

Formation
continue

À la recherche d'une stratégie de survie

Étude anthropologique de l'imaginaire
d'un groupe de stagiaires en formation
au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

par Angela Procoli

Cette plongée anthropologique dans un cycle de formation au management du CNAM n'est pas banale, ses conclusions non plus. La méthode de formation est toute entière tendue vers la création d'un manager « compétent ». Or, le récit collectif du groupe de stagiaires (dans lequel l'auteur s'est immergé) détourne jusqu'à les nier les concepts du management.

Dans ce dernier quart de siècle, la formation professionnelle a été l'objet d'un discours changeant : de la recherche de l'« épanouissement personnel », très forte dans les années soixante-dix (Delors, 1974), on est passé à l'impérieuse nécessité de la requalification professionnelle dans la décennie suivante. Sous la pression du chômage, le sens de la formation s'est vite restreint au seul domaine professionnel. On a vu ainsi dans la formation professionnelle une arme défensive contre les risques d'une exclusion radicale du marché du travail. Dans la mesure où l'exclusion est la conséquence de la disqualification sociale de ceux qui ne rentrent pas dans la « logique de la compétence », la formation permettrait au travailleur d'adhérer à la nouvelle rationalité productive qui repose, principalement, sur les principes de flexibilité et d'adaptabilité aux besoins de l'entreprise (Dubar, 1996)¹. Ce changement de cap se situe clairement dans le cadre d'un discours d'urgence qui assujettit la formation aux impératifs du marché global du travail.

Les acteurs, poussés en formation par la crainte de perdre leur emploi, sont souvent imprégnés par ce type de discours. Cependant, au fur et à mesure de leur présence en formation, leur discours évolue : le discours sur l'urgence est dépassé, et le sens donné à l'institution elle-même se trouve redéfini de façon originale. C'est cet aspect qui ressort nettement d'une étude que j'ai menée de 1992 à 1998 sur la formation continue au Conservatoire national des arts et métiers

Chercheur en anthropologie, associée au laboratoire d'anthropologie sociale, CNRS, Collège de France, Paris, **Angela Procoli** s'intéresse aux stratégies de recomposition identitaire mises en place dans la société française contemporaine pour faire face à la précarité des équilibres sociaux (familiaux et professionnels). Sur ce thème, elle a écrit une contribution dans l'ouvrage collectif dirigé par Françoise Héritier, *De la violence II* (éditions Odile Jacob, Paris, 1999). Son livre, *Reconfigurations identitaires dans le champ social. Le cas des formations au Conservatoire national des arts et métiers*, est en cours de publication chez CNRS éditions.

¹ Ce point de vue est critiqué par ceux qui, comme Robert Castel (1995), ne croient pas à l'efficacité des politiques de réinsertion.

(CNAM) de Paris. J'ai cherché à montrer comment le discours symbolique produit par les acteurs sur l'institution donne du sens aux événements qui se produisent pendant la période de formation et aux rapports sociaux qui se manifestent à l'intérieur du groupe.

LA FORMATION DANS LA PROBLÉMATIQUE ANTHROPOLOGIQUE

S'il consent à porter son regard sur son propre contexte culturel, l'anthropologue peut aujourd'hui se retrouver, paradoxalement, dans la situation d'explorer des « terrains vierges », alors que cette expérience est devenue rare dans les sociétés lointaines. C'est avec ce sentiment que je suis entrée en contact avec le Conservatoire national des arts et métiers. M'interrogeant sur la transmission formelle des savoir-faire dans les entreprises, je me suis tournée vers l'institution, qui, dans la tradition pédagogique française, a été l'un des tous premiers organismes de formation professionnelle pour adultes. Bien qu'un bon nombre d'études sociologiques sur les formations du Conservatoire² aient déjà été produites, aucune tradition d'étude anthropologique antérieure n'existait dans ce domaine.

Face à la « nouveauté », c'est-à-dire la construction de la formation en tant qu'objet anthropologique, il convient d'affiner la méthode employée, car, comme dans toute recherche scientifique, la problématique est toujours posée à partir des instruments de connaissance dont on dispose. Dans un texte de réflexion épistémologique d'une grande profondeur, *l'Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, Claude Lévi-Strauss (1950), reprenant l'héritage de ce dernier, définit ce qu'est la construction de l'objet de connaissance en anthropologie. Pour Lévi-Strauss, l'étude ne doit plus se focaliser sur les institutions, le droit, les rites, les mythes, « tous pris séparément », car ces découpages de la réalité sociale ne sont, en somme, que des abstractions. L'objet de connaissance

² Il s'agit de l'étude de Claude Grignon sur les cours du soir du CNAM, qui date d'une vingtaine d'années (1976). La problématique même de ce travail (la formation est-elle un moyen de promotion sociale pour les classes les plus défavorisées ?) est remise en discussion par la sociologie d'aujourd'hui. Dans les années quatre-vingt-dix, c'est en effet le besoin de requalification pour faire face au risque de précarisation professionnelle qui paraît prioritaire. À ma connaissance, il n'y a pas eu d'études sociologiques sur la formation continue dite de jour.

doit au contraire englober la « *totalité concrète* » dans laquelle les éléments précédemment cités s'insèrent et par rapport à laquelle ils prennent sens en formant un système. Lévi-Strauss souligne en outre l'importance d'étudier « *l'histoire individuelle* » (la biographie), lieu de croisement des trois dimensions qui structurent le social : la dimension sociologique, la dimension historique et la dimension physio-psychologique (Lévi-Strauss, 1950, p. XXV).

Avoir comme objectif la reconstruction de la totalité du social conditionne le mode de collecte des données de terrain : que le terrain se situe outre-mer ou « chez nous », le chercheur doit s'intégrer au groupe étudié, qu'il suit sur la longue durée. L'enquête est nécessairement de type qualitatif.

Dès mon arrivée au Conservatoire, dans les premiers mois de 1992, il m'est apparu que les cycles de la formation continue étaient seuls susceptibles de permettre la bonne intégration d'un chercheur anthropologue. En effet, alors que les cours du soir sont ouverts à un très grand nombre d'élèves (quelques centaines), les cycles dits « de jour » de la formation continue ne s'adressent chacun qu'à un petit nombre de stagiaires (entre quarante et cinquante). La distinction des deux publics se base sur le fait que le public « de jour » est préalablement sélectionné sur la base du niveau scolaire (un minimum de deux ans d'études après le baccalauréat) et de l'expérience professionnelle (un minimum de quatre ans), alors que les cours du soir sont ouverts à tous. J'ai donc suivi différents cycles ; cependant, mon intégration n'a pas eu partout la même profondeur, en raison de l'organisation et de la méthode de formation propres à chaque formation continue.

