

# **S'ENGAGER EN FORMATION POUR UNE NOUVELLE VOIE PROFESSIONNELLE**

**Naïma ADASSEN-BOUHADJAR**

**Doctorante, CRF-CNAM**

**nadassen@yahoo.fr**

## **1. Introduction**

L'ESS a été exploré au niveau disciplinaire par les sciences de gestion, l'économie et la sociologie. Néanmoins peu de travaux existent en psychologie et sciences de l'éducation, discipline dans laquelle s'inscrit notre travail. Ainsi nous nous intéressons à ce qui se passe pour les individus qui s'engagent en formation spécialisée en ESS comme nouvelle voie professionnelle.

Notre communication portera sur l'engagement en formation dans le cadre de mobilité professionnelle vers l'économie sociale et solidaire.

Il concerne les processus de transitions professionnelles vers l'économie sociale et solidaire (ESS) où le recrutement passe principalement par le réseau.

Notre travail s'intéresse principalement à ce qui se passe dans les phases de transitions, aux processus identitaires mobilisés et à l'engagement en formation dans les phases de changement professionnelle.

Le fait d'aborder au niveau individuel les choix d'engagement vers l'ESS fait partie de nos questionnements : est-il pertinent d'avoir une mobilité professionnelle vers l'ESS alors que le marché de l'emploi n'est pas très visible ? Les individus souhaitant y faire carrière ont-ils réfléchi leurs projets ? L'engagement en formation spécialisée en ESS a-t-il du sens pour les individus qui font ces choix ? Qu'est-ce qui guide ces choix de mobilité vers l'ESS ?

Les premiers résultats de notre travail montrent qu'en effet, un regard sur les trajectoires individuelles a du sens.

Les transitions professionnelles vers l'économie sociale et solidaire sont souvent guidées par des valeurs personnelles et par une « quête de sens » dans un secteur qui se définit et se revendique comme ayant beaucoup de valeurs.

Le premier objectif de notre travail est d'observer en quoi les valeurs revendiquées par l'ESS peuvent faire sens pour les individus dans leurs choix de mobilité professionnelle vers des activités n'étant pas en lien avec l'emploi précédent.

Le deuxième objectif est dans un premier temps de comprendre ce qui guide du point de vue des individus qui vivent ces changements professionnels et dans un second temps ce qui rend ce secteur attractif pour des individus en emploi souhaitant changer de voie professionnelle voir des individus en recherche d'emploi.

Mieux comprendre la façon dont la mobilité professionnelle se déroule et notamment le rôle de la formation dans ce processus de changement : quel est le rôle de la formation dans ces processus ? De quelle façon l'individu se mobilise pour changer de voie professionnelle ? Quels est le rôle des événements dans les parcours individuels ?

A partir de tous ces éléments, s'engager dans une formation spécialisée en ESS pourrait être illustrative d'une nouvelle façon de gérer sa carrière, de continuer sa trajectoire professionnelle et de trouver matière à se réaliser.

## 2. L'économie sociale et solidaire

Depuis 2008, le secteur de l'ESS a été défini comme regroupant les associations (78,2%), les coopératives (13,2%), les mutuelles (5,6%), les fondations (3,1%). La loi du 31 juillet 2014 a ouvert le secteur à d'autres structures.

Les organisations de l'ESS se définissent comme des groupements de personnes et non de capitaux, porteuses d'un projet collectif. Elles sont censées mettre en œuvre des projets innovants qui concilient intérêt collectif et activités économiques qui répondent aux besoins des populations. Le fonctionnement s'appuie sur des principes déclarés qui sont les suivants :

-La personne et l'objet social priment sur le capital ; les femmes et les hommes sont au cœur de l'économie et en constituent la finalité.

-La gestion est collective et démocratique et participative : élection des dirigeants, principe une personne, une voix, mise en place d'instances collectives de décision.

-La *lucrativité* est absente ou limitée.

-Les principes de solidarité et de responsabilité guident la mise en place des actions.

L'ESS correspond donc à un ensemble de structures qui ont été récemment regroupées sous la même expression. Selon Hély & Moulévrier (2013)<sup>1</sup>, ce « troisième secteur » a commencé à être institutionnalisé avec le rapport Delors en 1978<sup>2</sup>. Mais les organisations qui le constitueront sont plus anciennes. Les auteurs évoquent notamment après le second empire, le développement des Sociétés de Secours Mutuels, puis dès les années 1840, la croissance forte des associations, dont le fonctionnement et le contrôle seront établis par la loi de 1901, puis celle des mutuelles et des coopératives avec une loi en 1917. Selon ces auteurs, le champ professionnel de l'ESS s'est construit grâce à des ensembles de discours et de pratiques visant à fonder sa légitimité et sa différence. Un socle de croyances élaborées au fil du temps permet donc aujourd'hui de rassembler les acteurs autour de ce que l'on peut appeler des *valeurs* sur le plan plus individuel (Rokeach, 1973<sup>3</sup>). Toutefois, Mispelblom Beyer (2007<sup>4</sup>) défend la thèse selon laquelle le secteur de l'ESS est caractérisé par des traits très voisins de ceux des autres secteurs d'activité, même si il essaie de s'en démarquer. Cette volonté de se démarquer serait l'un des ressorts de l'efficacité managériale du mythe de la spécificité de ce secteur.

---

<sup>1</sup> M. Hély et P. Moulévrier, *L'économie sociale et solidaire : de l'utopie aux pratiques*, La Dispute, travail et salariat, 2013, Paris

<sup>2</sup> Delors, J. (1978). *La création d'emploi dans le secteur tertiaire : le troisième secteur en France*, rapport à la CEE

<sup>3</sup> Rokeach, M. (1973). *The nature of human value*. New York: The free press, Mc Millian Publisher.

