



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

Engagement en formation universitaire à l'âge adulte et reconversion  
professionnelle. Les cas de trois étudiants de la FAPSE

---

Moene, Stéphane

**How to cite**

MOENE, Stéphane. Engagement en formation universitaire à l'âge adulte et reconversion professionnelle. Les cas de trois étudiants de la FAPSE. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18111>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**Engagement en formation universitaire à l'âge adulte  
et  
reconversion professionnelle**

**Les cas de trois étudiants de la FAPSE**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA  
MASTER EN ORIENTATION FORMATION DES ADULTES (FA)**

**PAR**

**Stéphane Moëne**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

France Merhan

**JURY**

Etienne Bourgeois

Stéphane Jacquemet

GENEVE, août 2011

## RESUME

Ce travail de mémoire s'est intéressé à la problématique de la reprise des études à l'âge adulte. Nous nous sommes ainsi focalisés sur les cas de trois étudiants de la FAPSE, âgés de 27 à 43 ans, entamant une formation universitaire initiale en vue d'obtenir un Master en Sciences de l'éducation ou en Psychologie. La question de recherche suivante a guidé ce travail de mémoire: "Pourquoi des travailleurs/praticiens installés dans leur vie professionnelle décident-ils d'interrompre, en partie ou totalement, leur activité professionnelle pour entreprendre des études universitaires?" Nous nous sommes basés sur plusieurs thématiques pour aborder cette question, à savoir: le concept de socialisation, les cycles de vie, les reconversions professionnelles, la problématique identitaire, la motivation et la reconnaissance. Nous avons ainsi procédé à des entretiens, permettant de comprendre les raisons qui ont poussé ces personnes, au regard de ces différentes thématiques, à s'engager dans un processus de formation universitaire.



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
ET  
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Engagement en formation universitaire à l'âge adulte  
et  
reconversion professionnelle**

Les cas de trois étudiants de la FAPSE

**Section des Sciences de l'éducation**

**Mémoire de Master : Orientation Formation des adultes**

**Stéphane Moëne**

**Directrice du mémoire :  
France Merhan**

**Jury :  
Etienne Bourgeois  
Stéphane Jacquemet**

**Genève, août 2011**

# Table des matières

<b>Chapitre 1 : Introduction</b>	<b>p. 5</b>
1. Choix du sujet	p. 5
1.1. Question de recherche	p. 6
2. Structure du travail	p. 6
2.1. Remarques sur l'écriture	p. 7
3. La problématique : la reprise des études à l'Université	p. 7
4. Que savons-nous des adultes apprenants ?	p. 8
4.1. Bref historique de la formation tout au long de la vie	p. 8
4.2. Qui sont ces « universitaires adultes » ?	p. 9
<b>Chapitre 2 : Cadre théorique</b>	<b>p. 12</b>
1. Le concept de socialisation	p. 12
1.1. L'influence de la famille	p. 15
2. L'adulte, cycles de vie, crises et transitions	p. 17
2.1. Les cycles de vie	p. 18
2.2. Crises et transitions	p. 20
2.3. Les différents types de transitions	p. 20
2.4. L'adulte, son parcours, ses évolutions	p. 21
3. Les reconversions professionnelles	p. 22
3.1. La vocation contrée	p. 23
3.2. Le désengagement	p. 23
3.3. La latence	p. 24
3.3.1. Tension et mise à distance	p. 24
3.3.2. Entre attente et anticipation	p. 24
3.3.3. Le <i>Suchen</i> , la phase active	p. 25
3.4. La bifurcation	p. 25
3.5. Le réengagement	p. 26
4. La problématique identitaire	p. 27
4.1. La construction identitaire	p. 27
4.2. Identité individuelle et sociale	p. 28
4.3. Les « tensions identitaires »	p. 29
4.3.1. Sous quelles formes se manifestent ces tensions identitaires ?	p. 30
4.4. Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires	p. 30

4.5. Tensions identitaires et engagement en formation	p. 31
4.5.1. Les stratégies identitaires	p. 31
4.5.2. Engagement en formation	p. 32
4.6. La motivation	p. 33
4.6.1. La motivation : son rôle dans la formation ?	p. 33
4.7. Identité et reconnaissance	p. 36

## **Chapitre 3 : Méthodologie** **p. 38**

1. Présentation des sujets de recherche	p.38
2. Méthodologie	p.38
2.1. Méthode suivie	p.39
3. Analyse des entretiens	p. 41
3.1. Cloé	p. 43
3.2. Dorothée	p. 50
3.3. Rémy	p. 59

## **Chapitre 4 : Synthèse de l'analyse des entretiens** **p. 67**

1. Cadre social et familial	p. 69
2. Nouvelles identités en perspective ?	p. 70
3. L'Université, cet espace sécurisé de formation	p. 72
4. Le monde professionnel	p. 73
5. La reprise des études : pourquoi ?	p. 74

## **Chapitre 5 : Conclusion** **p. 77**

1. Apports et limites de cette recherche	p. 79
2. Ouverture et suites possibles à cette recherche	p. 80
3. Le mot de la fin...	p. 80

## **Chapitre 6 : Bibliographie** **p. 83**

## **Chapitre 7 : Annexes** **p. 86**

## **Remerciements**

Je tiens à remercier en tout premier lieu Madame France Merhan, qui a pris la peine de me conseiller, de m'orienter et de m'accompagner dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie très chaleureusement les personnes qui m'ont accordé leur temps pour que je puisse recueillir une « tranche » de leur histoire de vie.

Merci à Yvonne Moëne qui a eu la gentillesse de m'épauler dans la relecture de mon mémoire.

# Chapitre 1 : Introduction

## 1. Choix du sujet

Lorsque je suis arrivé à l'Université de Genève, j'ai été très surpris et intrigué par le fait qu'un grand nombre d'étudiants n'arrivaient pas directement du collège, mais revenaient sur les bancs de l'Université après avoir exercé une activité professionnelle durant de nombreuses années. Educateurs spécialisés, infirmiers, psychologues, enseignants, employés de banque et de commerce assistent désormais aux différents cours dispensés par l'Université aux côtés d'étudiants issus de parcours classiques, c'est-à-dire sans interruption dans la continuité de leurs études.

Ces étudiants « adultes », entreprenant une nouvelle démarche de formation, sont différents de la population estudiantine traditionnelle de par leur âge, leurs expériences, leur formation antérieure, ainsi que par leur situation familiale et professionnelle.

Je me suis donc interrogé sur les raisons qui ont poussé ces personnes à reprendre des études. Qu'est-ce qui a motivé leur choix ? Comment arrivent-elles à concilier vie de famille et vie estudiantine, sans pour autant négliger l'aspect financier omniprésent pour vivre décemment ? Comment font-elles pour s'impliquer ainsi simultanément sur tous ces fronts ? Faut-il avoir une motivation supérieure à la moyenne pour ne pas se décourager ? Pourquoi entamer des reconversions professionnelles dans des domaines souvent différents, voire complètement opposés à leur emploi actuel ? Voilà les questions que je me posais, assis parmi eux, sur les bancs de l'auditoire, en première année.

Ainsi, quelques années plus tard, à l'heure de trouver un sujet pour mon mémoire, j'ai repensé à ces premiers jours d'Université et à cette curiosité que j'avais développée par rapport à ces personnes qui entreprenaient une formation universitaire tardive. Aujourd'hui, il ne s'agit pas de réaliser une étude statistique sur la question de l'engagement en formation, mais plutôt d'essayer d'apporter des réponses à ces différentes questions qui m'interpellent aujourd'hui encore.

De ce fait, grâce aux entretiens biographiques, nous<sup>1</sup> avons pu récolter un corpus d'informations qui témoignent des difficultés auxquelles ces étudiants sont confrontés. L'entrée en formation nécessite détermination, endurance et courage. Ces personnes entreprennent des études à partir de motifs spécifiques qu'il nous faudra découvrir et retranscrire le plus fidèlement possible.

---

<sup>1</sup> Tout au long de ce travail de mémoire, je vais employer la forme « nous » comme moyen de distanciation par rapport à mon objet de recherche. Cependant, je conserverai le « je » pour revenir sur des aspects plus personnels auxquels je ne souhaite pas apporter cette même distance.

## 1.1 Question de recherche

La question de départ, synthétisant l'ensemble des interrogations que nous nous sommes posées en amont, a été la suivante :

**« Pourquoi des travailleurs/praticiens installés dans leur vie professionnelle décident-ils d'interrompre, en partie ou totalement, leur activité professionnelle pour entreprendre des études universitaires ? »**

Les hypothèses suivantes nous ont servi de fil conducteur pour nous guider dans ce travail de mémoire :

- Le fait de reprendre des études correspond à la volonté d'obtenir un diplôme dans le but de se réinsérer dans la vie active, parfois suite à une longue absence sur le marché du travail.
- Le fait de reprendre des études permet de se reconvertir professionnellement lorsqu'il n'y a plus de perspective professionnelle ou lorsque l'ambiance, ou l'ennuyeuse routine, n'apporte définitivement plus aucune satisfaction. La reprise des études correspond alors au désir de reprendre en main son avenir professionnel.
- Le fait de pouvoir reprendre des études permet de se libérer du *diktat* parental. Choisir le type d'études que l'on souhaite poursuivre suscite alors un sentiment d'autodétermination et de réalisation de soi.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés uniquement aux personnes inscrites dans des formations universitaires initiales, qui préparent à un diplôme de type Master, en Psychologie ou Sciences de l'éducation. Les formations continues, propres à chaque faculté, ne seront pas étudiées ici.

## 2. Structure du travail

Ce travail de mémoire est composé de cinq axes majeurs :

- L'introduction
- La partie théorique
- La partie empirique avec l'analyse des entretiens
- La synthèse
- La conclusion

Dans l'introduction, nous avons traité du choix de la thématique, à savoir la reprise des études universitaires au-delà de 25 ans. Nous avons dévoilé la question de recherche, ainsi que les hypothèses qui l'accompagnent. Un bref historique de la formation des adultes et une définition du concept même de « l'adulte apprenant » y sont présentés.

La deuxième partie, quant à elle, a été consacrée à tout ce qui est de l'ordre des concepts théoriques. Nous avons élaboré un cadre pluridisciplinaire, nous permettant d'appréhender les motifs de l'engagement en formation.

Nous sommes partis de concepts généraux, comme la socialisation, la famille, les cycles de vie, ainsi que la reconversion professionnelle, pour arriver à un stade d'analyse plus « micro », à savoir les problématiques identitaires et la motivation. Les thématiques qui ont été abordées dans ce chapitre nous ont, par conséquent, servi de cadre théorique lors de l'analyse des entretiens.

L'objectif de la partie empirique a été de découvrir et d'étudier, à travers la réalité quotidienne de trois étudiants « adultes », la manière dont ces personnes sont arrivées au constat que la reprise des études devenait l'acte le plus pertinent à un moment précis de leur vie. Le contexte ainsi que les interactions avec leurs proches ont également été au centre de nos réflexions pour demeurer dans une approche systémique de l'engagement en formation. La question du travail a également occupé une place cruciale durant ces entretiens biographiques.

Dans la synthèse, nous avons marqué un retour sur l'analyse des entretiens et avons mis en évidence les ressemblances et les discordances entre nos trois sujets de recherche. Nous avons également pris soin de revenir sur notre question de départ en essayant d'y apporter une réponse, tout comme aux hypothèses de recherche qui s'y rattachent.

En guise de conclusion, nous avons repris certaines notions théoriques particulièrement importantes et avons formulé une conclusion générale relative à la reprise des études. Une posture ouverte sur l'avenir nous a permis de remettre en question certains choix méthodologiques et pratiques, dans le but d'ouvrir la voie à de futures recherches traitant de la même thématique, ou s'y rapprochant. « Le mot de la fin... », plus personnel, a clos ce travail de mémoire.

## **2.1 Remarques sur l'écriture**

Afin d'assurer un parfait anonymat à chacune des personnes interviewées, les prénoms utilisés sont tous fictifs. Les entretiens se retrouvent dans leur intégralité, à la fin de ce travail de mémoire. Pour ne pas déformer ou dénaturer les propos tenus par les interviewés, c'est volontairement que nous n'y avons apporté aucune modification, quelle qu'elle soit, que ce soit au niveau de la forme (vocabulaire, grammaire, syntaxe, etc.) ou du contenu. Il s'agit d'échanges verbaux, retranscrits avec tout ce que cela implique comme hésitations, redites et rebondissements.

Il est également important de faire une petite remarque sémantique, en précisant que le terme d'étudiant « adulte » fait, ici, allusion à toute personne ayant repris des études au-delà de vingt-cinq ans.

## **3. La problématique : la reprise des études à l'Université**

Le fait de reprendre en cours de route ou après l'âge « classique » des études peut relever du défi. Un défi personnel, familial, professionnel, mais également financier. Il s'agit alors de

« s'accrocher » et de se dire que les années à venir seront chargées en découvertes, en enseignements, mais également en sacrifices et en efforts.

Suite aux différentes conversations que nous avons pu avoir avec certains collègues d'Université, nous pouvons penser que le fait de recommencer des études implique, en effet, que chacun modifie l'organisation de sa vie, en premier lieu son travail, mais également la distribution des tâches à l'intérieur de son ménage. Il faut réduire son pourcentage d'activité professionnelle afin de libérer du temps pour aller à l'Université. Le confort financier peut se retrouver bouleversé et l'on doit revoir à la baisse le budget familial. Cela a également un impact sur l'ensemble de la famille, de manière directe ou indirecte. Une redistribution des rôles de chaque conjoint est souvent nécessaire, bien que chaque étudiant soit libre d'aménager son cursus universitaire, en ayant recours à des études à temps partiel, dans le but de pouvoir continuer à exercer une activité professionnelle.

Cette réalité nous incite à s'interroger sur le rôle et la place de l'Université dans la formation des adultes. De quelle manière cette dernière peut-elle et doit-elle contribuer pour permettre à ces personnes d'accéder au niveau de connaissances et de capacités souhaité ?

Il nous semble toutefois important, avant d'aller plus loin, de parler des adultes en situation d'apprentissage, car ces derniers sont au centre de notre recherche de mémoire. Ainsi, un rappel historique de la formation s'impose avant de traiter, plus en détail, la spécificité de ce type de public apprenant.

## **4. Que savons-nous des adultes apprenants ?**

### **4.1. Bref historique de la formation tout au long de la vie**

La formation tout au long de la vie est un concept prôné depuis des siècles. Nicolas de Condorcet en faisait déjà l'apologie en 1792 : « Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fut pas utile d'apprendre<sup>2</sup>... » Bien que précurseur, il ne fut pas le premier à « prêcher » cette nécessité de s'instruire. Dès l'antiquité, certains auteurs en parlaient. Aristote, par exemple, accueillait le grand public pour leur donner une formation dans son lycée. Platon, son disciple, se plaisait à dire que « l'éducation (...) que chacun doit toujours faire au cours de sa vie selon son pouvoir.<sup>3</sup> » Comenius a, quant à lui, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, formulé un projet d'institutionnalisation de l'éducation des adultes. (Palazzeschi, 2004, p. 20)

La révolution industrielle, l'école laïque et le développement du capitalisme vont faire naître un homme nouveau dont la scolarisation est désormais obligatoire. Il faut que le citoyen moderne sache lire, écrire, compter ; ces connaissances étant proportionnelles au niveau du développement industriel du pays. (Palazzeschi, 2004)

---

<sup>2</sup> Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, présentés au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792, cité par Yves Palazzeschi (2004), p. 19.

<sup>3</sup> Platon, cité par Palazzeschi, 2004, p. 20.

La naissance des Universités ouvrières marque l'ambition de former la masse populaire :

« A la veille de la guerre, la formation s'est mise en phase avec sa décennie en rééquilibrant ses composantes pour répondre à de nouveaux enjeux : la production de qualifications pour accompagner l'histoire économique, le soutien à un monde ouvrier naissant à la recherche d'arguments face au pouvoir patronal, le développement de l'individu – et non plus son instruction, réalisée désormais par l'école – pour son épanouissement. » (Palazzeschi, 2004, p. 28)

L'après-guerre relance la formation postscolaire. Les qualifications manquent, les besoins sont pressants, la formation des adultes prend son essor. La régularisation du marché de l'emploi devient la principale mission de la formation des adultes et son rôle est désormais clairement identifié :

« Contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, à la mobilité professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie culturelle, à la démocratisation économique et sociale, produire supplétivement des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel, permettre la reprise d'études, contribuer à l'amélioration de la productivité. La liste ne s'allongera pas. Seule la pondération de ces différentes fonctions évoluera avec le déplacement des enjeux dans les trois décennies suivantes. » (Palazzeschi, 2004, p. 33)

On ne voit plus, alors, seulement la formation comme une manière de combler les lacunes passées, mais comme une nécessité pour faire face à une société dont l'évolution est rapide. La croissance économique nécessite de nouvelles compétences qu'il s'agit de développer dans le but de demeurer employable. La réduction d'activités de certains secteurs économiques oblige à penser aux reconversions professionnelles.

Dès les années 80, avec l'arrivée du chômage massif, de la baisse de la croissance économique, la formation s'occupe désormais, en priorité, des sans-emploi et des jeunes, pour lesquels l'Etat lance des programmes de formation. Le développement intensif de l'informatique nécessite également de nouvelles formations, qui seront toujours plus nombreuses, tout comme les restrictions budgétaires qui commencent à faire leur apparition. Il est à noter que « l'espérance de formation, dans l'année, des salariés, s'élève rapidement, passant de 11 % en 1972 à 31 % en 1987. » (Fond-Harmant, 1996, p. 104)

## 4.2. Qui sont ces « universitaires adultes » ?

Les premières recherches traitant de l'adulte et de son développement nous viennent des Etats-Unis. Le public adulte a été, dès les années 70, considéré comme différent des enfants, dans sa façon d'apprendre, notamment grâce à son expérience qu'il peut remobiliser. Malcom Knowles<sup>4</sup> (1970) lance ainsi le terme d'*andragogie* pour parler de « l'art d'enseigner à des adultes. »

Il est important de rappeler, comme le disent Bourgeois et Nizet (1997), que « l'apprentissage est sans nul doute l'un des phénomènes humains les plus complexes à saisir en raison de la multitude et de la diversité des variables et des interactions qu'il met en jeu. » (p. 9)

---

<sup>4</sup> Knowles, M. (1970) *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*, cité par Bourgeois et Nizet (1997)

Ainsi, selon ces deux auteurs, l'apprentissage chez l'adulte doit tenir compte de plusieurs éléments cruciaux se référant à la démarche d'enseignement :

- Il faut que l'adulte puisse comprendre dans quoi s'inscrit sa démarche d'apprentissage pour rester motivé. Les objectifs pédagogiques prennent ainsi une importance toute particulière, l'apprenant doit pouvoir les saisir et les accepter.
- L'apprentissage doit tenir compte de l'expérience passée du sujet en formation en s'y adaptant, tout en demeurant le plus interactif possible, en se basant sur des situations réelles.
- L'étudiant « adulte » aime être perçu comme quelqu'un qui se gère de manière autonome dans son apprentissage, il ne s'agit pas de l'infantiliser.
- Il ne faut pas oublier que le public adulte est varié, il demeure très hétérogène de par son style d'apprentissage, ses objectifs, ses attentes, mais également sa motivation.

Mais alors, qui sont donc ces adultes ? Dans notre civilisation « communicationnelle », l'âge adulte est défini, selon le psychologue Boutinet (2004), comme « l'âge d'assumer des responsabilités, autant dans le sens d'être responsable que d'avoir des responsabilités ; elle n'est plus ou de moins en moins l'âge de transmettre ou d'éduquer : c'est là une mutation significative. » (p. 16)

Pour Dominicé (1990), quant à lui, l'adulte est : « celui qui a atteint la majorité légale ; de façon générale, être adulte signifie être économiquement indépendant et capable de s'orienter socialement. » (p. 40)

Lapassade (1972) de son côté, ajoute que devenir adulte, c'est « la maîtrise de soi, la capacité de tenir ses engagements, d'être responsable, de faire son métier, de transmettre la vie.<sup>5</sup> »

Cependant, un certain brouillage des âges se fait ressentir, notamment lorsque l'adolescence s'éternise dans certaines sociétés. La sortie de l'adolescence n'interviendrait pas pour tout le monde au même moment du point de vue psychologique, bien que la maturité biologique intervienne avant. Cela revient à dire que la notion « d'adulte » n'est pas un concept statique mais, au contraire, dynamique. Le fait que tout individu puisse se former tout au long de la vie est la preuve de ce dynamisme.

