion. Ce dernier est triplement affecté : sur un plan qui peut être qualifié de matériel, sur un plan qui peut être qualifié de relationnel et sur un plan qui peut être qualifié de symbolique. Ce qui se joue sur ces trois plans va compromettre la possibilité de continuer son activité artistique et de se continuer subjectivement (identité pour soi) comme artiste. Le sujet doit affronter cette modification, et alors tenter de maintenir son activité artistique et de persister dans cette identité où les représentations d'autonomie et d'authenticité sont centrales. En ce sens, il y a bien une épreuve qui sollicite et provoque le sujet.

Débutons par thématiser ce qui se joue au plan matériel dans l'identitaire/proximal du sujet suite à la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet perd tout d'abord la structure (outils, salles, projets,...) qui, c'est ainsi que cela se donne à voir dans nos récits d'insertion, contribuait à la fois à cadrer et à rendre possible son activité artistique. Ce point ne doit pas être minimisé. Il faut noter que Camille est sur ce point unique dans notre corpus. Camille nous donne accès de façon frappante à ce que l'activité doit à ce plan matériel. Son récit nous donne en effet à voir un sujet englobé et porté par une organisation professionnelle de grande ampleur. Elle structure son activité par le truchement d'un certain nombre de projets et favorise son développement grâce à la mise à disposition d'une infrastructure (matériel, usine,

etc.). Pour ceux qui ne bénéficient d'une telle extension, un certain nombre d'éléments permettant d'amortir ce que le sujet perd lorsqu'il achève la Haute École peuvent être thématiques. Ils se situent à un niveau bien plus modeste que dans le cas de Camille et ont une efficacité moindre. Le sujet n'est pas à ce point englobé et porté. Leurs récits d'insertion sont en effet traversés par les thèmes de la difficulté et de l'effort. Le sujet peine à maintenir et à cadrer son activité créative. Indirectement, le sujet indique ce qui à présent s'en est allé. L'atelier, ici, s'impose comme étant un élément qui peut porter l'activité artistique du sujet. Il est investi par des problématiques en partie singulières, mais il est dans tous les cas important à l'activité artistique. L'atelier est le plus souvent acquis lorsque le sujet fréquente encore la Haute École. Il continue alors en partie ce qu'il y a connu. Il s'agit d'un lieu important, fortement investi et privilégié dans nos récits de ville. L'atelier apparaît atténuer cette rupture au plan matériel qu'inaugure la période de l'« insertion de l'artiste ». Le récit de ville à l'atelier constitue par ailleurs le plus souvent comme un moment de prise de conscience de ce que le sujet doit à l'atelier. Le récit de ville de Sophie est, relativement à cette prise de conscience, frappant. L'atelier joue à deux niveaux. Tout d'abord au niveau de la structuration de l'activité. C'est par exemple le cas d'Henry, diplômé des Beaux-Arts, et de Juliette, styliste diplômée. Sans leur atelier, ils nous disent éprouver une difficulté à gérer leur activité artistique.

Extrait 1

[A propos de son atelier] Il y a à peu près 150 personnes qui travaillent dans cet espace, dans ce lieu. Et, pour moi, c'est un lieu très, très important. Ça me donne une structure. Le matin je me lève, et je vais travailler ici. C'est quasiment mon bureau. En même temps, il me permet de pouvoir manger ici, à midi, des repas avec les gens, entouré par des gens, et de pouvoir communiquer, et aussi échanger. Alors, cet échange, c'est un échange social, hein ! C'est très, très important pour la structure de la journée d'un artiste, en tout cas pour moi. [...] Ça structure le temps d'un artiste. [...] Mais quand je sors d'ici, ça s'arrête un peu. J'ai arrêté, par exemple, d'amener mon ordinateur à la maison. Parce que je continuais à travailler. Je faisais des recherches. Ça me donne une bonne coupure ! J'ai pris cette décision parce que je me sentais tout d'un coup dépendant d'Internet, d'un ordinateur, de cet outil-là. [...] Je pense que c'est aussi un moyen d'éviter de sentir la solitude quelque part... [...] Je trouve la vie d'artiste, on est assez solitaire. (Henry, récit de ville, diplômé des Beaux-Arts, p. 518, lignes 8-34)

Extrait 2

Pour moi, le fait d'avoir un atelier, ça me fait sortir de chez moi. Donc, déjà, je suis plus dans le cadre privé, je suis dans un cadre, entre guillemets, professionnel, voilà. En tout cas, je me détache un petit peu du cocon. [...] J'ai besoin de, de, d'avoir un endroit pour travailler, parce que chez moi, j'ai trop de distraction. [...] Lorsqu'il s'agit de mon truc, chez moi, ça bloque. Ouais, ça bloque ! Là, je suis dans un endroit. Je veux dire, j'ai fait la démarche, aujourd'hui, de venir là. Je veux dire, tout autour de moi est là pour me rappeler que je dois travailler, et puis tu n'as pas, tu n'as pas autre chose à faire ! [...] J'ai besoin aussi de contraintes, des contraintes que moi je décide quoi ! (Juliette, récit de ville, styliste, pp. 219-220, lignes 18-16)

Henry nous dit l'importance de pouvoir structurer sa journée d'artiste et de réussir à établir une coupure. Il nous dit avoir pris cette décision par lui-même, mais cela n'aurait été possible sans cet atelier qui lui permet d'avoir une maîtrise sur son activité. Cette séparation que rend possible l'atelier est extrêmement importante pour les sujets. Sur ce point, le récit de vie de Johanna, qui a emménagé dans son atelier, est instructif. L'impossibilité à instaurer une ligne de démarcation claire entre le registre professionnel et personnel, amplifiée par le fait qu'elle a emménagé dans son atelier, constitue pour elle un frein. Johanna « étouffe ».

Extrait 3

Des fois, j'en peux plus quoi. Je me dis : « Quelle horreur ! ». J'aimerais tellement réussir à travailler à huit heures du matin jusqu'à midi, et puis après je recommence à deux heures jusqu'à six heures, et puis je vois mes amis. (Johanna, entretien biographique, p. 470, lignes 41-45)

Juliette nous confie dans l'extrait 2 l'importance qu'elle donne au fait de pouvoir bénéficier d'un cadre professionnel qui lui permette de fuir les distractions et de se centrer sur son travail. Tout autour d'elle lui rappelle qu'elle doit travailler. Mais c'est elle qui décide nous dit-elle. Les extraits 1 et 2 soulignent ainsi un point essentiel : se sont les contraintes qui permettent au sujet, paradoxalement, de conserver la maîtrise sur son activité. L'atelier constitue en outre un espace qui permet, tout comme cela était le cas à la Haute École, d'entreposer et de partager le matériel estimé nécessaire à l'activité artistique. Le sujet bénéficie d'un espace à lui qui reproduit en partie et permet de continuer ce qu'il a connu à la Haute École.

Continuons en thématissant ce qu'inaugure la période de l'« insertion de l'artiste » dans l'identitaire/proximal des sujets au plan relationnel. Il concerne l'activité artistique. Sur ce plan, le sujet assiste à la perte d'un collectif qui se structurait autour de l'activité artistique. Ce collectif est constitué par les pairs (les artistes en formation) bien évidemment, mais aussi par les professeurs et les intervenants de la Haute École. Ce plan relationnel n'est pas négligeable. Il apparaît dans nos récits déterminant, à deux niveaux : l'énergie créative et les rencontres professionnelles qui permettent au sujet d'explorer et d'avoir accès aux mondes de l'art. Nos récits nous poussent tout d'abord à appréhender le collectif comme indispensable au processus créatif. Le sujet y puise une part de son énergie. Nos récits d'insertion thématissent une perte du désir, de l'envie de créer qui circulait dans la Haute École et qui se transmettait, dans une sorte d'émulation, à ses différents membres. Les propos de Johanna ci-dessous le soulignent, et ils confirment par la même occasion ce qu'Iléana nous a d'ores et déjà permis d'explorer. Elle qui, comme nous l'avons vu, perd progressivement toute motivation à créer.

Extrait 4

Moi, pour moi, c'est important d'être en collectif, quand tu fais de la peinture ou quand tu fais de la création. Tu as besoin de l'énergie des autres ! [A propos de son atelier] Aussi parce que ça ressemblait un peu à l'école, tu vois ? Il y a un truc où tout d'un coup tu es pas largué tout seul avec toi-même. Moi, comme j'ai beaucoup squatté, j'ai beaucoup vécu en communauté, j'ai un esprit qui est plutôt ouvert aux autres, pas fermé sur moi-même mon petit monde. [...] C'est un truc qui est impossible dans ma vie de rester cloîtrée sur soi. J'ai besoin d'être avec les autres, parce que les autres amènent toujours la diversité dans ton travail, ils amèneront toujours quelque chose de plus. Même juste en regardant. Au moins t'existes quoi ! Tu n'es pas perdu avec toi. [...] Mon expérience aux Beaux-Arts m'a amené à ça. C'est qu'il y avait toujours des échanges, avec des autres élèves, avec des profs, c'était, très dense au fait comme apprentissage aux Beaux-Arts, tu as tout un univers qui se construit, qui est complètement ouvert sur tout, autant sur toi, sur ta peinture, sur ton travail quoi. Et puis il y a toujours cette recherche d'être combatif à plusieurs aussi. T'es plus fort avec plusieurs personnes ! (Johanna, entretien biographique, diplômée des Beaux-Arts, p. 464, lignes 29-46)

Johanna a besoin d'échanges, de ce que les autres amènent, de cette diversité des regards. Mais aussi de cette force que procure le fait d'être plusieurs, et ce y compris dans un travail en grande partie solitaire comme celui de Johanna. Cette énergie collective, Johanna la puise actuellement dans son atelier, situé dans une ancienne usine dédiée à la création. Le récit de vie de Juliette est d'un bout à l'autre traversé par cette problématique, notamment dans son récit de ville à l'école Migros : l'activité créative possède fondamentalement une dimension collective. Sans elle, l'activité créative du sujet se grippe. Le collectif vient faire contrepoids à une solitude où le sujet peut tourner en rond et se perdre, n'arrivant à créer. Cette solitude et cette angoisse sont récurrentes dans nos récits d'insertion. Elles sont en partie la conséquence de la perte de ce collectif. Elles empêchent le sujet d'avancer. Il tourne en rond. Il n'arrive à

développer son activité créative. Là encore le récit d'insertion d'Iléana est typique : elle est seule, et paralysée par l'incertitude et les risques d'une activité créative. Le récit de ville de Juliette thématise également ce point.

Extrait 5

Capable ? Pas capable ? Ouais, je fais rien. Pourquoi on fait rien ? Parce que, justement, tu te poses trop de questions, tu te poses trop de questions. Et on fait rien quoi ! Il y a une sorte de... T'es tétanisé aussi. Ouais, il y a la peur de. Il y a la peur, finalement, de se lancer. Ouais, de se lancer. Finalement, on a voulu faire du stylisme, on a été dans une école, on a eu un diplôme et, au final, quand tu te retrouves seul comme ça. Ben ouais, tu n'as personne pour te dire. Tu as besoin d'encouragements ! On a besoin, finalement, des gens. Qu'on te dise : « Oui, ça va, tu peux le faire ». On a besoin des gens aussi pour nous transmettre la motivation, l'approbation. Il faut leur approbation quoi. Autrement, tu tournes en rond, tu tournes en rond, tu te mords la queue. T'angoisses. Ouais, il y a les moments d'angoisse ! (Juliette, récit de ville, styliste, p. 235, lignes 29-39)

Capable, pas capable... Seul, le sujet est envahi par la peur de se lancer. Pour sortir, cette énergie a besoin des encouragements. L'artiste a besoin des « gens », fondamentalement. Enfin, ce que perd le sujet, c'est la possibilité de faire des rencontres, de nouer des contacts avec les mondes de l'art. Nous avons vu à quel point ces rencontres sont déterminantes dans le cas de Camille. Mais aussi dans les cas de Christophe et de Johanna. La Haute École fréquentée par le sujet était constituée par les professeurs et les intervenants. Ce que le sujet perd après avoir achevé la Haute École, c'est aussi cela. Et il ne faut pas le minimiser.

Extrait 6

J'avais déjà une année à l'avance cet atelier-là, ici, à Kugler. Oui, on m'a proposé ça. J'avais beaucoup de chance finalement dans ma vie ! Je n'ai jamais postulé pour un job. Je n'ai jamais fait la démarche, même pas pour cet atelier-là ! Maintenant, ça a un peu changé ! Depuis deux ans, la vie d'artiste, elle est beaucoup plus dure. On perd aussi de la force, et de l'énergie. Comment on dit ça ? D'attirer les bonnes gens. [...] Parce qu'aux Beaux-Arts, il y a tout le monde qui parle avec toi, ça veut dire aussi même les curateurs, les critiques d'art, les intermédiaires, les médiateurs. Parce qu'ils sont payés. Après, il y a plus rien. Parce que tu es dans un assez grand vide où il faut faire sa place. [...] A qui il faut d'adresser ? (Henry, entretien biographique, diplômé des Beaux-Arts, pp. 494-495, lignes 27-14)

La Haute École permettait cette rencontre de professionnels du « Milieu », de nouer des liens avec le « Milieu », mais aussi un important soutien dans l'activité créative. Ces professionnels offraient une approbation, un encouragement, ainsi que de précieux contacts.

Abordons enfin la rupture qu'inaugure la période de l'« insertion de l'artiste » au niveau de ce que nous avons désigné comme le plan du symbolique. C'est ici l'identité artiste qui est au premier plan. Ce symbolique est présent dans le collectif d'artiste, dans ce sentiment d'appartenir et d'avoir des préoccupations communes. D'évoluer dans un monde structuré autour de l'art. Ce que perd le sujet avec le passage de la Haute École à la « vie active », c'est aussi cela, un sentiment d'appartenance. Il appartenait à quelque chose de commun qui s'organisait autour de l'art. Christophe souligne l'importance de cette appartenance, et il met en évidence en quoi le lieu dédié à l'art où se trouve son atelier lui permet le maintien de ce sentiment. Il est sur ce point un élément porteur de son identité d'artiste.

Extrait 7

[A propos de l'atelier] L'autre raison pour laquelle je me sens bien ici, c'est que je ne suis pas seul, non. Cela serait très différent si j'avais un atelier où j'étais seul, où j'étais pas entouré par des gens qui font des choses similaires, entre guillemets, à ce que, moi, je fais. On a peut-être pas grand-chose en commun mais on fait de l'art je veux dire. Socialement, on a une position qui est quand même proche. Et, donc, on fait quand même partie de quelque chose ! C'est des gens qui vivent comme moi. Qui ont des préoccupations quand même très proches. [...] Je dirais une même dimension sociale, en termes de

mode de vie. Plutôt qu'une affinité en termes artistiques et politiques. Un peu précaires mais aussi qui essayent de faire leurs choses. (Christophe, récit de ville, diplômé des Beaux-Arts, p. 428, lignes 20-31)

« On fait de l'art » nous dit Christophe. Ce collectif vit la même chose que lui. Cette appartenance est relative aux préoccupations et aux modes de vie impliqués par la « Vie d'artiste ». Nos récits d'insertion nous poussent en outre à insister sur la problématique de la reconnaissance, sur les relations entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Avec le passage de la formation au monde du travail, le sujet perd la reconnaissance de l'identité d'artiste que l'espace/temps de la Haute École lui procurait. Le sujet se sentait estimé à la Haute École. L'identité pour soi et l'identité pour autrui y coexistaient de façon harmonieuse et le sujet se voyait attribué une valeur. Dans une certaine mesure, c'est ce que les collectifs artistiques fréquentés après la période de la « formation de l'artiste » permettent au sujet de maintenir. Le sujet y rencontre des principes de reconnaissance en proximité avec ceux qu'il a connus à la Haute École, lui permettant de conserver dans ces collectifs un certain ajustement entre identité pour soi et identité pour autrui dès lors qu'il fait défaut dans la « Vie active ». Dans nos récits d'insertion, le chômage est emblématique de cette conscience par le sujet que son identité pour soi ne vaut plus rien dans le monde de la « Vie active ». Ce point est lumineux dans l'analyse du récit d'insertion d'Iléana. Elle est confrontée à des principes de reconnaissance, légitimés par le grand monde du monde de la « Vie active », qui n'attribue plus aucune valeur à son identité pour soi, alors même que cette dernière s'épanouissait et trouvait valeur à la Haute École. Cette originalité et cette personnalisation exacerbée que la Haute École privilégie semblent ne plus valoir grand-chose. Le chômage constitue pour elle une expérience intense de mépris. Iléana passe littéralement du haut au bas. Dans le monde de la « Vie active », Iléana est si petite qu'elle-même finit par se nier dans son identité pour soi. Le chômage apparaît ainsi dans nos récits comme un actant institutionnel qui assure la médiation avec le monde de la « Vie active », où « Artiste » se couple le plus souvent à « Ringard », « Glandeur » ou bien encore « Marginal ». L'artiste n'y est pas considéré comme un « Professionnel », comme cela était le cas à la Haute École. Et il n'est plus mis sur un « piédestal ».

Extrait 8

[A propos du chômage] Tu vois que tu n'as pas les mêmes aspirations que ces gens-là. Que la plupart des gens qui se trouvent. Finalement, c'est différent, faire de la création. [...] La réalité, elle est différente. Leurs demandes, leurs besoins, ce n'est pas du tout la même réalité quoi. C'est l'argent, c'est des questions alimentaires. [...] Je ne me sentais pas dedans quoi, dans la société quoi je crois. J'avais l'impression d'être à l'ouest, d'être ailleurs, pas dans la société dans ces moments-là. Plus dans mon univers, dans mon, dans mon univers. Dans un univers, dans un contexte de vie qui fait que tu restes dans la création. [...] Dans les nuages toujours, la tête dans mon monde, dans mon monde à moi. Qui est fait de vêtements, de magazines, de choses, de sortir, faire un peu la fête, voyager [...] Ce qui pose un problème au bout d'un moment quoi ! Quand tu parles avec ces gens-là, quand ils te disent, ou plutôt quand ils te regardent d'une manière. Ils se disent : « Elle est à l'ouest elle ! » Ou alors : « C'est une glandeuse ! » Donc un sentiment d'être en marge quoi. (Juliette, récit de ville, styliste, pp. 237-238, lignes 45-18)

Il y a là une profonde résonnance avec le récit d'insertion d'Iléana. Il s'agit bien d'une inversion, du plus au moins, d'en haut à en bas. Il y a une inversion de la position du sujet dans le monde. Nos récits d'insertion donnent ainsi à voir une sorte de retour en arrière. Ce que le sujet retrouve ici, ce sont en partie les considérations de ceux qui se sont opposés à son projet artiste, et qui le plus souvent appartenaient à son milieu. Après avoir porté envers et contre tout le projet artiste, s'être formé et avoir été validé et certifié artiste par la Haute École, ce que le sujet retrouve ici, c'est cette même déconsidération et dévalorisation de son projet artiste. La période de l'« insertion de l'artiste » est marquée par la fin de la fréquentation de la Haute École. Cette dernière avait dans la période de la « vocation artiste »

le plus souvent été investie comme une « Bulle », comme une fin en soi. Une fois achevée, le monde de la « Vie active » semble indiquer au sujet que cela est bel et bien fini. Si le sujet persiste, son identité pour soi devient une identité en marge. Cette marginalité peut être assumée par le sujet un temps, mais jusqu'à un certain point. Nos récits d'insertion nous montrent en effet que l'étau, progressivement, se resserre sur le sujet.

Extrait 9

Quand tu arrives à 30 ans, si toi-même tu ne te réveilles pas, c'est la société qui va commencer à te regarder, pas forcément les gens, mais la société. « Vous vous êtes pas posé ces questions, non mais, mademoiselle, qu'est-ce qui se passe chez vous ? ». [...] Moi, j'ai déjà passé par le chômage, je vais avoir 31 ans et j'ai déjà vécu le chômage, arrivée en fin de droit, le genre de truc où on te montre bien que c'est la dernière étape. Bon, moi, la dernière étape, je voyais plus une boîte en sapin alors que, là, la dernière étape, c'est de discuter avec vous, et c'est des moments qui sont pas faciles. Tu vois, tu te dis : « Mais à 50 ans où est-ce que j'en serai ? ». Moi, j'ai pas envie de penser tout le temps à dans vingt ans, mais si tu y penses pas, on y pensera pour toi. Je me dis qu'il y a des choses réelles et profondes à changer dans ma personne et à plein de niveaux. C'est une période angoissante parce que je vais devoir être plus solide, et ça me fait peur dans le sens que je vais devoir faire des démarches pour être indépendante. [...] Pour moi, ça pose un problème, c'est que ça va être socialement établi et je vais avoir des contraintes au niveau étatique, et ça me fait droit chier. Je vais devoir entrer dans le système ! Ce que je vis depuis quinze ans, je vais devoir le valider et dire : « Oui, oui, je suis comme ça ! Et en plus je réponds à tous vos machins ! ». Et, donc, ça me fait plus du tout sourire quoi. (Jeanne, récit de ville, diplômée des Beaux-Arts, pp. 369-370, lignes 32-7)

La Haute École et l'identité d'artiste ne sont pas en adéquation avec le monde du travail et l'identité de travailleur. Il y a « des choses réelles et profondes à changer ». Jeanne l'exprime à sa manière, le sujet est contraint à « rentrer dans le système », c'est-à-dire d'abandonner tout ce qui fait la singularité de son identité.

Ces pertes qui affectent l'identitaire/proximal du sujet rendent difficile et parfois impossible la continuation de l'activité artistique comme la possibilité de se continuer dans une identité d'artiste. Sur ce point, le récit d'insertion d'Iléana est un magnifique condensé. Les pertes que nos récits d'insertion formulent parfois de façon fragmentée et successive, le récit d'insertion d'Iléana les rassemble et les fait arriver dans une quasi instantanéité.

Les rencontres faites au cours de la période de la formation permettent au minimum de différer cette rupture. C'est le cas de Camille et de Christophe comme nous l'avons vu, mais aussi de Johanna et d'Henry. Au cours de la formation, une rencontre ouvre au sujet un réseau professionnel. Le sujet pourra alors prolonger tout ou partie du monde où il a évolué à la Haute École. Ce qui aura un impact majeur sur le parcours d'insertion. L'atelier permet également d'atténuer cette rupture. Il permet lui aussi de continuer sur certains aspects pour le sujet le monde de la Haute École. C'est le cas de Christophe, Johanna, Henry, Sophie, Juliette, Emilia et Catherine. L'atelier est investi comme un lieu qui permet de continuer à vivre ce que le sujet a vécu au cours de la période de la « formation de l'artiste ». Continuer sa formation permet également une certaine atténuation. C'est le cas de Christophe et de Johanna qui font un post grade. Johanna dit explicitement qu'elle avait besoin de continuer à vivre ce qu'elle vivait à la Haute École. Mais rencontres, atelier et formation ne préservent pas indéfiniment le sujet. Nous l'avons vu avec Camille et Christophe, où la profonde modification de l'identitaire/proximal du sujet n'a été que différée.