Dans cet article, je ne traiterai que du cycle qui s'est le mieux prêté à l'enquête anthropologique. Cette formation, où est enseigné le management des ressources humaines, est destinée, au premier chef, à tous ceux qui souhaitent devenir ingénieur de formation ou consultant. Au CNAM il existait de nombreuses autres formations dans ce domaine, cependant leurs responsables se sont montrés hostiles à la présence d'un observateur extérieur. En revanche, l'animateur du cycle, objet de cet article, s'est déclaré prêt, sans l'ombre d'une hésitation, à m'accueillir pendant toute la durée du cycle. Nous avons ainsi décidé ensemble des modalités de mon « immersion » : comme les stagiaires, je devais suivre le cycle une semaine par mois pendant deux ans, et respecter les mêmes consignes de ponctualité et d'assiduité. Cependant, j'étais dispensée de la tâche de préparer les mémoires de cycle,

nécessaires pour valider la formation. Le formateur lui-même se chargeait de prévenir les stagiaires de la présence d'un ethnologue dans le groupe. Pendant tout le temps de formation (du printemps 1992 au printemps 1994), mon rôle a été celui d'un observateur « passif » pendant les séances de formation (j'observais et je prenais des notes sur tout ce qui était dit et fait). Mon rôle devenait plus « actif » lors des pauses-café ou des pauses-déjeuner de la journée de formation : je participais alors davantage aux conversations informelles des stagiaires, qui portaient sur les sujets les plus variés et s'éloignaient souvent des questions professionnelles, traitées pendant les séances de formation.

Cependant la bienveillance de ce formateur ne suffit pas à expliquer la réussite de mon intégration parmi les stagiaires (ma présence aurait pu être considérée par ces derniers comme une imposition du formateur). Pour s'intégrer à un groupe, il faut réunir deux conditions : que le groupe existe (question que l'on ne se pose pas dans un village de la brousse africaine) et que le chercheur y trouve une « fonction ». Je commencerai par le premier point, en donnant une brève description des structures du cycle.

L'architecture de ce cycle de formation ne se retrouve nulle part ailleurs au Conservatoire. Les stagiaires sont divisés en trois promotions (les entrants, les moyennants et les sortants) selon leur ancienneté dans le cycle. L'entrée dans le cycle est marquée par une cérémonie de *baptême*, au cours de laquelle chaque entrant reçoit un parrain ou une marraine (choisis toujours parmi les sortants) qui s'engage à guider son filleul tout au long de leur formation. En fait, le « recouvrement » des parrains/marraines et des filleul(e)s se limite à un semestre, mais ceux-là continueront souvent à guider ceux-ci de l'extérieur. De leur côté, les entrants s'engagent à se conformer aux règles du *contrat de formation* (ponctualité, assiduité, investissement) telles qu'elles sont formulées dans un livret reçu lors de l'admission. Cette organisation en promotions et ces « rites » – probablement empruntés par le formateur au système des grandes écoles – sont uniques au Conservatoire et favorisent l'apparition de véritables dynamiques de groupe. Cependant il serait naïf de croire que la constitution d'un groupe n'est qu'une conséquence de l'architecture du cycle. En fait, nous verrons que la réappropriation par les stagiaires de l'organisation et de la méthode du formateur leur permet de définir symboliquement la formation comme un espace fermé, où le groupe se cristallise naturellement.

Quant à la bienveillance démontrée à mon égard par les formés, elle peut s'expliquer par une certaine curiosité à l'égard de l'anthropologie³. Cette formation, comme toutes les autres formations de jour, est dite « en alternance » : les stagiaires sont en formation une semaine par mois pendant deux ans. Les allers-retours entre la formation et l'entreprise sont censés permettre aux stagiaires d'adapter l'enseignement théorique dispensé au CNAM aux besoins de l'entreprise. Si le concept d'alternance, qui suppose l'existence d'un lien fort entre la formation et l'entreprise, est central dans le discours de l'institution⁴, la perspective anthropologique ne peut se limiter à l'étude des rapports entre la formation et la sphère professionnelle. Puisque le but de l'anthropologue est de reconstruire la totalité du social, il n'étudiera pas l'institution de la formation continue pour elle-même, mais il cherchera à la recontextualiser dans la complexité du social. C'est ainsi qu'une grande partie de mon terrain s'est faite en dehors du *temps* et de l'*espace* de formation, lorsque j'ai rencontré les stagiaires dans leur famille et sur leur lieu de travail. Suivre les stagiaires dans un champ social le plus vaste possible s'est révélé être une démarche fructueuse pour comprendre que la reconversion des stagiaires va en fait bien au-delà du seul objectif professionnel affiché à leur entrée dans le cycle.

■ LA PRODUCTION D'UN GROUPE

Le cycle de formation continue du Conservatoire où j'ai enquêté est très hétérogène du point de vue des profils sociologiques. Y convergent des acteurs dont les origines sociales et les parcours professionnels sont les plus divers. L'enfant d'immigré côtoie la descendante d'une lignée aristocratique, des travailleurs sociaux ou hospitaliers croisent des cadres de ministères ou d'entreprises privées. Le cadre âgé de quarante à cinquante ans qui, après avoir commencé comme ouvrier qualifié, a construit sa carrière grâce

³ En outre, le simple fait d'être une universitaire me plaisait, aux yeux des stagiaires, dans la catégorie des détenteurs du savoir, de ceux qui connaissent la nature humaine et que l'on peut consulter pour donner un sens à l'obscur.