L'adulte, à travers les événements et les épreuves, organise ainsi une mémoire expérientielle très importante. Bourdieu, en opposant l'habitus actif à l'habitus passif, va montrer en quoi une grande partie de notre expérience va tomber dans l'oubli par la faute de n'avoir su, ou pu, la rendre consciente en la verbalisant. Il importe ainsi, selon Vermersch (1984) de « redonner vie et sens à ces matériaux anonymes enregistrés passivement en mémoire. » (Vermersch, cité par Boutinet, 2004, p. 18)

Nous voyons clairement, comme le dit Dominicé (1990), que « l'apprentissage est ancré dans l'expérience, et que l'acquisition de savoirs nouveaux va de pair avec le changement personnel ». (p. 44) De plus, il va de soi que « l'apprentissage intellectuel d'un adulte n'est jamais dissociable de sa vie affective ». (p. 56) Schön (1983) insiste sur le fait qu'il faut « développer une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel » afin de faire resurgir à la surface cette riche expérience passée.

---

<sup>5</sup> Le texte ne comporte pas de numérotation de pages.

Plusieurs caractéristiques, selon Boutinet, permettent de définir une personne adulte reprenant des études. Cette dernière cherche, en effet, à remédier à des déficits de connaissances et à développer de nouvelles compétences. Ainsi, tout adulte déficitaire devra identifier ses défaillances et penser des stratégies pour y faire face. L'apprentissage de nouvelles compétences, l'alternance en formation peuvent ainsi être des solutions adéquates pour rompre avec ce sentiment d'incapacité à tenir un nouveau poste de travail. Tout cela aura inévitablement un impact sur le psychisme de l'individu qui peut être mis à mal, son estime de soi ainsi que sa confiance en soi peuvent subir des altérations. Nous verrons, dans les prochains chapitres, l'impact que cela peut avoir sur l'identité des adultes apprenants :

« Ces identités, tantôt malmenées, tantôt en reconstruction, tantôt en voie de dissolution, définissent ce nouvel adulte pluriel qu'a tenté d'esquisser B. Lahire (1998), décrivant cette pluralité de mondes et d'expériences s'incorporant désormais au sein de chaque individu, ce dernier n'existant en tant qu'acteur qu'à travers une multi-appartenance, ce que P. Alheit (1995) dénomme l'adulte *patchworker*. » (Boutinet, 2004, p. 37)

Chaque adulte, tenant une multitude de rôles différents, développera les capacités d'en changer lorsque le contexte le demandera, au risque de perdre ses repères. L'apprentissage peut donc être vu comme une transformation de l'être, une métamorphose. L'individu se construira ainsi un itinéraire, imposé par la mobilité croissante de nos sociétés, et ne manquera pas de passer par des transitions, souhaitées ou imposées, débouchant sur de nouvelles perspectives professionnelles.

De ce fait, si nous désirons nous intéresser à cet adulte en formation, et si nous voulons comprendre comment son histoire de vie s'est construite, il est important de revenir sur l'enfance de l'apprenant et la manière dont son éducation s'est déroulée au sein de la société.

En effet, tout apprentissage, au sens large, commence dès le plus jeune âge, lors de l'éducation de l'enfant au sein de sa famille, puis lors des premiers apprentissages scolaires. L'enfant va ainsi devenir une personne sociale. Nous allons donc, dans le prochain chapitre, tenter de situer l'enfant au sein de la société, puis au sein de la famille, car :

« La construction cognitive de la personne se réalise principalement dans des contextes interactifs au sein desquels l'enfant et l'adulte s'engagent dans une activité commune. Ce dernier est par nature un agent de développement dans la mesure où il médiatise la relation de l'enfant au monde des objets en guidant, planifiant, régulant, parachevant ses actions. » (Crahay, 1999, p. 327)

## Chapitre 2 : Cadre théorique

Tout individu, au sein de notre société, s'inscrit donc dans une dialectique entre la socialisation et l'individualisme. Selon Crahay (1999), rapportant les propos de Vygotsky :

« Ouvrant les yeux dans une communauté d'individus, l'enfant s'incorpore leurs façons d'agir et d'être ainsi que leur système sémiotique ; par intériorisation des signes et des pratiques psychologiques qui y sont attachés ainsi que par la conversion des activités de régulation externe en moyens de régulation interne (ou d'auto-régulation), il se construit et s'émancipe, ce qui lui permet d'entretenir avec les autres des relations plus subtiles, plus coopératives et donc plus enrichissantes. » (p. 322)

L'image de soi ainsi que la personnalité dépendent de ce processus de socialisation et revêt ainsi une extrême importance. La société est porteuse de valeurs et de normes qui serviront à l'enfant de repères et de guides dans la diversité des situations qui se présenteront à lui. Cela lui permettra (ou du moins l'aidera) de faire le bon choix pour demeurer en accord avec ce que la société prône en matière de règles et de valeurs. Mais en quoi consiste alors cette socialisation ? En quoi est-elle si importante ?

### 1. Le concept de socialisation

Le concept de socialisation a été utilisé par un grand nombre d'auteurs, qui lui ont attribué des significations d'ordres divers. Certains sociologues ont même été tentés de le bannir du vocabulaire scientifique tant il est, parfois, chargé de connotations négatives : endoctrinement, contraintes, impositions de règles et de normes sociales, pour ne citer que quelques exemples. (Dubar, 2010)

Or cette notion s'avère très utile, selon Dubar (2010), pour comprendre comment les individus construisent leur identité dans notre société :

« L'identité d'un être humain est devenue ce qu'il y a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort. Or l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. Et l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est le produit de ses socialisations successives. » (p. 15)

Plusieurs courants théoriques se sont intéressés à la notion de socialisation. Piaget marquera un intérêt tout particulier pour la socialisation primaire, intervenant durant l'enfance. Il approfondira, dans sa théorie, le développement mental et physique de l'enfant et sa construction grâce aux différents stades par lesquels ce dernier passe lors de son développement.

Il faudra attendre 1933, avec l'ouvrage *Self, Mind and Society* de Mead, pour voir apparaître la socialisation comme la construction d'une identité sociale. « L'agir communicationnel », terme emprunté à Habermas<sup>6</sup>, est au centre du processus de socialisation, basé sur la communication et le langage.

---

<sup>6</sup> Habermas (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*.

La première étape de la socialisation, selon Mead, est l'intégration, par les enfants, des rôles joués par ses proches : *les autres significatifs*. L'enfant imitera dans ses jeux le rôle de ses parents, en recréant les mêmes gestes que ces derniers, comme, par exemple, en cuisinant comme maman ou en bricolant avec des outils comme papa. (Dubar, 2010)

Puis, avec le commencement de l'école, l'enfant passera des jeux libres aux jeux organisés qui sont soumis à un règlement. Cela permet à l'enfant de mieux comprendre l'autre et la place qu'il occupe. Il doit ainsi apprendre à respecter chaque individu :

« Cet autre n'est plus un partenaire singulier dont on prend un rôle particulier, c'est « l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social », la communauté, l'équipe, le groupe qui donne à l'individu l'unité du « Soi ». Mead l'appelle l'autre généralisé et fait de l'identification le mécanisme central de la socialisation définie comme construction du soi. » (Dubar, 2010, p. 92)

La dernière étape consiste à être reconnu comme membre de la communauté ou du groupe auquel nous appartenons. Cette reconnaissance implique que l'individu occupe une place reconnue par ses pairs. Un dédoublement du « moi » s'opère : le « moi » comme étant membre du groupe et le « moi » comme occupant un rôle spécifique au sein du groupe. C'est de l'union de ces deux faces du « moi » que dépend la consolidation de l'identité sociale et par là même du processus de socialisation. (Dubar, 2010)

Les initiateurs du courant constructiviste, Berger et Luckmann, vont, quant à eux, prolonger et étayer la théorie élaborée par Mead dès 1966. La socialisation, selon eux, s'opère par l'immersion des individus dans des situations de la vie. Ils y découvriront la part sociale et symbolique de ce monde en apprenant *les savoirs de base*. Le postulat central est que la réalité humaine est construite socialement et son existence, indépendante de notre volonté, est un produit de l'activité humaine. L'homme et la société sont ainsi tous deux issus de nos croyances et valeurs communes.

Berger et Luckmann ont marqué un intérêt tout particulier à l'égard de la socialisation secondaire. Une part importante de la théorie est dévolue à la place centrale qu'occupent le travail, l'école ou les clubs, ainsi que leurs effets sur la construction identitaire de chaque individu. Cette théorie s'inscrit, donc, dans le prolongement logique de la théorie initiée par Mead, en opérant toutefois une distinction entre les socialisations primaire et secondaire :

- *La socialisation primaire* : première socialisation durant l'enfance avec la famille et les parents. C'est grâce à elle que l'individu devient membre de la société. La socialisation primaire est donc la plus importante pour tout individu et se veut chargée en émotions et affectée par la nécessité de transmettre un stock de connaissances très important.
- *La socialisation secondaire* : elle adopte la même structure que la socialisation primaire bien qu'étant plus fragile et moins stable. Il s'agit de « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société. » (Berger et Luckmann, 2008, p. 225) Socialisation qui s'opère au travers de l'école, du club de sport ou du travail, par exemple. Cela implique, pour l'individu, l'apprentissage de différents systèmes de valeurs lui permettant de prendre conscience du rôle et de la place qu'il occupe dans la société.

A travers toute structure sociale objective, l'individu rencontre alors *des autrui significatifs*. Ce concept, également emprunté à Mead, met en avant le postulat que chaque enfant « prend en main les rôles et les attitudes des autrui significatifs, c'est-à-dire qu'il les intériorise et les fait siens. Et grâce à cette identification aux autrui significatifs, l'enfant devient capable de s'identifier lui-même, d'acquérir une identité subjectivement cohérente et plausible. » (Berger & Luckmann, 2008, p. 227) Cela permet à l'enfant de consolider les rôles sociaux de chacun en opérant des « typifications de conduites socialement objectives ».

L'enfant ne choisit pas, pour autant, les autrui significatifs. En effet, « la société se présente au candidat à la socialisation munie d'un ensemble pré-défini d'autres significatifs, ensemble qu'il doit accepter comme tel sans qu'il ait la possibilité d'opter pour un autre arrangement ». (Berger & Luckmann, 2008, p. 231) De plus, le monde de ces autrui significatifs devient le monde de références et est perçu comme le seul existant, c'est en cela qu'il est enraciné de manière beaucoup plus forte que lors de la socialisation secondaire.

La socialisation n'est pourtant jamais terminée ni complète, mais se veut un concept dynamique qui est en éternelle construction. Une *rupture* peut même parfois s'opérer entre les socialisations primaire et secondaire, lorsque, en grandissant, l'enfant se rend compte que son milieu d'origine est en contradiction avec les nouvelles valeurs qu'il apprend, et cela même déjà à l'école.

Ainsi, lorsqu'un individu entre dans un processus de formation, cela contribuerait également à transformer et influencer sa socialisation. D'autres auteurs vont dans la même direction que Berger et Luckmann, notamment Fond-Harmant (1996), qui conçoit l'Université comme un espace de resocialisation. Le retour aux études relève ainsi d'une quête de socialisation nouvelle :

« La reprise des études universitaires correspond à un moment de mise en transformation de l'individu, de son identité personnelle et sociale. Les nouveaux savoirs ont un effet de mise en perspective de la trajectoire passée et produisent une déconstruction-reconstruction de l'identité. L'Université est dépositaire et agent de transmission d'un savoir certifié, mais elle est aussi pour l'adulte qui reprend ses études le « bouillon de culture » d'une socialisation nouvelle. » (p. 251)

Dubar abonde également dans ce sens en soulignant que « toute formation est une socialisation ». (Dubar, cité par Fond-Harmant, 1996, p. 252)

Pour conclure, comme nous venons de le voir, le lien social est un processus qui est en constante transformation et évolution. Des séparations ou des détachements peuvent se produire dans la vie de chaque individu : décès, divorce, éloignements géographiques sont autant de processus suivant les mêmes étapes, allant du déni à l'acceptation nécessaire pour repartir sur de nouvelles bases, comme le dit si justement Boutinet. Ainsi, il nous paraît important de dire quelques mots concernant la famille qui servira, tout au long de la vie, de véritable support social. Il est, en effet, de plus en plus fréquent d'arriver à l'âge de la retraite tout en ayant encore ses parents. Boutinet (1995) va même jusqu'à parler d'escortes sociales : « Certains des réseaux fréquentés (spécialement familial, professionnel et amical) sont destinés à se transformer en escortes sociales, accompagnant la personne tout au long de son itinéraire de vie, avec des variations dans l'escorte au gré des étapes. » (p. 79)

Comme nous venons de le voir, les parents occupent ainsi une place très importante dans la vie de chacun, principalement pendant la période de socialisation primaire durant l'enfance,

mais, parfois, bien au-delà. Ainsi un nouveau sentiment émerge : le sentiment d'appartenance : « Pour exister, il nous faut appartenir... quand on ne s'inscrit pas dans un circuit d'appartenance, le sentiment d'être soi devient flou car le monde n'est pas structuré. » (Cyrulnik, 1993) L'enfant peut ainsi se retrouver, soit dans une famille influençant grandement son destin ou ses choix de vie ou, au contraire, être seul pour adopter une conduite et choisir son avenir.

Dans cette perspective, il nous paraît important de nous interroger sur l'influence qu'ont les parents sur la vie de leurs enfants. La dimension relationnelle au sein de la famille va être au centre de notre réflexion dans le prochain chapitre.

## **1.1. L'influence de la famille**

L'influence de la famille sur le destin de chaque individu est, de nos jours, incontesté. La famille demeure, en effet, comme nous venons de le voir, le premier espace de socialisation. Cependant, il n'est pas facile de saisir ce qui se passe à l'intérieur de la famille et d'y comprendre le rôle qu'elle joue pour chacun de ses membres, et ce, d'autant plus qu'une certaine subjectivité se fait ressentir lors des échanges.

Bawin-Legros (1996) définit le concept de « famille » de la manière suivante :

« La famille apparaît tantôt comme une institution politique souple ayant des fondements juridiques et normatifs précis, capable de résister aux différents soubresauts de l'histoire, tantôt tel un lieu d'échanges et de communication dont les fonctions principales seraient le maintien et le renouvellement des générations, la transmission de biens et de savoirs, le partage d'un travail fondé sur la complémentarité des sexes. » (p. 9)

La sociologie s'est intéressée, dès les années 30, à la notion de famille, avant d'y porter un intérêt plus sensible à partir des années 60 avec la hausse des divorces et la baisse de la natalité. Les naissances hors mariage ont également attiré l'attention des sociologues qui y voient une société en pleine mutation.

En psychologie, grâce au courant psychanalytique, « est née une vision de la famille où fantasmes, attentes, frustrations, réparations constituaient la partie importante de la réponse aux « pourquoi ? » et aux « comment ? » ». (Bawin-Legros, 1996, p. 10)

Puis, dès les années 80, une vision plus économique de la famille fait son apparition, avant que les sociologues ne se tournent vers une approche plus systémique. Selon Bawin-Legros, on essaie de saisir ce que l'individu ressent dans ses échanges, dans sa souffrance et ses tourments. Comment l'individu opère-t-il des choix ? Quels sont les impacts familiaux ? Puis, dès les années 90, l'auteur constate un retour à la famille vue comme un espace privilégié où le développement affectif est un don, un souhait pour ses proches. Un redécoupage entre privé et public s'opère où la notion d'autonomie et d'épanouissement domine.

Au fil des époques, la famille a été vue comme le miroir de la société. Pour comprendre cette notion de famille, il faut, selon Bawin-Legros,

« saisir les dynamiques dans lesquelles les pratiques s'inscrivent au fur et à mesure de la complexité des transactions entre conjoints et/ou parents et enfants ; c'est aussi objectiver les contraintes liées à des inégalités de départ (sexe, classe) et des

enchaînements, des successions d'événements (maladie, perte ou accroissement de ressources) qui, petit à petit, construisent des relations dans lesquelles le cadre normatif se modifie avec les événements qui font et défont la trame de la vie. Nous sommes produits par notre histoire, mais nous la produisons aussi chaque jour, au fil des choix et contraintes qui se heurtent, s'accommodent, se remanient, se dévoilent sous le trait du soupçon, de la confiance, du marchandage, de l'amour ou de la sexualité. » (1996, p. 10)

La notion de famille est définie comme étant relationnelle. Cet échange permanent entre les membres d'une famille est devenu, au fil du temps, la préoccupation majeure des sociologues. Cependant, comprendre les relations affectives, même pour un sociologue, n'est pas simple et des problèmes se feront toujours ressentir lorsque l'on touche à la compréhension de la sphère privée. Parler de sphère privée, c'est reconnaître, d'une certaine façon, l'échec de pouvoir rendre compte et ainsi expliciter l'ensemble des relations interpersonnelles qui s'y passent.

Comme il ne nous est pas possible, ici, de comprendre le fonctionnement de l'individu dans sa sphère la plus intime sans faire appel à la psychologie, il m'est apparu important de saisir comment l'individu construit sa vie, comment les cycles de vie s'enchaînent et les transitions s'opèrent. La crise n'est pas toujours une fin en soi aussi négative que nous le croyons. Alors, qu'en est-il de cette succession de périodes qui structure le parcours de vie de chaque individu ? C'est ce que nous allons voir dans le prochain chapitre.

## 2. L'adulte, cycles de vie, crises et transitions

Le parcours de vie d'une personne adulte peut être marqué de ruptures, de crises, de continuités et de transitions. Une certaine mobilité va naître, mobilité parfois imposée, d'autres fois souhaitée, mais il est de plus en plus rare d'imaginer construire sa carrière de manière uniforme dans notre société, auprès d'une seule et unique entreprise, durant quarante ans. La vie est donc, selon Levinson, « une alternance de périodes de stabilité et de moments de crise ». (Levinson, 1978, cité par Chené, 1985, p. 10)

Birren (1968) va distinguer l'âge psychologique de l'âge social : « L'âge psychologique mesure la capacité des individus à s'adapter à l'environnement ou encore de le modifier, alors que l'âge social est inséparable des attentes d'un groupe social et d'une culture à l'endroit des différentes catégories d'âge. » (Birren, 1968, cité par Chené 1985, p. 11) Ainsi, le fait de vieillir, outre l'évolution biologique, fait que l'homme passe par les différents âges sociaux : enfance, adolescence, période active, retraite, 4<sup>e</sup> âge. L'homme va donc passer « d'une période caractérisée par un ensemble de rôles et d'attitudes prescrits selon les statuts sociaux, à une autre ». (Chené, 1985, p. 12) Ces périodes ont les contours de plus en plus flous, il n'y a qu'à voir les différences d'âges lorsque certains individus arrivent à la retraite pour témoigner de cet état de fait : « La modification des périodes de la vie sur les axes du travail, de la famille et de l'éducation contribue à transformer les représentations de l'âge chronologique. Nous pouvons nous demander avec Gognalons-Nicolet (1982) si « l'âge chronologique acquiert de plus en plus d'importance ou, au contraire, si nous allons vers une société où l'identité d'âge perd de sa signification ». (cité par Chené, 1985, p. 12)

Dans le modèle dialectique dont Erikson (1963) demeure l'un des principaux auteurs, « on se représente en effet que l'individu se développe selon son propre dynamisme mais que, toujours en interaction avec l'environnement social, il compose avec les stimulations de l'extérieur et trouve aux conflits la solution d'une nouvelle unité ». (Erikson, 1963, cité par Chené, 1985, p. 13) L'homme dépasserait ainsi ses crises pour n'en ressortir que plus grand.

Nous allons donc tenter de comprendre comment l'adulte aménage sa vie, prend ses décisions et la manière dont les événements vont l'influencer et forger son histoire de vie.

Notre société est en évolution rapide et constante. Chaque individu doit donc faire face aux changements qui se présentent à lui, engendrés par les nouveautés et innovations de tous ordres. Les choix ne supportent désormais plus une permanence dans le temps. Selon Boutinet, il faut sans cesse s'actualiser. Cela conduit inéluctablement chaque individu à tout mettre en œuvre pour acquérir de nouvelles qualifications qui lui permettront de s'affirmer aussi bien professionnellement que socialement.

De plus, un besoin de changement dans la vie se fait de plus en plus sentir pour lutter contre des phénomènes de lassitude et de routine que les personnes cherchent de plus en plus à fuir : « Ce besoin de changement va se traduire par des comportements-limites à l'issue d'une séquence de vie : comportements de désengagement, de désidentification vis-à-vis des références actuelles, de désenchantement, de désorientation, exigeant de penser une transition. » (Bridge, 1980, exprimé par Boutinet, 2006, p. 50)

Pour faire face à ces changements, l'individu devra dépasser les limites qui lui sont imposées, que ce soient les inégalités socioprofessionnelles, raciales, religieuses, et devra donc s'armer pour faire face aux pressions extérieures :

« Les adultes auront à se créer par eux-mêmes, à l'aide des stratégies volontaristes, leurs propres zones d'incertitude qui pourront déboucher sur un itinéraire possible de changement passager mais plus ou moins artificiel ; pour ce faire, ils s'aideront de la formation et des mesures incitatives qui lui sont liées : bilan individuel de compétences, congé individuel de formation, crédit de formation individualisé... » (Boutinet, 2006, p. 51)

Le travailleur doit se mettre constamment à jour sur le plan professionnel. Il doit prouver ses compétences et prendre ses responsabilités. Il doit effectuer un travail sur lui-même afin de gérer ses peurs et son stress. Il doit assurer sa rentabilité et maintenir sa performance.