Une seconde dimension est constitutive de l'épreuve qui structure la période de l'« insertion de l'artiste ». Dès lors que la rupture advient sur les trois plans, les sujets vont devoir (mais pas nécessairement vouloir) se reconstruire professionnellement. Dans la première dimension de l'épreuve, le sujet assiste à un ensemble de pertes qui reconfigurent son identitaire/proximal. Le monde qu'il a connu n'est plus. Cette seconde dimension insiste quant à elle avec une plus grande netteté la part d'agentivité du sujet. Elle résulte d'une « aspérité » qui le provoque et le sollicite, notamment autour d'une identité devenue au fil du

parcours d'insertion intenable. L'épreuve de l'insertion que nous pouvons sur la base de nos « matériaux biographiques » reconstruire est faite d'une tension entre d'un côté un monde qui disparaît plus ou moins subitement et un profond désir du sujet de maintenir cette autonomie et cette authenticité dont le projet artiste était empreint. Le cœur de l'épreuve se situe dans cette tension.

Dans cette reconstruction professionnelle, le sujet développe alors cette part « Pragmatique » que nous avons vu absente du projet artiste élaboré au cours de la période de la « vocation artiste ». Le sujet considère ici pleinement un socioéconomique et un contexte. Là où il faut se reconstruire professionnellement, c'est « Ici », et pas « Ailleurs ». Dans nos récits d'insertion, l'importance accordée aux attaches familiales et personnelles est importante. Ses « Repères » sont « Ici », et ils sont pour lui importants. Le sujet est attaché à cet « Ici ». Mais il n'offre cependant que peu de débouchés et de prolongements artistiques. Les récits d'insertion de Camille, d'Iléana et de Maria sont sur ce point particulièrement parlants. L'analyse des parcours d'insertion tel que les donnent à voir nos récits met en évidence un processus de redéfinition des aspirations, mais cette fois en prise avec les opportunités du contexte, une reconstruction identitaire à l'écoute des offres du contexte. Cette phase tranche alors avec la période de la « vocation artiste » et de la « formation de l'artiste », avec cette secondarisation des questions « Pragmatiques » qui les caractérisent. Dans la période de l'« insertion de l'artiste », les « on verra bien il y aura bien un plan ! » ne sont plus de mise. Le sujet revient à la « Réalité » tout en refusant cependant tout projet où il éprouve une hétérodétermination et où il s'éprouve dans une facticité. Le sujet désire atteindre une insertion professionnelle pérenne. Le sujet introduit alors pleinement la question de son avenir professionnel. Il refuse l'incertitude professionnelle des professions artistiques. Le sujet intègre les considérations que la période de la « vocation artiste » avait mises dans la bouche d'Opposants. Le sujet prend conscience de ce qu'implique une vie professionnelle incertaine et ne peut s'y projeter. C'est n'est que suite à la période de la « vocation artiste » et à celle de la « formation de l'artiste » qu'émerge enfin à l'horizon du sujet des considérations sur la construction d'une vie professionnelle. Ce moment crucial a été jusqu'ici retardé.

Le désir de conserver une autonomie et une certaine authenticité sont caractéristiques de cette reconstruction professionnelle. Le sujet est certes contraint à prendre les opportunités en considération, mais il fournit un effort important afin de maintenir dans son projet la représentation de son autonomie et de son authenticité. Il s'agit d'être en accord avec soi-même, de ne « Pas se perdre », de ne « Pas se trahir ». Éprouver sa perte et sa trahison apparaît insupportable à des sujets qui ont porté jusqu'à une reconnaissance institutionnelle (au minimum la Haute École) un projet artiste profondément singulier et personnalisé. Les extractions volontaires de tout dispositif institutionnel qui aliène le sujet et le contraint à abandonner ce processus de réalisation de soi qui imprègne jusque-là son récit de vie (le chômage pour Iléana par exemple), ainsi qu'une certaine distance subjective d'avec toute institution qui ne peut accueillir ce que le sujet valorise (le refus d'entrer dans le système de Jeanne par exemple), sont repérables. Certains petits mondes artistiques facilitent cette transition. Ils permettent en effet au sujet de se maintenir comme artiste (identité pour soi) alors qu'il entame une reconstruction professionnelle où il désire rester lui-même, changer tout en restant le même. Il y a là un point important. L'effort est d'autant plus exigeant que la période de la « formation de l'artiste » a reconnu un positionnement artiste qui a pris forme suite à un puissant processus de biographisation et d'identisation. L'artiste formé et certifié se disait toujours en je.

Nos récits nous donnent alors à voir un processus d'exploration de soi, à la faveur d'offres identitaires investies par le sujet, qui imprègne les parcours d'insertion. L'exigence d'authenticité dans cette reconstruction professionnelle conduit parfois le sujet à rechercher une permanence biographique à laquelle il puisse s'identifier, notamment dans l'« Enfance ».

Malgré cette contrainte à se reconstruire et une diversité d'expérimentations dans des situations diverses, le sujet tend ainsi à maintenir un équilibre entre permanence et changement, entre unité et dissociation et entre continuité et rupture identitaires. Ce point frappe l'analyste. Le sujet perdure en outre dans une logique de la vocation. Il tend vers une activité qui lui permette de s'exprimer et de se réaliser en fonction d'éléments personnels. Cette persévérance et ce désir de se réaliser que nos récits de vocation nous avaient permis de décanter se retrouvent ici une nouvelle fois thématiques. Le sujet ne peut pas s'enfermer dans ce qu'il ne désire ou ce qui ne fait pas sens pour lui, et ce parfois au prix de lourds sacrifices.

Cette reconstruction exige en outre du sujet qu'il retrouve un nouvel ancrage social, qu'il reconfigure son identitaire/proximal. Un ensemble d'Autrui généralisés est alors évoqué dans nos récits d'insertion. Soulignons une chose. Au plan narratologique, l'analyse se confronte à une difficulté : il nous manque un identitaire/proximal renouvelé qui sanctionne la fin de cette Épreuve. Cette clôture absente rend nos analyses de la période de l'« insertion de l'artiste » délicates. Nous assistons à un processus en marche.

V. Vers quatre figures de l'insertion

Nous venons de la voir, la période de l'« insertion de l'artiste » est façonnée par une tension entre d'un côté des pertes qui modifient l'entour du sujet et compromettent son activité créative comme son identité artiste et de l'autre un désir de maintenir une autonomie et une authenticité. Cette tension fait l'épreuve de l'« insertion de l'artiste ». L'insertion est parfois vécue sur le registre de la chute, de l'isolement et de l'injustice. On est formé, certifié et validé artiste par l'institution de formation mais on peut ne pas le devenir. L'activité créative reste parfois cantonnée dans une petite part du quotidien, se recroqueville ou ne trouve pas de reconnaissance dans un monde qui prolonge ce que le sujet a vécu à la Haute École. Ce qui frappe à l'analyse dans cette période, c'est la succession des projets de soi et des expérimentations, mais aussi un sujet qui cherche à préserver son autonomie et son authenticité, et qui tente le plus souvent de préserver ou de ne pas perdre totalement tous les composants de son identité artiste.

Il nous faut dans la décanter de nos figures de l'insertion veiller à une chose, et prendre des gants. Les périodes de la « vocation artiste » ainsi que de la « formation de l'artiste » sont des périodes biographiques closes pour le « sujet-auteur » qui nous raconte son parcours dans le domaine artistique. Le récit de vie permet dans ces deux cas l'analyse d'intrigues achevées ainsi que la décanter d'architectures de catégories et d'univers de croyance stabilisés. Mais la période de l'« insertion de l'artiste » constitue dans nos récits de vie une période encore en définition. Le récit s'essaye ici à la configuration d'une période toujours ouverte, d'un présent dont la clôture n'est pas encore définie pour le « sujet-auteur ». Il ne peut alors faire usage de ces clôtures partielles (Baudouin, 2010) avec lesquelles fonctionne la mise en intrigue. Le récit hésite parfois. D'autres fois, il se contredit. Il est traversé par une forte indétermination. Il faut en prendre la mesure, et ne pas l'occulter dans notre travail de production de nos figures de l'insertion.

Cette proximité d'un présent ainsi que d'un processus de redéfinition fait de l'analyse des figures de l'insertion une entreprise délicate. Nos récits d'insertion couvrent une période située entre deux ans et huit ans. Comme nous l'avons vu avec Camille, mais aussi avec Christophe et Iléana, de forts changements peuvent intervenir au cours de cette période. Un récit d'insertion de Camille deux années après sa formation diffère fortement d'un récit d'insertion de Camille fait trois années après sa formation, comme d'un récit d'insertion fait après cinq années. Cette prudence ne doit cependant occulter que cette forte variabilité, cette accélération du changement constitue en soi un précieux résultat de recherche : au cours de la période de l'« insertion de l'artiste », les révisions biographiques s'accroissent et l'identité tend en parallèle à se temporaliser, à se faire et à se défaire dans une temporalité qui parfois

s'affole. Les récits d'insertion d'Iléana et celui de Camille dès lors qu'elle met fin au stylisme sont sur ce point précis d'une indéniable puissance.

Nous pouvons cependant aisément organiser l'ensemble de nos récits d'insertion en quatre figures. Entre nos récits d'insertion, une disjonction s'est à l'analyse imposée. Elle est aisément repérable. Et une conjonction nous a semblé pouvoir constituer l'axe commun à ces deux disjonctions. La catégorie « Construire ma vie » désigne cet axe commun. Cette catégorie accueille un ensemble de mots-clés qui se sont décantés à l'analyse de chaque entretien. Par rapport à cet axe, deux alternatives apparaissent. Dans la première, il s'agit de « Continuer la vie d'artiste ». La continuité réside ici dans le projet artiste dont les contours sont dessinés dans le récit de vocation et de formation. Dans la seconde, il s'agit de se « Reconstruire professionnellement ». Une nouvelle continuité biographique doit alors être retrouvée par le sujet, ainsi qu'un nouvel ancrage professionnel.

Pour la première alternative, une disjonction est à l'analyse repérable. Elle nous conduit à définir deux figures. La première figure peut être nommée la figure de la réussite. Elle se caractérise par une insertion en lien avec le cursus suivi et le projet développé. Cette figure s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction ainsi que de reconnaissance-coopération. Le sujet évolue dans un identitaire/proximal favorable à la continuation de son activité artistique et à la reconnaissance de l'identité artiste forgée au cours de la formation. Cette figure est reconstruite à partir des récits de Johanna, d'Henry, d'Emilia et de Catherine, mais aussi de la première partie des récits d'insertion de Camille et de Christophe. Les extraits 25 à 27 de l'analyse du récit de Christophe (chapitre six, partie VII), l'analyse proposée du récit d'insertion de Camille jusqu'à l'extrait 8 (chapitre neuf, partie III) ainsi que les extraits 15 à 22 de l'analyse du récit de Johanna (chapitre huit, partie I. B) sont typiques de cette figure. Pour Christophe et Camille, l'insertion professionnelle les propulse dans un monde de l'art prestigieux. Quant à Johanna, elle vend ses tableaux et connaît une véritable reconnaissance. Henry pénètre quant à lui le milieu des galeristes, accroche quelques toiles, participe à divers projets artistiques, et s'engage dans une activité d'expertise, d'achats et de ventes auprès de milieux aisés. Emilia et Catherine ont quant à elles créé leurs propres marques. Emilia en vit grâce à sa boutique. Catherine la diffuse en Suisse. On est avec Emilia et Catherine dans une identité artiste où domine la dimension « Métier », qui circule dans le champ du stylisme. Le sujet bénéficie d'un ensemble d'éléments porteurs dans sa situation (atelier, collectif d'artiste, réseau, finance) qui lui permettent d'amortir l'épreuve de l'insertion et de développer son activité et son identité. Il évolue dans un monde qui prolonge, voire amplifie ce qui a été vécu à la Haute École. Le sujet n'assiste pas à la dispersion de son énergie ainsi qu'à une dissociation entre son identité pour soi et l'identité pour autrui. Cette figure de la réussite est caractérisée par une continuité entre la période de la « formation de l'artiste » et celle de l'« insertion de l'artiste ». Elle ne se structure pas autour de cette profonde rupture dans l'identitaire/proximal du sujet qui détermine pour une part l'épreuve de l'insertion. L'autonomie et l'authenticité contenues dans le projet artiste ne sont à aucun moment remises en cause. La thématique de la difficulté est cependant souvent présente. Henry et Johanna sont typiques de cette difficulté (chapitre neuf, partie IV, extraits 1 et 3). Le sujet fournit un ensemble d'efforts et consent à certains sacrifices afin de continuer son activité créative. Il faut noter que l'insertion professionnelle débute ici toujours au cours de la période de la « formation de l'artiste ». Notre corpus nous conduit alors à un constat, il a son importance : la réussite professionnelle dans le domaine de l'art ne devient une réalité que si celle-ci prend place lorsque que le sujet est encore en formation. C'est la rencontre d'un professionnel, alors que le sujet est en formation, qui est le plus souvent déterminante. Cette rencontre ouvre le monde de l'art, que cela soit le réseau des galeries, des boutiques, de l'art politisé ou bien encore le réseau industriel et marchand du stylisme. Mais aussi lorsque le sujet intègre, dès la période de la « vocation artiste », la question de son insertion professionnelle. Cette prise en

compte configure l'investissement du sujet en formation. Ainsi Catherine et Emilia créent leurs marques lorsqu'elles sont encore en formation. Cette caractéristique est spécifique à la figure du métier que nous avons reconstruite à partir de nos récits de vocation.

La seconde figure est la figure de l'attente. Elle s'oppose en partie à la figure de la réussite. Cette figure est reconstruite à partir des récits de Jeanne et de Juliette. Elle s'inscrit cependant elle aussi dans un régime de continuité-reproduction. Sa continuité réside, tout comme la figure de la réussite, dans le projet artiste dont l'analyse de la période de la « vocation artiste » ainsi que de la « formation de l'artiste » permet de dessiner les contours. Le sujet attend de trouver les conditions afin de développer et mener à terme son projet artiste. Le sujet évolue cependant dans une situation moins favorable à la continuation de son activité artistique et à la reconnaissance de l'identité artiste forgée au cours de la formation. Cette figure ne s'inscrit pas, contrairement à la figure de la réussite, dans un régime de reconnaissance-coopération, si ce n'est dans des « petits » mondes artistiques moins légitimes que ceux de la figure de la réussite. La figure de l'attente ne trouve pas de reconnaissance et l'activité créative peine à se déployer. Les extraits 5 et 8 du récit d'insertion de Juliette (chapitre neuf, partie IV) sont typiques de ces difficultés. La situation du sujet n'est pas aussi porteuse que celle de la figure de la réussite et il se confronte toujours à un monde de la « Vie active » qui ruine l'association harmonieuse entre son identité pour soi et l'identité pour autrui. Il y a ici pour le sujet expérience du mépris, de la dévalorisation. Mais le sujet résiste et lutte. Il cherche des moyens de développer son activité artistique et refuse catégoriquement d'abandonner son identité artiste. Identité pour soi et identité pour autrui sont en situation de face à face et ne trouvent aucun terrain d'entente. Il n'y a pour le sujet pas de compromis possible et dans le monde de la « Vie active » aucune opportunité satisfaisante. Le sujet refuse de revoir ses aspirations. Des scènes artistiques locales sont fréquentées et permettent au sujet de trouver une certaine reconnaissance et de maintenir viables ses aspirations. Dans cette figure, le sujet n'a pas fait de rencontre professionnelle déterminante et n'a pas construit un projet d'insertion professionnelle alors qu'il était encore en formation. Juliette et Jeanne dépendent totalement de l'aide sociale et ont longtemps bénéficié du chômage. Elles bénéficient de cette aide financière depuis la sortie de la Haute École, soit huit ans pour Jeanne et cinq ans pour Juliette. Des petits projets artistiques sont évoqués. Mais il s'agit toujours de projets faits pour des autres et ne concernent que de façon périphérique le projet artistique du sujet. Le sien peine à se réaliser. Il ne se concrétise pas. Le sujet ne peut cependant, malgré cette absence de concrétisation et cette absence de reconnaissance hors des « petits » mondes artistiques, renoncer à son identité d'artiste. Bien que cette dernière ne trouve aucune voie de développement viable, y renoncer n'est pas une alternative envisageable. On est avec cette figure dans une temporalité arrêtée et sans borne, avec un sentiment d'échec diffus et de marginalité. Cette figure est en outre caractérisée par la pression de la « Société ». Après une période sans insertion professionnelle (déclarée) dans le monde de la « Vie active », la « Société » laisse entendre aux sujets que l'attente a assez duré. L'extrait 9 tiré du récit d'insertion de Jeanne est sur ce point typique (chapitre neuf, partie IV).

Relativement à la seconde alternative, deux figures peuvent être dégagées. Elles s'inscrivent toutes deux dans un régime de rupture-production. Par rapport à ce que la période de la « vocation artiste » et la période de la « formation de l'artiste » nous ont permis de dessiner, il y a ici rupture. La première figure peut être nommée la figure du renoncement total. L'insertion professionnelle ne sera ici clairement pas celle de l'artiste. Le projet artiste se brise. Cette figure est reconstruite à partir des récits de Fanny et de Maria. Il y a ici une bifurcation radicale. Cette figure est façonnée par un processus de reconversion professionnelle. Elle est cependant quelque peu particulière. Il ne s'agit plus à proprement parler d'une figure de l'insertion de l'artiste. Ce qui frappe en effet dans cette figure, c'est que

le renoncement prend place à l'intérieur même de la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet a achevé sa formation dans une dissociation entre identité pour soi et une identité pour autrui. Le sujet qui s'insère a laissé son projet artiste avant même le passage de la formation au monde du travail. Au fond, il s'agit ici de l'insertion d'un diplômé d'une école d'art, pas d'un artiste. Les extraits 8 à 12 du récit de formation de Fanny nous montre un sujet découvrir le « Milieu » (chapitre huit, partie I. C). L'extrait 4 du récit de formation de Maria nous montre quant à lui le sujet prendre conscience de ce qu'implique la « Vie d'artiste » (chapitre huit, partie I. C). La non correspondance entre l'identité pour soi du sujet (ses valeurs ainsi que son projet de vie) et le « Milieu » ou la « Vie d'artiste » est absolument décisive dans cette figure. On ne sera pas artiste, et cela le sujet en est conscient lorsqu'il achève sa formation. Il sait qu'il faudra se reconverter professionnellement. Fanny enseigne les travaux manuels à l'école primaire, et sauvegarde ainsi à ses yeux ce sentiment vital de liberté interne qui imprègne l'ensemble de son récit de vie.

Extrait 1

Le fait d'enseigner les arts plastiques, les arts visuels aux enfants, c'est pour moi une liberté de faire ce que je veux faire avec eux. Donc, pour eux, ça va être une contrainte. Mais c'est moi qui suis libre de faire ce que j'ai envie de faire avec eux quoi. De leur faire apprendre du point de croix ou à tricoter, c'est moi qui décide ! [...] Je pense que c'est ça que j'ai envie de faire. J'ai envie de leur donner, c'est... la possibilité de créer eux-mêmes avec une base, mais sans les contraindre finalement ! (Fanny, entretien biographique, styliste, p. 277, lignes 31-42)

Maria poursuit quant à elle des études en histoire de l'art, tout en travaillant dans une boutique de thé. Pour Maria, l'Université constitue un défi. Elle reste en proximité avec l'art, mais elle ne sera cependant pas artiste. Malgré ce renoncement total au projet d'être artiste, la reconversion maintient tout de même un lien minimal avec l'art. Cette figure euphémise la rupture qui caractérise l'épreuve de l'insertion de l'artiste. Le sujet achève en effet la Haute École avec le projet d'une reconversion professionnelle. Mais ce projet doit être en mesure de maintenir les représentation d'une autonomie et d'une authenticité du sujet tout maintenant un lien avec l'art. Cette quête marque également cette figure.

La seconde figure qui se dégage sur l'axe se « Reconstruire professionnellement » est la figure du renoncement partiel. Il y a en effet ceux qui renoncent, mais qui ne peuvent ou ne veulent consentir une véritable déconversion. Le projet artiste est au final tout de même maintenu. Cette figure est reconstruite à partir des récits de Camille, Iléana, Christophe et Sophie. C'est ici que l'épreuve de l'insertion se révèle dans sa complétude. L'analyse du récit d'insertion d'Iléana est typique de cette figure (chapitre neuf, partie II.) Le sujet vit une rupture nette dans son identitaire/proximal et doit se reconstruire professionnellement. Le renoncement au projet artiste est toujours vécu douloureusement, comme une véritable rupture biographique. Cette figure est imprégnée par un désir de ne « Pas se perdre » et de ne « Pas se trahir ». Ce qu'il ne faut pas perdre ni trahir, c'est son projet artiste. Le sujet a bénéficié à la Haute École d'une reconnaissance mais l'insertion professionnelle principale ne sera au final pas celle de l'artiste. Le sujet peut ici éprouver la dissociation et la non reconnaissance entre identité pour soi et identité pour autrui. La reconversion entreprise vise cependant toujours à maintenir une continuité avec l'activité artistique et l'identité d'artiste qui a pris forme au cours de la période de la « vocation artiste » et de la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet conserve par ailleurs dans son quotidien une place pour la création et fréquente certaines scènes artistiques, locales ou internationales. Divers projets artistiques sont développés par les sujets. Ils sont concrétisés et trouvent parfois une véritable reconnaissance. Cette figure est façonnée par une tension forte entre continuité et rupture. Le sujet doit ici changer tout en restant le même. Et cette memété réside toujours dans le projet artiste. C'est le plus souvent après une période d'exploration de soi et d'expérimentations

professionnelles diverses que le sujet trouve progressivement la possibilité d'une reconstruction professionnelle qui lui permette d'investir dans son nouveau projet des dimensions de son activité artistique antérieure. L'extrait 26 (chapitre neuf, partie II.) du récit d'Iléana permet de saisir ce point. Elle peut investir dans l'art thérapie la dimension cathartique de son positionnement artiste. Le sujet peut alors concevoir cette reconstruction professionnelle comme une évidence et relire alors son parcours comme l'histoire d'une progression. Dans tous les cas, le sujet préserve son autonomie et son authenticité. Il investit par ailleurs clairement diverses institutions, associations et collectifs qui lui permettent de trouver un ancrage et de valider la viabilité de cette reconstruction professionnelle. Camille se dirige vers l'illustration, fait partie d'un collectif d'illustrateurs et gère un blog qui trouve un certain écho (chapitre neuf, partie III.A). Christophe se dirige vers une insertion dans les milieux du journalisme politique dans le champ de la réalisation audiovisuelle et envisage d'achever son service civil dans une ONG (voir le récit de ville fait au Forum Média Nord Sud). Il conserve par ailleurs une part de son identité d'artiste, continuant en parallèle à réaliser des documentaires plus personnels, tout en sachant cependant que jamais il ne pourra en vivre (chapitre six, partie V.A). Iléana a pour projet des études d'art-thérapeute et elle s'investit dans divers projets artistiques (chapitre quatre, partie I.A.). Sophie est quant à elle éducatrice pour personnes adultes en situation de handicap. Elle développe avec eux une activité autour de l'art brut. Elle « s'oblige » par ailleurs régulièrement à faire des expositions sur son travail personnel. Cette autocontrainte lui permet de continuer son activité artistique personnelle et de malgré tout se dire toujours artiste.