⁴ Grâce à la formation continue, l'administration du Conservatoire a cherché à s'assurer une nouvelle image de marque (celle d'une formation adaptée aux besoins du marché), que les traditionnels cours du soir, faits sur le style des cours universitaires, ne pouvaient certainement lui donner (Grignon, 1976).

aux diplômés obtenus en cours du soir, fréquente le jeune ingénieur qui, issu d'une grande école, a eu accès directement au niveau supérieur de la hiérarchie professionnelle. On y rencontre même l'ancien militant syndical qui souhaite se reconverter en cadre-manager d'entreprise. Surtout, la relation des stagiaires vis-à-vis de l'emploi est extrêmement variée : dans ce cycle convergent indistinctement des cadres bien intégrés, des travailleurs précarisés, ou même des chômeurs. Comment des acteurs aux itinéraires si différents finissent-ils par constituer un véritable « groupe », inscrit dans un espace et un temps bien délimité (celui de la formation) ? C'est la première question que le chercheur doit se poser, s'il veut comprendre comment se mettent en place les stratégies de reconversion professionnelle. Le groupe se constitue par nivellement de cette hétérogénéité sociologique et par adhésion à un même projet de reconversion. C'est l'analyse de la méthode de formation qui permet de mieux appréhender ce processus.

La méthode de formation et le principe de « déconstruction/reconstruction »

Il n'est pas exagéré de dire que la méthode de formation est une « création personnelle » du responsable du cycle. Pour ce dernier – un ancien ingénieur-manager dans une multinationale qui a décidé par la suite de se consacrer à l'enseignement du management des ressources humaines, d'abord dans des grandes écoles, ensuite au CNAM – il est essentiel de transmettre au futur manager, non un contenu, mais une méthode de management. Pour résumer la pensée du formateur, savoir manager c'est savoir évaluer, d'abord soi-même, puis l'autre. « *Pour gérer l'autre, il faut d'abord savoir se gérer soi-même* », répète-t-il inlassablement à ses stagiaires. Savoir évaluer (soi-même) suppose de prendre du recul. C'est pourquoi, le stagiaire doit s'éloigner de tout engagement professionnel et familial, même si cela peut affecter ses équilibres. Bien que pour le formateur le but ultime de cette démarche soit purement professionnel (devenir un manager), nous verrons que, en se réappropriant la méthode, les stagiaires mettent l'objectif professionnel au second plan. Leur point de vue est finalement reconfortant, car le changement professionnel ne va pas toujours dans le sens de ce qu'ils souhaitaient lors de leur entrée en formation. Ainsi une déstabilisation, conséquence de la prise de dis-

tance, n'est pas nécessairement suivie par l'acquisition d'un nouvel équilibre professionnel, comme, en revanche, l'assure le formateur. Toutes les déstabilisations (qui se produisent, en fait à tous les niveaux pendant le temps de formation) doivent être analysées dans le cadre d'une perspective plus globale, dans laquelle le véritable enjeu, pour le stagiaire, est la « transformation identitaire ».

La méthode de formation fait appel à deux principes : la « déconstruction » du parcours de vie et sa « reconstruction ». L'objectif visé par la méthode est de produire un *homme nouveau* (le manager), car, comme dans une logique initiatique, ce n'est qu'en apprenant à se transformer soi-même qu'on saura transformer (gérer) l'autre et ainsi l'intégrer au futur de l'entreprise. Toute l'organisation du cycle a été étudiée de façon à contraindre les stagiaires à s'investir au maximum, tout en leur donnant l'impression de fonctionner presque indépendamment du formateur (Procoli, 1999-a). Ainsi les stagiaires passent l'essentiel de la semaine enfermés dans ce qu'on appelle l'*atelier de production*, où ils créent l'homme nouveau adapté au plan d'évolution de l'entreprise. Le formateur ou l'un des ses maîtres-assistants surveillent, de loin, le travail des stagiaires. Ceux-ci, partagés en petits groupes de dix personnes au plus, travaillent selon le principe du recouvrement des promotions. Chaque groupe est en effet composé de deux sortants, de deux moyennants et de quatre entrants ou plus, ce qui est censé favoriser l'*initiation par les pairs*. Les sortants, de par leur ancienneté dans le cycle, et en vertu de la hiérarchie des promotions, sont ceux qui possèdent le « savoir » et le transmettent aux autres. Guidés par les « seniors », moyennants et entrants s'entraînent aux techniques de management grâce à des jeux de simulation. Partant des données d'une entreprise réelle, ils décomposent le profil d'un individu (fictif) dans ses différentes fonctions, pour sélectionner celles qui mériteront d'être développées. Il faut en effet faire du neuf après avoir déconstruit l'ancien. C'est ce même principe qui préside aux deux séances (appelées *guidances*), qui ont lieu le premier jour et le dernier jour de la semaine de formation, et au cours desquelles les stagiaires doivent élaborer leur projet professionnel. La méthode de déconstruction/reconstruction ne s'applique plus à un individu fictif mais à un homme de chair et de sang, soi-même. Il ne s'agit plus d'évaluer un autre abstrait mais d'apprendre à s'évaluer soi-même. Par l'acquisition d'un « regard éloigné » sur son histoire de vie, le stagiaire est invité à prendre du recul par rapport à

tout ce qui est extérieur à la formation (la famille et le travail). Le stagiaire expose son histoire de vie (à tous les niveaux : familial, professionnel, etc.) devant ses camarades de formation pour montrer comment sa carrière s'est construite. Il n'hésite pas à expliciter ses motivations, les craintes et les espoirs qu'il place dans la formation pour définir son futur professionnel. Ses auditeurs sont ensuite invités à « déconstruire » son passé pour en sélectionner les éléments qu'eux-mêmes, sur la base de leur propre expérience, jugent utiles pour construire un projet professionnel. Sa propre image, réfléchi par les autres, complexifie son projet initial de carrière, qui s'élargit à une réflexion générale sur la formation et sur la vie elle-même. Grâce à la « restitution » faite par ses camarades, le stagiaire apprend à porter un regard éloigné sur son parcours et à le considérer comme s'il s'agissait du parcours d'un autre.

Telle qu'elle est conçue par le formateur, la méthode encourage constamment les stagiaires à dépasser leurs équilibres familiaux et professionnels, à déconstruire la spécificité de leurs parcours de vie. Tous doivent adhérer à un même objectif : trouver de nouveaux équilibres.