Ainsi, seul l'adulte qui aura su se remettre en question pourra prendre conscience de sa maturité professionnelle et ainsi se rendre compte si les compétences acquises dans le passé sont devenues obsolètes pour son futur environnement professionnel. Il pourra ainsi réactiver ses anciennes connaissances, ou en acquérir de nouvelles, pour demeurer compétent et employable.

## 2.1 Les cycles de vie

Jung, selon Staude<sup>7</sup> (1981), serait le tout premier à avoir traité du concept de cycles de vie dès 1930 : « il ressort du modèle de Jung que l'individu traverse des phases distinctes durant sa vie et que chacune est caractérisée par une organisation spécifique répondant à une nouvelle configuration de la vie. Il ressort également que le développement humain a une direction qui vient d'un dynamisme interne. » (Chéné, 1985, p. 14)

A cela, Erikson (1950) propose un modèle de développement humain davantage basé sur l'enfance. En effet, l'enfant doit être capable, à chaque fois qu'une crise se présente, de la surmonter. Il pourra ainsi progresser d'un stade à l'autre :

« La croissance se réalise selon une série de stades et de crises ; le changement suppose la résolution de contradictions internes ; la force acquise à un stade sert d'appui pour le stade suivant et doit être dépassée ; chaque stade et chaque crise a une relation spéciale avec un des éléments de base de la société. » (Chéné, 1985, p. 14)

Par la suite, Levinson<sup>8</sup> (1978) a traité et catégorisé des périodes de la vie adulte. L'adulte verrait ainsi sa vie marquée de « cycles de vie » empreints d'une triple temporalité – individuelle, historique et sociale –, et ce, à travers les phases qu'il résume de la manière suivante :

- Phase d'insertion socioprofessionnelle ou d'entrée dans le monde adulte
- Phase d'ajustements autour de la trentaine
- Phase de remise en question majeure du milieu de la vie
- Phase d'un nouveau redéploiement
- Phase de l'acmé, anciennement appelée force de l'âge

---

<sup>7</sup> Chéné évoque les propos de Staude, J.-R. (1981). *The adult development of C.G. Jung*. Boston : Routledge and Kegan Paul.

<sup>8</sup> Chéné évoque les propos de Levinson, D. J. (1978) *The seasons of a man's life*. New York : Alfred A. Knopf.

- Phase d'entrée dans le troisième âge
- Phase d'intégrité, de sagesse ou de détérioration plus ou moins brusque

Or, comme le souligne Boutinet (1995), une telle théorie, bien qu'intéressante et nécessaire pour appréhender les cycles de vie, est empreinte de certaines limites qu'il faut énoncer : « Ce qui est devenu caractéristique dans nos modes de vie actuels, c'est la perte d'automatisme et d'uniformité des étapes de notre vie adulte ; ces étapes sont dorénavant jalonnées de choix, de perspectives sans cesse à redéfinir, d'accidents à conjurer ou à assumer. » (p. 52)

En effet, lors de l'insertion professionnelle des jeunes, nous notons un certain retard, voire décalage, par rapport aux générations précédentes. L'insertion immédiate et définitive dans le monde du travail est de plus en plus rare. Les adultes de 40-50 ans, quant à eux, peuvent avoir une certaine constance dans leur carrière du moment qu'ils n'ont pas été sujets à des accidents professionnels tels que le chômage ou de grandes restructurations. Seul le troisième âge, marqué par la retraite, garde une certaine constance. Nous voyons donc, comme le dit Boutinet (1995), qu'il faut faire attention à « une telle notion qui fait la part trop belle à la régularité rythmique, il vaudrait mieux substituer celle de séquences au caractère plus ou moins imprévisible ». (p. 52) De plus, toujours selon le même auteur, « on ne peut rattacher la période de création chez un individu à une tranche d'âge déterminée de sa vie adulte ; cette période sensible pourra évoluer selon les individus et les circonstances ; en revanche il est sûr que le jeune adulte ne créera pas de la même façon que l'adulte accompli ». (p. 52)

En résumé, il faut donc bien retenir que ces phases ne sont pas universellement valables. Selon Ciaccio (1976) et Takeroni (1980), la valeur transculturelle des modèles de cycles de vie n'est pas recevable. De plus, selon Neugarten (1979), cette théorie est simplificatrice du fait que « le rythme des événements sociaux a perdu sa régularité, l'âge, sa signification sociale coutumière, et les périodes de vie sont devenues flottantes ». (cité par Chené, 1985, p. 18)

Cependant, bien que sujet à ces limites, le concept de cycles de vie a également des points forts à faire valoir. Tout d'abord, comme le dit Levinson (1978), il y a une intention descriptive dans cette théorie qui « vise à construire des biographies à partir des histoires de vie de ses sujets, pour ensuite en tirer des généralisations ». (cité par Chené, 1985, p. 19) D'autres points positifs ont également été signalés :

« Les idées scientifiques ne viennent pas uniquement de l'observation. Il nous semble, en effet, que le psychologue des stades de la vie construit la séquence des ruptures et nous offre une vision de la réalité. (...) Deuxièmement, comme les modèles scientifiques sont une production sociale et sont réinvestis dans le bagage commun des connaissances, les cycles de vie servent à interpréter les changements de la vie, et aussi à les évaluer. » (Chené, 1985, p. 19)

Comme nous venons de le voir, ce sont les crises qui permettent de passer d'un stade à un autre. Il paraît donc important de dire quelques mots sur cette notion trop souvent perçue comme négative et effrayante.

## 2.2. Crises et transitions

Le mot « crise » n'est pas forcément un terme qu'il faut interpréter selon le sens commun, c'est-à-dire comme une notion dramatique débouchant sur des issues négatives et incertaines :

« Le phénomène de crise exprime une incertitude existentielle sans pour autant prendre forcément la dimension dramatique que lui confère l'acception triviale actuelle du terme ; ce phénomène relève soit de causes externes (présence d'une situation conflictuelle), soit de causes internes (défaillance dans les mécanismes de régulation) comme l'a bien mis en évidence R. Kaës. Il doit toutefois être intégré dans un processus plus large, celui de transition. » (Boutinet, 1995, p. 55)

En effet, la crise se caractérise par un désengagement plus ou moins brusque et rapide donnant naissance à une transition débouchant sur un nouveau cycle de vie. Le terme de transition a été développé dès les années 70 par Winnicott pour mettre en évidence la dimension spatiale de toute transition. L'adulte doit ainsi, selon lui, construire un itinéraire, un trajet dont les étapes seraient nécessaires pour avancer continuellement. Ainsi, selon Boutinet (1995), « la transition est donc cette aire intermédiaire d'expériences, grosse d'instabilité et de tâtonnement, que nous pouvons situer entre les deux phases qui encadrent la crise, la phase antérieure de structuration, la phase ultérieure de résolution. » (p. 55)

Ainsi, à la notion spatiale chère à Winnicott (1971), nous devons ajouter une dimension temporelle à la transition selon Green :

« Il s'agit d'un processus de passage, tributaire pour une part de la tranche d'âge adulte en question ; ce processus plus ou moins étalé dans le temps vise à aménager une expérience de rupture sur un continuum en vue de constituer une aire transitionnelle de présence/absence qui dépend dans sa réalisation de certaines conditions. » (Boutinet, 1995, p. 56)

Houde, en 1986, a identifié quatre paramètres propres à toute transition : « *Son moment* : chez le jeune adulte en début de carrière professionnelle, au mitant de la vie, à l'approche du désengagement de la retraite ... ; *Sa zone* : au niveau du travail, du style de vie, des relations d'intimité, de la famille, de l'image de soi... ; *Sa durée et son rythme* ; *Les moyens utilisés pour gérer la transition*. » (Houde, exprimé par Boutinet, 1985, p. 56)

## 2.3. Les différents types de transitions

Un élément important concerne le caractère préparé ou non de la transition. Pour ce faire, Boutinet (1995) distingue deux types de transitions :

- **La transition imposée** : elle s'apparente à un scénario catastrophe qui surprend et avec lequel il va falloir composer. L'individu se trouve dans une position vulnérable et va devoir trouver de nouveaux repères.
- **La transition anticipée** : cette dernière peut être souhaitée, dans le cas où l'individu a envie d'un nouveau futur et le prépare dans cette optique, ou non souhaitée mais néanmoins acceptée, si l'individu peut écarter les solutions indésirables en préparant des alternatives pour conjurer le sort.

## 2.4. L'adulte, son parcours, ses évolutions

Dans la théorie d'Aubret (2009), « le parcours de vie de l'adulte peut s'énoncer au moins de deux manières : l'une témoigne de la continuité de l'affirmation de soi, l'autre marque les étapes, les transitions et les ruptures attachées à l'avancée en âge et aux événements de la vie ». ( p. 152)

Le soi et les images de soi se développent dans la vie adulte, en ayant des dynamiques et des évolutions différentes dans le temps : « Le soi acquiert progressivement une capacité à s'affirmer en tant que soi par rapport aux autres, à dire et à penser son avenir à partir d'un « je veux » éclairé par l'expérience de la vie (« retour vers soi »). » (Aubret, 2009, p. 153)

Ainsi, toujours selon cet auteur, la vie est marquée par des ruptures. Ces dernières font partie, parfois, de l'ordre des choses et nous n'avons nullement la possibilité d'y échapper, ni de revenir sur nos pas :

« L'âge de la majorité, l'avènement de la paternité ou de la maternité, l'entrée dans la vie professionnelle, l'épreuve du chômage, les changements professionnels, la fin de la vie professionnelle et le passage à la retraite, etc. Cette succession de périodes différenciées tant sur le plan des représentations sociales, que sur celui de la structuration des rôles et des interactions « individu-collectivité », fait l'objet d'attentes, de préjugés, de stéréotypes, d'interdits. » (p. 153)

Il incombe à chaque individu la responsabilité que ces transitions se passent du mieux possible et débouchent sur des événements positifs qui renforceront la capacité à croire en soi et à faire face aux événements futurs de la vie.

Un nouveau parcours de vie est bien souvent, durant le mitan de vie, marqué par une nouvelle voie professionnelle. La fin d'un cycle se termine, de nouvelles perspectives s'ouvrent et débouchent sur une reconversion professionnelle. Mais comment en arrive-t-on à changer de voie professionnelle ?

### 3. Les reconversions professionnelles

L'individualisation de la société expose davantage chaque personne aux catastrophes : la perte d'un emploi, le manque d'épanouissement au travail, la peur d'être licencié amènent l'individu à trouver et à s'engager dans de nouveaux secteurs professionnels qu'il jugera plus propices et sûrs, en accord avec son plan de carrière et ses aspirations personnelles.

De nos jours, « l'épanouissement de soi au travail devient une incitation forte des sociétés démocratiques, où chacun doit vivre selon sa vocation ». (Schlanger, 1997, cité par Négroni, 2007, p. 11) Chaque individu doit découvrir, par lui-même le sens de sa vie. Cette quête moderne s'apparente à celle que, jadis, au XII<sup>e</sup> siècle, les chevaliers de la Table ronde portaient au Graal. La reconversion professionnelle s'inscrit tout naturellement dans cette logique du contrôle, de l'émancipation et de la réalisation de soi. Se réaliser, et peut-être même avant tout au travail, devient ainsi de plus en plus important pour la plupart des travailleurs. La reconversion professionnelle s'inscrit, alors, en toute logique, dans cette mouvance.

L'individu est ainsi pensé comme une entreprise libérale, selon Ehrenberg (2000), où il est de sa responsabilité de réussir, d'accroître ses connaissances et d'atteindre un niveau d'épanouissement suffisamment élevé pour être radieux et accompli :

« Les symboles traditionnels du succès, revenus, carrière, statut social ne suffisent désormais plus à satisfaire les besoins nouveaux, comme ceux de trouver sa voie ou de s'affirmer. La conséquence en est que les individus s'enfoncent dans un labyrinthe de doutes et de remises en question personnelles. Ce sont des « individus incertains. » (Ehrenberg, cité par Négroni, 2007, p. 22)

Ces individus sont en constante quête de réassurance. La reconversion professionnelle devient ainsi un élément que tout travailleur peut valoriser, prouvant qu'il sait s'adapter et demeurer proactif. En effet, les carrières ne sont plus « un long fleuve tranquille », mais sont faites de ruptures et de recompositions de trajectoires. La logique de l'emploi à vie fait bel et bien partie du passé. Aujourd'hui, l'individu pense lui-même sa biographie et s'autoproduit en mettant en œuvre un certain nombre de ressources nécessaires à tout changement professionnel.

Dans la démarche de reconversion volontaire, émanant de l'individu, Négroni (2007) distingue un processus séquentiel de cinq étapes par lesquelles tout individu passe lors d'une reconversion :

- La vocation contrée
- Le désengagement
- La latence
- La bifurcation
- Le réengagement

L'individu ne passe, cependant, pas systématiquement par l'ensemble de ces cinq étapes. La démarche peut être interrompue en cours de route.

### 3.1. La vocation contrée

Cette étape se caractérise par le fait que l'individu n'a pas pu exercer le métier ou entamer la formation qu'il souhaitait, principalement à cause d'une pression externe (parentale ou financière). Le sujet a dû se résoudre à abandonner son projet pour lequel il portait un grand intérêt. Une mauvaise orientation ou un marché de l'emploi saturé peuvent en être également la cause.

La vocation contrée est donc la première étape :

« L'énonciation de la vocation contrée est le premier acte de la démarche de reconversion professionnelle volontaire. (...) Généralement, le discours de vocation contrée vient soutenir la démarche de reconversion, il justifie la démarche engagée. Ainsi, le discours conforte la prise de décision, et la prise de décision affirme le discours. » (Négroni, 2007, p. 76)

Cette étape peut être simultanée avec la phase de désengagement.

Il est également important de relever que :

« Plus la démarche de reconversion apparaît justifiée à celui qui l'entreprend, plus le discours se fera véhément, et versant dans la dimension expressive de la vocation contrariée. En retour, le discours devient un médiateur de la reconversion : il assure une fonction de réassurance et une fonction performative qui contribuent à convaincre celui qui se reconvertit. » (Négroni, 2007, p. 77)

### 3.2. Le désengagement

Il s'agit de la deuxième étape du processus de reconversion :

« Cette notion de désengagement permet d'explicitier le processus de désinvestissement comme passage d'un état inséré à un état de désinsertion temporaire. Il s'agit d'un processus qui renvoie à la distanciation et à la désidentification avec des valeurs, des idées et des attentes, mais aussi avec l'univers relationnel corrélatif au rôle social investi par la personne dans la période antérieure. » (Négroni, 2007, p. 79)

Ainsi, les personnes qui se désengagent le font principalement pour les raisons suivantes :

- l'insatisfaction professionnelle due au manque d'intérêt pour les tâches professionnelles effectuées
- un salaire n'étant pas en adéquation avec les compétences du travailleur, la naissance d'un sentiment d'injustice
- le manque de reconnaissance sociale

Il faut toutefois relever que c'est le manque d'intérêt pour le travail qui semble être déterminant dans le fait de se désengager de son emploi.

Plusieurs autres éléments contextuels vont devenir cruciaux dans la réorientation professionnelle selon Négroni (2007). Ces derniers vont amener l'individu à se sentir en totale inadéquation avec son emploi :

- les conditions de travail (mauvaise organisation, pression des chefs, instabilité, etc.)
- le manque de perspectives d'évolution

- une dégradation de l'ambiance avec l'apparition de tensions et conflits avec les collègues

L'accumulation de l'ensemble de ces frustrations est très visible dans le discours des personnes en situation de reconversion. La frustration professionnelle, qui en découle, incite le sujet à entamer une nouvelle formation, ou à se repositionner dans un nouveau secteur professionnel plus propice à son épanouissement.

### **3.3. La latence**

Il s'agit de l'étape où l'individu remet en cause son engagement professionnel. L'individu va repenser sa situation professionnelle qui, par le passé, était considérée comme satisfaisante. Cette période est propice à de profondes réflexions.

L'étape de la latence se cliverait en 3 temps, selon Négroni (2007), inspirée elle-même des théories de Bloch (1959). Cependant, selon elle, la distinction de ces 3 étapes dans le temps n'est pas toujours visible, principalement pour les deux dernières :

- Tension et mise à distance
- Attente et anticipation
- Le *Suchen*, la phase active

#### **3.3.1. Tension et mise à distance**

Un sentiment de malaise règne, l'individu n'arrive plus à se projeter dans un futur « acceptable ». Cette période est marquée par des actions concrètes de la part de l'individu qui va passer à l'action, poussé par la volonté de retrouver un certain confort moral. Une prise de conscience de la souffrance se fait : « L'individu expose aux autres et à lui-même sa situation professionnelle, il exprime ce qu'il vit, il objective sa situation de travail. » (Négroni, 2007, p. 107) Un certain traumatisme se fait ressentir, pouvant aller jusqu'à un sentiment de honte ou de perte de sa propre estime. L'entrée dans le processus de reconversion est souvent vécue comme une période difficile où une pesante sensation de mal-être se fait ressentir.

Il est à noter que, durant cette phase, l'individu introduit une distance entre sa personne et son travail. De plus, « dans une ambiance conflictuelle installée, le licenciement peut être appréhendé sur le mode de la délivrance et, du coup, le chômage est investi positivement vers une réorientation de carrière. » (Négroni, 2007, p. 116)

#### **3.3.2. Entre attente et anticipation**

C'est le moment où l'individu aspire à de nouvelles tâches professionnelles. L'acteur se projette dans différents métiers qui ne sont, pour l'heure, pas encore définis : « L'individu est dans un état latent au sens de « en attente » d'autre chose. (...) L'individu s'il n'est pas dans le temps actif n'en est pas moins en recherche, une recherche erratique où se combinent des actes désordonnés, des tentatives souvent ébauchées. » (Négroni, 2007, p. 118) C'est une période propice aux interrogations personnelles et professionnelles. L'individu fait ainsi le bilan de sa carrière en se replongeant dans le passé pour mieux anticiper son avenir professionnel et, de ce fait, sa trajectoire de vie.

### 3.3.3. Le *Suchen*, la phase active

Ce temps, identifié par Bloch en 1959, correspond en français à la recherche d'un but, « c'est la confrontation d'un passé de désirs contrés à un présent-futur où les possibilités de devenir sont ouvertes ». (Négroni, 2007, p. 122) L'individu, opère par élimination en envisageant toutes les possibilités qui s'offrent à lui : « Il résout le conflit interne qui se noue entre ses aspirations et ses possibilités d'insertion. La situation ne se débloque que lorsqu'il prend la mesure de la situation et l'accepte. Il peut alors imaginer une solution de sortie. » (Négroni, 2007, p. 122)

Il s'agit également de marquer une rupture avec son précédent emploi et de découvrir de nouveaux horizons. Cette période est particulièrement prégnante. De la nostalgie se fait parfois ressentir, principalement par rapport aux moments agréables passés avec les anciens collègues.

### 3.4. La bifurcation

Cette étape est marquée par une prise de décisions. Les autrui significatifs ont un rôle prépondérant et ne manquent pas d'influencer les choix de la personne. L'individu passe d'une situation où l'indécision domine à la construction d'un projet concret.

Un événement marquant va venir « frapper l'individu » et le sortir de sa période de latence, de façon plus ou moins brutale. Cet « événement marquant » va imprégner tout l'histoire de vie de la personne. Il convient, selon Leclerc-Olive (1998), de faire une distinction entre les événements que l'on appellera « événements catastrophes » et ceux qui, faute de mieux, seront désignés comme « les tournants de l'existence ». (Leclerc-Olive, cité par Négroni, 2007, p. 133) Cet événement permet d'appréhender la réalité et donne du sens à la décision de s'engager dans une démarche de reconversion professionnelle.

Il est important, en plus d'avoir un regard sur la sphère professionnelle, de mettre en exergue la sphère privée qui peut, de maintes façons, influencer les choix de l'individu, que cela soit de façon volontaire ou forcée. Le passé est souvent, ainsi, revisité à la lumière du présent.

Ainsi, Négroni a déterminé plusieurs facteurs déclencheurs amenant le sujet à entrer dans l'action :

- **La venue d'un enfant** : élément central dans la trajectoire professionnelle d'une femme où les enfants sont des autrui significatifs.
- **Le divorce ou la séparation** : repositionnement de la vie personnelle et professionnelle, souvent l'obligation de gagner sa vie et par là même la possibilité de s'affirmer au travail et de se construire une identité professionnelle et une nouvelle conduite.
- **Les opportunités** : événements ou situations qui entrent en collision avec la trajectoire et qui débouchent sur d'autres perspectives. Ces opportunités sont souvent perçues comme des révélations.
- **Les autrui** : les autrui ont une influence dans la phase de bifurcation, les conjoints, parents, famille, amis, alliés, rencontres et autres personnes de l'entourage ont ainsi un rôle conséquent.