<sup>4</sup> Mispelblom Beyer, F. (2007) *Le paradis sur terre existe-t-il ? le rôle des spécificités et non spécificités du secteur de l'ESS dans ses pratiques de direction et d'encadrement*. Communication à la 13ème journée d'étude du GDR cadres « cadres et dirigeants salariés de l'ESS », octobre

### 3. Le cadre théorique mobilisé

#### 3.1 Processus transitionnels et reconfiguration socio-individuelle

Les transitions professionnelles aujourd'hui se multiplient, elles ne sont plus liées uniquement au déplacement volontaire d'un individu. Les contraintes économiques et le marché du travail imposent aux individus des trajectoires, mouvements et déplacements souhaités ou non. Pour faire face à cette mobilité souvent les personnes vont chercher à développer de nouvelles compétences ou aller vers un secteur d'activité plus en adéquation avec leurs aspirations premières. Ces phases de changement correspondent aux différents passages de statut qui touchent l'individu de façon durable. Ce travail de transition que fait l'individu va consister en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale (Delory-Momberger, 2009<sup>5</sup>). Les périodes de transition vont permettre un travail biographique intense pour assurer la continuité et de la cohérence dans un parcours de vie. Colin Murray Parkes (1971), définit cela en termes de transition psychosociale comme « les changements d'ordre majeur dans l'espace de vie (*life space*), qui se produisent dans un laps de temps relativement court, mais qui ont des effets durables et qui affectent de manière déterminante les présomptions de l'individu sur le monde (*assumptive world*) »<sup>6</sup>. (Guichard, 2006)

J. Guichard et M. Huteau dans leur ouvrage « Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés »<sup>7</sup>, placent et instruisent le concept de transition professionnelle parmi les soixante-quinze termes retenus dans ce lexique (Guichard & Huteau, 2007). Ils le définissent comme « Changement marquant la vie de l'individu, l'affectant et se traduisant par des transformations de ses conduites, de ses rôles ou de ses représentations. Ce changement peut être lié à un passage d'une étape à une autre de la vie, à la survenue d'un événement inattendu ou à l'absence d'événement attendu, ou encore à l'évolution des contextes où vit l'individu ». (Guichard & Huteau, 2007, p. 427)

J. Guichard présente, dans ce cadre, quatre acceptions du terme « transition » en lien avec le domaine de l'orientation : la transition comme « passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle, par exemple, l'entrée dans la vie active au sortir de l'école » (Guichard & Huteau, 2007, p.427).

Cette définition de la transition est référée à « des moments de passages habituels dans le cours de la vie personnelle et professionnelle » (Guichard & Huteau, 2007, p. 428). Ces transitions, envisageables par le sujet, correspondent à des transformations anticipables, à des normes sociales (passage de l'enfance à l'adolescence par exemple) et s'inscrivent dans une perspective d'un développement continu du sujet tout au long de sa vie. Ces « transitions normatives » ont été principalement étudiées « aux Etats-Unis, dans les années soixante à quatre-vingt, sur le développement de carrière » et sont attachées, par l'auteur, aux travaux de Havighurst, Levinson et Super (Guichard & Huteau, 2007, p. 428).

La transition liée à « un changement induit soit par un « évènement » surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de la vie (par exemple : un licenciement ou un décès), soit par l'absence d'un évènement « normalement » attendu (se marier, obtenir une promotion professionnelle) » (Guichard & Huteau, 2007, p. 427). Ces transitions sont dites « événementielles ». Que l'évènement survienne ou ne se produise pas, il est, dans cette perspective, source d'une rupture positive comme négative. Les affects liés à la survenue ou à l'absence de l'évènement marquent de façon pérenne le sujet et impactent ses choix d'orientation tout au long de sa vie. La transition envisagée comme résultant de « la transformation d'un (ou plusieurs) contexte(s) où interagit l'individu (une réorganisation du travail lié à une évolution technologique ou à des changements économique) » ou encore « le passage régulier

<sup>5</sup> Delory-Momberger, C. (2009). La condition biographique. Récits de soi dans la modernité avancée. Paris : Téraèdre

<sup>6</sup> J. Guichard, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 2006 (2<sup>ème</sup> édition), p. 198.

<sup>7</sup> J. Guichard et M. Huteau, 2007, *Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés*, Paris : DUNOD

- parfois quotidien – de l'individu d'un contexte d'activité à un autre » (Guichard & Huteau, 2007, p. 427). Ces transitions sont dites « écologiques » lorsqu'elles sont liées à un changement de rôle ou de cadre dans un contexte de vie du sujet ou dans un contexte impactant l'environnement dans lequel vit le sujet et, « psychosociales », lorsqu'elles sont étudiées du point de vue des mécanismes psychologiques en jeu lors des traversées et des déplacements de contextes du sujet.

La transition, dans les quatre acceptions retenues par J. Guichard, est envisagée en termes de changement affectant le sujet et imposant d'importants remaniements et transformations. Le changement temporel, factuel, spatial ou contextuel place le sujet dans une situation dissonante telle qu'une redéfinition de ses activités s'impose, un travail de « mise en perspective subjective de ses diverses expériences de vie » à plus ou moins long terme (Guichard & Huteau, 2007, p.428). Le changement est considéré comme relevant d'un travail d'équilibration, et la transition comme activité réactionnelle de redéfinition. Dans ces définitions de la transition, l'autonomie du sujet et le caractère direct de la confrontation de ses structures assimilatrices avec le réel sont assez souvent surestimés.

Qu'elles soient qualifiées de normatives, évènementielles, écologiques ou psychosociales, les transitions sont, dans ces approches, analysées à partir du processus réactionnel qu'elles déclenchent chez le sujet. Ces transitions du sujet sur lui-même sont en lien avec le monde dans lequel il vit, se situe, se projette et la construction de ses identités individuelles et collectives.