VI. Synthèse

L'analyse de la période de l'« insertion de l'artiste » n'a pas été sans enseignements. Encore faut-il les rassembler et en tirer quelques conclusions générales. Notre travail d'analyse et de comparaison des récits d'insertion nous a conduit à dégager et reconstruire une épreuve. Elle est constituée de deux dimensions. *C'est la tension entre elles qui fait le cœur de cette épreuve.* Nous avons pris soin de proposer au lecteur une analyse de deux récits fortement différenciés. Cette proposition devait lui permettre d'entrer dans notre corpus et de saisir, sur la base de fragments à nos yeux particulièrement complets, la façon dont nous avons décané cette épreuve, ses dimensions constitutives ainsi que la tension qui en constitue le cœur. C'est à partir de ce premier mouvement que nous avons par la suite pu reconstruire cette épreuve et l'organiser dans ses composantes. Nos forces ont dans ce chapitre dans une large mesure été mises dans le travail, fin, de reconstruction de cette épreuve, en compagnie du lecteur.

La comparaison entre ces deux récits devait fournir une entrée dans notre processus d'analyse et de comparaison. Malgré le contraste entre ces deux récits d'insertion, ils se sont au final rejoints autour d'une même tension. C'est à ce point de jonction que l'épreuve de l'insertion s'est imposée à nous, et que ses contours ont pu être dessinés. Ces deux parcours nous ont également permis de pointer des éléments qui dans les situations portent ou non l'activité et l'identité artistiques. Ils nous ont ainsi permis de prendre la mesure de la dépendance de l'activité créative et de l'identité artiste aux situations, dans ses dimensions matérielles, relationnelles et symboliques. Nous avons là effectué un important déplacement du regard. Ce déplacement nous a contraint à faire retour sur la période de la « formation de l'artiste ». Cette période s'est alors révélée être particulièrement porteuse à l'activité et à l'identité. Enfin, ils nous ont permis de mesurer l'importance pour les sujets d'éléments stabilisateurs qui favorisent l'anticipation d'un avenir sans incertitude majeure, sans imprévisibilité trop déstabilisante pour les sujets, et ce tant sur le plan professionnel que personnel. Comprendre les parcours d'insertion de jeunes diplômés d'écoles d'art, c'est aussi porter attention à un profond désir de stabilité de la vie personnelle et professionnelle. A

l'incertitude professionnelle des carrières artistiques et de l'activité artistique (Menger, 2010), il faut alors joindre ce besoin exprimé par le sujet de stabilité. *Il ne s'agit plus ici de se construire dans et par l'art, mais de construire sa vie.* Il y a là une sorte de contradiction entre *un sujet qui se donne à une vocation artiste qui lui permet de se construire et un sujet qui plus prosaïquement aspire à quelques repères solides sur lesquels construire sa vie.*

L'analyse de ces deux récits s'est avant tout centrée sur la période de l'« insertion de l'artiste », mais afin de correctement apprécier ce qui se joue dans cette période biographique, il nous est très vite apparu devoir pleinement considérer, sur l'axe diachronique, des éléments biographiques qui la précèdent. Les transactions biographiques entre différents soi éloignés dans le temps et un soi en reconstruction sont clairement au centre de cette période. Nous avons alors ici été poussés, sans doute plus que dans nos deux précédents chapitres analytiques, à pleinement *considérer le croisement entre le synchronique et le diachronique, le relationnel et le biographique.* Des éléments relatifs à la période de la « vocation artiste » et d'autres relatifs à la période de la « formation de l'artiste » ont été pris en considération sur l'axe biographique. *Cette stratégie a favorisé la saisie des ruptures mais aussi des continuités à l'œuvre dans nos parcours d'insertion ainsi que la dynamique entre permanence et changement au plan identitaire.* La compréhension de ce qui est en jeu dans cette épreuve implique un examen minutieux de l'axe biographique dans toute son empan temporel. Ce redéploiement biographique constitue selon notre point de vue un apport précieux à l'analyse de l'insertion de l'artiste. Il ne s'agit plus de pointer et d'insister sur les réseaux, les caractéristiques du monde de l'art ou bien encore l'organisation des professions artistiques, mais bien plutôt sur les dynamiques biographiques à l'œuvre.

Résumons cette épreuve. *La période de l'« insertion de l'artiste » introduit des modifications dans l'identitaire/proximal des sujets.* Il y a alors dans les parcours racontés une *rupture biographique nette.* Elle vient *stopper un processus de réalisation de soi qui a débuté au cours de la période de la « vocation artiste » et qui s'est intensifié et prolongé au cours de la période de la « formation de l'artiste ».* Cette rupture résulte de la *perte des éléments qui contribuaient à porter l'activité et l'identité artiste* dont le sujet avait bénéficié au cours de la période de la « formation de l'artiste ». La continuité de l'activité artistique ainsi que la viabilité de l'identité artiste reconnues et valorisées à l'intérieur de la Haute École sont alors mises à mal, menacées, voire subitement annihilées. *Pour l'artiste en « insertion », la possibilité de continuer son activité artistique et de se vivre comme artiste s'écroule parfois à ce moment-là, et l'avenir de la vocation artiste se révèle dans ce qu'il a d'incertain.*

Alors que *les parcours sont le plus souvent jusque-là caractérisés par une réalisation du sujet, l'insertion s'oppose et barre la route à ce processus traversant nos récits de vie.* Le sujet peut vivre une crise identitaire majeure. Le récit d'insertion d'Iléana est emblématique. Il nous montre un sujet « orphelin » de ses anciennes identifications, qui n'est pendant un laps de temps littéralement « plus rien » (Dubar, 2007), ou du moins rien qui le valorise à ses propres yeux. Les extraits 7, 9 et 13 du récit d'Iléana (chapitre neuf, partie II) nous donnent accès en concentré à ce moment où l'identité pour soi et les anciens ancrages du sujet s'effacent.

Les pertes qui modifient l'identitaire/proximal des sujets affectent son entour matériel, relationnel et symbolique. Nous avons notamment pu apprécier au plan symbolique la tension entre ce qui est reconnu dans le monde de la « Vie active » et ce qui l'était dans celui de la Haute École et de ses prolongements dans les scènes locales dédiées à l'art. Le passage de l'un à l'autre donne lieu à une non-reconnaissance qui peut détruire l'estime du sujet. L'analyse met d'une certaine manière ici en évidence une non-congruence entre les systèmes de valeurs et d'évaluation (Caillé, 2007). La formation apparaît dans nos récits à distance du monde de la « Vie active ». L'institution de formation valide pleinement ce que le monde de la « Vie active » invalide peu après. L'institution de formation exacerbe un processus de

réalisation de soi, en accentuant une socialisation exigeant originalité et personnalisation. Ce sont des positionnements artistiques singuliers qui prennent forme au cours de la période de la « formation de l'artiste. Ils trouvent au seuil de l'achèvement de cette période un écho positif au sein de l'institution de formation.

Nos récits d'insertion nous permettent de repérer une expérience de non-reconnaissance. Nous pouvons ici citer un entretien exploratoire que nous avons mené en 2009 avec un conseiller du chômage travaillant spécifiquement avec des diplômés d'école d'art. Écoutons. « On se donne au maximum six mois pour qu'ils [les diplômés] changent de projet ». Le conseiller parle ici des diplômés qui n'ont jamais eu d'expérience professionnelle conséquente dans le domaine artistique et qui désirent s'insérer dans le domaine où ils se sont formés (stylisme, photographie, réalisation). Il nous dit bien qu'ils doivent accepter de changer de projet. Il y a là une quadrature du cercle si on considère attentivement ses propos. Seuls sont soutenus ceux qui prouvent qu'ils peuvent vivre ou qui ont vécu de leur activité artistique. « Si ils n'arrivent pas à prouver qu'ils en vivent, il faut qu'ils renoncent. Il y en a certains qui rêvent, faut les voir ». La formation (ainsi que le « petit » monde d'amis pour reprendre l'expression d'Iléana) attribue ainsi sa reconnaissance à ce que le monde de la « Vie active » ne valorise pas, et celui-ci s'empresse de faire en sorte que le sujet abandonne. Ce monde de la « Vie active » ne valorise que le sérieux d'un projet que seule une expérience antérieure peut le plus souvent garantir. Ces diplômés sans expérience qui tout de suite après la formation se dirigent vers le chômage doivent alors affronter une injonction forte à changer de projet. Les sujets se retrouvent dans les catégories « Ringard » et « Marginal ». C'est une expérience de stigmatisation qui peut alors découler de la confrontation à la « Vie active ».

À la suite de ces pertes, le sujet évolue dans un distal qui donne lieu à une épreuve. Pour l'artiste en « insertion », s'insérer implique alors, dès lors que le sujet n'évolue plus dans une situation qui porte son activité et son identité artistiques, une « Reconstruction ». *Cette « Reconstruction » est traversée par un désir fort du sujet de s'investir dans une activité professionnelle qui maintienne malgré tout ce processus de réalisation de soi qui jusque-là traverse son parcours.* Nos récits d'insertion nous donnent à voir un sujet qui désire rester autonome et authentique. *Ces projets trouvent toujours un ancrage dans certaines permanences du sujet et instaurent toujours une continuité biographique renouvelée.* Le plus souvent perdure un quelque chose de cet attrait pour l'art qui nous avons vu à pour le sujet toujours été là, ou bien encore un quelque chose qui renvoie à l'« essentiel », aux valeurs profondes du sujet. Cette reconstruction permet de réinvestir en le transformant ce positionnement artiste profondément singulier qui s'est stabilisé au cours de la période de la « formation de l'artiste ». Les propos ci-dessous condensent en définitive à merveille ce processus. Permettons-nous ce déplacement.

Aller proposer à quelqu'un qu'il soit autre, qu'il se fasse autre, c'est comme d'aller lui proposer de cesser d'être lui-même. Chacun défend sa personnalité, et n'accepte de changement dans sa manière de penser ou de sentir qu'en tant que ce changement puisse entrer dans l'unité de son esprit et de s'insérer dans sa continuité ; en tant que ce changement puisse s'harmoniser et s'intégrer avec tout le reste de sa manière d'être, de penser et de sentir, et puisse en même temps s'enlancer à ses souvenirs. (Unamuno, 1937, p. 19)

Malgré des projets et des emplois qui se succèdent à un rythme parfois effréné, le sujet cherche ainsi toujours à maintenir une continuité biographique et certaines permanences identitaires. Malgré les changements parfois répétés dans ses investissements, la période de l'« insertion de l'artiste » donne à voir *un sujet en quête d'un équilibre entre rupture et continuité, entre changement et permanence.* Cette reconstruction est en outre clairement traversée par *un désir d'atteindre une certaine stabilité du sujet dans sa vie, au plan professionnel comme personnel.*

C'est autour de cette tension entre des pertes qui brisent les aspirations à la réalisation de soi du sujet et un désir de continuer à se réaliser que se structure cette épreuve. Dans cette reconstruction certains Autrui généralisés sont en position médiatrice. Ils permettent au sujet de changer, de lui révéler une nouvelle vocation à investir et de trouver un ancrage. C'est le cas d'Iléana, de Christophe, de Camille, tout comme de Maria et de Fanny. Nous avons pu finement apprécier avec Iléana la place que peut jouer la formation. Dans son étude sur les reconversions professionnelles volontaires, Negroni (2007) souligne elle aussi l'importance de la formation dans les reconversions. Cette dernière assure « un passage transitionnel » (*ibid.*). Elle permet aux identités de changer, dans une dialectique entre un processus de formation et un processus de destruction. Negroni reprend ici les thèses de Dubar (2007).

Revenons ici sur un de nos développements théoriques préalables. Un point doit en effet correctement être apprécié. Il est déterminant dans la question identitaire telle qu'elle est reformulée par la modernité « avancée ». Nous avons vu cette dernière donner lieu à une multiplication des révisions biographiques et affaiblir les possibilités de tout projet identitaire trans-situationnel polarisé par une visée de stabilité à long terme, les identités se repliant alors sur le présent. L'identité de la modernité « avancée » serait tournée vers les situations et profondément instable. Elle serait ouverte au changement et étroitement dépendante de la fluctuation des situations. Le rapport à soi serait un rapport ouvert, transitoire et fragmenté. Les thèses de Rosa (2010) sont bien évidemment ici au premier plan.

A l'analyse de nos parcours, nous constatons certes une sorte de *temporalisation de l'identité*. Il est en effet frappant de constater avec une certaine récurrence dans nos récits d'insertion que cette dernière se définit et se redéfinit parfois à diverses reprises et ce dans un laps de temps relativement bref. Elle se découvre, se révèle ou se bouche à un rythme parfois vertigineux. Nos analyses nous poussent par ailleurs à prendre acte d'une *ouverture remarquable du sujet aux situations*. Si nous prenons le cas de Camille, elle démontre une capacité à saisir les occasions, et à chaque fois déployer une grande énergie et à s'impliquer. Elle est styliste, décoratrice, architecte, bijoutière, professeur de dessin et directrice de Musée, de telle date à telle date et ses projets se succèdent à un rythme élevé. Cette capacité à saisir les opportunités, à s'impliquer pleinement dans des situations diverses et à y déployer une grande énergie est tout à fait remarquable. Le sujet fournit bien « des efforts gigantesques pour atteindre ses objectifs et/ou remplir des exigences sociales » (Gergen, 2000, cité par Rosa, 2010, p. 299). Et malgré cette accélération du changement, force est de constater que le sujet n'a pas perdu ce « sens de qui l'on est qui procure une capacité d'orientation et d'action [...] dans tous les contextes pratiques » (Rosa, *ibid.*, p. 293). Il est en outre impressionnant de constater *la sorte de dépendance de l'identité aux situations*. Ce sont elles qui les portent. Nos analyses mettent au jour des identités qui dans une certaine mesure se temporalisent, s'ouvrent aux situations et en dépendent. Sur ce point, nos analyses nous poussent à un certain accord avec les thèses d'une identité typique de la modernité « avancée ».

Mais Rosa va plus loin. Il nous faut l'accompagner. Il va en effet au bout de l'accélération des révisions de l'identité et de son ouverture aux situations. A le suivre, dans la modernité « avancée », ne resterait de l'identité qu'un « sens de soi » entièrement ramassé sur un présent instable et ouvert. Les conséquences sont importantes. Le sujet aurait fait le deuil de l'autonomie et de l'authenticité typiques de la modernité « classique » ainsi que de la stabilité héritée de la modernité « organisée ». Le sujet de la modernité « avancée » aurait accepté de se laisser porter tout en étant ouvert et disposé à un fort investissement dans ce qui se présente à lui. C'est sans doute ici que nos analyses ouvrent un espace de polémique. Elles ont certes mis en évidence des révisions successives en un laps de temps relativement bref ainsi que des ouvertures et des dépendances aux situations. Mais un sujet qui ne vise plus l'autonomie, l'authenticité et qui abandonne tout désir de stabilité nous semble être une thèse

peu assurée au regard de nos « matériaux biographiques ». Reprenons Camille puisque nous avons procédé à une analyse fine de son récit de vie. L'analyse met en évidence qu'elle trouve toujours dans ces différents projets de reconversion professionnelle une accroche avec les trois intérêts repérés dans son récit de vocation : l'architecture, l'habit et le dessin. Son récit nous permet ainsi de saisir un désir profond de conserver son autonomie et son authenticité. Le récit de vie d'Iléana nous permet d'apprécier un phénomène similaire. Dans son cas, le désir de rester autonome est particulièrement puissant. Nos analyses mettent par ailleurs en évidence un profond besoin de stabilité, tant sur le plan professionnel que personnel. Sur ce point, l'extrait 30 du récit d'insertion d'Iléana est typique (chapitre neuf, partie II). Le sujet cherche à se reconstruire dans une forme qui lui permette de faire face à l'incertitude professionnelle et affective. Le sujet cherche un projet qui puisse perdurer de façon trans-situationnelle.

Nos récits de vocation permettent de saisir un sujet qui n'intègre pas dans sa vocation artiste la question d'une viabilité à long terme (malgré les signaux de l'environnement). Les récits d'insertion sont cependant profondément traversés par le besoin d'une stabilité dans la construction de sa vie. Nos analyses nous mènent à un désaccord sur une identité typique de la modernité « avancée » qui serait radicalement nouvelle. Nous ne pouvons que constater *la persistance d'un profond désir de réalisation de soi qui ne fait pas l'impasse sur l'autonomie et l'authenticité du sujet* ainsi que *la progressive installation d'un désir de stabilité* (y compris pour ceux qui s'insèrent durablement dans le domaine artistique) malgré l'incertitude et l'instabilité comme les révisions biographiques qui se succèdent à un rythme parfois effréné. La sémantique de l'identité ne nous apparaît pas être une sémantique temporelle et situative. Nos récits de vie nous poussent à prendre au sérieux *des tentatives répétées afin de rester co-auteur de sa vie*. Ils nous poussent à *considérer une sorte de « ré-ontologisation » de l'identité en construction ainsi qu'un désir de stabilisation trans-situationnelle*. Cette identité qui implique « un Soi « purement relationnel », entièrement dépendant du contexte et de l'Autrui qui lui attribue une étiquette, un Soi démultiplié, sans aucune profondeur biographique, [cet] être sans histoire « orienté seulement vers la situation » » (Dubar, commentant les travaux de Rosa, 2011, p. 5) nous ne l'avons jamais croisée. Au regard de notre corpus, l'hypothèse d'une identité situative apparaît être trop forte. Les parcours de nos artistes en « insertion » montrent bien un processus de révision de l'identité qui se déroule « dans le temps » et des situations diverses traversées, ainsi que des liens entre passé, présent et avenir parfois instables et peu assurés. Mais elle nous montre aussi et surtout des tentatives de stabilisation, des identités qui tentent de maintenir une autonomie ainsi qu'une authenticité, et un équilibre entre permanences et changement. Ces quêtes dont témoignent nos récits d'insertion sont remarquables. Malgré les ruptures, les échecs et les déceptions parfois fortes, les sujets jamais ne les abandonnent.

Quatre figures de l'insertion ont pu être reconstruites. L'analyse s'est cependant ici confrontée à une difficulté de taille : une période biographique toujours ouverte, un « sujet-auteur » qui raconte l'histoire d'un sujet qui n'a pas encore renouvelé son identitaire/proximal. Cette ouverture ainsi que ce processus de reconstruction caractérisant dans une large mesure cette période ont fait de l'analyse des figures de l'insertion une entreprise délicate. Sur un axe commun, « Construire ma vie », une disjonction s'est cependant à l'analyse imposée, entre « Continuer la vie d'artiste » ou se « Reconstruire professionnellement ». Pour ceux qui continuent, deux figures se sont décantées : *la figure de la réussite* et *la figure de l'attente*. La première figure s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction et de reconnaissance-coopération. Dans cette figure, le sujet bénéficie d'une situation qui porte son activité et son identité artistiques. La seconde s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction, mais peine à atteindre une reconnaissance. La situation est peu porteuse. Cette figure est concernée par une sorte de pression sociale. Diverses institutions

(chômage, aide social) indiquent en effet au sujet qu'il doit s'insérer dans le monde de la « Vie active ».

Pour ceux qui se reconstruisent professionnellement, deux figures se sont décantées : *la figure du renoncement total* et *la figure du renoncement partiel*. Ces deux figures s'inscrivent dans un régime de rupture-production. Pour la première, la bifurcation est radicale. Le projet d'insertion prend ses distances avec le projet artiste. La rupture qui caractérise cette figure trouve ses racines à l'intérieur même de la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet qui bifurque radicalement a découvert un « Milieu » et une « Vie d'artiste » avec lesquels il s'est senti en décalage alors qu'il était encore à la Haute École. Ce point est remarquable, ceux qui ne seront pas artistes (en amateur ou en professionnel) ont commencé à ne plus l'être à l'intérieur même de la période de la « formation de l'artiste ». Pour la seconde, il y a renoncement au projet artiste, mais la déconversion s'avère impossible : le sujet est artiste. La reconversion maintient alors un lien avec l'activité et l'identité artiste et divers projets artistiques continuent à être menés. L'activité et l'identité professionnelle en reconstruction resteront en proximité avec l'activité artistique et l'identité artiste. Ces dernières seront ainsi continuées, prolongées, mais le sujet sait qu'il ne vivra pas de son art.

Un dernier point à cette synthèse. Nos analyses rejoignent les travaux de Danner et Galodé (2006). Ces derniers soulignent que les postures et orientations professionnelles des jeunes artistes en insertion visent à perpétuer « les motivations d'expression artistique qui ont guidé le choix d'une école d'art » (*ibid.*, p. 22). Les figures de l'attente et du renoncement partiel nous permettent de prendre la mesure du désir du sujet ainsi que de ses tentatives afin de maintenir un lien avec l'activité artistique et l'identité d'artiste. Contrairement à la figure de la réussite, ces deux figures nous permettent en effet *d'apprécier les sacrifices et parfois la souffrance qui marquent l'insertion d'un sujet qui se maintient dans sa vocation artiste*. Dans la figure de la réussite, le sujet bénéficie dans sa situation d'éléments porteurs, ce qui lui permet de continuer dans sa vocation artiste sans qu'il soit provoqué de façon aiguë par l'épreuve de l'insertion. Il vivra de son art. La figure de l'attente nous donne à voir un sujet qui résiste et obstinément persiste, malgré des difficultés qu'il éprouve à trouver une insertion professionnelle dans le domaine de l'art. L'achèvement des récits d'insertion à partir desquels cette figure a été forgée nous donne cependant à voir que *le sujet ne peut persister en dehors d'une insertion dans le monde de la « Vie active » sans un risque majeur de marginalisation*. La figure du renoncement partiel permet d'apprécier ce refus de la marginalité. Le sujet désire trouver sa place, s'insérer et bénéficier d'une stabilité même si il ne peut renoncer à son activité et son identité artistiques. Ces deux figures pointent le rôle des espaces de socialisation liminale (Rouleau-Berger, 2001), des « petits » mondes structurés autour de l'art. Ces derniers permettent au sujet de trouver un lieu où ancrer son projet artiste et où trouver une certaine congruence entre identité pour soi et identité pour autrui. *Pour le sujet qui ne peut et ne veut rien lâcher, et pour celui qui désire conserver cette part vive de lui-même qu'il ne désire trahir bien qu'il ait accepté de s'insérer dans le monde de la « Vie active », ces lieux sont une des conditions de possibilité à leurs projets.*

CONCLUSION

Je ne peux rien entreprendre qu'en faisant abstraction de ce que je sais. Dès que je l'envisage et que j'y pense, ne fût-ce qu'une seconde, je perds courage, je me défais (Cioran, 1995, p. 1240).

Conclure est une affaire délicate. La difficulté le plus souvent nous étreint dans ces moments, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de clore un long travail dont la proximité ne nous permet que difficilement l'adoption d'une perspective d'ensemble. Mais, disons-le, il y a plus dans cette difficulté éprouvée. Nous pouvons relativement à la recherche paraphraser ce qu'Émile Cioran formulait à propos de l'esprit. Il nous semble en effet que de façon similaire la recherche n'avance que si elle a « la patience de tourner en rond, c'est-à-dire d'approfondir ». Tout est encore trop proche, trop frais. Il nous manque quelques tours, et quelques ruminations, un certain temps de maturation. Il est trop tôt pour conclure. Mais il le faut.