Il faut toutefois souligner que ces facteurs déclencheurs – ayant une très grande influence lorsque l'individu prend la décision de se réorienter professionnellement – ne sont pas pour autant hermétiques les uns par rapport aux autres. En effet, parfois, plusieurs facteurs peuvent se combiner lorsque l'individu prend la décision finale.

### **3.5. Le réengagement**

Le réengagement est la nouvelle voie que l'individu a suivie. Il a ainsi quitté son précédent emploi, ses précédents collègues et repères pour une nouvelle identité professionnelle qui lui convient davantage. Le réengagement fait suite à une rupture, cette étape, selon Négroni, « suppose de l'acteur une attitude ouverte sur les opportunités de son environnement, une attitude créative qui cherche à exploiter les possibles de son environnement. (...) On pourrait dire que le moment de réengagement est la mise en cohérence des projets dans le réel. (...) Dans certains cas, le projet se dessine tout d'un coup. Parfois, il est latent, présent lors de la première insertion, il est esquissé et mis de côté mais ne parvient pas à être abandonné ; il resurgit ponctuellement sous forme d'ébauches, de bribes, au cours de la vie professionnelle. » (Négroni, 2007, p. 161)

Une fois la reconversion professionnelle achevée, l'individu se sent prêt à jouer son nouveau rôle en société. Une nouvelle identité se construit, un nouveau « soi » se précise. L'individu se laisse aspirer par l'action.

Nous allons voir, dans le prochain chapitre, comment l'identité se construit, ce qui l'influence et la manière dont l'individu va pouvoir tenter d'échapper aux tensions causées par le décalage possible entre les différentes perceptions du « soi ». L'individu doit ainsi se prémunir de ses tensions en repoussant les « anti-buts » et en tentant de se rapprocher le plus possible des buts qu'il s'est fixés, se donnant à voir comme des images positives.

## 4. La problématique identitaire

Ces dernières années, nous avons pu constater un regain d'intérêt pour la notion d'identité, principalement dû aux phénomènes sociétaux liés à la mobilité, aux nouvelles technologies, à la migration ou à l'immigration. Le terme d'identité a été abordé dans plusieurs disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'histoire ou encore les sciences politiques. Ces différents champs scientifiques ont tenté de répondre aux nouvelles interrogations sur l'identité, qu'elle soit nationale, culturelle ou professionnelle. (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vasquez, 2002)

Erickson (1972) fut l'un des tout premiers chercheurs à s'intéresser à cette notion. Ce psychologue définissait l'identité comme « le sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ». (Erickson, 1972) Cela nous renvoie donc à la notion de singularité et d'individualité qui peut se résumer par l'adage suivant : « Je suis moi et unique. » La notion de continuité temporelle, quant à elle, nous renvoie au temps et à l'espace : « Je suis toujours la même personne. » L'identité se construit principalement dans notre rapport à l'autre, à la société, à travers nos interactions. L'image que l'autre nous renvoie est donc d'une extrême importance et façonne notre construction identitaire.

Si nous nous référons au dictionnaire de sociologie, la notion d'identité est quant à elle :

« Un fait de conscience qui différencie les individus entre eux et, ensuite, les attributs d'un groupe qui lui confère une spécificité. (...) Les sociologues se sont surtout attachés à étudier les identités collectives de groupes : classes sociales, genres, professions, familles... (...) Pour l'ensemble des sciences sociales, l'identité n'apparaît pas comme un attribut fixe attaché à l'individu, au groupe ou à la société. C'est un processus complexe et dynamique qui combine plusieurs dimensions. » (Dictionnaire Hatier, 1997)

Aujourd'hui, les scientifiques des divers courants et facultés peinent encore à trouver une définition consensuelle de l'identité. Cependant, comme le souligne Barbier (1996), l'identité « est ainsi en passe d'apparaître – et ce n'est certainement pas un hasard – comme un paradigme particulièrement utile pour penser mais aussi, et peut-être surtout, pour accompagner les très réelles mutations et recompositions sociétales qui s'opèrent aujourd'hui ». (p. 11) Ainsi, aborder l'engagement en formation par l'angle de la problématique identitaire semble logique pour en saisir les enjeux et les transformations qui l'accompagnent.

Mais alors, comment se construit notre identité ? Comment pouvons-nous la définir ?

### 4.1. La construction identitaire

Un consensus sur la définition de la notion d'identité, aux niveaux épistémologique et théorique, se retrouve principalement sur quatre points.

Tout d'abord, l'identité est, selon Bourgeois (2006), à la fois multiple et changeante. De ce fait, « l'identité n'est pas une représentation unique et monolithique ». (p. 67) Mais au contraire, elle se transforme et évolue en fonction des situations, des expériences et des rencontres. Elle doit donc être considérée comme une dynamique, un processus intégrant les

expériences de l'individu qu'il aura accumulées durant sa vie. L'identité doit donc être assimilée à un processus de construction et de transformation continue. (Lipiansky *et al.*, 2002)

En second point, l'identité se construit en fonction du parcours de vie et des interactions avec l'entourage familial, professionnel et sociétal : « L'identité se constitue essentiellement dans les interactions sociales de l'individu avec son environnement. » (Bourgeois, 2006, p. 67)

En troisième point, comme le disent Lipiansky *et al.* (2002), « il y a aujourd'hui un consensus pour supposer que chaque individu (et chaque groupe) peut disposer, successivement ou même simultanément, de plusieurs identités dont la matérialisation dépend du contexte historique, social et culturel où il se trouve ». (p. 18) Cette pluralité d'appartenances pose ainsi un problème pour définir l'identité personnelle. Piaget l'avait clairement exprimé dès 1965 : « Celui qui n'a jamais eu conscience d'une pluralité d'appartenances possibles n'a aucune conscience de son individualité. » (Piaget, cité par Dubar, 1996, p. 38) Il nous revient, comme le dit Dubar (1996) « à nous interroger sur la genèse et la « construction sociale » de cette identité personnelle. » (p. 38)

Le dernier point, découlant du troisième, concerne « l'acceptation de l'apparent paradoxe de l'unité diachronique d'un processus évolutif » (Lipiansky *et al.*, 2002, p. 23). Car, bien que l'identité possède un caractère mouvant et changeant selon les situations et variant dans le temps, « le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même ». (Lipiansky *et al.*, 2002, p. 23)

Ainsi, il est important de s'intéresser à la relation qui existe entre l'identité individuelle, c'est-à-dire la manière dont on s'identifie soi-même et l'identité collective, qui regroupe les catégorisations sociales comme le sexe, l'âge, l'origine ethnique, le niveau scolaire ou encore le groupe professionnel. (Dubar, 1996)

## 4.2. Identité individuelle et sociale

Selon Dubar, un lien intime se crée entre la socialisation et l'identité : « L'image de soi, les projections dans l'avenir, le rapport au monde et aux autres sont intimement liés à notre origine sociale, culturelle, géographique, historique, et à la socialisation qui y prendra place. » Le souci de catégoriser l'autre, ou soi-même, est omniprésent et peut, dans certaines situations, déboucher sur de la stigmatisation sociale visant certains groupes ou personnes.

Cette double appréciation interne/externe différencie l'identité personnelle de l'identité sociale. (Boutinet, 2006)

Le concept d'identité dans ses différents aspects (Boutinet, 2006, p. 67)		
Identité perçue (ou vécue)	Interne-Jugement absolu	Externe-Jugement comparatif
Permanence (sexe) <i>Je suis comme</i>	Identification <i>J'ai toujours été</i>	Appartenance <i>Autrui</i>
Différenciation (âge) <i>Je ne suis pas comme</i>	Désidentification <i>Ce que j'étais</i>	Séparation <i>Les autres</i>
Reconnaissance <i>Je perçois/ je suis perçu</i>	Image de soi <i>Je me perçois</i>	Utilité subjective <i>Je me sens perçu</i>
<i>Identité octroyée</i>	<i>Reconnaissance sociale exprimée à travers le statut attribué.</i>	

	Cette reconnaissance est porteuse d'attentes ; elle sera assumée par l'individu à travers le rôle qu'il jouera en réponse à ces attentes.
--	---

D'autres auteurs, avant lui, ont également exprimé le lien qui existe entre le « soi » et la société. Freud, par exemple, a mis un accent tout particulier sur l'importance que joue « l'autrui » dans la construction de l'identité. Ce dernier joue « le rôle d'un modèle, d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire... de telle façon que la psychologie individuelle se présente dès le début comme étant en même temps, par un certain côté, une psychologie sociale dans le sens élargi et pleinement justifié du mot ». (Freud, 1921, cité par Lipiansky *et al.*, 2002, p. 9)

Mead, quant à lui, a établi un lien entre le « *Self* » – c'est-à-dire la conscience de soi – et les processus sociaux, en affirmant que « le Soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale et naît dans l'expérience sociale ». La société contribue ainsi à la réalisation des différentes facettes du « Soi ». (Lipiansky *et al.*, 2002)

Cependant, bien que l'individu cherche perpétuellement à faire partie d'un groupe en ayant des finalités et objectifs communs, il cherchera également à se distinguer de ses pairs en revendiquant une place spécifique. De là peuvent naître des conflits entre l'identité pour soi et l'identité prescrite par l'autre. (Lipiansky *et al.*, 2002) Ces conflits vont être à l'origine de tensions identitaires. Mais qu'est-ce qu'une tension identitaire ?

### 4.3. Les « tensions identitaires »

Ainsi, comme nous venons de le voir, l'identité est une notion qui n'est pas statique. L'identité varie, évolue tout au long de la vie, tout comme l'image que nous nous faisons de nous-mêmes. Toute cette dynamique est sans cesse évaluée par la société qui nous renvoie l'image qu'elle perçoit de nous. L'individu peut ainsi se sentir tiraillé entre « l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle de lui tel qu'il voudrait être et ce qu'il croit qu'il devrait être ou encore ce qu'il voudrait être ». (Bourgeois, 2006, p. 68) Cet état provoque des tensions que l'individu va chercher à atténuer de diverses façons, dans le but de retrouver une certaine harmonie ou paix intérieure.

Outre ces tensions et conflits internes, issus de la pluralité des images de soi, le sujet peut également se sentir

« déchiré entre des images de soi se rapportant aux différents rôles sociaux qu'il exerce, par exemple entre l'image idéale de soi qu'il vise comme travailleur et celle qu'il vise comme parent ou conjoint. De même, il peut aussi se sentir écartelé entre des appartenances à des groupes sociaux différents auxquels il s'identifie, il peut aussi éprouver une tension entre l'image qu'il a de lui-même à ses propres yeux et celle qu'il donne ou veut donner aux autres. » (Bourgeois, 2006, p. 68)

Ces tensions internes vont se manifester de diverses façons, comme nous allons le voir dans le prochain chapitre.

### 4.3.1. Sous quelles formes se manifestent ces tensions identitaires ?

En se référant à Bourgeois (2006), nous nous rendons compte qu'il existe globalement quatre différents types de tensions, à savoir :

- **Tensions soi/soi** : discordance entre une image de soi tel qu'on est et une image de soi tel qu'on voudrait ou qu'on croit devoir être.
- **Tensions soi/autrui** : écart entre l'image que l'on a de soi et l'image que l'on pense que les autres ont de soi.
- **Tensions soi actuel/soi normatif** : discordance entre l'image de soi tel qu'on est (soi actuel) et l'image de soi tel qu'on croit qu'on devrait être.
- **Tensions soi actuel/soi idéal** : discordance entre l'image de soi tel qu'on est et l'image de soi tel que l'on voudrait être.

L'individu, cherchant perpétuellement à réduire ses tensions, va agir principalement de deux façons différentes, d'une part en recherchant la réalisation d'images positives de soi (approche d'un but) et d'autre part, en évitant les images négatives de soi (éloignement d'un « anti-but. »)

C'est de cette tension que vont naître le besoin et la motivation d'agir, l'individu se sentant menacé dans son unité et/ou continuité et ressentant une discordance entre les images de soi envisagera ainsi une action qui lui permettra de rétablir, tout au moins provisoirement, l'équilibre. (Bourgeois, 2006) C'est alors que « l'individu aura tendance à s'engager dans une action – de formation, par exemple – et à soutenir son effort dans cette action s'il estime que cette action conduit à une réduction de la tension, c'est-à-dire, *in fine*, à (re)trouver un sentiment d'unité et de continuité ». (Bourgeois, 2006, p. 69)

## 4.4. Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires

Higgins et ses collègues « ont montré que les différents types de tensions identitaires engendrent des types d'émotions de nature différente. Schématiquement, selon eux, un écart entre soi actuel et soi idéal s'accompagne surtout d'émotions de l'ordre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse, de la dépression, Par contre, un écart entre soi actuel et soi normatif génère des émotions de l'ordre de la honte et de l'anxiété. » (Bourgeois, 2006, p. 79)

Ainsi, ces émotions négatives pousseront l'individu à tout entreprendre pour les réduire voire les éliminer, ainsi que les tensions identitaires qui accompagnent ces émotions négatives. Une progression plus rapide que prévue dans la réduction de l'écart engendrera des émotions positives alors qu'une progression plus lente, quant à elle, engendrera des émotions négatives. (Bourgeois, 2006)

Dans la théorie de Smith et Lazarus (1990) appelée « *Appraisal theory* », « les conséquences émotionnelles d'un événement et les conséquences motivationnelles des émotions engendrées par l'événement varient en fonction de la signification accordée à l'événement et à ces émotions par le sujet, cette signification résultant elle-même de l'interaction entre un certain nombre de caractéristiques de la situation et de l'individu. » (Bourgeois, 2006, p. 80)

Les individus ne sont donc pas tous égaux dans la manière de ressentir leurs émotions. Cela est dû à l'importance que ces derniers attribuent aux significations des événements. Les

personnes prenant très à cœur leur engagement en ressentiront davantage de sentiments, positifs ou négatifs, selon leur niveau de réussite et leur capacité d'abstraction.

## 4.5. Tensions identitaires et engagement en formation

Le fait d'éprouver des tensions identitaires peut donc devenir une source d'engagement en formation, mais il s'agit de les percevoir, de les interpréter et d'agir en conséquence : « il s'agit donc d'une condition nécessaire, mais pas suffisante » (Bourgeois, 2006) que d'exprimer des tensions identitaires. En effet, certains modes de régulation de tensions seraient plus propices que d'autres à pousser le sujet à s'engager dans une action visant à réduire ses tensions.

Higgins et son équipe ont « montré que la centration sur l'accomplissement d'un résultat souhaité (*promotion regulatory focus*) suscite une motivation plus élevée qu'une centration sur l'évitement d'un résultat non souhaité (*prevention regulatory focus*). (...) Une régulation de type « approche » impliquerait des stratégies de prise de risque maximale. » (Bourgeois, 2006, p. 76). Cependant, Carver et Scheier<sup>9</sup> (1999) ont montré, en fait, que les deux types de régulations, à savoir l'approche de but et l'évitement d'anti-but, interagissent de manière très étroite et qu'il n'était pas toujours aisé de voir ce qui domine lors de l'engagement.

### 4.5.1. Les stratégies identitaires

Comme nous venons de le voir, « notre identité comporte dans sa singularité une pluralité de dimensions identitaires (professionnelles, sociales, familiales, de formation...). Chacun d'entre nous, selon les cas et les situations d'interactions sociales, mobilise la ou les dimensions identitaires qui correspondent aux champs d'activités dans lesquels il se trouve impliqué. » (Kaddouri, 2006, p. 125)

Ainsi, pour lutter contre les tensions identitaires, l'individu va mettre en place des stratégies identitaires, qui vont agir comme des mécanismes de défense permettant de lutter face à la souffrance que provoque une image de soi dévalorisée. Mais ces stratégies sont également mises en place pour faire perdurer un plaisir résultant de la concordance entre l'identité vécue et l'identité visée. Cela nous permet de voir, comme le dit Kaddouri, « que les finalités et les fonctions de ces stratégies dépendent de la trajectoire de chaque individu pris dans sa singularité. Tous les « comportements » et toutes les « transactions » ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires, les uns visent à combler des écarts, d'autres, au contraire, à les maintenir ou à empêcher leur avènement. » (p. 128)

Les stratégies identitaires sont donc « des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation. » (Merhan, 2006)

---

<sup>9</sup> In *Tensions identitaires et engagement en formation*, Etienne Bourgeois.

Ces stratégies identitaires vont permettre de réduire, de soulager ces tensions. La formation est donc un moyen de réguler les tensions tout comme l'évitement. Il est toutefois difficile de savoir si l'individu passe d'abord par l'évitement avant d'entrer en formation.

#### **4.5.2. Engagement en formation**

Nous allons, pour traiter la question de l'engagement en formation, parler des régulations que va mettre en place le sujet pour réduire ses tensions identitaires. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur le modèle théorique de l'« *Expectancy Value* » qui :

« souligne l'importance de deux facteurs conditionnant l'impact motivationnel des tensions identitaires pour l'engagement en formation. Il s'agit, d'une part, de la perception que le sujet peut avoir de la probabilité que la formation produise les résultats escomptés pour la régulation des tensions identitaires en jeu et, d'autre part, la valeur accordée par le sujet à la formation en regard de l'enjeu que représente pour le sujet la résolution de ces tensions dans le cadre de sa trajectoire biographique. » (Bourgeois, 2006, p. 66)

Ainsi, selon Bourgeois, le sujet doit être convaincu que son engagement en formation va produire les effets qu'il espère en termes de régulation de tensions, que ce soit en se rapprochant d'une image positive souhaitée, ou au contraire, en s'éloignant d'une image négative de soi qui fait office de menace dans l'unité et la continuité du sujet, c'est ce que nous appelons « *l'expectancy* » ou « espérance de réussite. ». D'autre part, « l'individu doit accorder une valeur suffisamment grande à cet engagement, compte tenu, notamment, de l'importance de l'enjeu des tensions identitaires qu'il est censé contribuer à résoudre. C'est ce que l'on désigne par « *value* » ou valeur (ou importance) accordée à l'action. » (Bourgeois, 2006, p. 82)

L'espérance de réussite de la formation dépend donc également de la motivation :

« Une des hypothèses centrales développées dans l'ouvrage met l'accent sur la fonction motivationnelle des tensions identitaires dans l'engagement en formation (en particulier, Kaddouri, Neuville & Van Dam). Selon cette hypothèse, le degré d'implication du sujet dans le processus de formation et le sens que prend pour lui son engagement sont largement liés à sa « dynamique identitaire » en cours. » (Bourgeois, 2006, p. 65)

Un lien peut exister entre les tensions identitaires qu'un individu peut éprouver à un moment donné de sa vie et la motivation de l'engagement en formation : « L'implication du sujet dans sa formation serait d'autant plus forte que celui-ci perçoit que la formation peut contribuer à la réalisation de buts identitaires importants pour lui, comme l'accomplissement d'une image de soi positive visée, ou l'évitement d'une image de soi menaçante. » (Bourgeois, 2006, p. 65)

Comme nous venons de le voir, la chance de mener à bien une formation dépend en grande partie de la motivation du sujet. Sans elle, ce dernier ne parviendrait pas à poursuivre son effort pour terminer la formation qu'il a entamée. Ainsi, il est important de regarder de plus près ce que nous entendons par le terme de « motivation ».

## 4.6. La motivation

Nous retrouvons la notion de motivation dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne, que ce soit lorsque nous postulons, avec la lettre de motivation, lorsque nous faisons du sport avec la motivation de gagner, du commerce lorsque le service marketing tente de savoir ce qui motive les clients à acheter un produit plutôt qu'un autre. Au travail, les managers tentent également de motiver chaque employé en essayant de trouver les clefs d'une implication garante de productivité et de performance. (Carré, 2009)

La motivation sous-tend ainsi un grand nombre de nos conduites et pousse à l'action. Elle est au centre des réflexions où demeure cette question centrale : « Pourquoi nous faisons ce que nous faisons ? » (Carré, 2009, p. 3)

Cependant, malgré ce vif intérêt, la motivation a été très longtemps une notion méprisée et relayée au savoir de sens commun, comme le dénonce justement Carré. Un manque d'ouvrages francophones ainsi qu'une réduction de ces concepts aux courants béhavioriste, humaniste et psychanalyste lui ont fait perdre de son attrait et de son importance. Ce n'est qu'en 1990, avec la *Théorie de la motivation humaine*, élaborée par Nuttin, que nous voyons attribuer à la motivation un véritable statut scientifique. Ce dernier a ainsi fortement contribué, selon Carré, au développement de recherches dans le domaine de la motivation.

Pourtant, la motivation est nécessaire pour que le sujet s'engage à long terme dans une démarche de formation. Outre le fait que l'étudiant cherche à réduire ses tensions identitaires, sans motivation, l'effort ne serait que de courte durée.

### 4.6.1. La motivation : son rôle dans la formation ?

Mais qu'est-ce qui peut alors susciter la motivation ? Clouzot et Bloch (1981) ont effectué une étude portant sur des sujets en situation d'apprentissage. Ils sont ainsi arrivés au constat que plusieurs types de motivations existaient.