En général, les stagiaires entrent dans le cycle dans le cadre d'un congé-formation : leur employeur leur permet de s'éloigner temporairement de leur poste de travail pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l'évolution même de l'entreprise. Ainsi, il n'est pas rare que l'objet du mémoire de cycle soit choisi en accord avec l'entreprise : le stagiaire est alors amené à appliquer la méthode transmise par le formateur sur des questions ressenties comme urgentes dans son propre milieu professionnel. Le principe de l'alternance lui permet de mettre en pratique sur le terrain de son entreprise les méthodes de travail apprises au Conservatoire et d'en discuter la validité avec ses collègues et son employeur. Mais c'est précisément le retour en entreprise qui finit par être un moment critique, lorsque le stagiaire constate qu'il se retrouve « décalé » par rapport à ses collègues de travail, qui ne comprennent pas ses objectifs et sa nouvelle méthode de travail. Une tension apparaît aussi avec ses supérieurs hiérarchiques qui n'apprécient pas que leur subalterne porte un regard éloigné (et donc analytique-critique) sur le fonctionnement de leur service. Cependant, même lorsque ces tensions s'aggravent, il est rare que le stagiaire décide d'abandonner la formation, même si cela peut éventuellement conduire à son licenciement⁵. Pourquoi consent-il alors à se laisser déstabili-

ser par une formation, qui, comble du paradoxe, est censée être profitable à son entreprise et à lui-même ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de comprendre comment le groupe se réapproprie la méthode de formation et élabore un discours symbolique sur la reconversion où l'objectif professionnel n'apparaît plus comme prioritaire.

■ Du récit individuel au récit collectif

Les récits individuels, encouragés pendant les séances de formation, prennent un ton plus informel lors des pauses qui s'intercalent dans la journée de formation. Les stagiaires « se racontent » volontiers l'un à l'autre des épisodes de leur vie, qui sont, selon eux, explicatifs de leur choix d'entrer aujourd'hui en formation. Les raisons avancées sont extrêmement variées : le désir de faire carrière, le besoin de trouver une nouvelle stabilité (lorsqu'on a eu un parcours de vie marqué par l'instabilité professionnelle et familiale ou par des événements traumatiques, tels qu'un deuil, une séparation conjugale ou un licenciement brutal), ou, pour finir, le besoin de se reconverter vers un autre métier⁶. Au fur et à mesure de l'incorporation de ces narrations individuelles dans « l'espace » de la formation, l'on assiste à l'émergence d'un récit collectif. Ce récit réduit la variété des différents thèmes des histoires individuelles. Le groupe raconte l'histoire d'un « parcours brisé » (marquée par l'expérience de la Perte), qu'il faudra réparer par la recherche de nouveaux équilibres. Ce récit se construit comme un « récit mythique », car l'histoire racontée est générale (toute spécificité des parcours individuels y est gommée) et exemplaire (elle est fondatrice d'un nouvel ordre). Je considérerai en premier lieu le glissement du discours du niveau individuel au niveau collectif.

⁵ Dans ce cycle, sur quarante-trois stagiaires, seuls deux d'entre eux, fortement déstabilisés au niveau professionnel (et aussi personnel), n'ont pas achevé leur formation. L'un a abandonné le Conservatoire au bout d'un an, lorsqu'il a perdu brutalement son poste (je reviendrai sur ce cas plus loin) ; l'autre, d'une façon tout aussi inattendue, a interrompu sa formation juste avant de la valider (elle a refusé de préparer le mémoire de cycle alors que, chômeuse, elle s'était sacrifiée financièrement pour suivre une formation, qui devait, disait-elle, l'aider à retrouver du travail).

⁶ Ce dernier point ressort clairement des récits des travailleurs sociaux et hospitaliers, confrontés quotidiennement à la souffrance de l'Autre (pauvreté, chômage, maladie, mort). En choisissant de se reconverter en cadre-manager, ils estiment qu'à ce niveau hiérarchique ils seront moins en prise directe avec la dureté de la pratique du métier.

Au niveau individuel, l'acteur évoque la souffrance qu'il a ressentie lorsqu'il a perdu un être cher, ou lorsqu'il a été licencié après avoir longtemps travaillé dans la même entreprise ou, enfin, lorsqu'il a abandonné l'idéologie qui sous-tendait son militantisme syndical pour choisir la carrière de cadre-manager. Au niveau collectif, l'objet perdu a des contours plus flous. Par exemple, une confusion est opérée entre la perte et le risque de perdre un emploi, entre le décès et la séparation (divorce) d'avec un proche. La fragilisation du lien social, le désordre professionnel ou familial, qui ressortent de certains récits individuels, deviennent l'objet d'un discours « commun à tous », dans lequel les stagiaires imaginent la « mort » des liens extérieurs à la formation et leur reconstitution à l'intérieur du cycle. Même ceux qui n'ont pas perdu leur emploi et qui ne le perdront pas, du moins pendant la durée du temps de formation, parlent et se comportent comme s'ils étaient déjà licenciés. La formation devient pour eux le lieu où « faire le deuil de leur profession », où parler de leur « mort professionnelle » (j'évoque ici les expressions employées par les stagiaires⁷). De façon analogue, le plus petit signe d'une crise conjugale est l'objet d'un récit sur la rupture du lien familial. De plus, dans la logique de cette formation, où tous les équilibres anciens doivent être abandonnés, la « stérilité » conjugale est fortement appréciée par le groupe. Ne pas avoir d'enfant pendant le temps de formation est une règle tacite. Lorsqu'un couple procréé, sa fécondité est l'objet d'un non-dit. Par ce silence, celui qui engendre se comporte comme celui qui reste stérile. Si, par hasard, il est démasqué, le « transgresseur » devient alors la cible de plaisanteries à travers lesquelles le groupe cherche à dévaloriser la parenté génitrice pour la remplacer avec une parenté symbolique. Ainsi tous les stagiaires se proclameront les parrains de l'enfant.

⁷ Le récit collectif et les dynamiques qui se créent à l'intérieur du groupe permettent de mesurer à quel point les stagiaires vont bien au-delà de la méthode de formation. Ainsi lorsqu'ils « font le deuil », ils poussent à un point extrême ce « regard éloigné » (sur leur famille, sur leur travail) que le formateur voudrait qu'ils acquièrent. L'influence de la méthode de formation dans le déclenchement de ce travail de deuil doit certes être prise en compte, mais le fait que le formateur perd assez vite le contrôle des événements montre que le travail de deuil dépasse l'objectif officiel de l'éloignement temporaire. Il ne s'agit plus de prendre du champ pour réaliser un objectif professionnel. En fait, la prise de distance permet d'acquiescer une nouvelle identité. Contrairement à ce que souhaitait le formateur, le projet professionnel est vite dépassé et tous, quelque ait été cet objectif initial, entreprennent un « travail de deuil ».