Nous avons tenté de situer notre recherche sur une ligne de crête. Nous avons pleinement considéré et construit notre projet de recherche en adoptant un regard qui considère avec sérieux un plan théorique. Mais notre projet était également indissociable de la considération rigoureuse d'un plan empirique. Notre regard n'a pas fait l'impasse sur le discours ordinaire, sur sa richesse. Il a tenté de s'y impliquer pleinement et d'en apprécier ce qui en fait parfois un obstacle pour le chercheur. Un « objet » qui parle... C'est sans doute dans cet obstacle que réside ce qui peut être désigné comme l'écart indépassable entre la théorie et la « réalité ». Une telle opposition n'a vraisemblablement de nos jours plus de sens. Mais elle est « pratique ». Conservons la alors, dans cet espace particulier de la confiance.

Nous avons veillé à ce que le plan théorique soit mis au service de notre empirie tout comme notre empirie au service de la théorie. Nous avons toujours tenté de théoriser de façon inductive et d'adopter jusqu'au bout une perspective herméneutique, au plus loin de ses conséquences. Du moins de celles que nous avons perçues, modestement comprises. Nous n'avons pas fait l'impasse sur l'exigence de situer notre propos à l'intérieur d'un cadre théorique que nous avons parfois perçu comme bien éloigné de notre empirie. Comblant cet écart nous a pris du temps, et de l'énergie. Nous ne désirions pas plier le réel afin qu'il puisse se faufiler dans un cadre préalablement posé. Dans notre processus d'écriture, nous avons tenu à ce que le lecteur ait accès à notre empirie ainsi qu'à notre processus d'analyse et de théorisation. Nous avons cependant été attentif à ce que ce souci ne fasse exploser notre écrit. Et puis nous risquions de perdre en route le lecteur. Nous tenions à ce qu'il nous suive jusqu'au bout, et qu'il passe par un chemin semblable au nôtre. C'est avec un lecteur virtuel mais néanmoins toujours à nos côtés que nous avons rédigé.

Notre recherche s'est élancée d'une interrogation. Elle mettait étroitement en relation la construction d'une identité personnelle et les évolutions d'un contexte où l'instabilité et l'incertitude semblent prendre de l'ampleur. Notre interrogation, nous l'avons condensée autour d'une formule : *se réaliser dans l'incertain*. Il y avait là une intéressante tension, entre un espace offert à cette réalisation et des difficultés particulières. Fallait-il encore expliciter et problématiser cette interrogation. Ce fût tout l'enjeu de nos premier, deuxième et troisième chapitres. Peut-être n'y sommes-nous pas parvenus. L'entreprise était cependant nécessaire. Il nous fallait valider notre projet.

Les artistes se sont ensuite progressivement imposés comme un objet d'étude pertinent. Une intuition s'est alors stabilisée. En elle résonnait l'écho de la tension que nous avions découverte relativement à la jeunesse et à l'individu contemporain. Les artistes nous permettaient bel et bien d'entrer dans notre objet, de l'étudier à travers eux. Cette population était alors censée favoriser l'analyse d'un processus de socialisation tourné vers l'originalité,

la distinction personnelle mais aussi imprégné par des difficultés de stabilisation, par une fragilité dans les ancrages institutionnels. L'artiste nous est apparu traversé par la singularité et dans une position sociale fragile. L'artiste était une figure de l'« emballement identitaire » (Kaufmann, 2004b).

Il a alors fallu reconstruire, décrire, analyser et comprendre des parcours d'artistes. Avouons ici que sur certains aspects, il nous semble que les artistes sont peut-être encore « trop » modernes. D'autres populations auraient sans doute été envisageables. Mais il nous semblait qu'aucune ne mettait avec une telle force en jeu cette intrigante tension entre réalisation de soi et incertitude.

Le critère de réussite artistique, nous ne l'avons pas retenu. Nous nous sommes plutôt tournés vers les parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art. Avoir réussi à être validé et certifié artiste par l'institution de formation, tel était notre critère de choix. C'est alors avec la collaboration des jeunes diplômés d'écoles d'art que nous avons mis en récit des parcours dans le domaine de l'art. Ce récit a été co-produit alors que les jeunes diplômés cherchaient à s'insérer. Nos récits portent l'écho de ce qui se joue au cours de cette période particulière. Cela ne tient pas du hasard dans notre projet de recherche. C'est dans cette période que la tension entre réalisation de soi et incertitude est la plus puissante pensions-nous. Les parcours d'insertion dans les professions artistiques sont en effet marqués par une forte incertitude de réussite, mais aussi par un désir de tout de même maintenir un lien avec les motivations qui ont conduit au choix d'une vocation artistique. Ce que nous avons alors pu étudier, c'est ce qu'il advient du lien « emploi/formation » (Dubar, 2010) dans des identités professionnelles qui se sont en partie construites en dehors de toute préoccupation relative à l'insertion, qui se sont focalisées sur la construction d'un positionnement artistique singulier et qui ont eu pour impulsion première un profond désir de réalisation de soi, un refus des voies de développement imposées par l'environnement.

La reconstruction de l'entièreté du parcours devait nous permettre de considérer les temporalités longues, et au final de mieux comprendre ce que l'insertion bousculait ou affirmait, rompait ou continuait, ce qui dans l'identité changeait ou perdurait. Il nous faut ici expliciter une chose. Notre projet de recherche n'avait tout d'abord pas été pensé ainsi. A la faveur d'une intuition étayée par des bribes d'empirie, notre recherche s'est redéployée. Nous pensions tout d'abord nous centrer sur la période de l'insertion, travailler uniquement et finement le processus d'insertion. Deux entretiens exploratoires nous ont conduit à reconsidérer cette focale. Ce que le « sujet-auteur » nous livrait sur son insertion faisait souvent référence au choix de sa vocation artistique ainsi qu'au vécu de sa formation artistique. Des bribes que nous sentions être essentielles à la compréhension de ce qui se jouait pour le sujet au cours de la période biographique de l'insertion précédaient alors l'insertion. Ces bribes étaient thématiques par le « sujet-auteur ». Il y avait des fils à tirer avons-nous alors pensé. Cette identité se disait dans une épaisseur biographique et une profondeur historique. Mais ces éléments éparpillés ne nous permettaient pas de correctement apprécier le développement complet de cette identité qui se racontait. Il lui fallait un lieu (un genre de texte) adéquat. Il y avait là une véritable provocation. Nous avons cédé. Il nous a semblé devoir déplier cette identité en insertion, et dès lors lui offrir un lieu le lui permettant. Le récit autobiographique s'est imposé comme le genre qui pouvait nous permettre le dépliage de cette identité personnelle. Comprendre ce qui se joue au plan de l'insertion, c'est porter attention à des dynamiques biographiques inscrites dans une temporalité longue. C'est très exactement ce que le genre autobiographique favorise.

Notre analyse nous a conduit à découper les parcours en trois périodes : la période de la « vocation artiste », la période de la « formation de l'artiste » et la période de l'« insertion de l'artiste ». Comment prend forme une vocation artiste, le désir de confier sa vie à une activité avec laquelle on s'identifie et qui permette une réalisation de soi ? Comment prend

forme un artiste dans un contexte qui privilégie la singularité et la personnalisation ? Qu'advient-il de cette vocation artiste et de cette singularité dès lors qu'elle sort de l'espace protégé de l'institution de formation ? Les liens entre périodes se sont ensuite très vite révélés être des nœuds stratégiques dans la compréhension de la construction du sujet. Au-delà de l'analyse de ce qui se joue dans chaque période, les relations se sont imposées comme étant indispensables à notre projet. Quelles continuités et quelles ruptures biographiques ? Cette question se traduisant au plan identitaire par celles des changements et des permanences.

En empruntant cette perspective pour l'analyse et la théorisation, nous ne nous sommes pas situés à l'encontre du sens commun, à l'encontre de la manière dont le récit se compose. Nous avons suivi cette pente. Pour comprendre ce qui se joue pour cet artiste qui s'insère, jette un œil à l'histoire qu'il se raconte sur lui-même, et analyse cette histoire. Il nous a semblé qu'il y avait là une voie intéressante et complémentaire à un ensemble d'autres recherches. Nos reconstructions autobiographiques reconfigurent une expérience qui a pris du temps et par cette reconfiguration nous donnent accès aux temporalités biographiques du sujet. Cette décision, nous pensons qu'elle a donné quelques résultats. Mais comme toute décision, elle a impliqué certains deuils. Nous aurions pu analyser des réseaux, finement nous pencher sur les interactions entre le sujet qui s'insère et diverses institutions, attentivement cerner des identités éclatées entre différents espaces de socialisation (dans notre projet initial, le récit de ville devait nous permettre d'approcher cette diversité des scènes).

Un effort conséquent a été mis sur la question de l'épreuve. Au plan sémiotique, la voie empruntée nous a conduit à scrupuleusement respecter les caractéristiques de « matériaux biographiques » à forte teneur autobiographique. Il nous fallait trouver une perspective d'analyse qui permette un processus de théorisation en phase avec les caractéristiques de nos « matériaux ». Malgré la considération sérieuse du plan sémiotique impliquée par cette recherche, nous n'avons jamais lâché la conviction que le récit dit toujours « quelque chose » sur ce qui lui est extérieur. L'analyste ne peut s'enfermer dans le récit. Le respecter, c'était alors pour nous sortir de l'immanentisme. Ce « quelque chose » est certes reconstruit et déjà passé, mais ce que le récit relate n'est pas dénué d'une certaine valeur : quelque chose est arrivé en dehors et précédemment à la reconstruction narrative, le sujet l'a traversé et il nous livre son vécu. Il faut le prendre au sérieux. Un effort a ainsi été déployé afin d'établir les conditions à un passage entre plan sémiotique et un plan qui peut être qualifié de sociologique. Notre perspective d'analyse s'est progressivement affinée. Il nous fallait porter attention aux épreuves structurantes des trois périodes ainsi qu'aux configurations identitaires qui se dégagent à la suite des transactions, sur un axe biographique et relationnel, que l'épreuve met en branle. Ces configurations, nous les avons nommées figures.

Il nous faut conclure... Cette conclusion ne peut s'épuiser dans l'historique de notre recherche. Il nous faut dire plus. Nous organiserons notre conclusion en trois parties. La première *rassemble* les résultats principaux de notre analyse de parcours de diplômés d'écoles d'art et ouvre certaines pistes de prolongement. La deuxième *fait retour* sur certaines des thèses qui nous ont aidés à élaborer notre projet. Il s'agit ici de sortir de la problématique spécifique des parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art. A partir de ce que nous permettent d'étudier ces parcours, nous opérerons quelques jonctions avec certaines des thèses générales qui ont participé à l'élaboration de notre projet. Enfin, la troisième partie fait un bref *bilan* de notre méthodologie.

I. Rassembler

Débutons par synthétiser l'apport de notre recherche pour ce qui est de la description et de la compréhension des parcours de jeunes diplômés d'écoles d'art.

A. LA « VOCATION ARTISTE »

La première période que nous avons explorée était la période de la « vocation artiste ». Elle concerne ce moment qui précède l'entrée en formation, et où prend place le processus d'élaboration du choix par le sujet de s'inscrire dans une vocation artiste, et de s'engager dans une formation apte à soutenir et à valider ce choix. Nous avons vu la vocation moderne valoriser, voir exiger, un « moment subjectif » (Schlanger, 1997). La vocation moderne est indissociable d'un processus d'individuation. Ce « moment subjectif » doit permettre au sujet d'appréhender ce qui est par lui désiré et dès lors favoriser une réalisation de soi. Sans ce « moment subjectif », il n'y a pas d'appropriation de sa vie concevable. Et cette dernière est absolument structurante de la vocation dans sa forme moderne. Dans l'univers moderne, la vocation perd son sens sans la possibilité d'un choix dans l'orientation donnée à sa vie, et ce choix se fonde sur un désir personnel. La vocation moderne est à relier à l'autonomie et à l'authenticité.

Ce que cette partie nous a permis d'étudier, ce sont les processus de choix ainsi que les relations que ce choix entretient avec l'environnement du sujet. Nous avons posé la vocation artiste comme comble et modèle de la vocation moderne. Elle incarne une vocation qui étroitement relie vie intime et vie personnelle, où est possible une réalisation de soi dans une activité avec laquelle il y a identification et qui permette une expression. Il y a bel et bien dans la vocation la quête d'une identité personnelle (Dubar, 2007). La vocation constitue une conquête du sujet dans l'univers moderne. Elle est impensable sans l'*eligere*. Cette quête ouvre cependant les portes du fourvoiement (le récit de Fanny montre avec force un tel fourvoiement). Et ce avec d'autant plus de force que l'éthos démocratique (Schlanger, 2007) doit permettre à tout un chacun de réaliser une vocation en fonction de ses aspirations personnelles, indépendamment de son milieu d'origine.

La vocation artiste se pense comme ouverte à tous en fonction d'un talent (du côté des institutions et de l'entourage notamment) et d'un désir (du côté du sujet). Il faut « ouvrir les carrières aux talents ! », ne plus les corréler à la naissance pensait Napoléon (Sennett, 2003). Notre corpus nous a bel et bien permis de voir des vocations artistiques qui ne sont plus réservées aux « héritiers » (Sulzer, 2007), du moins en ce qui concerne la formation. Dans notre corpus, ce sont les aspirations personnelles qui fondent la vocation artiste, et à partir d'elles que se fait l'engagement en formation. C'est sans doute la figure de la vocation empêchée qui souligne le mieux la centralité des aspirations personnelles et la secondarisation de celles du milieu d'origine dans le choix d'être artiste. Mais disons-le : ce sont aussi les parcours qui nous ont conduit à construire cette figure qui sont le plus fortement marqués par la souffrance et la difficulté. Cette figure se démarque par une difficulté à porter sa vocation artiste, à assumer pleinement une volonté de rupture avec un milieu et une trajectoire. Force est de constater que l'aspirant artiste qui provient d'un milieu populaire ne réussit pas à être artiste, et ce malgré la détermination dont il a fait preuve afin de rompre avec son milieu et sa trajectoire. Il y a de l'inertie dans ces parcours. Ils aboutissent tous à l'échec. Le poids des déterminations ne peut être évacué d'un revers de main. Ce sont ces parcours qui au cours de la formation sont confrontés – sans que cela constitue toujours une Epreuve dans le récit – à la découverte des valeurs du milieu de l'art. Et cette découverte est loin d'être heureuse. Il y a une impossible correspondance, un profond décalage. Ce sont aussi ces parcours qui conduisent à une intériorisation de la responsabilité de l'échec. Tout se passe alors comme si le milieu et la trajectoire rattrapaient ceux qui ont aspirés à être artistes. Il y a sans doute là une ouverture à des recherches ultérieures. Cette vocation moderne – ouverte aux talents –

n'annule en rien la pesanteur des héritages comme des inégalités. Il ne faut pas occulter ce point. Ils ont une incidence forte sur les parcours. La figure de la réussite est constituée de sujets d'origines diverses certes, mais elle ne contient aucun artiste d'origine populaire. Le constat est lourd.

Nos récits de vocation nous permettent d'approcher la source de l'attrait pour l'« art ». Nos analyses nous ont permis d'apprécier une chose. Elle est en soi extrêmement précieuse. L'importance dans les récits de vocation des « toujours » et des « depuis toute petite ». Le sujet évoque le plus souvent dans le choix de sa vocation artiste des permanences qu'il ne peut situer dans le temps. Le discours des sujets est sur ce point précis le plus souvent un discours qui s'ancre dans des caractéristiques qui peuvent être qualifiées d'ontologiques. Être artiste ne commence pour ainsi dire jamais dans nos récits. Être artiste commence avec le sujet. L'analyste est alors bien en peine de dater l'origine de cet attrait. Sur ce versant, l'attrait pour l'« art » renvoie au sujet, indépendamment des circonstances et des accidents. Retenons-nous ici d'entreprendre le démontage d'une illusion rétrospective. Prenons bien plutôt acte de ce que nos récits nous disent ici au plan des identités. Ils nous disent en condensé ceci : on naît artiste. Ce qui se formule sur la source de cet attrait ne se dit pas sur le mode de l'accident.

Nos récits nous donnent cependant également accès aux transactions que nous pouvons qualifier de primitives ainsi qu'aux épreuves fondatrices du choix d'une vocation artiste. Ils nous offrent alors une perspective d'analyse fructueuse sur la relation qu'entretient le sujet avec son environnement. Nos récits de vocation ne relatent que rarement les péripéties d'un sujet à la recherche d'une vocation déjà-là (dans le monde) qui le révélerait à lui-même. Nos analyses nous ont bien plutôt conduits à considérer que les récits de vocation à notre disposition relatent une épreuve toute autre. Cette épreuve se structure autour de deux dimensions indissociables. Dans nos récits, les péripéties auxquelles nous avons accès ne sont pas tant celles d'un sujet en quête de lui-même (bien que cela soit parfois le cas), mais celles d'un sujet qui affronte des oppositions et qui doit réussir à s'affirmer, à porter sa vocation artiste. Ce point est fondamental.

Nos récits de vocation ne sont pas avares en oppositions. Elles sont même structurantes de nos récits de vocation. Il s'agit là de la première face de l'épreuve de la vocation artiste. Le sujet doit affronter un environnement le plus souvent hostile à sa vocation. Être artiste est tout sauf un métier. Il s'agit d'un loisir. Envisager être artiste relève du rêve adolescent. Envisager une formation professionnelle dans le domaine de l'art n'est pas sérieux. Le sujet, pourtant, persévère, insiste et lutte. Nos récits soulignent avec force cette persévérance et cette détermination dont les sujets ont fait preuve. Sans ces dernières, jamais ils n'auraient mené à terme leur projet. C'est cela que nous disent nos récits de vocation, que veulent nous dire nos jeunes diplômés. Il y a là un point important du point de vue des « sujets-auteurs ». Vouloir devenir artiste implique une persévérance et une détermination vigoureuses. Les « sujets-auteurs » veulent nous en convaincre. La seconde face de l'épreuve de la vocation artiste concerne un processus d'affirmation du sujet. Le choix de devenir artiste est toujours posé comme sa première décision. Il est porteur d'une affirmation forte du sujet. Ce projet apparaît parfois en attente d'un contexte favorable à son surgissement, voire d'un sujet qui réussisse à se libérer, à porter et mettre son entourage face à sa vocation artiste. Au regard de cette épreuve, le récit de vocation constitue un récit héroïque. Nos jeunes diplômés se racontent d'une certaine manière ici comme des héros ordinaires. Ils ont fait face, et ils ont réussi.

L'analyse nous a progressivement mis sur la piste de l'hypothèse d'une certaine réciprocité entre cette affirmation et ces oppositions. Une fois que le sujet a réussi à porter sa vocation artiste, l'hostilité manifestée par l'environnement renforce la position du sujet. L'admission à la Haute École constitue progressivement un défi à travers lequel le sujet

s'émancipe. Dans nos récits, la vocation artiste se situe entre une affirmation nécessaire et indépassable et une opposition constante et récurrente. Nos récits sont des récits de persévérance, d'oppositions rencontrées et d'affirmation. Nos analyses nous ont conduits avec prudence à formuler une hypothèse : un durcissement du positionnement du sujet induit par les oppositions de son environnement le conduit à une survocationnalisation de son choix. Le projet artiste se dit sur le mode de la « surenchère identitaire » (Martuccelli, 2002), et il garantit au sujet son autonomie et son authenticité. Dans cette perspective, on naît artiste, mais cette fois afin d'envisager pouvoir le devenir. Et le devenir est pour le sujet étroitement relié à l'admission à la Haute École.

Les récits de vocation nous ont en outre permis d'appréhender quatre figures de la vocation artiste. Ce sont des identités qui pour se définir passent par un regard tourné vers soi que ces quatre figures permettent d'apprécier. L'identité est ici toujours une conquête (Dubar, 2007). La vocation artiste peut privilégier des formes communautaires, mais elles sont à ce moment-là toujours appropriées à la suite d'un « moment subjectif » absolument déterminant dans nos vocations artistes. Ces quatre figures donnent à voir un sujet qui cherche à atteindre une définition de soi qui lui permette en définitive d'être pleinement soi-même. La première figure que nous avons dégagée insiste sur un héritage que le sujet doit s'approprier d'une façon qui lui soit propre. Le sujet provient ici d'un milieu d'artiste et d'intellectuels mais il doit toujours se distinguer, trouver sa place personnelle, se frayer son propre chemin. Cette figure a ceci de spécifique que l'entourage familial constitue un étayage tout en mandatant cette appropriation. La seconde figure insiste sur une vocation artiste une première fois empêchée. Le sujet provient ici d'un milieu modeste, et ce dernier s'oppose puissamment à la vocation artiste. Cette opposition le conduit à une première fois se perdre dans une voie qui n'était pas la sienne sans cependant totalement y adhérer. La vocation artiste, lorsque le sujet enfin réussit à l'affirmer, constitue une libération qui prend littéralement la forme d'une explosion. Dans cette figure, être admis dans l'institution de formation, c'est être artiste et enfin se sentir appartenir à un milieu depuis longtemps rêvé. La troisième figure insiste sur un processus de construction de soi. L'art est ici investi dans une logique de développement personnel. L'admission en formation doit simplement permettre au sujet de continuer cette activité et ce processus. La quatrième figure insiste sur le métier. Il s'agit dans cette figure d'apprendre des techniques afin de pouvoir gagner sa vie, mais aussi de combler un besoin personnel de créer des choses. La première figure insiste sur un héritage et un processus de distinction à l'intérieur de celui-ci. La deuxième figure privilégie l'être et l'appartenance. La troisième met l'accent sur le faire et la construction de soi. La quatrième figure souligne quant à elle le métier et l'apprentissage.

La vocation artiste intègre peu les considérations sur son insertion professionnelle, sa viabilité, malgré les avertissements de l'entourage et de conseillers d'orientation ou bien encore d'enseignants. Dans la dynamique des parcours relatés, cela aura certaines conséquences qui referont surface plus avant dans les récits de vie. Ce point est en soi un résultat intéressant, et surprenant. C'est ici que la vocation artiste se pose dans un paradoxe étonnant. Le sujet s'oppose et s'affirme avec vigueur. Il persévère malgré les oppositions. Il s'affirme malgré la difficulté à porter un tel projet. Mais le plus souvent la question de l'insertion professionnelle n'est pas pleinement intégrée à sa vocation artiste. Nos analyses nous ont alors conduit à formuler avec prudence une hypothèse : il n'y aurait sans doute pas d'engagement sans un certain aveuglement, sans un sujet qui avance à distance d'un avenir professionnel incertain et perçu comme dangereux par son environnement. Sans cet aveuglement, sans doute n'aurait-il pas été au bout. C'est du moins ce que la période de l'insertion permet rétrospectivement de penser. La dynamique du récit de vie nous mène à cette hypothèse. Le sujet se focalise avant tout sur une activité que l'espace/temps de la

formation permettra de continuer et la reconnaissance que l'espace/temps de la formation favorisera.