« Nos apprenants ne répondent pas toujours nettement à cette question mais certains types de motivation semblent se dégager de leurs témoignages : la curiosité, la mobilisation sur un objectif, le désir d'imitation ou d'identification, le besoin à satisfaire et la vocation. » (p. 63)

Ainsi, souvent, la curiosité lance l'apprentissage, mais, sans la volonté, le sujet abandonne rapidement. Si nous prenons l'analogie de l'automobile pour parler de l'apprentissage :

« La motivation joue le rôle de l'étincelle qui permet le démarrage. (...) Le plaisir joue le rôle du carburant : c'est lui qui alimente le moteur de l'apprentissage, sans carburant, l'étincelle ne peut donner son élan au moteur. De même, sans plaisir, la motivation s'use, l'apprentissage se ralentit, s'arrête. » (Clouzot & Bloch, 1981, p. 73)

La motivation peut également être portée par l'envie d'imiter une personne que nous admirons et à qui nous souhaitons ressembler. L'affectif joue ici un rôle très important, cette motivation sera donc portée par notre volonté d'arriver à devenir la personne que nous admirons au plus profond de nous-mêmes : « Cette personne va jouer alors, qu'elle le veuille ou non, qu'elle en soit consciente ou non, le rôle d'un « Maître » que l'apprenant, agissant comme un « disciple », va imiter de son mieux. » (Clouzot & Bloch, 1981, p. 67)

Le fait de vouloir se surpasser et ainsi dépasser l'autre peut également être un élément déclenchant ou maintenant la motivation. Le danger et la menace peuvent également servir la motivation :

« Un besoin de reprendre une activité, de gagner sa vie, de retrouver une santé perdue ou de sauver sa peau créent une motivation qui peut permettre un apprentissage rapide, car il concerne une zone plus profonde que dans les motivations précédentes, zone plus animale que la tête ou le cœur : celle des instincts, en particulier l'instinct de conservation avec lequel on ne plaisante pas. » (Clouzot & Bloch, 1981, p. 69)

Comme nous venons de le voir, toute personne reprenant des études a besoin de motivation pour parvenir à ses fins. En effet, aucun apprentissage ne peut être réduit à sa dimension cognitive au détriment des dimensions affectives et émotionnelles. La formation est un acte complexe : « Les neurones ne se mettent pas au travail au coup de sifflet. » (Bouchet, 1998, cité par Carré, 2005, p. 123)

Jacques Delors, en parlant de la loi de 1971<sup>10</sup>, mettait déjà en garde les politiciens sur l'importance primordiale de la motivation. Le développement de la formation ne peut se faire que « par l'éveil progressif et réaliste des motivations des intéressés eux-mêmes. (...) C'est là, certainement, le point le plus difficile à accomplir. » (Delors, 1996, cité par Carré, 2005, p. 123)

Cette motivation s'avère donc nécessaire pour mener à bien une tâche, surtout si celle-ci est ardue. Pour Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation nous éclaire sur « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (cité par Carré, 2004, p. 280) Ainsi, « la notion de motivation représente la dimension dynamique du rapport à la formation. Son investigation concerne les aspects conatifs de ce rapport (intentionnalité, volonté, projet...) en complément de ses aspects cognitifs (perception, traitement de l'information, mémoire...) et affectifs (sentiments, émotions, affects...) ». (Carré, 2004, p. 280)

Selon Carré (2004), le processus motivationnel peut être appréhendé sous deux angles principaux :

- **L'engagement en formation** : « qui mène de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation (déclenchement, intensité et direction de processus motivationnel) » (p. 280)
- **La poursuite de l'engagement** : « à travers la participation affective et les évolutions des processus motivationnels en cours de formation (persistance, intensité et direction) » (p. 280)

Il est donc essentiel de prendre en compte la motivation du sujet pour obtenir des résultats car : « Toute performance correspond au produit de la motivation par les aptitudes, ce qui signifie que, si la motivation est nulle, le résultat est égal à 0. » (Kurt Levin, cité par Mehran, 2006) Ainsi, le degré de motivation d'un apprenant dépend avant tout d'un certain nombre de représentations de lui-même, de la tâche et de la situation.

La motivation est également intimement liée au désir, bien que ce dernier soit insuffisant pour appréhender l'ensemble de notre processus motivationnel. Le futur tient également une place centrale dans notre motivation : « Le désir provoque des images dans le futur, images qui,

---

<sup>10</sup> Loi Delors du 16 juillet 1971, relative à la formation professionnelle continue (FCP) en France.

elles-mêmes, maintiennent et augmentent le désir. » (Merhan, 2006) En effet, nous sommes performants dans l'apprentissage que si nous avons une perspective d'avenir et que nous croyons avoir des chances d'y parvenir. La motivation ne demeurera guère élevée si la tâche demandée semble insurmontable. Cela nous renvoie au sentiment d'auto-efficacité, développé par Bandura. Il nous permet de faire des choix en évitant les situations où nous nous sentons inaptes et en persévérant dans les situations où nous nous sentons capables de réussir, en prenant en compte notre sentiment d'efficacité personnelle. Cela influencera notre parcours de formation et, de manière plus globale, la progression de notre carrière professionnelle :

« Les perceptions d'efficacité interviennent également de façon puissante dans la régulation et la persistance des efforts en cours d'action, par exemple dans le cas des apprentissages et, ici encore, de façon plus nette en situation d'évaluation ; le sentiment de compétence est, en effet, fortement corrélé à l'usage de l'autorégulation des apprentissages et de la métacognition, ainsi qu'aux expériences émotionnelles liées à l'action considérée. » (Carré, 2005, p. 138)

Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité influence grandement la performance, tout particulièrement lors d'apprentissage et de formation. L'entourage du sujet en formation tient également un rôle de premier ordre en encourageant l'étudiant dans les périodes de doutes et de tourments.

De plus, selon Lévy-Leboyer (1992) :

« Nous créons une auto-motivation, au fur et à mesure de nos activités, en évaluant ce que nous faisons par rapport à des objectifs, que nous nous sommes fixés à la fois parce qu'ils nous semblent réalistes, du point de vue de notre image de soi, et parce que les atteindre possède une valeur à nos yeux. » (p. 152)

Ainsi, seul ce qui a vraiment du sens pour l'individu sera pris en considération.

Mais au fait, que signifie être motivé ? Selon Merhan, (2006) être motivé, « c'est être en marche, en voie de réalisation parce que l'on est à la fois en train de répondre à ses désirs et à ses aspirations ». L'individu se retrouve dans une dynamique, une tension intérieure s'opère et amène le sujet à se réaliser au travers de ses actes.

Pour revenir sur la théorie de la motivation humaine, Nuttin (1980) distingue deux grands axes qui caractérisent la motivation : l'autodéveloppement et la directionnalité du comportement.

Il serait propre à l'humain de progresser vers des buts personnels contrairement à un animal ou à un ordinateur qui reproduit des cycles d'action. De plus, l'homme « a la capacité de se donner à lui-même des orientations, des finalités pour déclencher, modifier et réguler ses actions au-delà de ses programmes initiaux ». (Carré, 2004, p. 280) Le mécanisme motivationnel, selon Nuttin, est un processus de réduction de tension cherchant à rétablir l'équilibre à l'aide d'un contact comportemental approprié. Ainsi, comme le dit si justement Aubret (2009), « la vie d'adulte offre en permanence dans son déroulement les occasions d'éprouver la force des motivations, de les mettre en échec, de les réorienter ». (p. 152)

De son côté, Vroom (1964) pose les bases d'une théorie, proche de la motivation humaine, en mettant en avant le postulat suivant : la motivation prend sa source dans trois types de représentations chez le sujet :

- la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (expectancy)
- la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (instrumentality)
- la valeur de l'importance accordée au but visé en question (value)

Ainsi, la valeur que l'apprenant accorde à la tâche d'apprentissage et la perception qu'il a de ses chances de réussite occupent une place centrale dans cette théorie.

## 4.7. Identité et reconnaissance

Avant de clore la partie théorique du présent mémoire, il est important d'évoquer une autre notion très importante pour toute personne, et cela, d'autant plus qu'elle exerce une profession : la reconnaissance. En effet, lorsque nous nous entretenons sur le monde professionnel, ce mot fait rapidement son apparition dans la discussion.

Le travail constitue un puissant opérateur d'identité, « parce qu'il offre la possibilité aux sujets de soumettre à autrui leur rapport singulier aux objets du monde, il ouvre à la reconnaissance par autrui et à l'accomplissement de soi ». (Jobert, 1999, p. 13)

Ainsi, le travail, selon Jobert, poursuit deux buts distincts. D'une part, le travail vise la production de biens ou de services, d'autre part, il vise, également, la production de soi dans le monde psychique. Ainsi, pour répondre au mieux à ces deux impératifs, l'intelligence mise en œuvre par le sujet a besoin d'être rendue visible aux yeux d'autrui, dans la perspective de poursuivre un double objectif : maintenir la coopération dans le travail et soumettre à ses pairs sa façon de travailler, dans le but d'obtenir de la reconnaissance. « Cette reconnaissance passe par un jugement, porté non pas directement sur la personne mais sur l'acte professionnel et son produit, tout en sachant que le « faire » contient quelque chose de l'être de celui qui en est l'auteur. » (Jobert, 1999, p. 14)

En effet, selon Jobert (1999) :

« La reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de l'obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus. C'est la dimension sociale de l'ingéniosité au travail qui se trouve ainsi mise en avant. »  
(p. 13)

Autrefois, selon Boutinet, la profession demeurait la voie royale pour affirmer cette identité. La famille et le niveau de formation jouaient également un rôle, mais dans une moindre mesure. Cependant, « aujourd'hui, l'identité ne trouve plus guère de moyens de s'extérioriser ; demeure encore comme moyen de se reconnaître malgré tout, mais souvent par défaut, le lieu professionnel » (Boutinet, 1995, p. 70)

Cependant, le terme de reconnaissance nous accompagne pas seulement lors de nos activités professionnelles, il est notre fidèle allié tout au long de la vie. Cela est valable dès la naissance où la première chose que font les parents est de reconnaître leur enfant à la mairie. Reconnaître, c'est donc conférer une identité à la personne. L'inscription d'un nouveau-né dans une lignée, une histoire est toujours faite grâce à un autre, car cette reconnaissance ne peut se faire que par autrui. (Jobert, 2006)

Ainsi, durant toute la vie d'un être humain, il y a ce besoin essentiel de reconnaissance, fondé sur la lutte pour l'existence. (Honneth, 1992) Le problème est que chaque individu n'obtiendra jamais de l'autre toute la reconnaissance dont il a besoin. En effet, le travailleur « attend que son engagement subjectif dans l'activité industrielle ne lui procure pas seulement un salaire apprécié dans un échange marchand mais lui ouvre également l'espace d'une construction identitaire par le moyen d'une reconnaissance sociale de sa personne ». (Jobert, 1999 p. 15) En effet, lorsqu'une personne exerce une profession, voire toute autre activité, que ce soient des études ou encore un simple hobby, cette dernière y met de sa personne. Malheureusement, un manque de reconnaissance peut se faire ressentir, parfois, de manière assez cruelle, lorsque les pairs ne sont pas sensibles aux multiples talents et efforts que cette personne va engager dans son activité. De là va naître un profond sentiment de non-reconnaissance débouchant, quelquefois, sur un sentiment d'inutilité. Cet état de fait peut être particulièrement marqué pour les personnes au chômage ou sans activité professionnelle et devenir un déficit chronique selon Boutinet.

Tout manque de reconnaissance peut donc être vécu de façon très négative et déboucher sur de l'insatisfaction, voire de la frustration, amenant le sujet à délaisser l'activité qui ne lui apporte, sur le point de la réalisation de soi, plus aucune satisfaction. Au contraire, pour d'autres personnes, ce manquement peut être ressenti comme un moteur dans l'action et certains combleront ce vide en pratiquant des activités socialement valorisées.

Après ces explications indispensables à la bonne compréhension des dires de nos interviewés, nous allons aborder l'analyse des entretiens selon une méthodologie présentée dans le prochain chapitre.

# Chapitre 3 : Méthodologie

## 1. Présentation des sujets de recherche

Au cours de la dernière année universitaire, le sujet de discussion récurrent, entre collègues, demeurait le mémoire, avec son lot de questions, d'angoisses, mais aussi de curiosité. Sur quel sujet allions-nous rédiger notre mémoire ?

A cette question, ma réponse a suscité bien souvent un vif intérêt de la part de mes collègues, surtout par ceux qui se sont sentis directement concernés par cette thématique. Plusieurs d'entre eux se sont même proposés spontanément pour être interviewés dans le cadre de mon travail de recherche. Je me devais de saisir cette opportunité, car finalement, ce sont les personnes que nous côtoyons et que nous apprécions de longue date qui sont à l'origine de notre questionnement.

Mon choix s'est ainsi porté, sans la moindre hésitation, sur trois personnes suite à une vaste recherche de candidats susceptibles d'intérêts: la plupart ont refusé de s'exprimer, non désireuses de dévoiler un pan « intime » de leur vie. D'autres, ayant accepté dans un premier temps, se sont rétractées en cours d'entretien. Ce sont finalement ces trois candidats qui ont accepté de se livrer avec la plus grande franchise, tout en me faisant entièrement confiance pour ce qui est du respect de leur anonymat.

Ces trois collègues des Sciences de l'éducation et de Psychologie se sont ainsi prêtés au jeu, en répondant à mes questions. Chacun a pu se sentir libre d'extérioriser ses états d'âme, ses sentiments, ses impressions, comme il les ressent, de s'exprimer sans aucune retenue ou impression d'être jugé.

Les personnes que j'ai interviewées jouissent, toutes, d'une expérience professionnelle de plusieurs années dans des domaines aussi variés qu'enrichissants.

La tranche d'âge des sujets de recherche se situe entre 32 et 50 ans. Leur âge revêt, ici, une connotation tout particulière puisqu'il permet de les distinguer des autres étudiants, dont les études universitaires viennent s'inscrire dans la continuité des études secondaires.

Notre choix a reposé sur des personnes ayant terminé leur études, mais également sur des personnes en cours d'études. Nous avons trouvé essentiel d'avoir un regard croisé sur ces deux catégories. Nous avons trop souvent tendance, une fois l'effort achevé, de dire que ce n'était pas si difficile, en oubliant, parfois, de manière bien involontaire, par où nous sommes passés, en gardant en mémoire les bons souvenirs plutôt que les mauvais.

## 2. Méthodologie

Poursuivant un schéma d'études de type classique, nous avons adopté une posture plus objective, avec davantage de recul par rapport à une personne, qui aurait, elle-même, repris des études à l'âge adulte et qui prendrait ainsi les choses très – parfois trop – à cœur pour en parler avec le recul nécessaire à la bonne démarche de la recherche.

Pour réaliser ces entretiens, nous avons ainsi opté pour une démarche compréhensive, visant à découvrir les motifs pour lesquels ces personnes ont entamé une formation. Le contexte ainsi que l'histoire de vie de chaque sujet a été scrupuleusement examinés.

Ainsi, l'un des principaux buts poursuivis durant ces entretiens a été de saisir le sens et la cohérence de la reprise des études au travers de leur démarche. Nous avons été attentifs à la manière dont ces personnes ont légitimé et justifié leur choix.

## 2.1. Méthode suivie

Pour ce travail de mémoire, nous avons effectué des *entretiens semi-directifs* de 60 à 90 minutes. En effet, les entretiens directifs n'ont pas une grande efficacité selon Kaufmann (2004) et sont, de ce fait, très peu utilisés : « Il est donc conseillé à l'enquêteur de rester relativement libre de ses questions. (...) La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses. » (p. 17)

Nous avons également opté pour une grille d'entretien (Annexe 1) permettant de ne pas omettre des éléments importants que nous souhaitions voir transparaître dans le discours des interviewés. Cela vise également un autre but. Il faut que nous puissions, selon Gotman (1985), « conduire tous les autres entretiens de la même manière, afin de réduire au minimum les variations d'un entretien à l'autre ». (p. 173) La conduite de l'entretien nécessite également que l'interviewé se sente d'égal à égal, sans qu'une hiérarchie s'instaure. Les réponses ne doivent pas se limiter à des phrases trop brèves, transparaissant une réflexion de surface, non élaborée. L'interviewé doit ainsi se sentir écouté, il faut que l'enquêteur apprenne à mettre de côté momentanément la grille d'entretien pour avoir davantage de précision sur une information majeure qui aurait été trop peu approfondie. (Kaufmann, 2004)

Le but poursuivi tout au long de ces entretiens a été la construction d'un savoir scientifique, il s'agissait donc de faire progresser la connaissance en partant d'un terrain d'enquête. (Kaufmann, 2004) Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche compréhensive, élaborée par Max Weber. Cette démarche s'appuie, selon Kaufmann (2004), « sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus. » (p. 23)

Ainsi, ces entretiens exploratoires, visant une écoute attentive des personnes, ont donc cherché à :

- repérer les moments clefs de l'histoire de vie des personnes interviewées (cycle de vie)
- cerner leurs motivations
- appréhender les processus décisionnels relatifs à leur engagement en formation
- comprendre leurs études (durée, difficultés, retombées, etc.)
- saisir le prix à payer, par le sujet, pour reprendre des études (aspects positifs versus négatifs)
- appréhender le rôle et l'importance de leur entourage dans leurs choix (parents, conjoints et familles)

Une approche systémique nous a ainsi paru essentielle pour appréhender toutes ces notions de manière pointue et globale. Cependant,

« tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée. » (Kaufmann, 2004, p. 18)

### 3. Analyse des entretiens

Le fait de recourir à l'histoire de vie pour appréhender les motifs d'engagement en formation est un élément cher à la formation des adultes : « Elle se pose avec d'autant plus d'acuité que l'approche biographique valorise l'individu et cherche à saisir les processus de formation dans le contexte d'histoires personnelles. » (Dominicé, 1990, p. 39)

L'adulte est une personne douée d'expériences et de savoirs dont nous devons tenir compte. Les histoires de vie et les expériences de vie ont alors un rôle essentiel dans le processus d'acquisition de nouveaux savoirs et compétences, particulièrement pour ce type de public apprenant : « Les adultes suivent en principe des démarches d'apprentissage au cours desquelles les connaissances transmises sont mises en rapport avec la diversité des acquisitions et de leurs parcours de vie. La conception de tout parcours de formation d'adultes est, de même, marquée par la volonté d'articulation ou d'alternance entre la théorie et la pratique. » (Mayen & Mayeux, 2003, p. 15)

Nous reconnaissons ainsi les capacités de l'acteur à remobiliser les compétences, jadis acquises, les transformer et les améliorer : « Dans l'histoire de vie comme pratique de recherche se trouve déjà l'orientation méthodologique et éthique qui va intéresser le champ de la formation : la valeur reconnue du savoir dont chacun est porteur. » (Lainé, 2000, p. 30)

L'objectif des entretiens que nous avons menés a été de montrer la place qu'occupe le travail dans l'histoire de vie de la personne et ainsi voir comment, petit à petit, l'idée d'un réengagement en formation s'est mise en place, en fonction du contexte et des autres significatifs. Comme le dit Dominicé (1990) :

« Il ne s'agit pas de construire, à partir du travail biographique, une théorie du développement de l'adulte, ou une théorie du sujet, mais d'approfondir un objet de recherche qui, sans être ni psychologique ni sociologique, porte sur la formation et les processus au travers desquels celle-ci se donne à connaître. (...) Chaque récit est le témoignage unique de la vie d'un adulte, mais la compréhension de chaque récit recourt à un savoir sur l'adulte. En d'autres termes, la connaissance des processus de formation qui se dégage des biographies éducatives provient des confirmations ou des éclairages nouveaux fournis par chaque récit. (...) Le savoir sur la formation ne peut progresser indépendamment de cette exploration intellectuelle aux facettes disparates et multiples, cumulant au lieu de rejeter et rapprochant au lieu d'exclure. La pluralité est pour moi une reconnaissance de la complexité et l'impératif qui consiste à confronter toute piste théorique avec l'observation d'une situation humaine, l'originalité des sciences de l'éducation. » (p. 51-52)

Plusieurs axes ont été ainsi privilégiés lors de l'analyse et ont fait office de chapitres. Le contenu des entretiens des trois personnes interviewées a été analysé selon le plan suivant :

1. parcours biographique
2. nature et types de tensions identitaires éprouvées dans le milieu professionnel
3. motifs de la reprise des études
4. ressources apportées par la formation
5. perspectives d'avenir

Lorsque nous avons pour ambition d'analyser l'histoire de vie d'une personne, dont les paramètres font qu'elle est unique, différente et rare, nous sommes frappés par deux choses, selon Mayen et Mayeux (2003) :

« L'indissociabilité des différentes sphères de la vie et l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres en permanence, l'ignorance de soi-même et de son expérience liée à la possibilité de construire ce savoir de soi par le biais d'une médiation de l'autre et de l'expression orale ou écrite, le poids du rapport au savoir et à la formation construits dans l'expérience, et en particulier dans l'expérience scolaire, la singularité des trajectoires. » (p. 31)

Mais, pour qu'un entretien apporte des informations utiles à la recherche, il est essentiel qu'il se déroule dans un climat de confiance, de respect et d'empathie sans pour autant verser dans la psychanalyse. La personne interviewée prend le risque de « mettre en mots son parcours ». Ainsi, « la prise de parole se traduit par une prise de risques et combien le récit constitue un événement, l'avènement du sens d'une histoire racontée ». (Demazière & Dubar, 1997, p. 89) L'interviewé ne se contente pas de raconter sa vie selon Théry, « mais il met en scène, de manière à convaincre, le sens de son parcours ». (Théry, 1994, cité par Demazière & Dubar, 1997, p. 90)

Ainsi, un entretien réussi « est celui qui, une fois retranscrit, permet de saisir l'interaction entre le sujet et le chercheur ainsi que sa dynamique. Tout entretien de recherche est un dialogue, une conversation, parfois muette, entre quelqu'un qui livre des messages et quelqu'un qui se pose des questions tout en essayant de comprendre les messages ». (Demazière & Dubar, 1997, p. 90) L'entretien se présente alors comme un argumentaire construit et mis en mots, où les interventions verbales et même non verbales sont d'une extrême importance.