La fondation d'un nouvel ordre marque aussi le récit collectif. Tout d'abord, il faut être conscient de l'éloignement pris par les acteurs avec leur univers familial et professionnel. Dans le cadre d'une méthode qui encourage le regard éloigné, la formation devient, symboliquement, l'espace de l'« intérieur », où se cristallise le groupe des formés. Alors que le terme « extérieur » est constamment employé, le concept d'« intérieur » s'affirme plus indirectement : dans le discours des stagiaires, la formation est représentée comme un espace fermé sur lui-même où toute hétérogénéité sociologique est dépassée et où le corps social s'unifie symboliquement. Il est important de souligner à quel point cette représentation va à l'encontre du discours officiel sur la formation, tenu par le corps enseignant. Pour celui-ci la formation de jour est une formation de haut niveau réservée à ceux qui sont intégrés dans le monde du travail. Elle ne doit surtout pas être confondue avec les cours du soir, ouverts à un large public (même à ceux qui ne sont pas ou ne sont plus insérés professionnellement). Ce discours est parfois porté à l'extrême par les responsables des cycles de formation de jour, pour qui la formation continue est réservée à de véritables « professionnels », alors que les cours du soir sont le réceptacle de chômeurs ou de jeunes sans expérience du monde du travail. Cependant, dans la réalité des faits, la distinction entre les « performants » de jour et les « non-performants » du soir n'est pas particulièrement tranchée. Le partage entre les deux formations est remis en question par les stagiaires eux-mêmes qui confondent, dans la pratique, les deux types de formations. Certains entrent dans le cycle de formation permanente après avoir suivi, pendant de longues années, les cours du soir. D'autres prolongent leur journée de formation en allant assister aux cours du soir. En se consacrant à temps plein à la formation, ils réussissent, d'une part, à se former d'une façon réellement « continue » et, d'autre part, à traduire en termes concrets cette « morale du sacrifice » qui, pour tous les acteurs du Conservatoire (enseignants ou élèves), est l'un des principes de base de la formation (Grignon, 1976). « Pour bien se former, il faut tout sacrifier », entend-on souvent dire au Conservatoire. Enfin, l'on peut rencontrer dans les cycles de la formation continue des personnes n'ayant pas le profil professionnel attendu pour une formation de pointe. Il s'agit de chômeurs ou de femmes cherchant à réintégrer le monde du travail, dix ou même vingt ans après s'en être éloignés. Ils sont attirés par l'excellente image de marque de ce type de formation qui, grâce au principe d'alternance, est censée

leur offrir ce lien précieux avec ce monde professionnel dont ils ont été exclus. Pour ces derniers, suivre une formation signifie consentir un véritable sacrifice financier, car ils paient la totalité, ou en tout cas la majeure partie des frais de formation. Ces frais de scolarité sont nettement plus élevés que les frais d'inscription aux cours du soir⁸. La présence d'un public mélangé met en évidence le dépassement des rôles sociologiques, tels qu'ils sont définis à l'extérieur (travailleur/non-travailleur, géniteur/non-géniteur), et leur redéfinition à l'intérieur du cycle. L'adhésion à un même projet de reconversion est synonyme d'une description unique du passé où, indépendamment de ce que chacun a pu vivre, règne la crise identitaire. Le dépassement de celle-ci devient l'objectif de la reconversion, celui que « récite » le groupe.

■ RECONFIGURATIONS IDENTITAIRES

Dans l'espace de la formation, où le stagiaire prend de plus en plus de recul par rapport à ses équilibres extérieurs, la reconversion perd son acception « professionnelle ». Dans cette transformation globale, doivent s'affirmer de nouveaux équilibres. Pour réussir cet objectif, le sacrifice de la mémoire du passé doit être valorisé : la reconfiguration identitaire entre en résonance profonde avec la méthode de formation qui invite constamment le stagiaire à sacrifier son passé professionnel et familial pour obtenir un « bien supérieur » : l'acquisition de la compétence, celle du manager.

■ Les nouvelles solidarités dans l'espace de la formation

Certains événements qui se sont produits dans le cycle peuvent être interprétés comme des mises en scène dont le seul but est de neutraliser, au sein du groupe, les vieilles alliances. Ces événements peuvent prendre des formes caricaturales, comme dans ces « mariages » qui célèbrent, dans l'espace de la formation, la naissance de nouvelles liaisons amoureuses destinées à remplacer les anciennes. Peu importe que ces liens soient limités au temps et à l'espace du cycle (en général, ils

ne survivent pas à la sortie du cycle). Pours produits de cette formation, ils montrent clairement que, dans la symbolique du groupe, la formation est un espace « en soi » où une nouvelle famille peut se former. Les solidarités familiales, « jouées » dans le cycle, trouveront parfois un prolongement dans la fondation des nouveaux équilibres à la sortie de la formation. Il existe une correspondance entre la déstabilisation jouée à « l'intérieur » de la formation et la reproduction d'un nouvel ordre social à « l'extérieur ». Ainsi, pour un certain nombre de stagiaires, la sortie du cycle se conjugue avec un changement, familial ou professionnel. L'acquisition d'un nouvel équilibre professionnel est certes ce qui est ardemment souhaité par le formateur, qui veut que ses stagiaires se reconvertisent dans la direction prévue par le projet formulé dès l'entrée dans le cycle. « *Ce cycle, dit-il avec fierté, est la seule formation que je connaisse qui produit des changements professionnels aussi importants.* » Mais ce qui frappe au plus haut point l'imagination des stagiaires, c'est la mise en place de nouveaux équilibres familiaux et affectifs à la sortie du cycle. « *Le Conservatoire, disent-ils en plaisantant, c'est la maison des divorces et des remariages.* » Bien sûr, le formateur n'ignore pas que son cycle peut provoquer des changements au niveau personnel, mais pour lui tout doit être subordonné à l'objectif professionnel. En revanche, l'objectif professionnel n'est plus prioritaire dans le récit collectif. Ce qui compte pour le groupe, c'est que la formation aboutisse à l'« *accouchement d'un nouvel être* ». Cette reconfiguration identitaire est, soulignons-le, un produit collectif, au vrai sens du terme, car ce n'est qu'à l'intérieur du groupe qu'elle voit le jour. Au cours des deux années que dure le cycle, il est rare de voir un stagiaire qui ne soit pas, peu ou prou, déstabilisé, à quelque niveau que ce soit. Cette formation produit des changements réels dans la vie des acteurs, positifs pour certains, négatifs pour d'autres. Ainsi, des stagiaires – en difficulté à l'entrée – trouvent une nouvelle stabilité à la sortie du Conservatoire. D'autres, en revanche, qui ont suivi des parcours apparemment plus linéaires, se retrouvent dans des situations d'équilibre précaire. Tout cela resterait de l'ordre du paradoxe si l'on ne prenait pas en compte le récit collectif. C'est au niveau du groupe, et non au niveau du simple individu, que la quête de la stabilité est mise en place. C'est aussi au niveau du récit collectif (mythique) que la « déstabilisation des stables » – expression que j'emprunte à R. Castel (1995) – est mise en relation avec la « stabilisation des instables ».