### 3.2. La notion de Projet

Le projet constitue un point de départ menant à la transition et à la transformation du sujet. Selon J.P. Boutinet, le terme « projet » fait aujourd'hui l'objet d'une utilisation abondante dans des domaines variés de la vie courante comme de nombreux secteurs professionnels.

L'origine latine du mot « projet » (*projicio*) renvoie à l'idée de « jeter en avant ». Avant de prendre son acception actuelle, le mot est utilisé dans le domaine du bâtiment ou dans celui de la guerre et désignait tantôt « des éléments architecturaux jetés en avant » comme les « balcons sur une façade » tantôt une « embuscade »<sup>8</sup> (Boutinet, 2008).

En philosophie l'utilisation du mot projet revêt un sens différent. Il amène plutôt à concevoir le « projet » à la fois comme un effort pour « sortir de soi » et une interaction entre le Moi et le Non-Moi, c'est-à-dire entre l'individu et son environnement<sup>1</sup>. Le philosophe J. G. Fichte décompose le projet en trois moments. Le premier moment est celui où le Moi, l'individu, ne peut s'auto-suffire, en ce sens qu'il n'existe que dans son rapport à son environnement. Le Moi n'est pas absolu. Il est un être fini, et c'est « à travers sa finitude que le Moi se pose la question de sa destination, du sens de son existence »<sup>9</sup>. En ce sens, le projet peut être assimilé au moment où l'individu entre en mouvement pour se confronter à ce qui l'entoure, au Non-Moi. Une première dimension du projet peut donc être assimilée à cet « effort (...) qui pousse le Moi en dehors de Soi »<sup>10</sup>. Le deuxième moment est le « niveau relationnel [où] le projet apparaît (...) comme une interaction entre un sujet et un objet » ; « une action réciproque entre le Moi et quelque chose d'extérieur à celui-ci ». Enfin, un troisième moment serait l'aller-retour permanent entre le premier moment individuel et le deuxième moment relationnel. Pour l'individu, ce passage occasionne un « choc » : « choc du Non-Moi qui s'exerce sur le Moi et sera générateur du projet, en provoquant l'effort du Moi »<sup>11</sup>.

J.P. Boutinet distingue quatre façons de participer à la société (via ce qu'il appelle le sujet historique) : le retrait, ou l'absence de projet ; le projet individuel ; le projet collectif (participation à un groupe concret) ; et enfin, le projet organisationnel (où l'organisation est conçue comme la médiation entre

---

<sup>8</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, 2008, PUF, p. 14, note 1

<sup>9</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, 2008, PUF p 22

<sup>10</sup> Op.cit. p 23, 24

<sup>11</sup> Op.cit.p 24

l'individu et le sujet historique)<sup>12</sup>. En réinvestissant la notion de projet, ces sociologues ont cherché à réintroduire la place de l'acteur dans les systèmes, une certaine marge de manœuvre propice à l'action et à la mise en place de projet.

J.-P. Boutinet définit le projet comme une « anticipation opératoire partiellement déterminée »<sup>13</sup>. Le projet est en effet une anticipation au sens où il cherche à appréhender l'avenir, et opératoire parce qu'il fait référence à un futur qu'il « va chercher à faire advenir »<sup>14</sup>. En cela, il s'oppose à d'autres types d'anticipations, comme l'anticipation adaptative (connaître l'avenir pour s'y préparer et s'y adapter, comme dans la prévoyance)<sup>15</sup>, cognitive (percer le mystère du futur pour le conjurer, comme dans la prophétie)<sup>16</sup> ou encore imaginaire (imaginer un autre futur en s'opposant au présent, comme dans l'utopie)<sup>17</sup>.

Il précise que ce type de projet n'est ni rationnel (comme le « but » ou l'« objectif »), ni volitif, comme le « souhait ». Un projet purement rationnel pourrait en effet être trop déterminé et laisser finalement peu de marges de manœuvre aux sujets. Il pourrait également devenir trop exigeant, et donc, d'une certaine manière, décourager les acteurs. Inversement, le souhait est trop flou et n'engage pas suffisamment à l'action. Pour ces raisons et parce qu'il est résolument tourné vers l'action, le projet se trouve en fait entre ces deux pôles extrêmes, et c'est en ce sens qu'il est « partiellement déterminé ». Son « caractère partiellement déterminé fait qu'il n'est jamais totalement réalisé, toujours à reprendre, cherchant indéfiniment à polariser l'action vers ce qu'elle n'est pas »<sup>18</sup>.

Dans le cadre scolaire le projet « amène(nt) une psychologisation croissante des choix de vie et un développement des modes d'adaptation individualiste »<sup>19</sup>. Cette notion est utilisée dans le cadre de l'orientation. A cet effet, de plus en plus de jeunes se trouvent contraints à faire des choix pour leur poursuite d'études souhaités. Le projet d'orientation ainsi nommé met le jeune face à l'obligation de prendre une décision sur son avenir, toutefois celui-ci répond à une injonction contradictoire de la part de l'institution scolaire. L'environnement du jeune joue également un rôle poussant le jeune à savoir ce qu'il veut faire plus tard. La classe de 3<sup>ème</sup>, sanctionnant la fin du premier cycle des études secondaires, est déterminante pour l'orientation.