## 3.1. Cloé

### Parcours biographique

Cloé est une femme de 48 ans qui vit seule à Genève. Elle est la compagne d'un médecin depuis de nombreuses années. Elle n'a jamais eu d'enfant et est originaire d'un petit village du canton de Vaud.

Du côté de ses parents, son père, d'origines anglaise et française, est artiste et voue sa vie à cette passion. Aujourd'hui décédé, Cloé garde le souvenir d'un homme épris d'art et peu disponible :

*« Mon père était sur une autre planète, un peu bizarre. »* (Lignes 190, p. 4)

Sa mère, quant à elle, est originaire d'une famille portugaise aisée et n'a jamais exercé de profession. Entièrement dévouée à son mari, elle vit désormais au Portugal et n'a que très peu de contact avec sa fille :

*« Ma mère ne s'occupait que de mon père, elle ne s'intéressait à nous que modérément, à part peut-être mon frère. Les filles, c'était un apprentissage et on les mariait. »* (Lignes 181-183, p. 4)

Après une scolarité primaire sans heurt, Cloé effectue une maturité classique à Lausanne. Cette période est marquée par un manque de motivation chronique pour les études. Elle double et change, à plusieurs reprises, d'école et n'attend que d'avoir sa maturité en poche pour découvrir de nouveaux horizons.

Une fois le collège terminé, ne sachant quel métier choisir, elle s'accorde une année sabbatique au Portugal. Elle y suit quelques cours à l'Université, mais sans succès, et préfère profiter de la plage en s'y faisant de nouveaux amis.

De retour en Suisse, elle exerce divers petits emplois avant de passer son concours d'entrée aux beaux-arts, influencée par son père. Les études se passent bien, l'ambiance est bonne et Cloé se spécialise en graphisme. Cependant, cette profession ne l'attire pas et, sur le conseil d'un ami, elle s'engage comme assistante de décor à la télévision. Ce métier lui plaît, il est artistique et Cloé peut ainsi mettre en exergue ses compétences issues des beaux-arts. Par la suite, elle se spécialise et devient scénographe. Elle travaille désormais pour des films à grands budgets, ainsi que pour des expositions d'envergure nationale, comme Expo 02.

Petit à petit, un phénomène d'usure se fait ressentir : lasse de ne pas être considérée à sa juste valeur et reconnue par ses pairs, Cloé claque la porte sur le lieu de son dernier tournage. Un sentiment de liberté l'envahit, mais que va-t-elle faire ?

Elle décide, alors, d'entreprendre un bilan de compétences au sein d'un centre d'orientation professionnelle. C'est la révélation ! L'image que lui renvoie sa formatrice lui apparaît forte et charismatique. Cloé, troublée, se reconnaît parfaitement dans ce rôle :

*« Je trouvais génial le boulot que faisait cette femme. Et je me suis dit que c'était ça que je voulais faire, alors je me suis intéressée à ce qui existait, c'est assez, une rencontre. Je trouvais qu'elle était un peu comme un cornac qui guide les éléphants. »* (Lignes 339-342, p. 7)

L'idée de reprendre des études dans le domaine de la formation des adultes s'impose à Cloé comme une évidence. Elle est prise d'un nouvel élan professionnel. La motivation revient et tout s'enchaîne très rapidement. Elle trouve un appartement, s'inscrit à l'Université et obtient rapidement une bourse d'études pour débiter sa formation dès la rentrée, en octobre 2004.

Aujourd'hui, Cloé est en train d'écrire son mémoire et commence, en parallèle, un travail d'intervenante externe. Elle dirige un séminaire de formation dans une haute école. Elle est pleine de projets et n'exclut pas, dans le futur, de continuer à se former, tout au long de sa vie, pour rester dans un processus de formation perpétuel.

## **Nature et types de tensions identitaires éprouvées dans le milieu professionnel**

Au fil des années, Cloé ressent une certaine usure professionnelle, faisant ressortir des tensions identitaires qui résultent, principalement, d'un décalage entre le « soi actuel » et le « soi idéal » qu'elle vise. En effet, Cloé s'est épanouie au travail durant de très nombreuses années, mais un manque de reconnaissance, voire de respect, se fait graduellement ressentir :

*« Je me suis vraiment bien marrée, bien éclatée et il y a un petit phénomène d'usure qui petit à petit s'est installé et un phénomène d'insatisfaction, mais tout petit, puis qui est allé en gagnant du volume comme une sorte de boule de neige. (...) C'était que tu avais peu, voire pas, de reconnaissance. Tous les trucs de xxxxxx, l'invisibilité du travail, tous les concepts, je peux dire que ça a vraiment été quelque chose que j'ai constaté dans la pratique. »* (Lignes 270-275, p. 6)

Ce besoin constant de reconnaissance, en plus d'être légitime, fait sans doute écho à la famille de Cloé, plus particulièrement à ses parents, qui ne se mobilisent à aucun moment pour leur fille, afin que cette dernière puisse suivre ses envies et dépasser les obstacles qui se dressent sur son chemin. Cet état de fait est très visible lorsqu'elle s'intéresse, comme elle le dit, « aux métiers de nez ». Le jeune homme, qui renseigne Cloé, la renvoie verbalement avec violence sans que ses parents daignent voler à son secours :

*« Il m'a vraiment cassée. J'avais presque honte d'avoir osé rêver de faire une telle profession. Mes parents, ils m'ont pas relevée et je me dis que ça, c'est quand même fou, que mes parents aient d'autres préoccupations et qu'ils ne se rendent même pas compte. Ils n'étaient pas attentifs. C'est vraiment après coup que j'y ai pensé et que je me suis dit que c'était vraiment con, mais par sur le moment. »* (Lignes 160-164, p. 4)

Subitement, ce sentiment de ne pas être reconnue à sa juste valeur et d'être mal considérée va frapper Cloé lors d'un tournage. Tout à coup, la réalité va lui sauter aux yeux. Une crise éclate, Cloé ne se reconnaît plus dans son travail et enrage. L'identité professionnelle vécue ne correspond désormais plus à l'identité professionnelle visée. Les altercations avec ses pairs, autrui significatifs, deviennent insoutenables pour Cloé. Une épreuve marquante va être à l'origine de cette rupture. En effet, lors d'un tournage à Genève, une Porsche Cayenne doit tourner deux jours plus tard après sa livraison sur le plateau, or la voiture ne devait pas arriver « verte », mais « rouge ». Cloé se décarcasse et parvient, en un temps record, à faire repeindre la voiture, mais hélas, sur fond de couleur froide, le rouge n'est pas assez soutenu :

*« Le lundi, cette voiture arrive prête à tourner dans la couleur rouge et tout, puis pour dire l'invisibilité du travail, puis un mec qui n'avait rien à faire avec le décor dit : « il n'est pas génial, ce rouge » en sachant qu'elle était verte le vendredi et là je me suis dit « merde », j'arrive à 40 ans, puis petit à petit, cette boule de neige fait que je me*

*dis qu'il faut que je me trouve autre chose, je vais pas faire ça toute ma vie, c'est quand même vachement crevant, eh bien, elle a éclaté. Et le fait de te dire que tu travailles pour des gens qui ne te donnent pas de reconnaissance, où tu ne peux pas avancer, où tu ne peux pas développer des choses, à la fin, t'as beau gagner plein de fric, ça ne suffit plus. T'en as marre ! » (Lignes 290-298, p. 6-7)*

Cette crise déclenche, pour Cloé, un changement radical dans la manière de penser son travail et de percevoir ses pairs. Une grave tension identitaire la pousse à se désengager aussi brutalement de son métier que la tension lui est apparue. Son « soi idéal » est définitivement hors d'atteinte via la scénographie :

*« J'ai fait un truc que je n'ai jamais fait, je suis partie au milieu d'un film. D'un coup, c'était très clair. Des fois, tu te dis : « je suis mal, je veux partir », mais tu y arrives pas, ce n'est pas le moment, et là, tout d'un coup, je l'ai fait et je me suis sentie vraiment, mais alors vraiment libre. J'étais vraiment détachée. Je suis partie, je ne sais pas ce que j'allais faire, j'avais du fric en poche, ça allait. Mais j'avais vraiment aucun scrupule. » (Lignes 322-327, p. 7)*

Les objectifs et la finalité de ce métier ne sont plus partagés par Cloé. Elle se sent exclue du groupe qu'est le cinéma. Elle ne veut plus partager les mêmes valeurs que ses collègues. Des conflits entre l'identité pour soi et l'identité prescrite par l'autre sont à l'origine de ces tensions identitaires.

Cloé aspire désormais à un projet de soi pour soi, à faire un métier où son « soi actuel » serait plus proche de son « soi idéal. » Elle se détache de la scénographie, un acte fort va appuyer son désengagement total et irrévocable de ce métier :

*« Je voulais absolument laisser tomber le milieu de la scénographie, j'en pouvais vraiment plus. J'ai donné tous mes pigments, mes décors, mes machins, je voulais plus rien garder, j'ai tout bazaré. » (Lignes 333-336, p. 7)*

Une transition anticipée est en train de s'opérer. Cloé quitte la Suisse, le temps d'un été, pour réfléchir à son avenir depuis le Portugal. Ce pays a toujours été un endroit calme où Cloé pouvait penser à son avenir et se ressourcer.

Cette période de latence va permettre à Cloé de redéfinir son engagement professionnel, la reconversion est en marche. Elle souhaite partir à la découverte de nouveaux horizons professionnels. Cloé commence sa phase de recherche par l'intermédiaire d'un acte concret : le bilan de compétences. Sa formatrice a un rôle de la plus haute importance, en tant qu'autrui significatif. Cloé voit en cette femme un exemple à suivre et à imiter. Cette rencontre, chargée en émotion, va sortir Cloé de sa période de latence. La recherche active peut enfin commencer :

*« Après, j'ai commencé à faire des démarches, formation module Migros, mais ce n'était pas ce que je voulais, j'avais envie de passer par la voie universitaire. J'avais envie de retourner à l'école, de prendre le temps d'apprendre des trucs. » (Lignes 354-357, p. 8)*

Comme nous venons de le voir, la crise identitaire que vit Cloé va devenir source d'engagement en formation. Elle désire, inconsciemment, réguler ses tensions en accomplissant une action qui revêt ici les traits d'une formation. Cet acte va lui permettre de s'accomplir. Elle désire que l'on ressente pour elle la même reconnaissance qu'elle éprouve à l'égard de cette femme. Cloé s'identifie au rôle qu'endosse la formatrice dans son travail :

*« C'était une dame un peu « baba cool », je me reconnaissais pas tellement dans son style, je me reconnaissais plutôt dans le travail qu'elle faisait par rapport aux gens, ce travail d'accompagnement que je trouvais génial. Et d'ailleurs, cette femme, j'ai été la revoir il y a quelques mois pour lui dire que c'était grâce à elle que j'étais à l'Uni. J'avais de la reconnaissance, alors j'ai été lui dire, car moi-même, ayant souffert de l'absence de reconnaissance, je sais combien c'est important. C'est rendre la pièce, c'est l'écologie. » (Lignes 346-352, p. 8)*

Dès lors, une transformation significative de son identité s'opère, elle devient étudiante. Le « soi actuel » se rapproche davantage du « soi idéal » qu'elle poursuit :

*« J'allais au cours de xxxxxx, puis j'allais à pied pour m'aérer, je marchais avec mon sac à dos le long du quai, il faisait nuit noire, pour aller prendre la mouette, et je me disais : « je suis une usurpatrice, c'est pas ma ville, ce n'est pas ma rue, c'est pas mon appart, c'est pas ma vie, c'est pas moi, moi je suis scénographe », j'avais l'impression d'avoir piqué la vie de quelqu'un, quelqu'un que j'aurais ficelé, mis à la cave, kidnappé, et occupé son espace vital et son identité. Le glissement identitaire était vraiment en train de s'opérer, comme xxxxxx xxxxxx pourrait le décrire, le théoriser. C'est vraiment ça, tout à coup, j'ai senti que quelque chose bougeait. Je me voyais comme dédoublée, je me voyais aller à l'uni, c'était très bizarre. » (Lignes 421-429, p. 9)*

Cette nouvelle image d'étudiante, positive et désirée par Cloé, va également être à l'origine de son obstination dans l'effort sur le long terme, et ce d'autant plus qu'elle obtient dès les premiers examens, des résultats très encourageants.

## **Motifs de la reprise des études**

Pour Cloé, le moment où elle décide d'entrer en formation correspond à une prise de conscience. Elle aspire à davantage de reconnaissance, elle désire que ses pairs voient en elle tout ce qu'elle mobilise comme ressources et compétences lorsqu'elle opère un acte professionnel. Elle a besoin de se sentir reconnue pour s'accomplir. Elle veut conquérir sa place au sein de son groupe professionnel, mais dans le cinéma, cela n'est plus possible :

*« Parce que les gens, et tu le vois très bien dans le milieu du cinéma, les gens sont attirés comme des papillons autour d'une lumière, et tu as beaucoup de gens qui sont là parce qu'ils sont assoiffés de reconnaissance, et finalement, ils s'y retrouvent assez peu ! Ils ont l'impression d'être sur la photo, mais c'est une illusion, un peu. Et moi, très rapidement, je n'ai plus été dupe. » (Lignes 478-482, p. 10)*

Cloé éprouve, alors, de la satisfaction et un grand intérêt cognitif à la perspective de se replonger dans les livres. Ce plaisir de s'instruire, de pouvoir se poser des questions et d'appréhender de nouveaux concepts théoriques, va contribuer, de manière significative, au fait qu'elle ressente du plaisir et de la motivation à entamer une formation universitaire :

*« J'avais envie de retourner à l'école, de prendre le temps d'apprendre des trucs. J'avais jamais décroché de la lecture, je lisais toujours énormément, le cinéma me laissait quand même pas mal de temps. J'étais devenue boulimique de livres, de films. » (Lignes 355-359, p. 8)*

Le contexte se prête également bien pour entreprendre des études. Cloé a des économies et un compagnon disposé à lui apporter de l'aide morale et financière. On l'encourage. Cloé saisit

au vol cette opportunité. L'enchaînement des événements l'aspire dans ce processus de formation :

*« J'appelle l'Université, ils me disent que les inscriptions se terminent dans une semaine, alors hop, je me suis vite inscrite. Tout a été comme ça. Après, j'ai fait une demande de bourse et je l'ai eue. Après, j'ai mon copain Robert qui a cet appart et qui me dit qu'il le sous-loue. Est-ce que ça t'intéresse, alors je dis oui ! Ça a été vraiment l'enchaînement, l'enchaînement parfait comme pour les dominos. »* (Lignes 363-368, p. 8)

Cloé est tellement sûre de son choix qu'elle ne doute, d'ailleurs, à aucun instant de ses capacités à mener à bien les études qui lui permettront d'exercer le métier qu'elle convoite : la formation des adultes. Cloé est pourvue d'un fort sentiment d'autodétermination.

## **Ressources apportées par la formation**

Cloé, bien qu'étant de nature assez solitaire, a spontanément mis en avant l'un des principaux bénéfices qu'elle retire de cette formation, à savoir un réseau d'amis de qualité :

*« La richesse des expériences que j'ai faites, et puis la force des rencontres aussi. La richesse des gens, pourtant je suis assez solitaire, je suis seule, ici. Je ne suis pas tout le temps avec mille personnes, mais le contact humain, voir ce qui est précieux chez les gens, ce qui fait sens et partager tout ça. »* (Lignes 502-504, p. 11)

Par le passé, ce sont toujours ses amis qui lui ont amené les bonnes opportunités professionnelles qu'elle a pu saisir. Aujourd'hui encore, ses premiers pas, en formation des adultes, se sont faits grâce à un collègue d'Université. L'importance de se créer un solide réseau de connaissances est flagrant dans l'histoire de vie de Cloé.

*« Maintenant, les boulots que je commence à avoir en tant que formateur d'adultes, ce n'est pas autre chose, c'est aussi le réseau, ce n'est pas écrire aux entreprises ! »* (Lignes 233-234, p. 5)

Cloé découvre de nouveaux domaines d'études, et apprécie le fait que l'Université ouvre l'esprit des gens. Elle éprouve de la reconnaissance à l'égard des enseignants qui partagent avec les étudiants leurs riches savoirs acquis au fil des ans :

*« C'est une générosité que de pouvoir bénéficier de savoirs qui ont été synthétisés, pensés par quelqu'un qui te le déverse comme ça, c'est du concentré, tu en perds une partie, mais c'est tellement génial. Je suis fascinée. Moi, j'adore tout ce qui est théorique. Je trouve que ça m'a ouvert des portes et des fenêtres que je ne pourrai plus jamais refermer. »* (Lignes 383-387, p. 8)

Cloé arrive désormais à analyser des situations complexes. Elle a le recul nécessaire pour interpréter ce qu'elle est en train de vivre. Les outils conceptuels qu'elle possède sont de la première importance à ses yeux :

*« Ah oui, c'est clair. Si je n'avais pas eu les cours de xxxxxx xxxxxx, je n'aurais rien compris à ce qui m'arrivait ! On a gagné des grilles de lecture tellement importantes. »* (Lignes 443-444, p. 10)

Son sens de l'observation s'est également affiné, tout comme son esprit critique :

*« Non, mais c'est bien car j'ai pu développer mon œil d'observation, je suis devenue très observatrice, et critique aussi, bien sûr... »* (Lignes 490-491, p. 11)

*« Oui, et ça, je pense que c'est une de mes forces. C'est la force de l'observation. Et cela est valorisé dans la formation que l'on fait. » (Lignes 494-495, p. 11)*

Cloé a également évolué au niveau de son estime de soi, elle croit désormais plus en ses capacités. Elle est capable de mobiliser à nouveau son précieux savoir pour se lancer dans des situations professionnelles plus complexes :

*« J'ai changé, j'ai gagné en confiance. Forcément, je vais faire des choses que je n'aurais pas faites sans cette formation. » (Lignes 411-412, p.9)*

Il est également important de noter que cette formation est la condition *sine qua non* pour pouvoir exercer un travail dans la formation des adultes. Sans ce précieux Master, Cloé ne peut pas atteindre son objectif et, de ce fait, son identité professionnelle visée. Ce titre universitaire démontre également que Cloé a suivi avec succès les examens et qu'elle a toute la légitimité nécessaire, aux yeux de la société, pour travailler dans ce domaine.

## **Perspectives d'avenir**

Cloé a la ferme conviction qu'il est important de se former et de poursuivre, à tout âge, un processus d'acquisition de nouvelles connaissances. Elle a désormais « soif » d'apprendre :

*« Et puis, je pense, quand je finirai cette formation, je ne retournerai pas tout de suite en formation, mais c'est de loin pas exclu que j'y retourne. Explorer des domaines... Il y a pas mal de révélations, et il faut pas s'arrêter, c'est un processus. Il ne faut pas oublier que l'on est toujours en mouvement et que nos domaines d'intérêt sont évolutifs. Il ne faut jamais perdre de vue cela. » (Lignes 515-519, p. 11)*

Cloé souhaite ainsi faire perdurer le plaisir qu'elle éprouve à se former. Plaisir qui résulte de la concordance entre l'identité vécue et l'identité visée. Elle vit de manière positive l'Université. Elle ne souffre pas, comme durant sa jeunesse, au collège, d'un manque chronique de motivation. Cette fois, elle choisit sa voie, sans que personne décide pour elle ou l'influence. Elle est maître de son destin et insiste bien sur le fait que rien ne l'aurait empêchée de suivre cette formation :

*« Bon, j'aurais de toute façon fait l'uni même si on ne m'avait pas proposé cet appart. J'aurais dû me taper le trajet, mais je l'aurais quand même fait. J'aurais eu plus de peine, donc mes études m'auraient pris plus de temps. » (Lignes 371-373, p. 8)*

Cloé fait face aux difficultés qui se présentent à elle. Un puissant sentiment d'autodétermination la pousse à se surpasser. Elle a désormais entre les mains tout le bagage théorique nécessaire pour appréhender le monde du travail. Les stages sont formateurs, mais rien ne se joue d'avance. Elle découvre alors, sous un autre jour, le jeu des « acteurs », et comment ces derniers mettent au point des stratégies pour conserver le pouvoir :

*« C'est la force, le jeu des acteurs, etc. je ne veux pas trop en parler maintenant. C'est tout ce que l'on découvre avec l'alternance et les rapports humain. On est dans un berceau à l'uni. » (Lignes 535-537, p. 11)*

Cloé constate alors qu'il n'est pas évident de faire entendre sa voix lorsqu'on est face à une institution très hermétique à tout changement et dont l'ouverture aux nouveautés est quasiment inexistante. Elle en sera la victime, lors de son premier stage en alternance :

*« Maintenant, le métier, quand tu es confronté à l'institution, tu vois les stages, c'est une autre paire de manches, tu sais que tu pourrais être bon, et que tu vois comment*

*ça peut être cassé par l'institution, là, il y aurait beaucoup à dire, à faire dans un autre entretien. » (Lignes 533-535, p. 11)*

Cloé éprouve, en tant qu'intervenante externe en formation, le même sentiment de transition identitaire qu'elle avait précédemment ressenti en quittant la scénographie pour l'Université. Le processus de transition identitaire est à nouveau en marche, rien n'est défini une fois pour toutes. L'identité est bel et bien une dynamique en continuelle déconstruction et reconstruction.