Ces identités semblent en relative cohérence avec un domaine professionnel incertain. Elles ne prétendent pas s'insérer dans un parcours professionnel standardisé et globalement anticipé. Mais cet horizon limité ne procède cependant pas à proprement parler d'une considération du sujet sur son éventuelle carrière professionnelle. Sa vocation artiste doit le réaliser. Et se réaliser, c'est à ce moment là soit continuer l'activité artistique, soit enfin être reconnu artiste à la Haute École. Prime ici une identité qui s'ancre dans des permanences du sujet et qui ne se déploie pas à l'horizon d'une vie. Le professionnel est le plus souvent en dehors de la conscience du sujet qui porte sa vocation artiste. Cette dimension pourra faire son irruption au cours de la période de la « formation de l'artiste », mais le plus souvent elle ne sera pas perçue dans toutes ses implications, et parfois évacuée. A la Haute École, le sujet est focalisé sur un processus de construction d'un positionnement artiste. Il semble dans l'incapacité de pleinement s'ouvrir à son horizon professionnel, et de l'anticiper. Il y a sans doute une certaine incompatibilité entre un regard tourné vers soi et l'incertitude professionnelle, tout comme il y a une certaine incompatibilité entre cette persévérance et cette affirmation caractéristiques de la période de la « vocation artiste » avec la prise en compte de l'incertitude professionnelle de la vie d'artiste. L'incertitude professionnelle apparaît le plus souvent en retrait jusqu'au moment du passage de la formation au monde du travail. Le sujet prend seulement alors conscience de ce qu'il savait cependant le plus souvent déjà. Mais il semble qu'il n'aurait pu avancer en l'intégrant pleinement. C'est du moins ce à quoi nous poussent nos analyses de la période de la « vocation artiste » tout comme la subite prise de conscience mêlée au sentiment d'évidence qui caractérise la période de l' « insertion de l'artiste ».

Soulignons ici une chose. Elle est importante. Nous avons entrepris l'exploration de périodes dont le découpage procède de la rencontre entre des problématiques de recherches particulières et en partie autonomes et d'un découpage opéré par nos récits de vie. Notre recherche s'est progressivement déplacée vers une prise en considération de ces trois périodes. Elle est ainsi indissociable d'une montée en puissance des temporalités longues à l'œuvre dans les identités personnelles. Ce parti pris a permis la mise au jour des articulations entre périodes. Ce déplacement nous a cependant contraints à certains deuils. A diverses reprises, nous avons ressenti le désir d'explorer plus avant chacune de ces périodes.

Notre analyse de la période de la « vocation artiste » a mis en avant un sujet focalisé sur la Haute École et l'activité artistique. L'analyse de la période de la « formation de l'artiste » a mis en évidence une période qui se dit parfois comme une « Bulle », et où le sujet se construit un positionnement artiste. La période de l' « insertion de l'artiste » montre quant à elle de profondes ruptures dans le processus de réalisation de soi et fait surgir la problématique de la construction d'un parcours de vie tant sur le plan professionnel que personnel. A la construction de soi succède la construction de sa vie.

La dynamique qui relie ces trois temporalités (limitée, repliée sur le présent et ouverte sur la construction d'une vie) est peut-être la conséquence d'une rétrospection et d'une reconstruction. Cette successivité et ce contraste forts entre la période de l' « insertion de l'artiste » et les deux autres procèdent peut-être d'un après-coup et d'une rhétorique. Cette rupture qu'inaugure la période de l'insertion, cette prise de conscience mêlée de ce sentiment d'évidence du déjà su, résulte peut-être d'une construction narrative qui cherche à nous convaincre d'un coup de théâtre, qui progressivement nous mène vers une rupture qui inaugurera un ensemble de péripéties. Bref, la conséquence d'un certain nombre d'artifices. Mais n'allons pas trop vite tout de même. N'invalidons pas si vite. Cette reconstruction nous donne tout de même à voir une identité personnelle qui se raconte par et avec ce coup de théâtre. Il y a quand même là quelque chose à écouter, quelque chose de précieux : un sujet

qui a assumé un défi, qui a porté sa vocation jusqu'à une Haute École ; un sujet qui s'est construit et qui progressivement y a cru – il était artiste ; et un sujet qui a redécouvert ce qu'il savait déjà puisque son environnement n'a cessé de le lui rappeler – les difficultés de la vie d'artiste.

Une exploration fine des périodes de la « vocation artiste » et de la « formation de l'artiste » nous semble cependant un précieux prolongement. Une exploration qui réduise cet après-coup indépassable du récit et sur lequel nous avons volontairement joué. Cette distance, nous l'avons assumée, et elle est riche. Elle nous a permis de saisir les articulations à l'œuvre dans la construction d'une identité personnelle. Mais elle a peut-être impliqué certaines exagérations et déformations. L'horizon de la vocation artiste est-elle limitée à la Haute École ? L'insertion ne fait-elle pleinement son entrée pour le sujet qu'au moment de la période de l'« insertion de l'artiste » ? Il y a là des prolongements et des approfondissements indispensables qui exigent une centration et une analyse d'une période reconstruite à partir d'une présence du vécu autre à la conscience, d'une période biographique plus proche des personnes. Sans renier nos analyses, il y a là une réserve qui témoigne d'une certaine prudence et qui par la même occasion offre un prolongement.

B. LA « FORMATION DE L'ARTISTE »

La période de la formation est toujours dans nos récits une période intense. C'est au cours de cette période que le positionnement artistique du sujet prend forme. L'artiste en formation doit trouver sa voie. La formation lui dévolue cette tâche. Cette voie doit être la sienne propre, celle qui le distingue et exprime la spécificité de son engagement artistique. Des modèles sont présents dans nos récits de formation, des autrui significatifs aussi. Mais ils ne font que valider la voie que le sujet construit sur la base de son expérience et de ses rencontres (Dubet, 2009), de personnes réelles, d'œuvres, ou bien encore de modèles. Cette période prolonge et accentue les processus que la période de la « vocation artiste » nous a permis de repérer et se déleste des oppositions qui marquent en profondeur le récit de vocation.

Le récit perd ainsi une part de cette tension entre affirmation et opposition qui contribuait à renforcer la direction du sujet. La période de la formation est traversée par le doute et l'errance : le sujet doit construire un positionnement artiste singulier. Divers professeurs de la Haute École jouent un précieux rôle d'accompagnement. Les récits de Maria, d'Henry, de Christophe et de Camille permettent d'apprécier des postures d'accompagnants extrêmement différenciés. Sur ce point, notre corpus offre ici un riche prolongement à des analyses ultérieures. Notre analyse de la période de la « formation de l'artiste » ont mis en évidence un sujet qui évolue dans une institution qui le contraint à un agir créatif (Soulet, 2003) et accueille une pluralité de représentations (Dubet, 2009) de l'art. Le sujet doit faire avec des lignes de conduites peu claires et est invité à chercher en lui les réponses. Nos analyses rejoignent ici les travaux de Martuccelli (2002) et de Ehrenberg (1998) autour d'un individu devenu incertain et peinant à trouver des appuis. Mais aussi d'un « individu-trajectoire » en quête de son identité personnelle (Dubar, 2007a). L'institution accueille par ailleurs la singularité du sujet et lui propose l'éventualité d'une reconnaissance. Le processus de reconnaissance met au centre cette valeur de singularité. Il y a dans cette période une proposition vers une réalisation de soi pleine et entière du sujet (Taylor, 1997) mais qui a pour corolaire une intensification de l'activité subjective (Honneth, 2006a). Les réponses proviennent « d'en bas » (Dubet, *op. cit.*). C'est sans doute ici que l'on peut le mieux apprécier une institution, entendue comme un « dispositif pratique et symbolique dont la finalité est de produire l'acteur et, plus encore, le sujet » (*ibid.* p. 86), transférant « vers les individus » la construction « des rôles » (*ibid.*, p. 102).

L'artiste en formation doit produire un travail à partir de soi et travailler sur soi. Le positionnement artiste procède en grande partie d'une transaction entre la biographie du sujet et une identité ouverte, contradictoire et à s'approprier d'artiste. La catégorie artiste se pose ici dans ce qu'elle a d'approximatif (Schlanger, 1997). Les connaissances et les techniques ne constituent pas le cœur de la formation de l'artiste. Ce qui confirme les perspectives de Heinich (2005) et de Menger (2010). Cette secondarisation des éléments objectifs accentue cependant l'incertitude pour les sujets. Trois épreuves configurent nos récits de formation. Les deux premières concernent la formation d'un positionnement artiste original et personnel. La troisième concerne la découverte du milieu de l'art ainsi que des spécificités de la vie professionnelle de l'artiste. C'est ici que nous repérons les premières prises de conscience du monde professionnel. La formation remplit ici sa fonction d'information (Moulin, 1992, Menger, 2010). Le monde professionnel n'est cependant le plus souvent qu'entraperçu par le sujet le temps d'un instant pour être peu après mis hors de son champ de préoccupation. Les spécificités de la vie professionnelle d'artiste sont cependant déterminantes dans un récit, celui de Maria. Elle ne peut se projeter dans l'identité anticipée de professionnel (Kadushin, 1969).

La première épreuve concerne le noyau du positionnement artiste. Le sujet doit se retourner sur lui, il doit procéder à un travail d'introspection afin de trouver une manière d'habiter la catégorie artiste. Le sujet doit en outre mettre en mots. Il ne peut en effet se contenter d'une pure expressivité. Il ne peut en rester à l'instinctif. Le sujet doit mettre en mots et trouver les correspondances entre une production et un discours sur cette production. Il s'agit de construire un univers et un travail singulier qui exprime (avec le discours) la personnalité du sujet. On voit ici à l'œuvre cette singularisation et cette personnalisation des productions artistiques (Heinich, 2005). Le sujet doit alors être à l'écoute de lui-même. L'insatisfaction, l'errance et le doute trouvent ici une part de leur explication. Dès lors qu'il s'agit de produire du singulier et non de reproduire du même, les critères d'évaluation apparaissent flottants soulignent nos récits. La reconnaissance de sa voie propre ainsi que de la valeur de sa production est délicate (Heinich, 1999). L'artiste en formation évolue dans l'impalpable. C'est ici que les sujets sont le plus fortement confrontés à l'évanescence et à la secondarisation des éléments objectifs et stables qui permettent un cadrage de l'action. Le sujet est explicitement sollicité. Nous pouvons alors assister à un effondrement du sujet. Nous avons vu Hélène s'effondrer. Cet effondrement résulte dans une large mesure d'une absence de contours et de lignes claires à l'action. Il peut être approché comme le symptôme d'un affaiblissement des « évidences » qui relient le « soi » et le « monde » (Martuccelli, 2002). Hélène est incapable de saisir exactement ce qui empêche sa réussite. Elle n'arrive à mesurer la distance entre son travail et les exigences. Elle est soumise à des jugements dont les critères lui apparaissent peu clairs. Hélène finit par craquer. Dans cet effondrement, un actant intervient. Il est fortement négatif dans le récit d'Hélène. Il nous pousse à prendre très au sérieux le rôle de l'accompagnement dans un tel contexte. Notre corpus peut potentiellement ici être revisité afin de finement analyser la place de l'accompagnement dans une institution où le sujet doit faire avec des lignes de conduites peu claires, des évaluations dont les critères sont instables et où il est invité à construire un positionnement artiste singulier.

La seconde épreuve concerne l'exigence d'aller au-delà de la découverte et de l'expérimentation, au-delà de l'inspiration et du don. Le travail, ici, s'impose, avec sa rigueur. Cette épreuve constitue une véritable rupture pour les sujets. Avant d'entrer en formation, les aspirants artistes se contentaient et prenaient plaisir dans l'expérimentation et la découverte. Ce dont s'aperçoivent les sujets, c'est que l'artiste doit atteindre une exigence. A l'inspiration doit alors se joindre la maîtrise ainsi qu'un contrôle conscient de l'activité créative (Menger, 2010). C'est par ailleurs ici que les figures bohèmes et les idéalizations sont à dépasser. L'artiste en formation découvre que l'artiste est un professionnel comme un autre, c'est-à-dire

qu'il travaille et qu'il est exigeant dans son travail. Les sujets doivent aller au bout de leur démarche avec rigueur.

La troisième épreuve configurée par nos récits concerne la découverte du milieu et de la vie d'artiste. C'est ici que l'artiste en formation peut subjectivement cesser d'aspirer à être artiste. Cette découverte l'invite à considérer ses origines, les valeurs de son milieu, ainsi que son avenir, la vie qu'il désire. Cette épreuve peut produire une importante désillusion. Le sujet peut à cette occasion prendre conscience de valeurs d'un milieu et des contraintes d'une profession qui ne correspondent pas à la vie qu'il désire construire. Il s'agit là de la première véritable irruption du professionnel. Et elle peut littéralement détruire la vocation artiste du sujet. Elle n'apparaît cependant le plus souvent qu'effleurée dans nos récits de formation. Tout se passe en effet comme si le sujet ne désirait ou ne pouvait pleinement y entrer. Le sujet est occupé ailleurs : il doit construire un positionnement artiste singulier.

Au terme de la formation, quatre positionnements artistes ont pris forme dans nos récits. Ils sont fortement différenciés et expriment toujours pour le sujet sa singularité. Nos analyses ont permis de les organiser en quatre figures. Les deux premières impliquent une transitivité. Il s'agit d'agir sur le monde par l'intermédiaire de l'art. Nous les avons nommées la figure du développement personnel et la figure de l'engagement. Dans ces figures, c'est toujours une Épreuve singulière qui rend compte aux yeux du sujet du sens d'un art au service d'autre chose que lui-même. Ce point est en soi remarquable. Cette figure insiste sur la relation étroite entre vie personnelle (ses Épreuves) et identité d'artiste en formation. L'une et l'autre se soutiennent. Les deux autres figures restent dans le monde de l'art. Elles se distinguent entre elles relativement à l'autonomisation de l'activité vis-à-vis des contraintes socioéconomiques. Nous les avons nommées la figure du commercial et la figure de la recherche. Au final, ce qui est communément désigné comme l'art pour l'art, et qui constitue le comble des conceptions romantiques de l'art héritées du XIX^e siècle, est peu représenté dans notre corpus. Il n'y a guère que la figure de la recherche qui l'incarne. Ce qui est frappant, c'est qu'elle concerne la formation des Beaux-Arts comme celle de styliste. Notre corpus nous permet alors ici de valider l'émergence d'une nouvelle vision du créateur (Bureau & Shapiro, 2009). Ce dernier n'est pas détaché des contingences sociales. Notre corpus nous permet d'entrepercevoir d'autres cultures professionnelles. Le travail artistique semble bien rester une sorte d'idéal du travail non aliéné et épanouissant pour les sujets (Menger, 2010), mais il est configuré par des figures qui se refusent à une autonomie radicale du geste créateur, comme celles du commercial et de l'engagement.

C. L' « INSERTION DE L'ARTISTE »

Malgré certaines ruptures, se dégage globalement à l'analyse une continuité forte entre la période de la « vocation artiste » et la période de la « formation de l'artiste ». La période de l'insertion a ceci de particulier qu'elle vient le plus souvent déstabiliser le processus de réalisation de soi qui reliait les deux périodes précédentes. Ce que le sujet retrouve alors qu'il entame son insertion, ce sont pour une part les mêmes oppositions que celles qui structuraient la période de la vocation. Ce point n'est pas anodin. De façon similaire, le récit d'insertion remet en jeu des oppositions fortes. Le sujet évolue par ailleurs dans des situations moins porteuses à sa vocation artiste que lorsqu'il évoluait dans l'espace/temps de la formation. La période de la formation apparaît alors dans l'après-coup pour le sujet avoir été particulièrement porteuse à une activité et à une identité artistiques qui permettaient sa réalisation. Cet étayage est fortement fragilisé par l'insertion, voire dans certains cas totalement ruiné. Dans nos récits de vie, c'est ce que le sujet vit lors de la période de l' « insertion de l'artiste » qui éclaire pour lui rétrospectivement ce qu'était la période de la « formation de l'artiste ». Le sujet perd l'horizon d'une École d'art. S'ouvre à lui ce qui peut

être désigné comme « l'entrée dans la vie » (Galland, 2007). Dans l'horizon du sujet, quelque chose change radicalement. Il s'agit pour le sujet de construire sa vie.

Les récits d'insertion se structurent fondamentalement autour d'une épreuve. C'est elle qui configure dans une large mesure ce qui se joue dans les parcours d'insertion. Elle est composée de deux dimensions. L'insertion vient tout d'abord au mieux déstabiliser et au pire faire s'effondrer les éléments qui dans la période de la formation portaient l'activité et l'identité artistiques. La période de l'« insertion de l'artiste » affecte l'entour matériel, relationnel et symbolique du sujet, aussi bien au plan des éléments qui favorisaient le développement de son activité artistique que de ceux qui permettaient la reconnaissance de son identité artiste. Il y a alors fragilisation d'un processus de réalisation de soi où les représentations d'une autonomie et d'une authenticité sont primordiales pour le sujet. Dès lors que le sujet n'évolue plus dans une situation porteuse à son activité artistique ainsi qu'à son identité artiste, il va devoir (mais pas forcément vouloir) procéder à une reconstruction professionnelle. Dans cette reconstruction, le sujet tente de préserver son autonomie et son authenticité, mais aussi de maintenir un processus de réalisation de soi qui jusque-là caractérise l'ensemble de son parcours sur l'axe scolaire-professionnel.

Dès lors que le sujet est contraint et accepte de se reconstruire professionnellement, les récits montrent qu'il désire trouver une issue dans un projet qui lui assure une stabilité professionnelle. Cette reconstruction s'élabore dans nos récits de vie à partir de permanences qui renvoient le plus souvent à l'enfance et qui déjà étaient présentes dans le récit de vocation. Par permanences, nous désignons ces caractéristiques qui pour le sujet semblent n'avoir jamais commencé, qui s'énoncent comme ayant « toujours » été là. Le projet qui progressivement s'impose permet généralement le réinvestissement de certaines dimensions qui ont pris forme au cours de l'élaboration du positionnement artiste du sujet. Cette période est alors caractérisée par une série de ruptures et de continuités biographiques ainsi que par une recherche d'un équilibre entre changement et permanence au plan de l'identité du sujet.

Cette période met en évidence un sujet qui perdure malgré tout dans la logique de la vocation. A une différence près cependant. Elle est de taille. Le sujet désire cette fois atteindre une stabilité. Cette nouvelle vocation intègre le besoin éprouvé d'une stabilité, sur le plan professionnel (Iléana et Christophe par exemple) comme personnel (Camille ou Johanna par exemple). Ce qui est frappant, c'est que c'est lors de la période de l'« insertion de l'artiste » que le sujet envisage de se construire dans un parcours qui se déploie sur une vie. Le sujet ne se construit cette fois pas à horizon limité. Il a ici pris conscience de la difficulté à vivre dans l'incertitude et dans l'instabilité sur les plans professionnel et personnel. Il aspire à une insertion qui assure une certaine pérennité. Il y a un changement important pour ce sujet qui affronte la période de l'« insertion de l'artiste ».

Alors que la vocation artiste ne considérait pas les opportunités professionnelles réelles d'un contexte, cette reconstruction effectue une transaction entre les opportunités du contexte et les aspirations du sujet, entre un certain nombre d'offres identitaires et les caractéristiques personnelles du sujet. Au fil de son parcours d'insertion, le sujet peut trouver une offre identitaire qui lui révèle une direction pour lui satisfaisante, une vocation qui lui permette de se réaliser dans une certaine stabilité et fasse résonance avec certaines permanences. Le récit d'insertion est dès lors le plus souvent le récit d'une quête alors que le récit de vocation est le récit d'une affirmation qui fait face à un ensemble d'oppositions.

Nos analyses nous ont permis à partir de cette épreuve de reconstruire quatre figures de l'insertion. Elles se sont élaborées en fonction des composants et des issues de l'épreuve que nous avons reconstruite. Elles se scindent en deux : il y a ceux qui persistent dans le projet artiste et il y a ceux qui renoncent. Tout d'abord ceux qui persistent. La première figure concerne un sujet qui évolue dans une situation dont les caractéristiques permettent de porter l'activité et l'identité artistiques. Elle s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction et de

reconnaissance-coopération. C'est la figure de la réussite. Elle confirme l'existence de réussites précoces (Menger, 2010). Camille est sur ce point remarquable. Elle est littéralement propulsée. La seconde figure concerne un sujet qui évolue dans une situation moins propice à porter l'activité et l'identité artistiques mais qui persévère, qui refuse de se reconstruire professionnellement. Cette figure s'inscrit dans un régime de continuité-reproduction et de conflit-non-reconnaissance. C'est la figure de l'attente. Ceux qui renoncent à s'insérer professionnellement comme artiste ensuite. La première figure concerne un sujet qui lorsqu'il s'insère a établi une distance subjective avec le projet d'une insertion professionnelle comme artiste. C'est la découverte du milieu de l'art ainsi que des contraintes de la vie d'artiste qui au cours de la formation le conduisent à se distancier de ce projet. Cette figure s'inscrit dans un régime de rupture-production. C'est la figure du renoncement total. La seconde figure concerne un sujet qui achève sa formation comme artiste, qui a atteint une reconnaissance par l'institution et une intégration harmonieuse entre identité pour soi et identité pour autrui. Le sujet évolue cependant dans une situation peu porteuse. Il accepte alors de se reconstruire professionnellement. Cette reconversion maintient cependant un lien avec l'activité et l'identité artistiques. Le sujet conserve par ailleurs un espace où sa vocation artiste continue à vivre et à s'épanouir.

A l'analyse de la période de l'« insertion de l'artiste », trois points interpellent l'analyste. Tout d'abord une formation qui non sans exigence et sérieux forme un artiste contemporain estampillé mais qui, s'il n'a pas l'occasion de bénéficier d'une première expérience professionnelle dans le monde de l'art, est comme condamné à vivre une intense expérience de mépris. Nos récits insistent en effet sur un point : ce que la formation produit est ensuite invalidé. Le sujet nous dit avoir pu rêver et avoir pu se réaliser, mais au final tout cela n'est pas valorisé. La conversion de la vocation artiste en « efficacité professionnelle » (Liot, 2004) est bel et bien délicate, et incertaine. La variable diplôme possède un faible pouvoir explicatif (Menger, 2010). Il ne peut à lui seul prétendre rendre compte de la réussite artistique. Dans notre corpus, la formation ne peut prétendre configurer et expliquer les destinées artistiques, et ce y compris dans la vocation de styliste, où les compétences techniques ne sont pas négligeables. Ensuite, ceux qui réussissent à s'insérer comme artistes ont soit bénéficié d'une rencontre inattendue soit intégré la formation avec un véritable projet professionnel. L'engagement en formation avec un projet professionnel est largement minoritaire dans notre corpus, mais il est déterminant. Enfin, le désir de maintenir dans son insertion un lien avec l'art, au prix parfois de sacrifices et de souffrances. Ce maintien doit beaucoup à des petites scènes structurées autour de l'art (Liot, 2004, 2009). Ce sont en effet elles qui permettent au sujet de trouver une certaine congruence entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Roulleau-Berger, 1993 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Elles permettent parfois de maintenir une identité artiste alors que le sujet est en parallèle engagé dans un processus de reconstruction professionnelle qui implique pour une part la destruction de son ancienne identité.