Le projet à l'âge adulte est plus en lien avec le fait d'avoir un métier, développer ses compétences ou disposer d'une mobilité professionnelle. C'est cet aspect du projet chez l'adulte qui est retenu dans le cadre de cette recherche sur les transitions professionnelles vers l'ESS. Dans ce type de projet la dimension temporelle est présente : combien de temps se donne un adulte pour mener à terme son projet ? Le besoin de changement se situe entre continuité et rupture au travers de l'emploi exercé : des continuités dans le sens d'une évolution professionnelle dans le même cadre d'emploi, et des ruptures dans le cas de changement d'activité, en direction d'autre chose. L'engagement en formation fait partie des projets dans le cadre des choix faits ou à faire pour les individus en mobilité professionnelle vers l'ESS.

### 3.3. L'identité

L'identité est un terme polysémique. L'identité est complexe et fait l'objet d'approches transdisciplinaires dans les différents courants des sciences humaines.

---

<sup>12</sup> Op.cit. p 137

<sup>13</sup> Op.cit. p 64

<sup>14</sup> Op.cit. p 66

<sup>15</sup> Op.cit. p. 58-61

<sup>16</sup> Op.cit. p. 62-63

<sup>17</sup> Op.cit. p. 64-65

<sup>18</sup> Op.cit. p. 67

<sup>19</sup> Op.cit. p. 80

De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que l'identité est caractérisée par un aspect dynamique et interactionniste. En effet, l'identité n'est pas un produit fini et stable mais un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie. Cette vision de ce qu'on pourrait nommer un « travail identitaire constant » est notamment illustrée par Kaddouri (2006), dans les termes suivants : « l'identité est un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction ». De plus, l'aspect interactionniste de l'identité est indissociable de son aspect dynamique. Le sujet est en effet en perpétuelle interaction avec un environnement. Les différents réseaux d'interaction qu'ils soient sociaux ou familiaux participent à sa construction identitaire.

L'identité repose ainsi sur l'articulation de plusieurs représentations : celle que se fait le sujet de lui-même, celle de l'image qu'il souhaite donner, et celle qui lui est renvoyée par autrui (Barbier, 2006). C'est dans le cadre de l'interaction sociale que l'individu émerge et prend conscience de soi. L'identité, le « soi » correspond à l'ensemble des images que les autres nous renvoient de nous-mêmes.

Le sujet est impliqué dans plusieurs domaines de vie et ces derniers interagissent les uns avec les autres. Le sujet ne possède pas une seule identité. Selon Kaddouri (2006), notre identité comporte dans sa singularité, une pluralité de dimensions identitaires (professionnelles, sociales, familiales, de formation...). Elles sont interdépendantes, interagissent entre elles dans l'harmonie ou le conflit. Selon l'auteur, parmi les composantes identitaires, nous pouvons retrouver :

- Les identités héritées des origines socio-familiales. Elles sont multiples ; certaines sont modifiables comme par exemple le nom, et d'autres ne le sont pas comme par exemple l'appartenance familiale, la place dans la lignée, les aspects biologiques,
- Des identités acquises construites dans le cadre de positions et appartenances socioprofessionnelles,
- Des identités projetées à travers le *projet identitaire de soi pour soi* (projet identitaire envisagé) et le *projet de soi pour autrui* (projet identitaire prescrit voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même).

Dans l'objectif d'une compréhension des dynamiques identitaires, il s'agit donc de comprendre et d'interpréter le rapport que le sujet entretient avec ses composantes héréditaires et comment ces dernières s'articulent avec les identités projetées et acquises. Dubar (2000), quant à lui, dans son approche de l'identité propose une théorie qui définit une relation très étroite entre la socialisation et l'identité. Comprendre comment se reproduisent et se transforment les identités sociales implique d'éclairer les processus de socialisation par lesquelles elles se construisent et se reconstruisent tout au long de la vie. Dans cette perspective et dans sa théorie de l'identité, Dubar met en lumière une double transaction au regard de deux dimensions du social :

- La dimension temporelle biographique, impliquant une relation essentiellement « subjective », construite entre la reconstruction du passé du sujet et la projection de son avenir ;
- La dimension spatiale, relationnelle, impliquant des interactions considérées comme « objectives » avec des partenaires institutionnels, dont l'enjeu est la reconnaissance (ou non reconnaissance) de leurs définitions de soi et la validation (ou la non validation) de leurs perspectives d'avenir.

Dans ce sens, l'identité est « 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, 2000). Pour précision, le modèle d'analyse de Dubar se fonde sur des travaux empiriques principalement issus de la sphère du travail, vue comme espace de socialisation et de construction identitaire.

J.M. Barbier (1996), envisage l'identité comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de

pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur a un moment donne de cette histoire. Elle est donc constituée de ce qu'un individu (au sens idéal indique par l'étymologie comme « non divise ») est capable de faire et fait ; mais aussi de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs. Cette conception de l'identité est donc clairement intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être, sa singularité. C'est avec toutes ses composantes qui le caractérisent que l'individu va s'engager dans les actions qui comptent à ses yeux, et dont on peut supposer que l'engagement en formation en fait partie.

L'identité présente une certaine stabilité dans le temps comme produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers. Elle peut être saisie comme un état à un moment donne, « un instantané », que l'on peut mieux comprendre si on prend en compte l'interaction des trois composantes : opératoires, représentationnelles et socio-affectives. L'identité singulière ne se réduit donc pas à l'image de soi de l'individu, même si celle-ci en est une composante cruciale. Elle s'incarne notamment dans les actes, facette qui se donne le plus à voir à autrui, consciemment et inconsciemment. De plus, quantité de facettes qui le constituent sont opaques pour l'individu même. Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires ; elle risque d'autant plus de laisser des traces qu'elle présentera ce caractère complet mobilisant les différentes composantes de l'identité.

Ces différentes approches de l'identité rendent compte, de la complexité du positionnement individuel notamment dans le cadre d'un engagement en formation.