Pour conclure, nous constatons que Cloé a atteint l'identité projetée et désirée, le soi actuel est alors proche du soi idéal, même si l'on discerne encore quelques ombres au tableau, lors de ses premiers pas dans le monde professionnel.

## 3.2. Dorothée

### Parcours biographique

Dorothée est une femme de 52 ans, originaire du Tessin. Divorcée, sans enfant, elle vit actuellement à Genève depuis une dizaine d'années.

Sa mère, enseignante de formation, est femme au foyer depuis la naissance des enfants. Disponible et aimante, elle entoure Dorothée qui garde un très bon souvenir de sa jeunesse, heureuse et insouciante. Souvent en déplacement professionnel, son père, quant à lui, incarne l'autorité et la sévérité.

Adolescente, Dorothée commence le cycle en scientifique, sur les conseils d'un parent proche. Ses études se passent bien, les notes sont bonnes et Dorothée envisage deux formations universitaires, la biologie ou l'architecture. Malheureusement, son père, passionné de droit, ne veut absolument pas que Dorothée étudie une de ces deux disciplines et lui impose de suivre la voie qu'il préconise : le droit. Dorothée n'y adhère pas, et rapidement, un accident, puis des problèmes de santé lui font abandonner définitivement cette voie. Son père revient à la charge en lui imposant, cette fois, des études de lettres. La motivation n'est toujours pas au rendez-vous, une santé encore fragile pousse également Dorothée à abandonner, après quelques années d'études seulement.

Grâce aux précieuses capacités rédactionnelles que Dorothée possède désormais, elle passe un concours d'entrée à la Radio Télévision Suisse Italienne. Elle est embauchée et rédige des articles qu'elle présente à la radio dans une émission sur la « première », durant 5 ans. Puis, elle est engagée à la télévision où elle s'occupe du contrôle des programmes pendant 4 ans.

Soudain, elle rencontre l'homme de sa vie ; elle démissionne de la TSI<sup>11</sup> et suit son compagnon, diplomate, à travers le monde. Ce dernier, travaillant pour une organisation internationale, lui propose un tout autre style de vie. Cette activité publique fait qu'elle devient rapidement la « femme de ». Malheureusement, cette histoire d'amour s'arrête en 2002, à Genève.

Depuis l'âge de 30 ans, Dorothée suit une psychothérapie. Elle souhaite prendre de la distance avec ce qui se passe entre elle et son père. Elle a besoin d'être conseillée et de trouver de nouveaux repères pour vivre sa vie comme elle l'entend. Cette aide va faire naître en Dorothée une véritable passion pour la psychologie. Elle va commencer à lire un grand nombre d'ouvrages traitant de cette discipline.

Profitant du fait qu'elle se trouve à Genève, ville jouissant d'une Faculté de psychologie, elle décide d'écouter son cœur :

*« Tout simplement je suis arrivée et je me dis « c'est ça que je veux faire et c'est ça que je veux devenir, je veux devenir thérapeute ! » (Lignes 404-405, p. 9)*

Elle se renseigne à l'Université, les délais d'inscription sont passés. Qu'importe, elle commence en tant qu'auditrice libre. Elle peut ainsi voir si cela lui convient. Elle passe les examens, les réussit brillamment et s'inscrit dès l'année suivante comme étudiante ordinaire.

---

<sup>11</sup> Télévision Suisse Italienne

Après son Bachelor, elle enchaîne avec un Master qu'elle termine avec succès et fierté en 2009, alors qu'elle fête ses 50 ans :

*« Je suis arrivée donc à avoir mon Master en 2009, j'avais 50 ans, et pour moi, c'était en même temps l'accomplissement d'une tête dure comme la mienne qui était arrivée tout de même à faire ce qu'elle voulait même tard, mais j'avais réussi à faire ce que je souhaitais, mais en même temps, tout simplement, c'était l'ouverture d'une porte, c'était le début de ce que... en réalité le futur que je souhaitais. Et c'était très satisfaisant... ah oui, c'était excellent ! »* (Lignes 596-601, p. 13)

Il s'ensuit, en 2010, une année sabbatique. Dorothée en profite pour voyager, faire ce qu'elle a envie, mais s'occupe en priorité de son père, souffrant, qui est au plus mal. Elle regarde également pour entreprendre un MAS<sup>12</sup>, dont l'inscription ne peut se faire suite à un profond désaccord entre elle et un professeur. Elle commence toutefois un stage d'un an, à mi-temps, comme première expérience en psychologie. Aujourd'hui, Dorothée travaille toujours, comme psychologue stagiaire et ne s'est jamais sentie aussi épanouie professionnellement.

## **Milieu familial : premières tensions identitaires**

Dorothée est issue d'une famille aisée. Sa mère lui donne beaucoup d'amour et d'écoute :

*« Donc moi, j'avais en effet une maman qui était très, très attachante, très... une maman vraiment adorable avec qui j'ai développé une amitié aussi très profonde, on était aussi très très proches et puis donc j'étais une enfant assez sereine, contente, enthousiaste, voilà ! »* (Lignes 10-13, p.1)

Le père de Dorothée, quant à lui, dégage une image très forte, de patriarche régnant sur la famille d'une main de fer. Il décide pour ses enfants, leur impose ses volontés et ne se soucie guère de savoir si Dorothée s'épanouit :

*« Comme je t'ai dit, j'avais un papa très autoritaire, très vieille école, et d'après lui, il y avait des matières et des enseignements qui étaient adaptés aux filles et d'autres aux garçons, et notamment la biologie et l'architecture, c'était tout sauf ça pour une fille... voilà... Donc, non, c'était non, donc ici, tu ne vas pas faire ça ! Et en plus, c'était quelqu'un qui était passionné, lui-même, par une matière qui voulait que je fasse... pratiquement les études que lui souhaitait et c'était donc le droit ! Mais il n'y avait vraiment pas grand-chose à dire à l'époque, c'étaient les familles souvent comme ça, le père décidait pour tout le monde et c'était vraiment une autre époque... donc voilà... Il s'est mis au volant de ma voiture (rires) et m'a dit : « maintenant, c'est là que tu dois aller », et donc tout simplement, je n'ai pas eu beaucoup d'alternatives. »* (Lignes 204-213, p. 5)

Son père est à voir, ici, comme autrui significatif, car même si elle n'adhère pas à ses choix, Dorothée est obligée de suivre le chemin qui lui est imposé. Son projet de formation devient alors un projet de soi pour autrui et non plus de soi pour soi. Une tension identitaire va naître, sa santé se dégrade et elle tombe malade. Son soi idéal n'est désormais plus accessible. Dorothée est alors forcée d'abandonner l'idée d'étudier la biologie ou l'architecture, les deux seules filiales universitaires qui l'intéressent. Elle subit de plein fouet une *vocation contrée*, résultant d'un profil familial conservateur où les choix professionnels se font davantage en fonction des sexes que des aspirations personnelles.

---

<sup>12</sup> Master of Advanced Studies

De ce fait, son père l'autorise à abandonner le droit, mais lui impose, en contrepartie, d'étudier à la Faculté des lettres qui est, selon lui, la seule autre discipline universitaire adaptée à une jeune fille :

*« Si le droit ne va vraiment pas et alors étant donné que tu es une fille, tu vas faire les lettres. Je n'avais rien à dire, c'était la seule chose, je devais juste obéir. A l'époque, c'était malheureusement comme ça donc voilà, je me suis inscrite alors en lettres, c'était peut-être un peu plus proche...voilà... de mes intérêts, mais comme si... encore... »* (Lignes 218-222, p. 5)

Cependant, Dorothée n'étudie pas plus de deux ou trois ans à la Faculté des lettres ; sa santé ne s'améliore pas et sa motivation demeure au plus bas. Elle finit par y renoncer. Ce n'est toujours pas un projet de soi pour soi, mais avant tout un projet de soi pour autrui. Cette formation va tout de même lui permettre d'acquérir d'excellentes capacités rédactionnelles indispensables à toute demande d'emploi adressée à la Radio Télévision Suisse Italienne (RTSI) :

*« Donc, au bout de quelques années, j'ai vraiment arrêté parce que c'est vrai, la santé n'allait pas bien, j'avais pas mal de problèmes et puis surtout je n'avais aucune motivation, je n'avais aucune envie d'aller passer des heures sur des bouquins, certains bouquins qui me disaient rien du tout, mais par la suite et ça c'est tout de même le côté positif, grâce à ça, ces examens de lettres que j'ai donnés, tout ça, j'ai, et du fait que je rédigeais pas mal avec une certaine forme de facilité, j'ai été... j'ai... comment dire... fait un concours à la radio dans ma région, donc radio suisse de langue italienne et pour animer à la radio donc il fallait écrire des textes et puis les présenter au micro, etc. »* (Lignes 225-232, p. 5)

Tout au long de sa vie, Dorothée va subir la figure autoritaire de son père qui impose ses décisions à toute la famille. Il revêt donc une importance démesurée aux yeux de Dorothée qui ressent de plus en plus de souffrance. Elle décide finalement d'entreprendre une psychothérapie et espère ainsi recevoir de l'aide et des conseils qui lui permettront de gérer sa vie comme elle l'entend.

## **Nature et types de tensions identitaires éprouvées dans le milieu professionnel**

Dorothée commence à exercer son métier d'animatrice radio à la RSI<sup>13</sup>, sur la « première ». Elle n'éprouve pas de réelles satisfactions à travailler dans ce domaine, malgré le fait que certains aspects de ce métier lui plaisent relativement bien, comme le contact avec les auditeurs et les intervenants ainsi que la possibilité de rebondir sur l'actualité du jour :

*« J'ai commencé à travailler, un travail qui était juste comme ça. Ça donnait quelques petites satisfactions, mais ce n'était rien de passionnant, strictement rien de passionnant, assez intéressant, j'étais jeune, je parlais à la radio, j'écrivais des textes, je voyais des gens, j'étais dans les médias, tout ça c'était... oui... assez stimulant mais ce n'était pas une passion, je faisais ça aussi parce qu'il fallait tôt ou tard commencer à travailler, mais ce n'était pas... oui... »* (Lignes 236-242, p. 5)

---

<sup>13</sup> Radio Suisse Italienne

Cependant, le fait de travailler à la radio reste un choix de Dorothée, il n'est pas imposé par son père, et de ce fait, même si elle n'a pas pu entreprendre autrefois les études dont elle rêvait, son identité professionnelle n'en reste pas moins une identité pour soi et non pas une identité pour autrui. D'ailleurs, à aucun moment son père ne remet en question son choix de travailler à la RTSI.

Dorothée aime surtout les cinq premières années durant lesquelles elle travaille à la radio. Beaucoup d'aspects positifs de cet emploi sont mis en évidence lors de notre entretien :

*« J'animais des programmes qui étaient tout le temps en direct donc il y avait toujours une certaine... tension, c'était assez stimulant de ce point de vue-là, et ce qui me plaisait, le côté qui me plaisait donc particulièrement, c'était qu'on pouvait se... euh... se baser si tu veux, un petit peu sur l'actualité pour rédiger des textes, c'étaient des petits textes qui remplissaient des émissions où il y avait aussi des informations bien évidemment des interviews, plein de choses, c'était sur la « une » donc il y avait tout le temps cette actualité qui revenait d'une façon ou d'une autre et donc voilà, on pouvait prendre ces événements de l'actualité et puis les travailler d'une certaine façon un petit peu... donc voilà... (...) tu pouvais laisser un petit peu construire sur ce que l'actualité t'amenait ! (...) C'est vrai qu'il y a eu beaucoup de belles rencontres, de personnes intéressantes aussi qui sont venues témoigner de certaines choses à la radio. » (Lignes 266-291, p. 6)*

Puis Dorothée travaille à la télévision, mais elle perçoit très rapidement une certaine lassitude dans son emploi. Le soi idéal ne correspond pas à son soi actuel, elle recherche davantage un métier qui éveille son intellect et qui la motive. Aucun conflit ou manque de reconnaissance de ses pairs n'est à l'origine de l'ennui qu'elle commence à éprouver dans son travail. Elle explique tout simplement cette lassitude en prétextant que ses capacités intellectuelles ne sont que trop peu mobilisées et qu'une véritable envie d'apprendre se fait ressentir :

*« Ça allait bien et même les supérieurs tout ça, ça allait bien, donc je n'avais pas de problèmes, j'étais bien reconnue, mais c'était vraiment une sensation personnelle dans le sens que j'ai encore maintenant, c'est quelqu'un qui a soif, qui a faim, pas seulement au niveau de l'estomac mais aussi au niveau de la tête. Et je me disais que... Il me manquait quelque chose, donc j'avais juste la maturité, j'avais passé quelques examens d'université, mais je n'avais pas de diplôme universitaire et je me sentais vraiment comme un petit bateau qui était parti quelque part en mer et qui n'avait jamais rejoint son port. Donc j'étais complètement... je n'étais pas satisfaite et puis c'était une période assez difficile. » (Ligne 317-325, p. 7)*

Une tension identitaire commence à poindre. Dorothée sent que son activité professionnelle ne lui correspond plus, surtout depuis qu'elle s'est engagée auprès de la télévision. Un sentiment d'insatisfaction l'envahit. C'est alors qu'elle rencontre l'homme de sa vie qui va lui demander de le suivre. Suite à cette rencontre, elle quitte son métier. Cette nouvelle relation arrive au bon moment et va lui donner le petit « élan » nécessaire pour que le désengagement puisse s'opérer définitivement :

*« De toute façon, je savais qu'au bout d'un moment, il fallait que je fasse autre chose et puis, bon, la vie a décidé pour moi, en effet parce que j'ai quitté après neuf ans de travail la radio et la télévision parce que j'ai rencontré celui que je pensais être l'homme de ma vie tout simplement.*

*Je l'avais revu, en effet... on s'était connus beaucoup plus jeunes, quinze ans plus tard, on s'est retrouvés, étant donné que lui pour son travail, il voyageait beaucoup, etc., etc., etc., bien j'ai dit voilà... ma vie sera avec cet homme et puis voilà, on a décidé de partir ensemble ! »*  
(Lignes 330-336, p. 7)

La nouvelle place que Dorothée occupe, au sein de son couple, va lui permettre de découvrir un tout autre style de vie, celui du monde diplomatique.

*« Moi, je dirais, étant donné que mon travail, autant au point de vue de la radio et peut-être encore davantage à la télévision, juste un travail technique à la télévision, je contrôlais des choses avant leur mise en émission, en diffusion et étant donné que je n'avais pas particulièrement de plaisir dans mon travail, le fait de rencontrer cette personne qui m'ouvrait si tu veux une porte différente et qui me proposait une vie complètement différente de celle que j'avais... hum... oui, a fait en sorte que je me disais, eh bien voilà, je vais partir ! »* (Lignes 340-345, p. 7)

Dorothée ne vit pas, à proprement parler, de crise. Le désengagement s'opère juste avant. Il s'agit, plutôt, d'un désengagement suite à une rencontre amoureuse. Cet homme va permettre à Dorothée de côtoyer un tout autre univers, plus en adéquation avec ses aspirations. Son soi actuel est, de ce fait, plus proche de son soi idéal, qui est en quête d'émancipation intellectuelle. Cette lassitude éprouvée sur son lieu de travail va accentuer ce besoin de changer d'air et de découvrir de nouveaux horizons.

## **Motifs de la reprise des études**

Comme nous venons de la voir, Dorothée effectue une thérapie, à l'âge de 30 ans.

*« Alors autour des trente ans, je t'ai dit que j'avais eu un père très autoritaire qui a eu beaucoup... en effet, voilà... c'est important dans ma vie et pas seulement dans la mienne, aussi le reste de ma famille et avec lequel, moi, j'ai eu beaucoup de difficultés. Hum... euh voilà... et alors, à un certain moment, j'ai ressenti vraiment le besoin d'éclaircir un petit peu cette situation et ce rapport avec mon père et plein d'autres choses qui se passaient au niveau de ma famille. Et j'ai alors demandé tout simplement l'aide d'un thérapeute. Je suis allée voir un thérapeute à l'âge de trente ans et j'ai entrepris une thérapie personnelle qui a donc commencé à cette époque et qui m'a petit à petit aidée, progressivement aidée à trouver un petit peu de la distance par rapport à ce qui se passait dans ma famille, ce qui me concernait moi, ce qui concernait par contre mes parents etc., etc. Remettre un petit peu l'église au milieu du village, dans un premier temps. »* (Lignes 376-386, p. 8)

Cette thérapie a une signification particulière dix ans plus tard, lorsqu'une épreuve douloureuse survient en 2002, Dorothée se sépare de son compagnon ; c'est la crise !

*« Ensuite, ensuite, ensuite... Hum... ensuite, c'est une histoire qui s'est arrêtée ! Une histoire qui s'est arrêtée et lorsque j'étais à Genève, donc, elle s'est arrêtée en l'an 2002. »* (Lignes 372-373, p. 8)

Subitement, tout s'écroule autour d'elle, ses repères disparaissent. Dorothée doit songer à ce qu'il adviendra de cette douloureuse séparation. Elle doit penser à son avenir, et cette fois-ci, elle sera seule pour opérer des choix.

Ainsi, ce moment d'intense tristesse débouche sur une période de latence. A cet instant, Dorothée se remémore la thérapie qu'elle a suivie durant sa jeunesse et l'élan d'intérêt que celle-ci avait suscité en elle pour tout ce qui avait trait à la psychologie. Devenue férue en la matière, Dorothée dévore une quantité impressionnante de livres et ressent un réel attrait cognitif pour cette discipline. Le projet de reprendre des études semble s'imposer de lui-même:

*« Je sentais que tout de même c'était passablement intéressant, ce que je faisais. Et alors j'ai commencé à lire à côté de la psychologie, et en lisant plus de psychologie et en ayant donc cette expérience de thérapie personnelle, je me suis rendu compte que tout ceci n'était pas seulement intéressant mais que c'était tout simplement passionnant ! Et de là, par la suite, j'ai vraiment développé une passion, une vraie grande, profonde passion pour cette matière... »* (Lignes 387-392, p. 8)

Dorothée se décide, elle veut étudier la psychologie. La phase de recherche active commence. Elle est à Genève, ville universitaire et, sans hésiter un instant, s'inscrit comme auditrice libre, premier acte concret de son retour en formation :

*« Alors là, c'est vrai que je n'ai pas hésité un instant, là, j'ai dit « c'est le moment de prendre ma vie en main enfin et de faire ce qui m'intéresse maintenant », à vingt ans je n'aurais absolument pas fait psychologie. Tout simplement je suis arrivée et je me dis « c'est ça que je veux faire et c'est ça que je veux devenir, je veux devenir thérapeute ! » (...) Je me disais « si j'y suis arrivée, si j'ai fait ce parcours de vie, il y a eu des moments de haut et de bas et il y a eu un peu de tout comme ça, mais j'y suis arrivée », pratiquement, c'était comme une évidence, je suis arrivée, il fallait que je passe par là ! C'était un point de convergence... voilà ! »* (Lignes 401-411, p.9)

Cette narration met bien en évidence la force et la conviction de Dorothée. En opérant un regard réflexif sur son histoire de vie et sur ses épreuves, elle constate que telle est sa destinée. Dorothée veut prendre son destin en main et faire ce qu'elle désire enfin, bien que son père ait tenté de l'en dissuader en prétextant alors son âge « avancé », mais c'est la psychologie qu'elle décide d'étudier envers et contre tout :

*« Parce que bien évidemment mon papa n'avait pas changé d'avis, même si beaucoup d'années s'étaient écoulées depuis l'époque, hein... quand je lui ai annoncé que j'allais entreprendre des études universitaires en psychologie, eh... ben... je me souviens, à l'époque, il n'était pas du tout d'accord, il ne voulait pas que je le fasse, parce que « ce sera du temps perdu, parce que tu n'arriveras pas à le faire, parce que tu es trop âgée parce que comme ci, comme ça... » et là, tout simplement, je lui ai dit ça : « c'est ton avis, le mien est différent, je veux faire ce que je veux et cette fois... »* (Lignes 444-450, p. 9-10)

Qu'importent les propos de son père, elle entame enfin un véritable projet de soi pour soi. Elle peut désormais concrétiser un projet professionnel qui lui tient à cœur. Sa très bonne situation financière lui permet d'étudier à plein temps, sans que la charge d'un emploi concomitant vienne perturber ses projets. Son sentiment d'auto-détermination est à son comble.