⁸ Le coût d'un cycle de formation peut être de 50 000 francs ou plus (ce qui peut être une somme considérable surtout si la formation n'est pas prise en charge – ou l'est partiellement – par les Assedic) tandis que l'inscription en cours du soir équivaut à une inscription universitaire.

La correspondance (le lien causal) entre déstabilisation des uns et stabilisation des autres se traduit par des événements spectaculaires, dignes d'une pièce de théâtre, mais qui dans les faits changent réellement le cours de la vie des stagiaires. Tel a été le cas de cet « être fragile » (elle arrive au Conservatoire avec une situation professionnelle et familiale précaire) et de ce cadre « performant » (il a fait une carrière remarquable grâce à de nombreuses formations professionnelles) qui ont vu leurs rôles respectifs s'échanger. Avant même la fin du cycle, celui-ci est brutalement déstabilisé au niveau professionnel (d'une façon totalement inattendue, il est licencié alors qu'il pensait devenir directeur régional de son entreprise) tandis que celle-là trouve enfin la stabilité (elle reprendra le poste que son camarade a perdu) (Procoli, 1999-b). Cette inversion des rôles, qui remet en discussion le partage fait dans le discours officiel entre les « performants » et les « non-performants » (les premiers suivent les formations de jour, les seconds assistent aux cours du soir), met en scène de façon exemplaire, non seulement le sacrifice de la mémoire du passé, mais encore le sacrifice nécessaire à la reproduction des rapports sociaux au sein du groupe. Ce sacrifice est celui du renonçant : celui qui est considéré dans le cycle comme le modèle de la performance professionnelle et familiale (que tous aspirent à acquérir) renonce à sa richesse pour que d'autres puissent bien se former et trouvent la stabilité.

■ La construction d'un « passé mythique » pour légitimer un futur incertain

Le sacrifice de la mémoire du passé n'est pas la seule modalité par laquelle l'identité est reconfigurée. C'est sur une réappropriation singulière de la méthode de formation que je voudrais maintenant m'arrêter. Cette méthode encourage aujourd'hui le stagiaire à déconstruire le passé pour pouvoir devenir manager dans le futur. Le concept de « déconstruction » reste ambigu. Si, d'une part, la déconstruction permet de dépasser les équilibres anciens, d'autre part elle sélectionne aussi certains éléments du passé qui vont être incorporés dans le projet professionnel du futur. Il s'agit alors d'un véritable « recyclage » du passé. Dans le récit collectif, le passé, épuré de tous ses éléments négatifs, se métamorphose en un passé mythique, sur lequel pourra être légitimé un futur jusque-là incertain. C'est un discours moins abstrait qu'il ne paraît au premier abord. Je résumerai briève-

ment ici l'analyse de deux « scènes », examinées plus en détails ailleurs (Procoli, 1999-a). Dans ces scènes, les stagiaires jouent la prise de revanche sur un passé, où, disent-ils, ils ont subi un tort. L'une se joue lors des séances d'entraînement aux techniques de management, où le stagiaire apprend à devenir un manager « compétent », c'est-à-dire capable de mesurer les capacités de l'individu fictif à former pour décider ensuite de son avenir professionnel. Dans la réappropriation qui en est faite au niveau collectif (mythique), ceux qui ont subi autrefois la violence du monde du travail (à travers le licenciement, ou la menace de licenciement) vont l'infliger à leur tour à l'Autre fictif (le condamné/accusé se transforme en juge/exécuteur des peines).

L'autre scène, en revanche, ne dérive pas d'un jeu de rôle proposé par le formateur. Cette création spontanée des stagiaires est en fait l'image inversée de la mise en scène précédente. Les stagiaires y désignent le « bouc émissaire » qui sera chargé de tous les « péchés » du management avant d'être chassé dans le désert. Car le péché majeur du manager, c'est l'exercice de son droit de justice sur l'Autre. Ce n'est pas par hasard si le metteur en scène et acteur principal est l'ancien militant syndical. Bien que représentant une minorité de stagiaires, les ex-syndicalistes sont très actifs dans le cycle. Ils vivent aujourd'hui une transition difficile entre leur ancien état de syndicaliste et leur futur statut de manager d'entreprise. Leur reconversion est des plus problématiques : ils doivent s'intégrer dans un monde (celui des cadres d'entreprise) où ils ont été toujours perçus comme des ennemis, ils quittent un monde qui les accuse ouvertement de trahison. Les anciens militants expriment, mieux que tous les autres stagiaires, la nécessité de reformuler un passé qui, s'il était laissé en l'état, serait incompatible avec leur projet de devenir manager d'entreprise. En particulier, pour échapper à cette accusation infamante de trahison, ils affirment avec force que certaines valeurs nobles de leur passé de militant (altruisme, dévouement pour l'autre) guideront leur action.

■ Les anciens militants syndicaux et la redéfinition du « management »

Les anciens militants qui appartiennent tous à la même classe d'âge (entre quarante et quarante-cinq ans), entrent en formation car ils souhaitent quitter (s'ils ne l'ont pas déjà fait) le militantisme pour embrasser la carrière de manager. Ce projet les a mis dans une rela-

tion conflictuelle avec leurs anciens camarades du syndicat qui les accusent d'avoir trahi l'ancienne foi. Ils se posent aujourd'hui énormément de questions sur les modalités du passage de syndicaliste à manager : faut-il chercher un compromis avec le passé ? Faut-il le renier ? Faut-il idéaliser l'image de l'entreprise ? Faut-il être condamné à rester en dehors de celle-ci ? C'est donc à travers une mise en scène originale qu'ils détournent sur d'autres l'accusation de trahison et réussissent à ne pas renier leur passé en récupérant l'éthique de l'action militante.