#### 4. Démarche méthodologique

La méthodologie générale est celle d'une recherche qualitative, des entretiens semi-directifs coupler à de l'explicitation biographique (N. Faingold 2001<sup>20</sup>, F.Lesourd 2008<sup>21</sup>) ont été réalisés permettant ainsi des arrêts sur des moments significatifs.

S'arrêter sur ces moments permet d'accéder aux raisons, et non pas aux causes, et dans le cadre d'un récit, et de réaliser une rétrospection sur le moment de la transition, par exemple l'événement déclencheur qui a décidé la personne à s'engager en formation, le déclic de ne plus être à sa place dans une activité professionnelle et également l'ESS comme choix de mobilité professionnelle.

La population interviewée a été approchée par le biais des responsables de formation de masters spécialisés en ESS, présents dans des colloques du réseau interuniversitaire de l'ESS qui se sont tenus à Lille, Reims et Montpellier (RIUESS), le CESTES du Cnam et par notre réseau personnel.

Nous avons, ici, pu observer la présence de niveaux élevés de formation et plus particulièrement des multi-diplômés reprenant un Master spécialisé en ESS.

Notre questionnaire destiné aux individus souhaitant s'engager dans des formations spécialisées en l'ESS était le suivant :

Consigne de départ : Vous souhaitez travailler ou vous êtes en formation dans l'ESS, comment cela se passe pour vous ?

1. Décrivez-moi votre parcours professionnel, de formation et vos engagements passés.

---

<sup>20</sup> Faingold, N. De moment en moment, le décryptage du sens, Expliciter Journal de l'Association GREX n°42 décembre 2001

<sup>21</sup> Lessourd, F. L'homme en transition –éducation et tournants de vie, Anthropos 2008

## 2. Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?

### 4.1 Les catégories d'analyse

Questionner les personnes à propos de leurs engagements en formation et leur vécu (donc de leur point de vue) permet de comprendre les transitions professionnelles dans le cadre du récit biographique. Nous avons fait appel aux catégories d'analyses développées par Christine Delory-Momberger (Delory-Momberger, 2009, p 69) à partir de la catégorisation de Walter H. Heinz (Heinz, 2000), afin de travailler sur cette question. Quatre catégories sont à analyser :

- 1) La première catégorie est celle des formes du discours : elle intéresse le recours que font les informateurs à divers modes d'organisation du discursif (narratif, descriptif, explicatif, ou évaluatif) et les relations qui s'établissent entre eux. Le récit s'articule et l'informateur se positionne en tant que sujet dans son récit.
- 2) La deuxième catégorie est celle du schéma d'action : l'attitude récurrente des locuteurs dans leur rapport aux situations, aux événements de l'existence et dans les modalités d'action mises en œuvre. Parmi ces schémas d'action, on peut distinguer :
  - a) - un agir stratégique qui se caractérise par une attitude de planification et de négociation liée à des représentations et à des positions professionnelles relativement assurées ;
  - b) - un agir progressif caractérisé par une attitude d'exploration des situations et de construction progressive ;
  - c) - un agir avec prise de risques dans lequel l'individu cherche à concilier des options de travail et des intérêts ou des talents personnels ;
  - d) - un agir attentiste dans lequel l'individu est en position de « voir venir » et s'en remet aux circonstances. Cette catégorisation est observable au niveau de l'organisation du récit, mais aussi au niveau du lexique qui se rapporte à l'action (emploi des verbes en particulier).
- 3) La troisième catégorie est celles des motifs récurrents ou topoï<sup>22</sup> : ils thématisent et organisent l'action du récit et agissent dans le récit comme des lieux de reconnaissance et des clefs d'interprétation du vécu (dont le narrateur n'est pas forcément conscient). C'est en particulier dans l'écriture de ces topoï, que l'on peut reconnaître les formes propres selon lesquelles les narrateurs constituent le sentiment qu'ils ont d'eux-mêmes.
- 4) La quatrième catégorie a trait à la gestion biographique des topoï en fonction de la réalité socio-individuelle : cette entrée concerne la confrontation et la négociation entre les topoï, les dispositions et ressources effectives (personnelles et collectives), et les contraintes socio-structurelles. Dans le discours proprement narratif, cette confrontation peut se traduire par des « chocs » entre standards biographiques véhiculés par les mondes sociaux et biographies d'expérience ; elle est également observable dans les phases délibératives et évaluatives au cours desquelles les auteurs apprécient, négocient, ajustent leur action et la réalité socio-individuelle.

## 5. Résultat et interprétation

### 5.1. Des stratégies d'engagement différentes

---

<sup>22</sup> Du grec *topos*, lieu commun, *topoï* au pluriel, désigne un lieu commun dans le discours, un thème ou un motif récurrent

Les stratégies d'engagement dans l'ESS n'obéissent pas toutes aux mêmes logiques. Il existe cependant de fortes différenciations dans les interprétations mobilisées par les personnes installées durablement dans l'ESS pour donner sens à leur décision de s'y engagé.

Les logiques d'engagement dans l'ESS se pense comme une accumulation de différentes expériences dans et hors de l'ESS et d'un processus d'acculturation au milieu.

La décision d'engagement prise par les personnes revêt d'une importance pour eux et constitue un moment essentiel dans leur trajectoire sociale, professionnelle et identitaire.

Au cours de nos entretiens nous avons interrogés les personnes sur leurs parcours professionnels, de formation, leurs engagements passés et leurs activités professionnelles actuelles.

L'analyse des réponses à ces questions nous permettent de constater que les raisons d'engagements, le choix professionnel d'une structure ou encore le rapport à l'activité exercée sont vécus de façons différentes par les personnes.