II. Retourner

Un ensemble de thèses ont permis d'étayer notre projet de recherche. Sans elles, il n'aurait jamais vu le jour. Elles l'ont cadré. Leur emboîtement progressif a permis le surgissement de notre recherche. Nous l'avons dit dans notre introduction, notre recherche s'est centrée sur les parcours de diplômés d'écoles d'art, car ceux-ci favorisent l'étude d'un processus de réalisation de soi en contexte incertain. L'intérêt pour l'analyse de ce processus procédait fondamentalement d'une perspective sur la jeunesse et sur l'individu contemporain. Dans notre projet, ces parcours permettaient d'étudier des cas individuels d'un processus plus général. C'est dans ce cadre-là que nous avons pu parler d'une certaine prototypicité. Il nous faut alors aller au bout de notre démarche.

Au terme de notre parcours, nous désirons revenir sur certains éléments qui rétrospectivement nous interpellent. Nous procéderons ici en deux temps, par le truchement de deux questions. Tout d'abord, que pouvons-nous dire sur la jeunesse contemporaine sur cet axe scolaire-professionnel à partir de l'étude des parcours de nos aspirants artistes ? Ensuite, que nous apprend notre recherche sur cet individu contemporain ? Il faut bien évidemment situer notre propos à un niveau modeste. Ces questions impliquent des développements de grande ampleur que nous ne pouvons nous permettre à partir de nos « carottes » (l'image provient de la géologie).

A. RETOUR SUR LA JEUNESSE

Revenons tout d'abord brièvement sur nos considérations sur la jeunesse. Permettons-nous un bref rappel de la perspective à l'intérieur de laquelle nous l'avons appréhendée. Nous avons défini la jeunesse comme une phase de préparation aux rôles adultes. Dans cette perspective, la jeunesse constitue un âge de la vie avec ses particularités. C'est sur la préparation au rôle de producteur que nous nous sommes à dessein avant tout focalisés. La jeunesse, c'est alors un moment biographique polarisé par un rôle de producteur qu'il s'agit à terme d'incarner. Le processus qui la traverse doit assurer la jonction entre identité et rôle. Ce processus, c'est bien sûr dans les mots du sociologue la socialisation. Nous avons ainsi privilégié l'étude de la socialisation sur l'axe scolaire-professionnel. Sur cet axe, nous avons pointé un allongement de la jeunesse dans les sociétés contemporaines. L'allongement des études ainsi que les difficultés d'insertion tendent à dilater cette période biographique. Un processus d'individualisation transforme par ailleurs en profondeur le processus de socialisation de la jeunesse. De cet allongement et de cette individualisation, nous avons tiré deux conséquences. Elles sont importantes. Tout d'abord, l'identité peine à se cristalliser et à trouver des assises. Ensuite, et étroitement imbriquée à cette première conséquence, la socialisation de la jeunesse s'imprègne d'une logique de l'expérimentation. Cette logique de l'expérimentation contraint à porter attention au processus de construction par les jeunes eux-mêmes de leur place dans la société et à la recherche d'une correspondance de cette définition à une position (Galland, 2007). Dans l'étude de la jeunesse, il s'agit alors d'appréhender au plus près le rapport dialectique entre réalité subjective et objective (Rouleau-Berger, 1993). C'est très exactement ce que nos récits devaient nous permettre d'apprécier. Nos outils d'analyse (l'épreuve ainsi que la double transaction) devaient quant à eux pleinement situer l'analyse dans cette interface. Rétrospectivement, il nous semble qu'une certaine cohérence se dégage de la voie que nous avons privilégiée.

Sur l'axe scolaire-professionnel, nous avons pointé quelques tendances de fond sur lesquelles un retour n'est ici pas dénué d'un certain intérêt. Premièrement, un allongement des études et en parallèle une montée des aspirations de la jeunesse que nous avons reliée à un éthos de la réalisation de soi. Deuxièmement, une confrontation au monde du travail qui se charge de désillusions. Sur cet axe scolaire-professionnel, c'est une rupture qui ici s'impose. Troisièmement, un passage de la formation au monde du travail qui d'une logique de l'emboîtement est passé à une logique de parcours. L'insertion professionnelle des jeunes tend à constituer un parcours dont l'horizon d'une stabilisation dans une carrière recule. L'insertion perd une large part de son évidence. Un sentiment d'incertitude et d'absence de maîtrise peut découler des transformations de l'insertion. C'est ce sentiment de maîtrise propre à la société salariale, qui offrait une insertion durable et globalement marquée par la prévisibilité, qui montre des signes d'érosion du côté de la jeunesse. La jeunesse s'imprègne d'un sentiment de non-maîtrise dans un contexte général de dévolution de la responsabilisation de son parcours et d'individualisation. L'« entrée dans la vie » porte l'écho de ces tendances.

Relativement à ces trois tendances, notre corpus permet de thématiser quelques éléments. En ce qui concerne l'allongement des études et la montée des aspirations, certains enseignements se dégagent de nos analyses. Ce qui frappe dans notre recherche, ce n'est pas tant l'existence de cet éthos de la réalisation de soi chez nos aspirants artistes. Il s'agit bel et bien pour nos aspirants artistes de se réaliser. Sur ce point, qui cherche trouve. Nous avons vu que cette réalisation prend des formes diverses (héritage et distinction, être et appartenir, faire et se construire, métier et apprentissage). Deux choses attirent bien plutôt ici notre attention. Tout d'abord, les aspirations apparaissent déconnectées de la construction d'une vie professionnelle et proviennent d'une diversité de milieux. Elles vont parfois à l'encontre du milieu d'origine et résistent toujours aux signaux de l'environnement. Au plan des aspirations et des études, nous pouvons alors constater une certaine résonance entre les aspirations du sujet et les opportunités offertes par le système éducatif. Chez nos aspirants artistes, ce sont les études qui rendent possible et qui permettent de vivre ses aspirations. Elles nourrissent et portent littéralement les aspirations du sujet. Nos récits nous poussent alors à un constat. Il prend sans doute ici un tour caricatural. Mais tout de même. Pour le sujet, les études se situent à distance de la construction d'un parcours professionnel. Il y a autonomisation et déprise. Une étape après l'autre. C'est sans doute une des raisons du choc de la période de l'insertion que nos récits de vie nous donnent à voir.

En ce qui concerne la confrontation au monde du travail, notre recherche est explicite. La désillusion est à la mesure des aspirations, et un gouffre sépare le vécu des études de celui de la vie professionnelle. Ce à quoi la formation accorde sa valeur n'a le plus souvent pas l'opportunité de s'insérer de façon durable si on écoute bien nos aspirants artistes. C'est ici que dans notre recherche le professionnel fait pleinement irruption. C'est après-coup que la réalité professionnelle s'impose avec force dans nos récits, au moment où les aspirations se brisent, et que sur cet axe scolaire-professionnel s'impose la désillusion. Nos aspirants artistes y ont cru alors même qu'ils n'ont le plus souvent rien anticipé. Auparavant, il semble bien que nos aspirants artistes n'y portent pas attention, tout au plus un espoir diffus et des images adolescentes. Lorsqu'ils aspirent, ils résistent. Lorsqu'ils atteignent l'admission, se forme une bulle qui préserve les sujets, et ce malgré certains projets qui le mettent en contact avec le milieu professionnel. Sur l'axe scolaire-professionnel, les aspirations personnelles rencontrent un dispositif de formation, et les aspirants artistes sont invités à construire un positionnement artiste singulier, continuant ainsi un processus de réalisation de soi. C'est une coupure nette du point de vue des sujets entre le scolaire et le professionnel que met en évidence notre recherche. Une part conséquente des aspirants artistes sera condamnée à la marginalité ou bien à la reconstruction professionnelle. Rétrospectivement, les études s'imposent à la conscience comme une sorte d'immense rêve, partagé à l'intérieur d'un dispositif qui l'amplifie. Les aspirants artistes y sont mis sur un « piédestal », ils cultivent leur « ego » et sont des « stars ». Ce que nos récits nous permettent d'apprécier, ce sont dans une certaine mesure les pièges de la réalisation de soi. Il y a bien un rêve, et il est social. Il porte l'aspirant artiste et le reconnaît, mais il faudra pour la plupart ensuite « rentrer dans le système », c'est-à-dire cesser d'aspirer à une insertion comme artiste. Ce que l'aspirant artiste peine à trouver, c'est un prolongement à ce qui portait et nourrissait ses aspirations. Ce qu'il peine à trouver, c'est également une reconnaissance équivalente, focalisée sur sa singularité. Le mépris sera d'autant plus fort que le rêve a été vécu intensément. Il y a bien ici deux mondes : celui des études et celui du professionnel. La rupture entre l'un et l'autre apparaît vertigineuse. Sur l'axe scolaire-professionnel, aspirations et études s'entrelacent. Mais le professionnel vient comme briser cet entrelacement. L'artiste, parfois, explose. Il y a un après études. Il y a là une énigme. Tout se passe comme si après (le professionnel) était trop anxiogène ou bien encore impossible car dans son opposition à l'environnement et son introspection le sujet se ferme. Les études sont dans tout les cas le temps fort de la construction d'une identité singulière. Nos

jeunes investissent intensément les études. Elles initieront une sorte de repli sur un processus de construction de soi dans un dispositif de formation qui pousse à forger un positionnement artistique singulier en prise avec le sujet.

Relativement à l'insertion professionnelle, nos récits d'insertion nous permettent de thématiser trois points. Tout d'abord une sorte d'imprégnation de l'insertion par ce qui relève de l'événement. L'insertion s'impose en effet pour les sujets avec cette part « irréductible de contingence » et ce « « tranchant » constitutif de l'événement » (Leclerc-Olive, 1997, p. 9). Nos récits soulignent l'importance d'une rencontre imprévue qui propulse soudainement le sujet dans une insertion professionnelle. S'insérer, c'est alors pour le sujet comme un événement. L'insertion est constituée de cette même imprévisibilité et soudaineté. Mais à cet événement qui inaugure une insertion professionnelle, peut succéder une rupture professionnelle tout aussi soudaine et imprévisible. Nos récits thématisent ainsi une instabilité de l'insertion. Elle se donne bien à voir comme un état non absorbant (Lefresne, 2007). C'est l'idée d'une pérennisation non problématique d'une insertion professionnelle que nous permettent d'apprécier nos récits. La notion d'insertion se montre alors dans ses aspects peu assurée. Elle est peu pérenne car l'état à atteindre est lui-même devenu peu stable. S'il peut y avoir soudainement une insertion professionnelle, la perte de cette insertion s'impose elle aussi avec la même soudaineté. L'insertion dévoile ici ce qu'elle a de précaire. Nous avons étroitement relié la notion de précarité à une absence de maîtrise et à une absence de nécessité (chapitre un). Du point de vue des sujets, il s'agit très exactement de cela. Nos récits formulent un sentiment diffus de ne pas avoir la maîtrise sur son insertion professionnelle. Tout comme le sentiment que l'insertion ne constitue pas une nécessité. Elle peut avoir lieu ou ne pas avoir lieu, et cela ne dépend subjectivement dans une large mesure pas du sujet. L'insertion relève dans ce sens de l'événement. Le sujet pour une part le subit bien qu'il montre une ouverture aux opportunités. Il faut prendre cela en considération. Ensuite une imprégnation de l'insertion professionnelle par la temporalité particulière du parcours. Nos récits insistent sur l'idée de parcours, et sur sa logique temporelle. Sous cette perspective, l'insertion implique un travail des sujets. Nos récits d'insertion mettent sur ce plan en évidence la diversité, la successivité et un sujet qui à l'interstice déploie un véritable travail. Ce travail prend place sur un axe synchronique mais aussi sur un axe diachronique. Ce sur quoi nos récits insistent dans ce parcours, c'est évidemment sur des tentatives afin de s'insérer professionnellement, mais c'est surtout sur un processus de redéfinition des aspirations, d'exploration de soi ainsi que de reconstruction identitaire. Le sujet multiplie les expérimentations, les transactions entre ses caractéristiques personnelles et certaines offres identitaires. L'analyse met en outre en évidence dans ces parcours la persistance de cet éthos de la réalisation de soi, malgré une désillusion parfois conséquente et un sentiment diffus d'absence de maîtrise et de nécessité. Nos récits d'insertion reprennent, continuent et transforment ce processus de réalisation de soi du sujet déjà présent dans la période de la « vocation artiste » et de la « formation artiste ». Enfin la fréquentation d'une diversité des scènes. Nos récits mettent en évidence que certains sujets s'entêtent à « être » artiste. D'autres reconfigurent un projet d'insertion mais restent malgré tout artistes, dans une portion congrue de leur vie. Nos parcours d'insertion nous donnent alors à voir une logique proche de celle des carrières d'adaptation et de résistance à la précarité (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001). Ils thématisent des scènes complémentaires à celle du travail salarié. Ces scènes permettent de trouver une reconnaissance et de continuer malgré tout à « être » artiste. Les espaces de socialisation apparaissent ainsi multiples dans nos récits. Pour certains, les identités pour soi et pour autrui coexistent dans une situation de vis-à-vis. Un piège semble cependant être au bout : pour celui qui persiste et investit ce qu'il « est » dans ces « petites » scènes artistiques, le risque de la marginalité est réel, ainsi que la souffrance de n'avoir pleinement réussi à se réaliser, d'être dans l'attente du bon moment pour se lancer et de vivre

de son art. Nous avons pointé dans nos développements théoriques un éthos démocratique. « Rien, au premier abord, de plus accessible en apparence que cet objectif : tous les individus peuvent réaliser leur vie » (Martuccelli, 2006, p. 361). Mais plus rien « n'excuse désormais le fait de ne pas avoir su développer toutes ses potentialités » (*ibid.*). Nos parcours nous donnent à voir cet espace à la réalisation de soi, mais aussi la responsabilisation qui l'accompagne. Sur ce point, le récit de Juliette est particulièrement explicite. S'en dégage un sentiment d'échec diffus ainsi que l'intériorisation de la responsabilité de cet échec.

B. RETOUR SUR L'INDIVIDU

Quel regard pouvons-nous rétrospectivement porter sur la question de l'individu dans la modernité « avancée » suite à notre parcours de recherche. Repartons tout d'abord sur les perspectives que nous avons adoptées sur la figure de l'individu en Occident. Et rappelons que nous avons posé la jeunesse comme une sorte d'observatoire de phénomènes qui traversent l'individu.

Nous avons tout d'abord dessiné les contours d'un individu progressivement devenu une valeur centrale et désirée. Deux éléments sont au centre de cette figure. Ils situent le débat entre ce qui relève du domaine de la valeur et ce qui relève du débat épistémologique. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans ce débat mais de pointer deux éléments qui le caractérisent. Tout d'abord une autonomie. L'individu doit être capable de se donner à lui-même les orientations de son action. Ce qu'il faut cependant ici rejeter, c'est « le mythe d'un individu qui se rendrait autonome par la magie d'un acte d'auto-législation (le Sujet qui dans un rapport de soi à soi auto-institue sa propre règle) » (Payet & Laforgue, 2008, p. 12). S'il y a autonomie, c'est certes dans le sens d'une capacité à se « diriger seul, sans être contraint par quelqu'un d'autre à se conduire comme il faut » (Descombes, 2004, cité par Payet & Laforgue, *ibid.*) mais cette capacité « à agir par soi-même est constituée par un arrière-fond de significations déjà instituées » (*ibid.*). L'autonomie s'érige ainsi toujours sur fond d'une vie sociale structurée et qui précède l'individu. Ensuite l'authenticité. C'est ici que l'expressivisme s'est imposé dans notre premier chapitre. Il traverse l'individu contemporain. Dans cette perspective, les différences interindividuelles portent « à conséquence quant à la façon dont nous sommes appelés à vivre » (Taylor, 1998, p. 470). Chacun se mesure alors à un étalon qui lui est propre et il doit être trouvé à la suite d'une exploration de sa nature propre. L'autonomie et l'authenticité ainsi définies constituent les conditions théoriques à une entrée dans la problématique de la réalisation de soi qui évite les pièges d'un sujet tout puissant et « hors sol ». Nous avons également pointé un plan pratique lui aussi à considérer dans la question de l'individu, et à plus forte raison dans celle de la réalisation de soi. Ce plan pratique conditionne fortement la possibilité d'une souveraineté de soi avisons-nous dit.

Nos aspirants artistes nous permettent d'entrer au cœur de cette figure et de ses dépendances. Ils élaborent leur vocation artiste sur la base de certaines permanences qui dans nos récits semblent avoir toujours été constitutives des sujets. Leur vocation artiste se formule cependant toujours en relation avec un environnement. Nos aspirants artistes se réapproprient parfois un héritage déjà-là. D'autres fois, ils fondent leur projet en résonance avec certaines figures idéalisées. Et certains autrui sont le plus souvent en position de médiation. Ils ouvrent et proposent. Bien que la vocation artiste soit toujours énoncée comme la sienne propre, elle prend dans nos analyses forme à partir d'un arrière-fond de signification et un ensemble d'interactions. Mais cette vocation exprime toujours la voie qui est propre au sujet, celle qui lui permet de se réaliser.

Le sentiment de se réaliser n'est jamais aussi fort dans nos récits que lorsque le sujet évolue dans le dispositif de formation (mis à part pour Camille et Christophe qui sont suite à la formation propulsés dans le « grand » monde de l'art). Ce qui est ici remarquable, c'est ce que l'aspiration à la réalisation de soi doit en définitive aux situations. Ce point, la rupture

qu'inaugure le passage de la formation au monde du travail en est le révélateur dans nos récits. Une sorte de révolution copernicienne s'est progressivement opérée dans le regard porté par nous sur nos aspirants artistes, jusqu'à parfois laisser le sujet en dehors de l'analyse au profit de son entour. Le geste ne va pas de soit dans le champ des histoires de vie en formation, lui qui prétend diriger les projecteurs sur le sujet. Cette focale sur les situations procède en partie de la perspective élaborée par Martuccelli (2006, 2010). Chaque épreuve constitue en effet un « combat avec une situation ». « Ce combat n'est ni épique, ni central et définitif pour une biographie, ni totalement discontinu et imprévisible, il est plutôt pluriel et ambivalent et consiste dans la réponse aux aléas de l'environnement » (Rebughini, 2010). L'analyse de ce combat passe par la prise en compte des situations dans ce qu'elles ont de spécifique.

Le dispositif de formation constituait une situation propice à l'activité et à l'identité artistes. Il offrait une infrastructure, proposait divers projets, permettait l'interlocution et une interaction structurée autour de l'art. Nous ne pouvons ici que rejoindre Martuccelli (2002) lorsqu'il énonce l'idée d'une dépendance actuelle de l'individu aux situations. Ce dernier ne tiendrait en effet plus du fait de l'incorporation de règles de conduites, mais du fait qu'il évolue dans des situations qui le tiennent. Cette dépendance est saillante dans nos récits. Elle est si forte qu'elle nous a parfois sidéré, tout en portant l'empreinte de l'évidence. Pour les aspirants artistes qui s'insèrent professionnellement dans le domaine de l'art, le travail créatif prolonge la Haute École. Les autres luttent, et parfois souffrent. Il est frappant de constater à quel point les seconds sont condamnés à fournir un effort conséquent afin de ne pas sombrer, afin de ne pas voir leur estime détruite ou ne pas vivre une panne créative. À quel point ils doivent renouer de nouveaux liens, parfois reconstruire un monde, avec ses objets, son calendrier, trouver quelques repères communs aussi. Ce qui frappe dans nos récits, c'est la dépendance de la réalisation de soi à une situation qui permette de porter la vocation artiste, de la réalisation de l'artiste à sa situation. La rupture que subi l'aspirant artiste en sortant de l'espace protégé de la formation peut ruiner la possibilité de l'artiste. Une part déterminante de la réalisation de soi semble redevable aux situations. Notre recherche nous pousse avec force à considérer avec sérieux les situations, sans cependant sombrer dans un situationnisme. Quelque chose est définitivement branché à elles. Notre recherche met par ailleurs en évidence à quel point les situations sont labiles, changeantes. Le sujet peut de façon subite vivre une puissante rupture qui peut faire imploser le processus de réalisation de soi, voir s'effondrer sur lui-même le sujet. Une sociologie critique aurait des choses à dire. C'est sans doute ici que les thèses de Martuccelli (*ibid.*) apportent une certaine intelligibilité.

Nos développements sur l'individu ont thématiqué un affaiblissement du programme institutionnel ainsi que l'émergence d'autres formes d'institutions (Dubet, 2009). Nous avons développé l'idée d'une cohérence inhérente à ce programme qui assure la socialisation et doit permettre une correspondance entre l'individu et la société. Il est un dispositif à la fois « pratique et symbolique » (*ibid.*) qui travaille sur autrui. Il se fonde entre autres sur des principes universels qui renvoient à l'unité de la société ainsi que sur une mise à l'écart de la singularité des individus. La Haute École, qui d'une certaine manière doit assurer la production d'artistes contemporains, est imprégnée par une ouverture à des singularités qui peuvent y trouver une occasion de reconnaissance. Elle présente au sujet une diversité de voies possibles à réinventer. Elle fait écho au processus de singularisation et de personnalisation de la production artistique contemporaine (Heinich, 2005 ; Menger, 2010). Nos dispositifs de formation sont très clairement éloignés de l'enseignement académique de l'art (Liot, 2004), où s'imposent des normes et des principes surplombants. « Quand le sens de la socialisation ne vient plus d'en haut, il ne peut venir que d'en bas » (Dubet, *op. cit.*, p. 102). Cette formule trouve un écho remarquable dans nos analyses de la période de la « formation de l'artiste ». L'institution transfère la responsabilité de la construction de ce que

nous avons désigné comme positionnement artiste. Nos analyses nous ont permis de prendre la mesure du processus de biographisation ainsi que d'identisation à l'œuvre dans nos formations. Y compris à l'intérieur de la Haute École, les professions artistiques s'imposent comme étant « avant tout des « positions à faire » (Sapiro, 2007, p. 5). Ce qui implique un investissement total dans une socialisation où l'identification à des rôles préétablis cède la place à la construction d'un positionnement artiste dans une négociation entre une identité ouverte et particulièrement indéterminée (la catégorie artiste) et sa biographie. Ce processus apparaît cependant dans nos récits de formation impliquer une forte incertitude. L'errance est récurrente. Il s'impose comme l'occasion d'une réalisation de soi pleine et entière soutenue et accompagnée par une reconnaissance forte de la singularité des sujets par l'institution, mais aussi comme une sorte de piège où le sujet peut littéralement s'écrouler. Nos récits de formation ont thématiqué la difficulté et la solidité intérieure qui semble nécessaire, tout comme le travail que cela exige.

Enfin, nos développements sur l'individu ont thématiqué la question de l'identité, notamment les temporalités qui la relient à un contexte sociohistorique déterminé. Cette problématique s'est progressivement affirmée. Elle a gagné en importance au fil de notre recherche. La question de la temporalité telle que la formule l'identité personnelle a été posée à diverses reprises au cours de nos analyses.