Les anciens militants parlent de leur passé avec fierté, bien que leur récit prenne parfois une tonalité amère. Pour eux, militer c'était se dévouer pour l'Autre – leur ancien interlocuteur salarié – et se sacrifier pour lui sans limites. Mais, expliquent-ils, ils se sont rendus compte que l'Autre les trahissait, puisque leur sacrifice ne s'est vu récompensé par aucune marque de reconnaissance sociale. Il ne s'agit pas pour eux de refuser le sacrifice de soi, car aujourd'hui comme autrefois, le sacrifice est, pour eux, à la base même des rapports sociaux. Le « sacrifice de soi pour l'Autre » qui ennobliissait l'action militante dans le passé, vivifiera leur action de manager. Le manager se dévouera pour enrichir l'Autre (surtout par la construction de plans de formation qui lui permettront de s'améliorer constamment). La morale du sacrifice, valorisée par la formation du Conservatoire, entre alors en résonance avec l'éthique sacrificielle du passé. Mais cette fois, la relation de soi avec l'Autre est équilibrée, car la gestion de l'Autre (le management de l'Autre) est reconstruite dans le cadre de l'entreprise.

Cette redéfinition du rôle de manager laisse dans l'ombre tous les aspects négatifs de ce travail. Il est en effet hautement probable qu'ils seront amenés à élaborer des plans de restructuration. D'ailleurs la formation reçue les entraîne à reconnaître les « emplois à risque », un euphémisme pour « emplois à supprimer ». L'aspect sombre du management est l'objet d'un non-dit général. Il s'exprime donc dans les jeux de rôle où le manager apprend à devenir compétent et, de manière explosive, dans la mise en scène de l'expulsion du mal, qui est en même temps une chasse aux sorcières puisque les anciens syndicalistes détournent l'accusation de trahison sur un petit groupe de « jeunes » femmes.

Les « sorcières » sont cinq jeunes femmes qualifiées de « petites carriéristes » et de « jeunes sans passé » (elles ont toutes moins de quarante ans et n'ont jamais fait de militantisme). Elles incarnent tout ce que les ex-militants disent avoir dépassé : l'ambition et les projets de

carrière. En conséquence, elles font tout ce qu'il ne faut pas faire : par exemple, se servir de la formation pour avancer professionnellement. Elles sont décrites comme des êtres agressifs et incapables d'altruisme. Elles minent la cohésion du groupe, en violant l'obligation d'entraide au sein du groupe : elles agressent, ceux qui, dans le cycle, sont les plus fragiles au niveau familial ou professionnel. Aux yeux de la majorité des stagiaires ces personnages extrêmes concentrent tout ce qui est négatif pour la formation. Il importe peu que ce portrait soit caricatural et ne corresponde pas toujours à la réalité, telle qu'elle transparait des récits individuels. Ainsi la chef de ce petit clan avoue à l'anthropologue qu'elle ne pense pas que cette formation puisse l'aider à faire carrière. En revanche, son accusatrice la plus vindicative est précisément une ancienne militante en pleine ascension professionnelle. Pour cette dernière la formation a toujours été le moyen de prendre une revanche sur ses origines extrêmement humbles. Ce cycle de formation va même lui assurer une progression de carrière fulgurante⁹ dans son entreprise. En désignant les traîtres – ceux qui vont en formation à seule fin de faire carrière – les anciens militants détournent sur d'autres l'accusation de trahison idéologique dont ils sont eux-mêmes l'objet. Mais cette mise en scène permet surtout de neutraliser le danger du « mauvais management » et de proclamer la vérité de la formation : manager c'est donner à l'Autre. Voilà pourquoi cette mise en scène – qui ressemble à un rituel expiatoire – est bien plus qu'un règlement de compte personnel. Les anciens syndicalistes définissent ce qu'est le « bon management ». La définition du bon management passe par une opération d'élimination du mal (la non-reconnaissance sociale du militantisme) et par le recyclage du bien (l'éthique militante). La mémoire du passé n'est pas détruite, comme dans le sacrifice du stable, mais reformulée en termes mythiques. Le fait même que la grande majorité des stagiaires adhèrent au point de vue des ex-syndicalistes et les soutiennent est bien la preuve du caractère mythique et collectif de cette redéfinition.

■ La logique de survie

La reconfiguration identitaire, qu'elle se fasse sur le mode de la destruction ou du recyclage, est toujours exprimée par le sacrifice. Dans le premier cas, il s'agit de renoncer à ses biens, dans le deuxième, de

⁹ Voilà comment les rôles ou les qualités respectifs des stagiaires sont inversés en passant du récit individuel à la vision collective.

chasser le mal hors de la formation. Dans les deux cas, le sens du management des ressources humaines, du moins tel que l'entend le formateur, subit une forte distorsion. Une critique implicite du management – puisqu'il s'agit bien d'une opposition, dans le champ du symbolique, à l'idéologie de l'entreprise – est donc formulée dans un lieu des plus inattendus : un cycle de formation au management.

Cette résistance se manifeste jusque dans le détournement sémantique de l'objet même du management : la ressource humaine. S'emparant de ce terme, les stagiaires n'en retiennent que le mot source, et développent un discours sur le ressourcement (ou le retour aux sources). C'est paradoxalement ce cadre performant, victime d'une déstabilisation spectaculaire, dont nous avons parlé plus haut, qui formule mieux que tous les autres un projet de recentrage. Sa requalification lui donnera la possibilité de regagner la terre de ses aïeux, pour pouvoir enfin s'y enraciner, après un parcours professionnel particulièrement mobile (il a passé les deux tiers de sa carrière à l'étranger). C'est peut-être en vue de ce projet qu'il accepte de porter à l'extrême, par son sacrifice-renonciation, la logique de cette reconversion. Une logique peut apparaître aberrante au niveau individuel, alors qu'elle est cohérente au niveau du groupe. C'est en me plaçant au niveau de cette logique collective, que je voudrais reformuler l'interprétation de cette « reconversion dans le management » dans les termes d'une stratégie de survie.