Quand ils retracent leurs parcours professionnels et de formations ayant précédé leur engagement dans l'ESS, on constate que les choix sont très différents notamment des passages par les mathématiques, le tourisme, le secrétariat, les ressources humaines.... En poussant l'analyse plus finement, nous arrivons à distinguer des stratégies formes d'engagement différentes liés aux valeurs, aux opportunités et ou rencontre et l'engagement en formation.

### 5.1.1. L'engagement lié aux valeurs

Un certain nombre de personnes que nous avons interrogés considère que la décision de s'engager dans l'ESS répond à des choix idéologiques et des croyances d'un monde meilleur pour tous.

L'engagement dans l'ESS est d'abord perçu comme une mobilisation de soi pour autrui et principalement lié à des valeurs comme l'évoque Isidore « *Mon souci permanent, oui, cette dimension altruiste* ».

Ils expriment chacun à leur façon l'adhésion à un système de valeurs traditionnellement portés par l'éducation populaire. L'argumentation de la motivation de s'engager dans l'ESS n'est pas spécialement en lien avec une vocation lors de la formation initiale et des choix d'orientation mais prend différentes formes. Ces formes prennent parfois le sens de vouloir « *être utile* » et de mettre « *l'humain au centre* ». S'engager devient alors une utilité pour la société et l'humain ce qui fait partie pour eux d'un idéal et de croyances en un monde meilleur.

C'est une conception traditionnelle de l'engagement dans l'ESS fondée sur des représentations qu'ils se font de l'ESS avant d'y entrée et en cours dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Ces représentations sont incarnées comme des valeurs humanistes et une quête de sens dans ce qu'ils font pour eux mais surtout pour autrui. Le sens de l'utilité, l'accompagnement, l'insertion, l'humanitaire, l'amélioration du quotidien et l'humain, sont des termes qui reviennent spontanément dans les entretiens lorsque nous leur demandons de nous décrire ce qui les a amenés à l'ESS et ce qu'ils font au quotidien.

Dans certains cas, l'engagement dans l'ESS prend la forme d'un sentiment d'utilité par opposition à pas d'utilité que certains peuvent ressentir dans leur vie sociale et professionnelle. Cet engagement prend tout son sens dans l'intérêt porter au social et au solidaire comme étant utile et désintéressée par opposition à la société de consommation gouvernées par des logiques capitalistes et de profit. Autrement dit s'engager dans l'ESS c'est faire passer au premier plan les préoccupations sociales et humaines qui caractérise le monde aujourd'hui :

« ... *s'il y a un endroit où je suis utile et que je peux servir à quelque chose...* » (Anaïs)

« ...*c'est vrai que l'ESS et l'idée de remettre l'humain au centre* » (Rita)

« C'est le social et solidaire, c'est à dire je mets toujours l'Homme, mais ça je l'ai déjà en moi, mais c'est dans la vie de tous les jours quoi. Le travail c'est bien mais joint à ça, il faut que les gens soient bien dans leur boulot, à se faire respecter, c'est l'humain en fait, c'est complètement humain... » (Caroline)

« C'est des modèles de société qui valorise plus l'humain.... Qui ne cherche pas à faire un profit dans tous les sens du terme... Une réussite... Au détriment d'autres » (Jeanne)

Dans l'imaginaire social des personnes interrogées, les valeurs sont considérées comme primordiales aux choix fait ou à faire de travailler dans l'ESS :

« ...j'ai besoin de croire, quand je suis dans mon travail, que le travail que je fais est conforme à des valeurs que j'ai ... » (Isidore).

L'engagement dans l'ESS apparaît donc ici comme quelques choses qui dépassent le simple choix d'un métier dans le sociale ou le solidaire, l'objectif visé étant plus profond et plus durable. Les valeurs prennent une signification essentielle dès lors qu'elles sont perçues comme l'aboutissement de mettre l'humain au centre et de l'utilité rendu à la société. Il est intéressant de constater dans les entretiens que l'engagement dans l'ESS est souvent interprété comme un besoin de se rendre utile au sens large.

La référence à cette utilité est comprise au sens où s'engager dans l'ESS est principalement vécu comme rendre service à la société sans combler des manquements de celle-ci à ces obligations. Comme le précise Rita :

« Je pense que, l'associatif, il se substitue au service public. Donc, c'est dommage sur plein de choses. C'est dommage parce qu'il est pas traité comme le service public, c'est-à-dire que il a pas les moyens. Et y'a des choses que l'associatif est beaucoup mieux, vraiment beaucoup mieux que le service public. Et, c'est dommage qu'on mette pas les moyens dessus » (Rita).

D'un côté on comprend bien le service rendu à la société et d'un autre elle nous explique que pour un même service les moyens financiers ne suivent pas, ce qui met également en péril le travail de certaines structures dû aux restrictions budgétaires.

Dans les propos de certaines personnes installés durablement dans l'ESS, particulièrement chez les plus jeunes d'entre eux, les valeurs et le sens donné à son activité sont cités comme des déterminants dans l'engagement au sein de l'ESS. Les valeurs sont le fruit de transmissions familiales d'une génération à l'autre. L'intériorisation de ces valeurs et la socialisation précoce à des environnements où existent déjà des engagements dans le service public et les milieux associatifs notamment, augmente la proportion de ceux qui suivent l'exemple familiale :

« Ma mère est enseignante et, pour elle, c'est important, d'aider les enfants à se développer, etc. C'est, il y a une façon de voir, de voir la société et de voir, notre place par rapport aux autres... Là, en l'occurrence, par rapport aux enfants. Mais d'une manière générale... Enfin... **Et votre père, il travaille dans quoi ?** Alors, il a fait plein de choses. Il a été principalement commerçant. Mais, il a aussi été dans l'enseignement. Et après, lui, c'est plus... C'est vraiment CULTUREL de faire les choses en collectif. C'est plus le collectif, lui, qui... La culture de la tontine. Voilà, on met tous un peu de sous et puis, une fois par an, on se prête les sous. Enfin, des choses comme ça » (Rita)