Rappelons deux des trois modèles d'identité que nous avons thématiqués. Celui qui émerge au croisement de la modernité « classique » et « organisée » tout d'abord. Nous avons vu que la modernité a progressivement contribué à ce que l'identité des sujets procède d'un regard tourné vers soi ainsi que de la possibilité par ces derniers de planifier un parcours de vie. L'identité est avec la modernité devenue un projet réflexif qui se construit en intégrant pleinement l'horizon d'une vie. L'identité de la modernité, c'est un projet autodéterminé qui s'oriente et englobe un parcours donc. Cette forme d'identité personnelle procède en partie d'un processus général de séquentialisation, de chronologisation et de biographisation (Kohli, 1986, 1994).

Avec la modernité, la responsabilité de son parcours de vie est dévolue au sujet, mais elle propose des alternatives qui se sont stabilisées à la suite d'une institutionnalisation et d'une standardisation des parcours de vie. Cette identité semble remise en cause avons nous dit, par ce que nous avons qualifié de modernité « avancée », du fait de la montée des continences, de l'instabilité et de l'imprévisibilité. Elles déstabilisent la forme d'identité personnelle qui a émergée au croisement de la modernité « classique » et « organisée ». Dans la modernité « avancée », l'identité personnelle serait soumise à une série de révisions biographiques. Le sujet serait contraint à des réinterprétations imprévues de sa biographie afin de maintenir un équilibre entre permanence et changement. Les crises déstabilisent l'identité personnelle et bouchent l'horizon du sujet. Elles font se replier l'identité sur le présent. C'est ici que la thèse d'une identité typique de la modernité « avancée » s'est imposée (Rosa, 2010). Elle va plus loin que le simple constat de la multiplication des crises. Dans cette thèse, les projets qui visent la stabilité condamnent les sujets à des effondrements répétés. Les identités se reconfigureraient alors. Cette thèse pose une identité qui a intégré l'impossibilité à déployer un projet autodéterminé à l'horizon d'une vie et qui se tourne vers la situation. L'identité de la modernité « avancée » est alors une identité changeante et flexible. Elle cesse de se référer au futur pour se replier sur le présent. Elle cesse en outre de s'articuler sur le mode ontologique pour se dire dans une sémantique temporelle. Et elle implique l'abandon par le sujet de toute autonomie.

Nos analyses nous ont montré différentes temporalités dans la question de l'identité. Nous l'avons vu se déployer à horizon limité et enfin considérer et se construire en intégrant le désir d'une stabilité trans-situationnelle. Nos trois périodes ont proposé des identités aux

temporalités contrastées. Ce constat peut-il faire retour sur les développements relatifs aux modèles d'identité ? Dans une certaine mesure oui. Mais modestement.

Ce qui frappe dans nos récits de vocation, c'est un sujet qui ne projette pas de construire sa vie mais de s'affirmer et de se réaliser à travers sa vocation artiste. Il n'intègre pas la question de la construction de sa vie, et il se lance envers et contre tout. Le sujet qui fait le choix de la vocation artiste ne se construit pas à l'horizon d'un parcours de vie. Il y a là une certaine résonance avec les thèses de cette identité propre à la modernité « avancée », où « l'avenir est perçu comme imprévisible et incontrôlable » (Rosa, 2010, p. 181). Dans une certaine mesure, cette identité fait écho à une profession où l'organisation génère une forte incertitude. Elle n'est dans ce sens pas une aberration. Prétendre maintenir un projet marqué par la stabilité serait sans doute inapproprié. Et nous avons vu que c'est en grande partie la situation qui permet le maintien de la vocation artiste. Jamais l'artiste n'est autant artiste que lorsque la situation le porte. Mais une fois ce constat posé, il faut aller plus loin. L'analyse montre qu'une fois l'incertitude et l'instabilité perçues par le sujet, qu'il éprouve fortement ses conséquences, il y a un avant et un après. Le sujet ressent alors le besoin de construire sa vie, et ce dans une certaine stabilité, tant sur le plan personnel que professionnel. Nos conclusions ne peuvent alors qu'être ambiguës. Nous constatons certes un certain présentisme et une certaine situativité des identités. Mais dès lors que pour le sujet se pose avec force la question de la construction de sa vie, le désir d'un projet autodéterminé qui puisse le réaliser tout en lui conférant une stabilité trans-situationnelle s'impose. Nos analyses nous montrent par ailleurs des parcours qui suite à une crise identitaire (Dubar, 2007a) majeure se reconstruisent en faisant émerger un équilibre entre changement et permanence. De cette reconstruction, le sujet dégage une reconstruction narrative qui lui permet le maintien des représentations d'une autonomie et d'une authenticité ainsi que d'une certaine progression dans son parcours.

III. Faire le bilan

Notre recherche est indissociable d'une réflexion méthodologique. Il s'agissait pour nous d'atteindre une certaine cohérence entre nos perspectives théoriques, notre question de recherche ainsi que notre méthodologie, et plus largement de trouver une continuité forte avec notre ancrage premier dans la recherche biographique. Les chapitres cinq et sept ont été absolument décisifs dans cette réflexion. Établir une étroite cohérence entre eux nous a longtemps préoccupé. Nous sentions bien qu'il se jouait là un point critique de notre entreprise. Notre dispositif de recherche devrait nous permettre d'atteindre les processus de construction de soi décrits dans notre chapitre cinq. Nous permettre de saisir un processus doublement transactionnel mis en branle par l'épreuve. Nous permettre de reconstruire des configurations identitaires et un ensemble d'épreuves décisives dans la construction de l'artiste. Notre dispositif devait cependant prendre au sérieux le récit et sa temporalité, mais aussi prendre la mesure de ce dont le récit est redevable à un processus de remémoration qui prend du temps, ce que la mise en récit d'un parcours a de progressif, les redécouvertes qu'elle comporte pour le sujet.

Notre dispositif nous a conduit à considérer l'entretien comme une reconstruction narrative et un processus de subjectivation de l'expérience sociale. Il a été appréhendé comme l'occasion, avec un « sujet-auteur », de mettre en mots un monde vécu, la position d'un sujet dans ce monde, ainsi que le processus de formation de ce monde et la qualification progressive du sujet à l'intérieur de celui-ci. Le « sujet-auteur » nous livrait là son point de vue sur sa place et son chemin dans ce monde reconstruit qui s'avère être le sien.

Deux perspectives ont été adoptées. La première considère le récit comme un processus de catégorisation (Demazière & Dubar, 2007). Elle s'élance du constat qu'il n'y a pas de récit sans organisation de l'expérience sociale autour d'un ensemble de catégories. Il s'agit alors pour le « sujet-auteur » de regrouper un ensemble d'expériences et d'actants sous

un certain nombre de catégories diversement valorisées. A la suite de ce processus, le « sujet-auteur » offre au chercheur une occasion de mettre au jour une conception du social par le dégagement des catégories naturelles qu'il utilise. La seconde considère le récit comme le résultat d'une opération de mise en intrigue. Dans cette perspective, le « sujet-auteur » relate les Épreuves qui ont pour lui été décisives dans son parcours (Baudouin, 2010). Les différentes Quêtes qui favorisent l'analyse des valorisations successives qui traversent le récit. Nous avons tenté de nous situer à l'intersection de ces deux perspectives, de tenir une position qui en permette la jonction, tirant ainsi partie de la richesse de l'une comme de l'autre. La première nous proposait de dégager un ensemble de catégories diversement valorisées dans les récits. La seconde nous proposait de dégager les moments où dans les récits ces catégories valorisées s'imposaient.

Considérer pleinement l'autobiographie nous a conduit à prendre au sérieux ce qu'implique la reconfiguration d'une expérience qui a pris « du temps », celle de sa vie. L'autobiographie relate un parcours dans une temporalité longue. Faire l'impasse sur cette caractéristique nous a très vite semblé être une impossibilité. L'autobiographie découpe dans le flux biographique une série de périodes où un ensemble d'Épreuves prennent place et tente d'articuler le changement avec la permanence. Si nous désirions procéder à une théorisation inductive respectueuse des propriétés de nos « matériaux biographiques », il y avait là un impératif. Notre analyse devait considérer ces temporalités autobiographiques. Elle se devait de pleinement considérer le dépliage des processus identitaires que permet et implique l'autobiographie. Une analyse par périodisation s'est alors imposée. C'est dans une large mesure en accord avec les périodisations du récit que notre analyse a sélectionné ses périodes. Pour chacune des périodes, il fallait cerner les épreuves et les configurations identitaires qui progressivement se stabilisent.

Il s'agissait ainsi de tenter d'appréhender des processus identitaires à l'intérieur de chacune des périodes et d'apprécier les ruptures et les continuités entre les diverses périodes au plan de la construction d'un sujet immergé dans un monde. Pour chaque période, il s'agissait d'analyser les identifications et les différenciations ainsi que les disjonctions et conjonctions structurantes qui résultent des transactions relationnelles et biographiques. Les Épreuves nous ont permis de cerner les processus qui mettent en branle les diverses transactions. Nous avons ainsi pu reconstruire pour chaque période des figures ainsi que des épreuves.

Les Épreuves nous ont permis d'établir de précieux raccourcis analytiques en objectivant les segments biographiques privilégiés par le « sujet-auteur ». Un codage préalable de l'économie cinétique ainsi que des divers actants (y compris les actants institutionnels) était cependant nécessaire à notre perspective analytique. Il y avait derrière un souci qu'il faut pointer. Ou plutôt une certaine angoisse, celle d'être débordé par la profusion de nos « matériaux biographiques », et progressivement happé par le vertige de l'illimité.

Il y a sans aucun doute un bilan à établir des chemins que nous avons empruntés. Ils devaient nous permettre de reconstruire des configurations identitaires et de ressaisir des processus en les resituant dans une temporalité biographique, cela du point de vue de ce « sujet-auteur » produisant avec l'aide du chercheur le récit de son parcours. Tout d'abord le parti pris de temporaliser l'analyse. Il nous a conduit à nous déprendre en partie de notre premier choix: produire pour chaque entretien biographique un schéma de son architecture de catégories et de son univers de croyance. Le choix de produire un schéma par entretien impliquait de réorganiser autour de catégories naturelles diversement valorisées l'ensemble des séquences et des actants du récit afin de reconstruire une configuration identitaire. Il y avait là une conséquence : produire une analyse qui certes permette de « reconstruire les identités typiques dans un champ social spécifique » (Dubar, 2010, p. 99), mais qui fait l'impasse sur l'expérience d'un sujet qui traverse différentes périodes biographiques avec ses

identités spécifiques. Cette décision nous semble avoir été fructueuse. Elle nous a en effet permis de considérer avec sérieux un ensemble de permanences et de changements au plan identitaire. Notre premier positionnement ne nous permettait pas de pleinement appréhender les temporalités biographiques ainsi que les processus de formation et de « déformation » que nos récits nous donnaient à voir et que nous ne pouvions pas ne pas considérer. Depuis le champ des histoires de vie en formation, ils ne pouvaient rester dans notre point mort.

Ensuite les raccourcis élaborés. Ils se sont révélés précieux. Ces raccourcis avaient ceci de particulier qu'ils prenaient avant tout appui sur des perspectives théoriques relatives au récit. Ils devaient nous permettre de ne pas faire l'impasse sur ce que notre recherche doit à une reconstruction narrative. Ils ont favorisé le respect des caractéristiques de nos « matériaux ». L'objectivation cinétique nous a ensuite permis de centrer notre analyse sur les segments-clés de nos récits, autorisant ainsi une réelle économie dans le repérage des processus-clés ainsi que dans le repérage des catégories-clés autour desquelles s'organisent les transactions biographiques et relationnelles. Il nous semble que ces raccourcis se sont avérés être respectueux des caractéristiques narratives des nos « matériaux biographiques » et qu'ils ont favorisé l'accès aux processus-clés.

Au plan de notre dispositif de co-production de nos « matériaux biographiques », nous nous sommes essayés à une modulation du récit. C'est évidemment ici qu'il nous faut thématiser nos récits de ville. Ils devaient beaucoup aux travaux de Roulleau-Berger (1993). La prise de connaissance de ces travaux a en effet constitué la première impulsion à l'étude et l'usage d'un lien entre récit, mémoire et lieu (Ricœur, 2000a). Dans notre dispositif, le récit de ville venait compléter l'entretien biographique. Il permettait de continuer le récit sur son parcours par le « sujet-auteur » et de le développer. Mais le récit de ville devait également participer au processus de construction de l'entretien biographique en amenant la question du lieu dès le commencement du processus d'élaboration narrative de son expérience par un « sujet-auteur » qui bientôt devra raconter son parcours dans une situation d'entretien. L'engagement des personnes était à la mesure de la tâche demandée. En somme, il y avait entre l'entretien biographique et le récit de ville une étroite relation de complémentarité, et cette relation exige un puissant engagement dont nos récits portent sans aucun doute l'empreinte.

Au plan de l'analyse, les récits de ville ont favorisé un processus de saturation et nous ont permis de mieux assurer nos interprétations. Revenir sur un entretien biographique, le développer et l'enrichir nous a permis de cristalliser certaines interprétations, et de mieux comprendre le parcours raconté. Nous pouvons ici donner l'exemple de Camille. Son entretien nous parle bien de persévérance. Nous n'avons cependant compris ce que cela voulait effectivement dire que lors du récit de ville à l'École de couture.

Au plan de la reconstruction des parcours, il nous semble que les récits de ville ont été un apport. Le déplacement entre les lieux a été propice à des discussions informelles qui ont sans aucun doute permis de développer une relation de confiance dont il ne faut pas minimiser l'impact sur l'engagement à se raconter. Les récits de ville ont à diverses reprises favorisé le développement de certains récits. Ils nous ont parfois offert une Épreuve-clé que l'entretien biographique n'avait pas retenue. C'est notamment le cas du récit de ville de Jeanne à son ancien atelier, celui d'Iléana fait à l'Hôpital Universitaire de Genève et celui de Maria à la rue des Étuves. Ils nous ont permis d'apprécier ce qui dans l'activité et l'identité artistiques est redevable à des situations, les récits de ville donnant en effet à voir un sujet qui évolue ou a évolué dans un lieu. C'est notamment le cas du récit de ville de Sophie dans son atelier tout comme celui d'Henry, de Christophe et d'Emilia, mais aussi le récit de ville à l'École Migros de Juliette. Ils nous ont permis de cerner le rôle de certains Autrui généralisés, notamment dans la reconstruction des identités. C'est le cas du récit de ville de Maria et d'Iléana à l'Université de Genève, celui de Sophie dans son atelier créatif, celui de Christophe au Forum

Média Nord Sud et de celui de Fanny à l'école primaire des Grottes. Ils nous ont permis de cerner les Épreuves qui scandent la période de la formation. C'est le cas du récit de ville de Maria fait aux toilettes publiques, celui de Fanny à la Comédie et bien sur tous ceux fait à la Haute École. Ils nous ont enfin permis de cerner l'importance de certains lieux pour les sujets, de mesurer les relations étroites entre identité et lieu. C'est notamment le cas du récit de ville de Camille au bar l'Intemporel, de celui d'Henry à la Boiserette et celui d'Iléana à la Haute École. Cette dernière perspective n'a cependant été que peu exploitée.

Les récits de ville ont aidé à la confirmation de certaines analyses encore peu assurées donc, mais aussi à cerner des éléments importants des parcours. Mais il faut ici avouer une chose. Les récits de ville sont encore largement exploitables. Il y a là une part d'insatisfaction. Ils sont sans doute riches en analyses ultérieures. L'analyse des récits de ville n'a en outre pas procédé avec la même rigueur méthodologique que celle menée sur les entretiens biographiques. Il faut ici concéder que nos « matériaux biographiques » étaient bien trop importants pour l'option que nous avons choisie. Ils pourraient sans doute être revisités. Nous n'avons pas été au bout de notre intention. Nous sommes cependant convaincus de la richesse de nos récits de ville. Reste encore à l'exploiter. Un projet se dessine à l'horizon : nous espérons pouvoir un jour réinvestir nos récits de ville et développer à partir d'eux quelques prolongements à cette première recherche.

Encore une chose. Cette recherche nous semble être un travail sans fin. Nous pourrions nous y replonger encore et encore. Modifier ceci ou cela, et encore cette chose, et cette phrase peu claire, là-bas... Essayer de tendre par souci de synthèse à l'essentiel. Expliciter correctement, aussi. Cette impression qu'il manque quelque chose est insupportable. Mais il faut s'arrêter.

Et quand je lui disais : « Mais c'est vous, vous, le prêtre, qui me conseillez de faire semblant ? », lui, balbutiant : « Faire semblant ? Faire semblant, non ! Ce n'est pas faire semblant ! Prends de l'eau bénite, disait quelqu'un, et tu finiras par croire. » Et comme, le regardant dans les yeux, je lui disais : « Et vous, en célébrant la messe, vous n'avez pas fini par croire ? », il baissa le regard et ses yeux se remplirent de larmes. Et voilà comme je lui ai arraché son secret.

Miguel de Unamuno

BIBLIOGRAPHIE

- Aassve, A., Iacovou, M., Mencarini, L. (2006). Youth poverty and transition to adulthood in Europe. *Demographic Research*, n° 15, 21-25.
- Adler, J. (1979). *Artists in Offices*. New Brunswick : Transaction Publisher.
- Ardenne, P. (2004). *Un art contextuel. Création artistique en milieu urbain, en situation d'intervention, de participation*. Paris : Flammarion.
- Augustin, (1982). *Les confessions*. Paris : Seuil.
- Azam, M. (1999). *Monde de l'art et processus de reconnaissance. L'exemple de Midi-Pyrénées*. Paris : L'Harmattan.
- Bajoit, G., Digneffe F., Jaspard J.-M., Nolet de Brauwere Q. (Ed). (2000), *Jeunesse et société: la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.-M, (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Ed.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.
- Barel, Y. (1990). Le grand intégrateur, *Connexions*, n°56.
- Barrère, A. & Martuccelli, D. (2008). La sociologie à l'école du roman français contemporain, *SociologieS. Théories et recherches*, mis en ligne le 18 janvier 2008, Consulté le 18 août 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index1523.html>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communication*, n° 8, 1-27.
- Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. (pp. 17-43). Toulouse : Érès.
- Baudouin, J.-M. (2001). Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed), *Théories de l'action et éducation*. (pp. 279-304). Bruxelles : De Boeck.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. & Pita, J. C. (2006). Économie cinétique et formes de mimésis : le cas des histoires de vie. <http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Albi-2006/Baudouin.pdf>.

- Baudouin, J.-M. & Pita, J.C. (2011). Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation : le cas des histoires de vie. In A. Petitat (Ed), *La pluralité interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Paris : Le Rouergue et Chambon.
- Beaujour, M. (1980). *Miroir d'encre. Rhétorique de l'autoportrait*. Paris : Seuil.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Becker, G. (1964) *Human Capital*. New York : Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Becker, H. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Benjamin, W. (2000). *Œuvres*. Paris : Gallimard.
- Beger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Berger, S. & Piore, M. (1980). *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 69, 197-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bessin M. (Ed). (2002). Rites et seuils, passages et continuité, *Agora Débats/Jeunesses*, n°28.
- Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte, *Liens social et politiques*, n° 54, 51-63.
- Bidart, C. (2010). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Ed), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (pp. 212-224). Paris : La Découverte.
- Bidart, C, Correia, M, & Lavenu, D. (2006), Evolution des rapports à l'instabilité professionnelle : une enquête qualitative longitudinale auprès des jeunes, in P. Béret, V. Di Paola, J.-F. Giret, Y. Grelet, P. Werquin (Ed), *Transitions professionnelles et risques*. XIII^e Journées d'étude sur

les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Aix-en-Provence, Marseille, CEREQ.

Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Bobin, C. (2001). *Ressusciter*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard.

Brumble, D. (1993). *Les autobiographies d'Indiens d'Amérique*. Paris : Presses universitaires de France.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris-La Haye : Mouton-Bordas.

Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques, *L'Année sociologique*, n° 22, 49-126.

Bourdieu, P. (1980). La jeunesse n'est qu'un mot, In *Question de sociologie* (pp. 143-154). Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, 69-72.

Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (Ed) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.

Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Bureau, M.-C., Perrenoud, M. & Shapiro, R. (Ed) (2009). *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Villeneuve s'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.

Bureau, M.-C. & Sapiro, R. (2009). Introduction. « Et à part ça, vous faites quoi ? » In M.-C Bureau, M. Perrenoud & R. Shapiro (Ed), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 17-34). Villeneuve s'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.

Caillé, A. (2007). Reconnaissance et sociologie. In A. Caillé (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 185-208). Paris : La Découverte.

- Casey, E. (1987). *Getting Back into Place. Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Indianapolis : Indiana University Press.
- Cassirer, E. (1972). *La Philosophie des formes symboliques. I. Le Langage*. Paris : Minit.
- Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Castel, R. (2007). Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi ? L'institutionnalisation du précaire. In S. Paugam (Ed), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. (pp.415-450). Paris : Presses universitaires de France.
- Castel, R. (2009). *La Montée des incertitudes*. Paris : Seuil.
- Castel, R. & Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. Paris : Fayard.
- Catani, M. (1982). *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Caves, R. (2000). *Creative Industries : Contacts Between Art and Commerce*. Cambridge : Harvard University Press.
- Champagne, P. (1993). La vision médiatique. In P. Bourdieu (Ed), *La misère du monde* (pp. 61-79). Paris : Seuil.
- Chanial, P. (2007). La reconnaissance fait-elle société ? Pour un contre-Hobbes sociologique. In A. Caillé, (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 209-242). Paris : La Découverte.
- Charlot, B. & Glasman, D. (1998). Introduction. In B. Charlot & D. Glasman (Ed.), *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. (pp. 11-26). Paris : Presses universitaires de France.
- Chauvel L. (1998). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cicchelli V., Pugeault-Chichelli C., Ragi T. (Ed). (2004). *Ce que nous savons des jeunes*. Paris Presses universitaires de France.
- Cicchelli, V., Martin, C. & Pugeault-Cicchelli, C. (2007). Les jeunes adultes en France : un débat politique et scientifique. In P. Loncle (Ed), *Les jeunes. Questions de société, questions de politique*. (pp. 25-39). Paris : La documentation Française.
- Cioran, E. M. (1995). *Œuvres*. Paris : Gallimard.
- Cingolani, P. (1986). *L'exil du précaire : récits de vie en marge du travail salarié*. Paris : Méridien-Klincksieck.

- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presse universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presse universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coulangeon, P. (2004). *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*. Paris : La Documentation française.
- Cavalli, A. & Galland, O. (Ed). (1993). *L'allongement de la jeunesse*. Arles : Actes Sud.
- Danner, M. & Galodé, G. (2006). *L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003 trois ans après le diplôme. Enquête flash à 36 mois*. IREDU-CNRS.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Arman Colin.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Declerck, P. (2008). *Socrate dans la nuit*. Paris : Gallimard.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2007), « Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/1 | 2007 , mis en ligne le 05 mars 2010, Consulté le 23 août 2011. URL : <http://osp.revues.org/index1243.html>
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique - essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Sociologie des métiers et des activités professionnelles de relation*. Villeneuve s'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2007). *Analyser des entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Laval : Presses universitaires de Laval.