Pour moi, dans un contexte de crise grave du marché de l'emploi, ces cadres sont entrés dans une logique de survie. Devenir managers des ressources humaines leur apparaît comme un choix stratégique. La méthode de formation, le type même des jeux de rôles qu'elle utilise, participe de cette logique, puisqu'on leur apprend à être compétent, c'est-à-dire à être capable de juger l'Autre et de décider de son futur. Tout se passe comme si la faculté (symbolique, puisque « jouée » en formation) de décider de la mort professionnelle de l'autre protégeait soi-même contre les risques du licenciement. Mais le conditionnement par la méthode a ses limites. Le groupe finit par éla-

borer collectivement un discours de résistance au dogme de la « flexibilité heureuse », en mettant en relief le besoin de protection et d'enracinement.

L'originalité de ce discours se manifeste dans le paradoxe suivant : le travailleur, que les exigences du nouveau marché du travail inquiètent, fait appel à une méthode de formation censée le rendre adaptable et productif (c'est-à-dire employable) ; entré dans le cycle de formation, il adhère à un discours collectif qui, en l'éloignant de son objectif initial (l'objectif purement professionnel), l'amène à constater que le champ social est éclaté, mais que cette division est pernicieuse ; le projet professionnel, tel qu'il l'avait formulé en arrivant au Conservatoire, est alors englobé dans un projet plus global et plus ambitieux de reconfiguration identitaire. Dans ces conditions la déstabilisation du performant n'est un échec qu'en apparence : le choix du renonçant est le dépassement radical du projet professionnel.

Le fait que de futurs managers développent un discours « antimanagerial » dans un cycle de formation au management signifie-t-il que la formation est un terrain propice à des remises en question ? Il est vrai que les équilibres antérieurs y sont profondément ébranlés, comme le montrent les mises en scènes du discours mythique. Par ailleurs, on imagine difficilement que des cadres puissent exprimer un tel discours au sein même de l'entreprise. En s'en éloignant, le stagiaire inscrit son objectif de requalification professionnelle dans le cadre d'une reconversion beaucoup plus globale, comme l'a prouvé l'analyse de l'imaginaire du groupe. L'écart manifeste entre le sens « conventionnel » donné à la formation et celui donné par les formés, me conduit à poser la double interrogation suivante. Dans une période historique marquée par un affaiblissement des pouvoirs publics (Donzelot, 1984), la réappropriation du sens de l'institution de formation par les acteurs eux-mêmes ne serait-elle à la mesure de cet affaiblissement ? Et est-il vraiment surprenant qu'une institution censée donner des armes défensives contre l'exclusion professionnelle, cette dernière pouvant induire la « rupture du lien social » (Castel, 1995), devienne le lieu où est récitée l'histoire d'une reconfiguration identitaire ? ■

Bibliographie

« Passé recomposé » (1995), *Autrement* série Mutations, n° 150-151, janvier.

Castel R. (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

Comité national d'évaluation des établissements publics (1993), *Le Conservatoire national des arts et métiers*, rapport d'évaluation, février.

Delors J. (1974), « Une stratégie pour le progrès », *Projet*, n° 82, p. 167-176.

Dominicé P. (1994), *L'histoire de vie comme processus en formation*, Paris, L'Harmattan.

Donzelot J. (1984), *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, Fayard.

Dubar C. (1996), « Socialisation et processus », in Paugam S., *L'Exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 111-119.

Grignon C. (1976), « L'art et le métier. École parallèle et petite bourgeoisie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, août, p. 21-46.

Labbé D. et Croisat M. (1992), *La fin des syndicats ?*, Paris, L'Harmattan.

Lévi-Strauss C. (1950), « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », *Sociologie et anthropologie*, PUF 1950, p. IX-LII.

Moreau de Bellaing L. (1995), « Sacrifice et précarité », *Revue du MAUSS*, n° 5, p. 154-164.

Procoli A. (1996), « Du projet de reconversion en entreprise au travail de deuil en formation », *Journal des Anthropologues*, n° 66-67, p. 59-70.

Procoli A. (1999-a), « De la violence symbolique et réparation : le cas d'une formation en ressources humaines au Conservatoire national des arts et métiers », in Héritier F. (dir.), *De la violence II*, Paris, Odile Jacob, p. 191-212.

Procoli A. (1999-b), *La morale du sacrifice et la violence d'une reconstruction identitaire. Le regard d'un ethnologue sur la formation*, texte sur Cédérom, quatrième biennale de l'éducation et de la formation.

Schnapper D. (1996), « Intégration et exclusion dans les sociétés modernes », in Paugam S., *L'Exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 23-31.

Villette M. (1988), *L'homme qui croyait au management*, Paris, Seuil.

Résumé

À la recherche d'une stratégie de survie Étude anthropologique de l'imaginaire d'un groupe de stagiaires en formation au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

par Angela Procoli

Une étude anthropologique a été menée sur des cadres suivant une formation en alternance, de longue durée (deux ans), dans le domaine du management des ressources humaines, au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM, Paris). Cette étude de terrain a montré que l'espace de la formation autorise l'apparition de dynamiques sociales telles qu'un véritable groupe se constitue. Ce dernier finit par produire un discours collectif et global (un « mythe »), où le projet purement professionnel passe au second plan. Alors que la méthode de formation vise à créer le manager « compétent », c'est-à-dire capable d'évaluer et de juger l'autre aussi bien que lui-même, le récit collectif détourne, jusqu'à les nier, les concepts du management. Contre l'idéologie de l'adaptabilité permanente, de la mobilité et de la division du social (qui sont au cœur même de l'idéologie managériale), il exprime un besoin de stabilité, d'enracinement et d'unification. Ce « mythe » n'est pas seulement récit, il est aussi l'objet de mises en scènes spectaculaires, dont les conséquences sont susceptibles de modifier profondément les équilibres et les itinéraires des « formés ». Un discours « anti-managérial », qui s'exprime précisément à l'intérieur d'un cycle de formation au management, n'est peut-être pas un fait aussi paradoxal qu'il y paraît au premier abord. On pourrait y voir une réponse à la crainte de la précarisation et de la désaffiliation qui commencerait à gagner aussi cette vaste « classe moyenne » à la recherche de stratégies de survie.