Le rôle de l'éducation et de la socialisation est important dans l'engagement des personnes au sein de l'ESS, comme le maintien des valeurs transmises dans l'environnement familial. P. Bourdieu (1972) fait de la socialisation le processus créateur d'habitus qu'il définit comme « l'intériorisation des schèmes de perception de pensée et d'appréciations communs à tout groupe » ou comme « l'intériorisation de l'objectivité » (p.21-24<sup>23</sup>). Le fait de se représenter une image valorisante du service public, de se rendre utile à la société et d'apporter un plus dans le travail quotidien favorise l'engagement dans l'ESS. L'environnement familial joue un rôle très important dans la transmission de valeurs et les choix fait par les personnes de s'engager dans l'ESS et surtout de se rendre utile.

---

<sup>23</sup> Bourdieu. P, 1972, Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnographie kabyle, Genève, Droz. p.21-24

« J'avais un père qui nous a toujours portés dans les valeurs du service public. Voilà. Donc, très attaché à ça ... Vieux soixante-huitard, voilà . Mais bon, il y a un choc de culture à la maison. Ça, après... Du côté de ma mère, c'étaient les valeurs très traditionnelles versaillaises, très, très traditionnelles qui sont pas foncièrement, versées vers ça. Donc, mais bon, c'est ce qui... Cette espèce de contradiction qui a permis peut-être d'ailleurs une certaine créativité je pense. Mais... Mais du coup, comme elle, la culture sur service public, du bien public, de l'altruisme... Ça, on a eu un père qui l'a beaucoup portée, beaucoup, beaucoup portée, qui nous l'a.... Ça nous a ENVAHIS. Comme quoi, on peut pas se débarrasser de choses manifestement. Bon, je pense hein ! ». (Yvan).

### 5.1.2. L'engagement lié aux opportunités et/ ou rencontre

Pour ceux qui n'avaient pas vocation à aller particulièrement dans l'ESS, lors de nos entretiens ils nous ont déclarées avoir pris la décision de s'engager par opportunités, rencontre ou encore pour le côté pragmatique<sup>24</sup>.

Pour Caroline c'est une rencontre qui déclenchée ce choix de réorientation, sachant qu'elle avait déjà des engagements en tant que bénévole et d'élue municipale.

« Et là c'est une occasion! Qui a fait que j'ai rencontré une jeune femme qui a démarré sa ressourcerie, il y a deux ans et qui a fait sa formation à la MIESS, et qui correspondait à ce que je voulais, qui correspondait à mes titres que j'avais ici, c'est à dire, mettre un peu de théorie dans ce que j'ai fait en pratique sachant que je n'ai aucun diplôme dans le Social. Le seul diplôme que j'ai c'est dans la Biochimie, rien à voir, et que voir des choses, ça me manquait un peu..., il faut que j'avance un peu, voilà. Ce métier-là qui me plaît. » (Caroline).

Pour Nina l'opportunité d'un stage lui a permis de s'engager et de s'impliquer plus :

« En fait, alors [Nom de la structure], l'espace pas de [Nom de la structure] mais l'espace de co-working où j'avais fait un premier stage dans le cadre du DURF après j'étais restée avec après j'avais fait parti du conseil d'administration c'est une association dont je ... j'ai fait un stage, on est resté en contact après je suis devenue membre de l'association, j'avais mes bureaux, enfin je travaillais là-bas. Et puis après ils m'ont demandé de rentrer dans le conseil d'administration ». (Nina)

Les mécanismes d'engagement en formation jouent également un rôle important principalement dans la décision de s'engager durablement dans l'ESS.

Avant d'avoir une activité dans différentes structures plusieurs personnes sont passées par une formation directement en lien avec le futur métier qui sera exercé dans l'ESS.

## 5.2. L'engagement en formation

Prendre la décision de s'engager en formation permet de se convaincre du bien fondée des choix et des bénéfices importants à ce moment donné de sa trajectoire professionnelle. Ils/ elles ont à la fois une approche de l'engagement qui se recentre sur « l'humain au centre » et sur les métiers du secteur social et solidaire.

---

<sup>24</sup> Pragmatique : définition du dictionnaire le petit robert 2013 que nous retenons concernant ce terme est : qui est adapté à l'action sur le réel, qui est susceptible d'application pratique, qui concerne la vie courante. p 1992

S'engager en formation et dans l'apprentissage signifie pour le sujet s'engager dans un processus dont il sait – ou pressent en tout cas- qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir. L'engagement en formation est donc un choix couteux, sur les plans non seulement pratique, mais également cognitif et affectif (BOURGEOIS)<sup>25</sup>.

Avant de s'engager dans l'ESS, certaines des personnes n'en avaient pas conscience avant de suivre des formations spécialisées directement liées à l'ESS, pour d'autres étant en poste le passage par la formation permettrait d'asseoir leurs compétences, d'avoir une légitimité dans le poste de travail et une reconnaissance en lien avec le diplôme visé.

*« On demande quand même souvent le diplôme, l'expérience c'est bien mais le diplôme c'est mieux, en France on est comme ça. Le diplôme c'est bon, l'expérience pourquoi pas et après qu'on regarde peut-être... si vous étiez bon ou pas! Et donc, avec ce diplôme-là, vu que j'ai 52 ans... Je dois tenir jusqu'à 67 ans, voilà ma vie n'est pas fini, il faut que je voie..., voilà, le diplôme a été ..., enfin..., c'est une étape importante, ça met un cap quoi. Je n'ai même pas réfléchi là! Je n'ai pas réfléchi, je n'ai pas cherché, je n'ai pas passé du temps à ... C'est assez étonnant » (Caroline)*

Ils/Elles nous ont expliqué être dans le secteur social, l'associatif, l'insertion et autres et avoir pris conscience d'être dans l'ESS en suivant une formation qui leurs a permis d'entrevoir les contours et de mieux comprendre le champ d'activité dans lequel elles se situent. La formation initiale n'était pas directement dans l'objectif de faire une carrière dans l'ESS mais cela c'est fait progressivement.