- Demazière, D & Dubar, C (2005). « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités* [En ligne], 3 | 2005, mis en ligne le 07 juillet 2009, Consulté le 18 août 2011. URL : <http://temporalites.revues.org/index452.html>
- Derrida, J. (1967). *La Voix et le phénomène*. Paris : Presses universitaires de France.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Desjours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Desjours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. In A. Caillé (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 58-70). Paris : La Découverte.
- Dilthey, W. (1988). L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit. Paris : Cerf.
- Dominicé, P. (1985). Ce que la vie leur a appris. In M. Finger & M.-C. Josso (Ed), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. (pp. 99-122). (Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation). Genève : Université de Genève.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar C. (1987). *L'autre jeunesse: jeunes stagiaires sans diplômes*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Dubar, C. (1990). L'entretien non directif comme système d'action : pour une analyse des trajets identitaires, *Les Cahiers de philosophie*, n°10, pp. 185-206.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie* XXXIII, pp. 505-529.
- Dubar, C. (1994). L'insertion des jeunes comme articulation du biographique et du structurel, *Revue française de sociologie* II, pp. 283-291.
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (Ed). *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. (pp. 29-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Paris : Belin.

- Dubar, C. (2007a). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2007b). Les sociologues face au langage et à l'individu. *Langage et société*, n° 121-122.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2011). « Une critique sociale du temps au cœur des préoccupations de *Temporalités* », *Temporalités* [En ligne], 13 | 2011, mis en ligne le 04 juillet 2011, Consulté le 18 août 2011. URL : <http://temporalites.revues.org/index1504.html>
- Dubar, C. (à paraître). *Le secret d'Alvino*. Paris : Les Belles Lettres.
- Dubé, A. & Mercure, D. (1999). Les nouveaux modèles de qualifications fondés sur la flexibilité. : entre la professionnalisation et la taylorisation, *Relations industrielles* n°, 54, pp. 26-50.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France. In L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (Ed), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. (pp. 27-41). Paris : Éditions de l'Aube.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (2006), *Injustices – L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2007). Injustice et reconnaissance. In A. Caillé, (Ed). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 17-43). Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1962/1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eckert, H., Aarliaud, M. (2002). *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*. Paris : La Dispute.
- Eliade, M. (1959). *Initiations, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard.
- Elias, N. (11974/969). *La société de cour*. Paris : Calmann-Lévy.
- Eisenstadt, S. N. (1956). *From generation to generation. Age groups and social structure*. New York : Free Press.

- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (1996). *Le culte de la performance*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- Elster, J. (1985). *The multiple self*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1967). *Adolescence et crise*. La quête d'identité. Paris : Flammarion.
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare States in Transition. Social Security in the New Global Economy*. London : Sage.
- Faure-Guichard, C. (2000) *L'emploi intérimaire. Trajectoires et identités*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire, histoires de vie*. Paris : Méridien Klincksieck.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience* (2 vol.). Paris : Cerf.
- Ferry, J.-M. (1997). Pour une autre valorisation du travail. Défense et illustration du secteur quaternaire. *Esprit*, n° 234, pp. 5-17.
- Filiod, J.-P. (1986). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages institutionnels, *Ethnologie française, l'art au travail*, n° 1, pp. 89-99.
- Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique*. Montréal : Université de Montréal.
- Fize, M. (2007). *Le livre noir de la jeunesse*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Fondeur, Y. (2006). En première ligne sur le marché du travail. *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, n° 4, pp. 66-69.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Frances, R. (1970). *L'enseignement et les professions artistiques*. Paris : Dunod.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.

- Gaulejac, V. de & Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Gaulejac, V. de (2009). *Qui est « je » ?*. Paris : Seuil.
- Gaullier, X. (1995). La pluriactivité à tout âge, *Esprit*, n° 217.
- Galland, O. (1984). Précarité et entrée dans la vie adulte. *Revue française de sociologie*, n° 25, pp. 49-66.
- Galland, O. (1995), Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. Les trajectoires des jeunes: transitions professionnelles et familiales, *Economie et Statistique*, n° 283-284.
- Cavalli, A. & Galland, O. (Ed) (1993). *L'allongement de la jeunesse*. Arles : Actes Sud.
- Galland, O. (1993). La jeunesse en France, un nouvel âge de la vie. In A. Cavalli & O. Galland (Ed). *L'allongement de la jeunesse*. Arles : Actes Sud.
- Galland, O., Roudet, B. (2001). *Les valeurs des jeunes*. Paris : L'Harmattan.
- Galland, O., Dubet F. & Deschavanne E. (2004). *Comprendre les jeunes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Gamba-Nasica C. (1999), *Socialisations, expériences et dynamique identitaire. L'épreuve de l'entrée dans la vie active*. Paris : L'Harmattan.
- Garner, H., Dominique, M. & Senik C. (2006). La place du travail dans les identités, *Économie et Statistique*, n° 393-394, pp. 1-20.
- Gauthier, M. (1996), Précaires un jour...? Ou quelques questions à propos des jeunes contemporains, *Sociologie et Sociétés XXVIII*, 1, pp. 135-146.
- Gazier, B. (1991). *Économie du travail et de l'emploi*. Paris : Dalloz.
- Gazier, B. (2005). *Vers un nouveau modèle social*. Paris : Flammarion.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Génération précaire (2006), *Sois stage et tais-toi – Pour en finir avec l'exploitation des stagiaires*. Paris : La Découverte.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.

- Gilbert, M. (2001). *L'identité narrative*. Genève : Labor et Fides.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphose du travail*. Paris : Galilée.
- Grell, P. (1999). *Les jeunes faces à un monde précaire. Récits de vie en périphérie des grands centres*. Paris : L'Harmattan.
- Grell, P. (2004). Mouvement et sentiment de l'existence chez les jeunes précaires. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXVII, juillet-décembre, pp. 239-259.
- Grell, P. & Wery, A. (1993). *Héros obscurs de la précarité. Des sans-travail se racontent, des sociologues analysent*. Paris : L'Harmattan.
- Grémy, J.-P. & Le Moan, M.-J. (1977). Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales. *Informatique et sciences humaines*, n° 35.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Seuil.
- Greimas, A.J. (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisibilité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gusdorf, G. (1991). *Lignes de vie I. Les écritures du moi*. Paris : Odile Jacob.
- Habermas, J. (1973). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 vol.). Paris : Fayard.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Hamel J. (1999), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*. Paris : L'Harmattan.
- Hannart, S. & Schultz, H.R. (1998). *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financements*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité*. Paris : Seuil.
- Hazard, P. (1963). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge : Basil Blackwell.
- Heinich, N. et Pollak, M. (1986), L'illusion biographique. Le témoignage, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63.
- Heinich, N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris : Minuit.
- Heinich, N. (1998a). *Le Triple Jeu de l'art contemporain. Sociologie des arts plastiques*. Paris : Minuit.
- Heinich, N. (1998b). *L'art contemporain exposé aux rejets*. Paris : Jacqueline Chambon.
- Heinich, N. (1999). *L'épreuve de la grandeur. Prix littéraire et reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Heinich, N. & Edelman, B. (2002). *L'Art en conflits*. Paris : La Découverte.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste*. Paris : Gallimard.
- Heinich, N. (2007). De la théorie de la reconnaissance à la sociologie des valeurs. In A. Caillé (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 122-134). Paris : La Découverte.
- Heinich, N. (2010). Pour en finir avec l' « illusion biographique ». *L'Homme*, n° 195- 196, pp. 421-430.
- Hiernaux, J.-P. (1995). Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Application à des matériaux volumineux. In L. Arbarello, F. Digneffe, C. Moroy, D. Ruquoy, P. de Saint-Georges (Ed), *Pratiques et méthodes de recherches en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Honneth, A. (2006a). Capitalisme et réalisation de soi. In *La Société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique* (pp. 305-324). Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2006b). La dynamique du mépris. In *La Société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. (pp. 181-202). Paris : La Découverte.
- Hughes, E. (1958). *Men and their Work*. Glencoe : Free Press.
- Hughes, E. (1971). *The Sociological Eye : Selected Papers*. Chicago : Aldine.
- Hughes, E. (1996). Carrières. In *Le regard sociologique*. (pp. 175-185). Paris : Éditions de l'EHESS.

- Husserl, E. (1969). *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin.
- Jobert, G. (2000). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Jouvenet, M. (2008). La carrière des artistes et les transformations de la production musicale. Relation de travail et relation au travail dans le monde des musiques rap et électroniques, *Sociologie du travail*, n° 49, pp. 145-161.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois & G de Villers (Ed), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Kadushin, C. (1969). The professional Self-Concept of Music Students, *American Journal of Sociology*, pp. 389-404.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.C. (2001). *Ego*.
- Kaufmann, J.-C. (2004a). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel.
- Kaufmann, J.-C. (2004b). Devoir s'inventer. *Sciences Humaines*, n° 154.
- Kohli, M. (1986). The world we forget : a historical review of the life course. In V.W. Marshall (Ed.), *Later Life. The Social Psychology of Aging*. Londres : Sages.
- Kohli, M. (1994). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Ed), *Riskante Freiheiten* (pp. 219-244). Francfort : Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHEES.
- Kornig, C. (2003). *Le concept de précarité de l'emploi : usages et limites, le cas des professionnels de l'intérim*. Colloque Jeunes et sociétés en Europe et en méditerranée. Marseille.
- Kris, E. & Kurz, O. (1987). *L'image de l'artiste*. Marseille : Rivages.
- Kundera, M. (2000). *L'ignorance*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. (2005). *Le rideau*. Paris : Gallimard.

- Lacroix, C. (2004). *Qui est là ?*. Paris : Mercure de France.
- Labbé, P. (2003). *Les bricoleurs de l'indicible I. De l'insertion en général, des missions locales en particulier*. Paris : Apogée.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2006). *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. Paris : La Découverte.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouver.
- Lalivé d'Epinay, C. (1994). Significations du travail, de la société industrielle à nos jours. In *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (2007). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lecarme, J. & Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin.
- Lefort, C. (1969). Introduction à l'œuvre d'Abraham Kardiner. *L'individu et sa société*. Paris : Gallimard.
- Lefresne, F., Fondeur, Y. (2000), Les jeunes, vecteurs des transformations des normes d'emploi?, *Travail et Emploi*, n° 83.
- Lefresne, F. (2007). Les jeunes et l'emploi : parcours et dispositifs. In P. Loncle (Ed), *Les jeunes. Questions de société, questions de politique*. (pp. 45-66). Paris : La documentation Française.
- Lefesne, F. & Loncle, P. (2007). Introduction. In P. Loncle (Ed), *Les jeunes. Questions de société, questions de politique* (pp. 9-24). Paris : La documentation Française.
- Le Grand, J.-L. (1996). Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire. *Pratiques de formation*, n° 31, pp. 103-120.
- Lejeune, P. (1996a). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Lejeune, P. (1996b). L'ordre d'une vie. In M. Contat (Ed), *Pourquoi et comment Sartre a écrit « Les Mots »* (pp. 49-120). Paris : Presses universitaires de France.
- Lejeune, P. (1998). *Les brouillons de soi*. Paris : Seuil.

- Lextrait, F. (2001). Friches, laboratoires, fabriques, squats, projets pluridisciplinaires... Une nouvelle époque de l'action culturelle. *Rapport au secrétariat au Patrimoine et à la Décentralisation culturelle*. Paris : Ministère de la Culture.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Balantine Books.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez*. Paris : Gallimard.
- Levy, R. (1996). Toward a Theory of Life Course Institutionalization. In A. Weymann & W. Heinz (Ed), *Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course* (pp. 83-108). Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Levy, R. (2001). Regard sociologique sur les parcours de vie. In P. Alheit et al. (Ed), *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline*. Genève : Université de Genève.
- Liot, F. (2004). *Le métier d'artiste*. Paris. L'Harmattan.
- Liot, F. (2009). Collectifs d'artistes et action publique. In M.-C. Bureau, M. Perrenoud, & R. Shapiro (Ed), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 51-64). Villeneuve d'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.
- Locke, J. (1998). *Identité et différence. L'invention de la conscience*. Paris : Seuil.
- Lowinsky, E. (1964). Musical Genius, Evolution and Origins of a Concept. *The Musical Quarterly*, n° 50, pp. 476-495.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Manheim, K. (1991). *Le problème des générations*. Paris : Nathan.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris : Seuil.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Marx, K. (1999/1844). *Manuscrits de 1844*. Paris : Flammarion.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.

- Mazade, O. (2011). « La crise dans les parcours biographiques : un régime temporel spécifique ? », *Temporalités* [En ligne] , 13 | 2011 , mis en ligne le 05 juillet 2011, Consulté le 19 août 2011. URL : <http://temporalites.revues.org/index1472.html>
- Mead. G.H. (2006/1933). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Méda, D. (1995). *Le Travail*. Paris : Aubier.
- Mègemont, J. L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, n° 76(2), pp. 15-28.
- Memmi, A. (2003). *L'individu face à ses dépendances*. Paris : Vuilbert.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme*. Paris : Seuil.
- Menger, P.-M. (2005). *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*. Paris : Editions de l'EHEES.
- Menger, P.-M. (2010). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*. Paris : Seuil.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue française de sociologie*, n° XVI, pp. 229-247.
- Molénat, X. (Ed) (2006). *L'individu contemporain*. Paris : Sciences Humaines.
- Moulin, R. (1983). De l'artisan au professionnel : l'artiste, *Sociologie du travail*, n° 83, pp. 388-403.
- Moulin, R. (1992). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion.
- Moulin, R. (1995). *De la valeur de l'art*. Paris : Flammarion.
- Merryman, J.H. & Elsen, A. E. (1979). *Law, ethics, and the visual arts: Cases and materials*. Ney York : M. Bender.
- Negroni, C. (2007). *La reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail en France depuis 1950*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nora, P. (1984). *Les Lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.

- Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2002), Diplôme et insertion sur le marché du travail: approches socio-professionnelle et salariale du déclassement, *Economie et Statistique*, n° 354.
- Parsons, T (1955). *Éléments pour une théorie de l'action*. Paris : Plon.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Paugam S. (2000), *Le salarié de la précarité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.-P. & Laforgue, D. (2008). Introduction. In J.-P. Payet, F. Giuliani, & D. Laforgue (Ed), *La voix des acteurs faibles*. (pp. 9-25). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. & Battegay, A. (2008). La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve. In J.-P. Payet & A. Battegay (Ed), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. (pp. 13-42). Villeneuve s'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Pellegrin, N. (1986). Jeunesse au passé : classes d'âge et structures sociales sous l'Ancien Régime. In Colloque National de la Société d'Ethnologie Française, *Classes d'âge et sociétés de jeunesse*. Le Creusot.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Périlleux, T. (2001). *Les Tensions de la flexibilité*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Petit, A. (2005). Éducation diffuse et relation sociale, *Éducation et sociétés*, n°16, pp. 155-166.
- Pharo, P. (1990). Agir et pâtir au travail : souffrance morale et injustice, *Revue de médecine psychosomatique*, n° 20, pp. 42-64.

- Piaget, J. (1964/1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pialoux, M. (1979). Jeunesse sans avenir et travail intérimaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 26-27, pp. 19-47.
- Pineau, G. (1980). *Vie des histoires de vie*. Université de Montréal : FEP.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris et Montréal : Edilig et Albert Saint-Martin.
- Pita, J. C. (2005). *Écriture et démarche histoires de vie*. Mémoire de licence, Sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Pita, J.C. (2010). Historias de vida en formacion e investigacion biografica. Formas contemporaneas de recorrido vital y dinamicas des « sujeto ». In Marti, M. & Sanchiz Ruiz. (Eds). *El aprendizaje a lo largo de la vida : une propuesta de futuro* (pp. 161-200). Valencia : Crec.
- Pita, J.C. (2011). La formation de l'artiste : institution et subjectivation dans des parcours de formation. Communication dans le cadre du colloque *Du sujet et de l'institution : parcours de vie* organisé par le Collège doctoral « Paris-Jérusalem » Pi4 et l'équipe i-demo. Genève.
- Pollak, M. (1990). *Une identité blessée*. Paris : A.-M. Métailié.
- Propp, V. (1965). *La morphologie du comte*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (1981). Mariage, jeunesse et société à Orléans en 1911. In *Annales ESC*, n° 4, pp. 672-701.
- Puech, H.-C. (1978). *En quête de la gnose. La Gnose et le temps*. Paris : Gallimard.
- Rannou, J. & Roharik, I. (2009). Vivre et survivre dans le marché de la danse. In M.-C. Bureau, M. Perrenoud & R. Shapiro (Ed), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 175-188). Villeneuve s'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.
- Rastier, F. (1997). Herméneutique matérielle et sémantique de textes. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Ed), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 119-148). Paris : Presses universitaires de France.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. De Formel. & L. Quéré (Ed), *La logique des situations* (pp. 173-198). Paris : EHESS.

- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ray, P.H. & Ruth, A. (2001). *L'Émergence des créatifs culturels*. Paris : Yves Michel.
- Rebughini P. (2010) « Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés , La société singulariste , mis en ligne le 27 décembre 2010, Consulté le 17 octobre 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index3345.html>
- Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme, *Environnement et Société*, 17.
- Rey, A. (Ed) (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris : Esprit.
- Ricœur, P (2000a). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000b). *Paul Ricœur, un parcours philosophique*. In *Magazine littéraire*, n° 390, pp. 20-26.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Rickert, H. (1997). *Sciences de la culture et sciences de la nature*. Paris : Gallimard.
- Riva Flores, J.I. & Leite Mendez, A. E. (2010). La devolucion en los procesos de construccion interactiva de relatos. *I jornadas de Historias de Vida en Educacion. Cuestiones epistemologicas, metodologicas, eticas y de formacion*. Barcelona.
- Rouleau-Berger, L. (1993). *La Ville-Intervalle: jeunes entre centre et banlieue*. Paris : Méridien klincksieck.

- Roulleau-Berger, L. (2003). Jeunes, travail et insécurité salariale. *Empan*, n° 50, pp. 57-61.
- Roulleau-Berger, L. (2007). Grammaire de la reconnaissance, individuation et ordres sociétaux. In A. Caillé (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris : La Découverte.
- Rousselet, J. (1974). *L'allergie au travail*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rose, J. (1994). *La transition professionnelle continue*. Nancy : GREE.
- Rosenblum, B. (1986). Artists, Alienation and the Market. In R. Moulin (Ed), *Sociologie de l'art*. Paris : La Documentation française.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Salanskis, J.-M. (1997). Herméneutique et philosophie du sens. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Eds), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 387-420). Paris : Presses universitaires de France.
- Sapin, M. Spini, D. & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne : PPUR
- Sapiro, G. (2007). La vocation artistique entre don et don de soi. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, pp. 5-12.
- Sartre J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Schehr, S. (1999). *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schehr, S. (2002). Vers un nouvel individualisme juvénile? L'individualisation réflexive et l'expérience juvénile, *Agora*, n° 27.
- Schehr, S. (2004). Jeunesse et précarité professionnelle. In C. Pugeault-Cicchelli, V. Cicchelli & T. Ragi (Ed), *Ce que nous savons des jeunes* (pp. 129-144). Paris : Presses universitaires de France.
- Schizzorotto, A. & Gasperoni, G. (Ed) (2001). *Etude sur la condition des jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe*. Milan : IARD.

- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris : Seuil.
- Schnapper, D. (1984). *L'épreuve du chômage*. Paris : Gallimard.
- Schurmans, M. N. (2001). *La construction sociale de la connaissance comme action*. . In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-178). Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, B. (1978). *L'éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne.
- Schwartz, Y. & Durive, L. (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités*. Paris : Albin Michel.
- Sennett, R. (2003). *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Paris : Pluriel.
- Shaw, C. (1966). *The Jack-Roller. A delinquent Boy's Own Story*. Chicago : University of Chicago Press.
- Shimamura, A.P. & Squire, L. R. A neuropsychological study of fact memory and source amnesia. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, n° 13, pp. 464-473.
- Singly, F. de (2000). *Libre ensemble*. Paris : Nathan.
- Singly, F. de (2005). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Soulet, M.-H. (2003), Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles ? *Nouvelles pratiques sociales*, volume 16, numéro 2, pp. 125-141.
- Soulet, M.-H. (2010). Changer de vie, devenir autre : essai de formatlisation des processus engagés. In M. Bessin, C. Bidart, M. Grosseti (Ed), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 212-224). Paris: La Découverte.
- Soulet, M.-H. (2011). *Le sujet citoyen Suisse*. Communication dans le cadre du colloque *Du sujet et de l'institution : parcours de vie* organisé par le Collège doctoral « Paris-Jérusalem » Pi4 et l'équipe i-demo. Genève.
- Starobinski, J. (1971). *La transparence et l'obstacle*. Paris : Gallimard.
- Starobinski, J. (1974). La littérature. In J. Le Goff & P. Nora (Ed), *Faire de l'histoire II. Nouvelles approches* (pp. 225-243). Paris : Gallimard.

- Strauss, A. (1992). Une perspective en termes de monde social. In *La Trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Sulzer, E. (2009). Après les Beaux-arts, la tentation du salariat. In M.-C. Bureau, M. Perrenoud & R. Shapiro (Ed), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 175-188). Villeneuve s'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches*. Paris : La Documentation française.
- Taylor, C. (1994). *Malaise dans la modernité*. Paris : Cerf.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris : Seuil.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1974/1918-1919). *The polish Peasant in Europe and America*. Boston : Richard G. Badger.
- Todorov, T. (1996). *La Vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil.
- Todorov, T. (2006). *L'Esprit des Lumières*. Paris : Robert Laffont.
- Trigano, S. (2007). Qui reconnaît-on ? L'identité dans la reconnaissance. In A. Caillé (Ed), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (149-160). Paris : La Découverte.
- Tulving E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Ed), *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Unamuno, M. de (1937). *Le sentiment tragique de la vie*. Paris : Gallimard.
- Van De Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Varro G. (2008). « Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques », *Temporalités* [En ligne], 8 | 2008 , mis en ligne le 09 juillet 2009, Consulté le 19 août 2011. URL : <http://temporalites.revues.org/index123.html>
- Verger, A. (1982). L'artiste saisi par l'école : classements scolaires et vocation artistique, *Actes de la recherche en science sociales*, n° 42, pp. 19-32.

- Vanini, K. (2006). L'entrée dans le métier de l'enseignement – entre savoirs acquis et compétences en construction. In *Savoirs et acteurs de la formation*. Rouen : Actes du colloque CIVIIC06.
- Vigarello, G. (2002). *Du jeu ancien au show sportif, la naissance d'un mythe*. Paris : Seuil.
- Vulbeau, A. (2006). La socialisation urbaine des jeunes. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 275-286). Paris : Dunod.
- Weber, M. (1964). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weber, M. (2003). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.
- Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi : les parcours précaires. In S. Paugam (Ed), *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 120-134). Paris : La Découverte.
- Werquin, P. (1997), Comment s'en sortent les jeunes en phase d'insertion ?, *Économie et Statistique*, n° 308-310.
- Widmer, E.D., Levy, R., Hammer, R. Pollien, A. & Gauthier, J.-A. (2003). Entre standardisation, individualisation et sexualisation: une analyse des trajectoires personnelles en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 29, n° 1, pp. 35-67.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Zarifian, P. (2003). *A quoi sert le travail ?*. Paris : La Dispute.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*. Paris : Climats.
- Zoll, R. (2001). Jeunes, sens du travail et nouvel individualisme en Allemagne. In L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (Ed), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 261-271). Paris : Éditions de l'Aube.