*« De prof de maths à ENSAE. Et après, pour le coup, ça s'est fait progressivement. Je suis rentré à l'ENSAE avec plutôt l'idée d'être sur les maths. J'ai DECOUVERT l'économie, je me suis INTERESSE à l'économie. C'est vraiment un truc, que j'avais pas dans mon viseur, de l'économie, assez vite, je me suis intéressé à la partie... Plus, alors... À des questions idéologiques ou de valeurs... À la partie du développement ou de culture... À la partie économie du développement. D'économie du développement, je me suis dit : « tiens, et si je complétais ça par une formation en sciences politiques dans l'objectif d'intégrer une organisation internationale ». Donc ça, ça s'est fait de fil en aiguille. Mais, non, il y a eu ce moment-là où ça a basculé... » (Isidore).*

Pour Anais la formation lui a réellement permis d'y voir plus clair entre des valeurs revendiquées et une réalité permettant ainsi de se positionner différemment.

*« Et en faisant le master, je me suis aperçue qu'effectivement appliquer cette grille en regardant l'ESS... Et du coup, en chamboulant un petit peu « bon d'accord, il y a des valeurs, mais qu'est-ce qui se passe dans la réalité ? Il y a ce côté-là du discours et qu'est-ce qui se passe dans la pratique, Je me suis aperçue qu'en fin de compte c'était bel et bien ça qui avait été un peu le lien central qui, La plupart du temps... Me tirait... Et que là, en fait, au lieu d'être tiré moi, Voilà... Entre ces deux... Ces deux Domaines, on va dire... La sociologie et les études de genre me permettaient de rassembler ça comme étant..., je regarde et, du coup, je fais remonter des informations. Donc, ça me correspond beaucoup plus en fait comme positionnement » (Anais)*

En dehors de l'engagement lié aux valeurs, la période de formation constitue une étape importante dans le processus de transformation des personnes. Cet engagement en formation suppose une adhésion à l'ESS, dont notamment les normes et les valeurs des structures et organisations de travail.

Quand ils/elles évoquent leurs vécues et plus particulièrement le moment de la prise de décision ou encore l'évènement déclencheur. Ils/elles évoquent un projet « flou » ne sachant pas clairement ce qu'ils/elles souhaitaient ou voulaient faire au départ.

---

<sup>25</sup> BOURGEOIS. E. Education Permanente n°136 - 1998

« J'ai toujours été quelqu'un, depuis tout petit. Qui se posait des questions sur : qu'est-ce que je vais faire plus tard. J'ai jamais su finalement ce que je voulais faire plus tard. Je sais toujours pas ce que je vais faire plus tard d'ailleurs » (Isidore)

## 6. Conclusion

Quand ils évoquent leurs différentes activités ainsi que leurs engagements actuels ou passés et l'utilité à la société, les personnes interviewées se situent sur le registre du « don » et du « contre don » (Mauss<sup>26</sup> 1925).

Donner de sa personne « don de soi » c'est-à-dire qu'ils se retrouvent complètement dans cette utilité à la société et de prendre en considération « l'humain » qu'ils ont à cœur au sein de leurs activités et les structures dans lesquelles ils sont engagés.

L'importance de leurs engagements conduit ceux qui s'engage à prendre en considération différents aspects de leurs activités de travail mais également les valeurs organisationnelles auxquels ils adhèrent. Prendre en compte ce paramètre des valeurs au niveau des organisations de travail les positionne en adéquation avec leurs propres valeurs.

C'est parfois la portée des valeurs et du sens que les personnes donnent à leur activité de travail qui attire le plus que des aspects financiers, toutefois dans leurs propos la question de la rémunération revient à plusieurs reprises.

### ***Bibliographie :***

Bourdieu. P, 1972, Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnographie kabyle, Genève, Droz. p.21-24

Boutinet. J.P, Anthropologie du projet, 2008, PUF, p. 14, note 1

Delors, J. (1978). *La création d'emploi dans le secteur tertiaire : le troisième secteur en France*, rapport à la CEE

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Récits de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre

Faingold, N. De moment en moment, le décryptage du sens, *Expliciter Journal de l'Association GREX* n°42 décembre 2001.

Guichard. J, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 2006 (2<sup>ème</sup> édition), p. 198.

Guichard. J et M. Huteau, 2007, *Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés* ,Paris : DUNOD

---

<sup>26</sup> Mauss. M (1925), *Essai sur le don. Forme et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques* in « sociologie et anthropologie », PUF, 1950

Hély. M et Moulévrier. P, L'économie sociale et solidaire : de l'utopie aux pratiques, La Dispute, travail et salariat, 2013, Paris

Lessourd, F. L'homme en transition –éducation et tournants de vie, Anthropos 2008

Rokeach, M. (1973). The nature of human value. New York: The free press, Mc Millian Publisher.

Mispelblom Beyer, F. (2007) Le paradis sur terre existe-t-il ? le rôle des spécificités et non spécificités du secteur de l'ESS dans ses pratiques de direction et d'encadrement. Communication à la 13ème journée d'étude du GDR cadres « cadres et dirigeants salariés de l'ESS », octobre

Mauss. M (1925), Essai sur le don. Forme et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques in « sociologie et anthropologie », PUF, 1950