Cette décision d'entrer en formation est aussi imputable au fait qu'elle en a assez d'être la « fille de », puis la « femme de ». Elle veut gérer sa vie d'une manière autonome et ne prétend à aucun soutien de la part de son entourage. Elle entend être la seule actrice de sa future réussite, en reprenant les commandes de sa vie. Elle n'accorde désormais plus aucune importance aux autrui significatifs qui gravitent autour d'elle:

*« C'était un tournant dans ma vie, c'était un tournant qui n'était pas... hum... ce n'était pas quelque chose... c'était une décision personnelle, c'est-à-dire ce n'était pas une décision qui était prise par mon père, comme à l'époque à mes vingt ans, ce n'était pas une décision prise pour être à côté de quelqu'un que je pouvais aimer ou pas aimer comme ça a été le cas avec mon ex, c'était vraiment quelque chose qui dépendait de moi, de mon désir, des mes devoirs, de ce que je voulais faire de ma vie avec mes forces et mes capacités, rien que prendre cette décision de façon assez indépendante a été déjà pour moi un succès. Et puis, c'est vrai que les études l'ont été aussi. J'étais contente ! » (Lignes 433-440, p. 9)*

## **Ressources apportées par la formation**

Par rapport à ses études, Dorothée ressent une immense satisfaction, notamment grâce au fait qu'elle possède une excellente base théorique. La formation est exigeante, mais Dorothée parvient à maintenir un apprentissage de qualité. Au fil des ans, elle se construit également une solide base scientifique d'expertise. Dorothée travaille assidûment, et obtient de très bonnes notes :

*« Je dois dire que les études en psychologie à l'Université de Genève, depuis quelques années, sont très axées sur la recherche, ce sont des études assez... hum... assez... assez rudes par moments, donc encore une fois très scientifiques, beaucoup de recherches, beaucoup de stages, beaucoup de... oui, c'est du solide, c'est du sérieux, comment dire... ça prend beaucoup de temps... ça a été très fatigant... ça demandait beaucoup. » (Lignes 474-478, p. 10)*

Dorothée insiste sur l'importance que revêt, pour elle, l'acquisition de rigoureuses connaissances. Aujourd'hui, devenue thérapeute, c'est sur cette solide base scientifique de travail qu'elle s'appuie pour aider les gens à guérir de leur souffrance :

*« Mais maintenant que j'ai terminé et maintenant que je suis en train de pratiquer, donc je suis une psychologue stagiaire dans un cabinet où on fournit des soins et des consultations psychologiques, je me rends compte que ce bagage qui est vraiment, vraiment très solide, scientifique et vraiment très enraciné est fondamental, parce qu'après, en partant de là, je peux me permettre d'affiner certaines choses, certaines techniques et tout ça, mais je sais que derrière moi il y a un souci de scientificité... hum... voilà j'ai construit mon savoir sur du solide. Bon ça, je suis vraiment très reconnaissante à la faculté de Genève, donc à la faculté de psychologie de Genève. » (Lignes 478-486, p. 10)*

Malgré la qualité de la formation qui est dispensée, Dorothée n'a jamais eu le sentiment d'appartenir à un groupe avec lequel elle peut partager des valeurs ou des buts. Durant l'entretien, c'est d'ailleurs un des principaux reproches qu'elle formule à l'encontre du milieu universitaire :

*« Même si les conditions d'études étaient parfois difficiles, il y avait beaucoup de compétition, c'était beaucoup de sélection, beaucoup de concurrence, il n'y avait pas d'ambiance particulièrement cool ou relax, c'était vraiment chacun pour soi et tu fonces et tu vas jusqu'au bout, oui... » (Lignes 486-491, p. 10)*

Au niveau de son caractère, Dorothée a bien évolué. Elle porte désormais un regard plus critique sur ce qui se présente à elle :

*« Les éléments que j'analyse maintenant, je les analyse maintenant avec des yeux assez critiques, donc je ne prends plus ce qui sort de la bouche de l'autre comme de l'argent... je ne sais pas comment on dit en français... argent comptant, j'essaie vraiment un petit peu d'étudier, d'analyser les différents facteurs qui peuvent être à l'origine de telle chose et tout ça et puis voilà, c'est toute une vision de l'être humain qui est très enrichissante. » (Lignes 497-504, p. 11)*

Outre cette nouvelle façon d'aborder les situations problématiques, elle est devenue plus efficace et plus performante dans son travail :

*« Voilà, donc c'était un travail assez important mais ça a stimulé mon esprit critique, je suis quelqu'un de beaucoup plus posé maintenant, aussi... oui... je dirais enracinée car j'ai toujours été un peu « floup...floup » comme ça !!! (rires). Mais j'étais... oui... quelqu'un d'enthousiaste, je le suis encore, mais du coup maintenant, je suis enthousiaste, mais je suis aussi assez rationnelle, voilà ! » (Lignes 515-519, p. 11)*

*« J'étais assez organisée avant, j'avais appris à m'organiser, là maintenant, je suis quelqu'un qui est plutôt très organisé. » (Lignes 524-525, p.11)*

## **Perspectives d'avenir**

Pour Dorothée, l'entrée en formation semble être la meilleure chose qui lui soit arrivée, on le ressent très fortement au travers de son entretien. Son discours est animé par un sentiment de fierté. Elle affiche des connaissances de haut niveau qui lui permettent d'adopter une posture scientifique dans son travail, avec un souci de rigueur et de professionnalisme. Cette reconversion s'inscrit parfaitement dans sa nouvelle trajectoire de vie où son soi actuel est désormais plus en phase avec son soi idéal.

En analysant l'histoire de vie de Dorothée, nous relevons que son entrée en formation intervient à un tournant majeur de sa vie. Suite à une rupture sentimentale, elle rassemble ses forces et entame rapidement une nouvelle formation. Toutes ces années de dévouement et de soumission l'ont fortement marquée. A chaque fois que le courage lui manque, le souvenir de cette image négative d'anti-but, qu'elle a su enrayer, lui apporte détermination et énergie pour mener à bien sa tâche :

*« S. : C'était un sentiment de plénitude ? D. : Oui, de plénitude, oui... c'était la fin, la conclusion de quelque chose et le début enfin d'une vie qui me convenait. » (Lignes 603-605, p. 13)*

Pour Dorothée, le fait qu'elle tienne tête à son père est ressenti comme une grande victoire personnelle. Il est clair, pour elle, que les parents ont une influence de tout premier ordre sur le choix professionnel de leur enfant. Elle remarque, malgré tout, qu'une évolution des mentalités est en cours depuis quelques années :

*« Je suis bien contente que les... euh... en quelque sorte, que les mentalités évoluent, que oui... que les mentalités évoluent et que les parents, en général, maintenant, comprennent l'importance de permettre à leurs enfants de s'épanouir dans ce qui les intéresse ! Je pense que c'est là que se trouve effectivement le bonheur parce que c'est là que se trouve aussi la motivation de se lever le matin, de se dire « tiens, je vais travailler, mais j'y vais avec un grand plaisir, ce n'est pas que j'y vais avec un grand fardeau sur les épaules. » J'y vais avec la sensation que je peux vraiment apporter quelque chose et que je le fais avec un plaisir immense. Du coup, je ne fatigue pas parce que c'est quelque chose qui me rend, qui me renvoie de l'énergie, et de toute*

*façon me recharge, et ce que je fais, j'ai l'impression de le faire relativement bien... voilà ! » (Lignes 855-864, p. 18)*

Mais qu'en est-il de son avenir professionnel ? Dorothee estime que son âge n'est pas forcément un élément négatif qui peut être retenu contre elle. Elle pense, au contraire, qu'il s'agit d'une expérience à faire valoir. En psychanalyse, cela s'avère être un réel avantage :

*« Donc je pensais que, finalement, c'est vrai, je serais allée sur le monde du travail à un certain âge et que peut-être pour certains, les portes allaient se fermer devant moi parce que finalement trop âgée et tout ça... mais, d'après ma vision des choses, je suis convaincue et je le suis profondément... même je l'ai été pendant mes études... j'allais sortir avec un bagage extrêmement riche de connaissances extrêmement récentes et en plus, en bonus, une expérience de vie qui, à mon avis dans ce métier, est bienvenue. » (Lignes 616-622, p. 13)*

Dorothee, bien qu'ayant son Master en poche, sait qu'elle doit compléter sa formation pour obtenir le titre de psychologue clinicien. L'idée de faire un MAS lui paraît alors pertinente et s'inscrit en toute logique dans cette perspective:

*« Programmer un petit peu aussi le futur au niveau de la formation de psychothérapie, qu'est-ce qu'elle pourrait être, juger les choses encore une fois en fonction des différentes orientations qui pouvaient m'intéresser. (...) Cette idée m'est venue de faire un MAS à Genève et j'ai donc envoyé mes dossiers pour le stage. » (Lignes 661-667, p. 14)*

Malheureusement, jadis, suite à une sévère altercation avec un des professeurs dispensant le MAS, son dossier de candidature ne sera pas retenu. Une autre forme de vocation contrée se représente ainsi à Dorothee, mais cette fois, de la part d'un professeur d'Université :

*« C'était quelqu'un (...) que je n'appréciais pas particulièrement et la chose était assez réciproque, je pense, et du coup, donc, avec une excuse assez... je dirais... assez banale, superficielle, donc, il a refusé ma candidature. » (Lignes 678-683, p. 14)*

Qu'importe, Dorothee rebondit. Un psychologue, ayant rapidement repéré ses qualités professionnelles, l'engage comme stagiaire. Elle peut enfin mettre en pratique ce qu'elle a appris à l'Université.

*« En quelques mois, j'ai été confrontée à tellement de demandes, et tellement différentes, que j'ai eu la possibilité de faire, de commencer, à mon avis, une excellente expérience. » (Lignes 727-729, p. 15)*

Dorothee n'en reste pas là. Pour devenir psychologue clinicien, elle doit choisir un type de psychothérapie et s'y former. C'est l'approche humaniste de Rogers qui retient son attention. Cette formation, dispensée sous forme de modules, va durer quatre ans. Par la suite, elle désire également se spécialiser, dans une seconde approche, la cognitivo-comportementale :

*« Donc je vais faire une double formation parce que je pense que ces deux outils vont être très utiles par la suite, même si je vais terminer un peu tard, mais je suis encore une fois assez optimiste, je soigne aussi ma santé et je me dis que bon, même si je termine à 58 ans ou par là, 57 ou 58 ans, je devrais avoir encore une bonne quinzaine d'années devant moi pour pratiquer ce que j'aime. » (Lignes 809-813, p. 17)*

Cela prouve, une fois de plus, que la formation est à voir comme une dynamique tout au long de la vie et qu'il n'y a pas d'âge pour se former, c'est un état d'esprit !

### 3.3. Rémy

#### Parcours biographique

Rémy est un jeune homme de 32 ans, originaire du canton de Vaud. Marié depuis huit ans, il n'a pas encore d'enfant. Son épouse, quant à elle, a repris des études de styliste qu'elle vient de terminer. Aujourd'hui, elle travaille pour un magazine féminin de mode.

Rémy est issu d'une famille de classe moyenne-supérieure, son père adoptif est officier spécialisé dans l'armée suisse, tandis que sa mère est femme au foyer. Cette dernière, membre d'une association caritative, s'engage régulièrement en faveur des plus démunis.

L'école obligatoire a été une période difficile et éprouvante pour Rémy. Il ne garde pas un bon souvenir de sa scolarité. Ses relations avec ses camarades ne sont pas évidentes, il peine à se sentir intégré et est souvent victime de leur méchanceté et de leur violence. Il occulte d'ailleurs tout souvenir :

*« Non pas bien ! C'est-à-dire qu'aussi loin que je me souviens, mais ça aussi je n'ai pas énormément de lointains souvenirs de mon enfance, mais aussi loin que j'arrive à me souvenir de l'école, je ne me sentais pas vraiment à ma place et toujours un sentiment d'infériorité par rapport aux autres. »* (Lignes 39-42, p. 1)

A 15 ans, Rémy décide d'arrêter l'école et de se diriger vers un apprentissage de type CFC<sup>14</sup> sur les conseils de son grand-père :

*« En 9<sup>e</sup> année, je ne me voyais pas continuer euh... en tout cas au collège et en plus je n'aimais pas trop ce que je faisais et je n'avais pas trop d'atomes crochus avec les camarades que j'avais donc je ne me voyais pas continuer au collège, ouais, donc je dirais à la suite du conseil de mon grand-père de faire un apprentissage et qui m'a présenté ce qu'était l'apprentissage, j'ai clairement choisi ça par influence familiale, ouais. »* (Lignes 152-157, p. 4)

Rémy commence alors un apprentissage de CFC de commerce au sein d'une grande banque suisse. Son apprentissage se passe bien, il est content. Il arrive désormais à bien s'intégrer parmi ses jeunes collègues et prend progressivement confiance en lui.

La banque propose de l'engager, mais Rémy refuse, car il se sent de plus en plus attiré par les études et décide d'effectuer une maturité professionnelle tout en travaillant comme vendeur dans une boutique, les week-ends, pour s'assurer un petit revenu.

*« J'ai décidé d'entreprendre une maturité professionnelle à plein temps à l'école de commerce dans laquelle j'étais... que pour moi c'était un... alors je ne sais pas, déjà là il y avait un peu un attrait quand même aux questions de... enfin de faire des études, de continuer un parcours d'études et puis je savais que peut-être la maturité pouvait éventuellement m'ouvrir d'autres portes. »* (Lignes 234-238, p. 5)

Une fois sa maturité professionnelle en poche, un ami de ses parents lui propose de postuler dans une banque privée où il sera engagé. Il commence par un poste de collaborateur, au contrôle financier, durant deux ans. Il trouve ce travail ennuyeux et postule, à l'interne, pour une nouvelle place dans le domaine des Ressources Humaines. Ce poste lui est d'abord refusé, mais suite à la démission inopinée d'une collègue enceinte, il intègre la place

---

<sup>14</sup> Certificat Fédéral de Capacité

convoitée quelques semaines plus tard. Durant trois ans, il travaille dans un service qui lui plaît. Rémy se sent totalement comblé et a le sentiment d'être vraiment à sa place.

*« Il y avait quelque chose que je me disais, je pourrais travailler nuit et jour, je me souviens m'être dit ça parce que vraiment ça m'intéressait. »* (Lignes 391-393, p. 9)

A 24 ans, Rémy découvre, suite à une altercation avec ses parents, que son « père » n'est, en réalité, pas son « vrai » père. Sa mère, effondrée, lui avoue que son père biologique, qu'il n'a encore jamais rencontré à ce jour, est originaire de New-York et travaille à Genève, auprès d'une organisation internationale. Pour Rémy, un sérieux processus de remise en question s'installe.

Puis, au travail, un changement de chef ainsi que le refus de pouvoir obtenir une place de responsable RH vont bousculer le bonheur professionnel de Rémy. On lui reproche de ne pas avoir de licence universitaire et on lui refuse, catégoriquement, toute formation complémentaire ou responsabilité professionnelle plus importante. Après mûre réflexion, Rémy démissionne pour entamer une formation universitaire en Sciences de l'éducation, mention LMFA<sup>15</sup> et obtient son master en 2009.

Peu de temps après, il commence un travail comme responsable de site dans une institution. Cela se passe mal, Rémy démissionne quelques mois plus tard et trouve un autre emploi en tant que responsable de formation des apprentis, à 50 %, à Yverdon, au sein d'une grande fiduciaire. Parallèlement, il obtient un mandat pour dispenser des formations aux futurs assistants sociaux du canton de Vaud.

## **Nature et types de tensions identitaires éprouvées dans le milieu professionnel**

Rémy trouve la voie professionnelle qui lui plaît et qui le passionne : les ressources humaines. Ce domaine correspond à son caractère. Rémy est d'autant plus satisfait qu'il s'agit d'un projet de soi pour soi, personne ne l'influence dans ce choix. Il se rapproche d'un but qui lui confère une identité positive. Son identité professionnelle est en adéquation avec son idéal professionnel et Rémy se sent à sa place.

*« Beaucoup de choses qui m'ont plu, beaucoup, beaucoup, parce que là, j'avais l'impression que je me retrouvais beaucoup plus en phase avec moi-même. Beaucoup de choses qui m'ont plu, ben déjà la question de découvrir ce métier, de pouvoir rapidement... j'étais avec une chef qui était plus âgée aussi, mais qui avait travaillé, qui avait une super longue expérience en ressources humaines et puis du coup, elle m'a formé assez rapidement, j'ai pu aller avec elle dans les entretiens d'embauche, etc. et elle m'a très vite donné une petite responsabilité par laquelle j'étais en contact avec toutes les agences temporaires pour engager du personnel temporaire. (...) Puis après, petit à petit, j'ai eu aussi la responsabilité de l'engagement des collaborateurs fixes. (...) Je m'occupais de tous les mariages, les naissances, les allocations familiales, de tous les aspects pour faire un contrat, d'envoyer les documents, oui, moi j'avais trouvé ça... je me souviens d'un événement particulier où j'étais à mon bureau et puis je travaillais et je me disais « waouh », je me sens super bien là-dedans, ouais je trouvais ça très bien ! »* (Lignes 370-388, p. 8)

---

<sup>15</sup> Licence Mention Formation des Adultes

Puis, petit à petit, Rémy prend toujours plus confiance en lui ainsi qu'en ses capacités. Il se sent capable d'avoir davantage de responsabilités et ressent le besoin de se former, d'obtenir son brevet fédéral de spécialiste en Ressources Humaines pour être au plus près de son soi idéal. Malheureusement, sa chef n'est plus là et son remplaçant lui refuse toute formation complémentaire. Une discussion avec ce dernier s'impose alors :

*« J'avais eu une discussion début 2004 avec mon responsable en lui disant ben voilà finalement ce que j'avais envie de faire et un peu ce à quoi j'aspirais, donc c'est vrai d'avoir un poste plus haut qu'assistant RH, mais il m'a dit non, ben tu n'as pas de licence universitaire, chez nous donc c'était quand même une entreprise qui était assez élitiste, qui engageait... pour être cadre, il fallait en général avoir une licence universitaire, donc on m'a dit non « avec ta formation... l'âge que tu as... enfin on ne peut pas t'offrir plus qu'assistant RH et le brevet pour le moment, non ! » (Lignes 410-416, p. 9)*

Tout à coup, pour Rémy, le projet de soi pour soi n'est plus réalisable, il ressent une grande frustration doublée d'un sentiment d'injustice :

*« Ils ne voulaient pas investir dans une formation coûteuse telle que celle-ci, eh oui j'ai été un peu mis à mal parce qu'un de mes collègues qui avait à peu près le même âge que moi, mais qui travaillait lui pour la formation, on lui avait accordé de passer ce brevet et puis oui, j'avais ressenti un peu d'injustice quoi par rapport à ça. » (Lignes 404-408, p. 9)*

Le soi actuel ne correspond désormais plus au soi idéal, le désir d'évolution professionnelle de Rémy n'est plus envisageable pour l'heure, toute son identité professionnelle projetée est en train de s'effondrer. Une sérieuse tension identitaire apparaît brusquement et débouche sur une grave crise :

*« Donc moi, je me suis retrouvé un peu au pied du mur, en me disant ben... j'avais envie d'en voir un peu davantage et puis en fait après ben... après mûre réflexion, j'ai donc négocié, si on veut, on peut dire ça comme ça, négocié ma démission. J'ai dit ben voilà, je démissionne, c'était l'été 2004, ouais, je suis parti en été 2004. » (Lignes 417-420 p. 9)*

Un désengagement professionnel intervient pour Rémy qui démissionne. Le sentiment de sécurité dû au fait d'occuper un poste de travail bien rémunéré fait désormais place à un climat d'incertitude. Rémy est en pleine latence, il commence à s'interroger sur son avenir et sur les éventuelles possibilités qui s'offrent à lui.

Une phase active de recherche se met progressivement en place, Rémy est proactif et cherche, grâce à internet, les formations dispensées par les Universités romandes. Il entreprend des stages pour cibler au mieux ses envies et affiner ses recherches. La Faculté des Sciences de l'éducation retient toute son attention et plus particulièrement la voie LMFA. Cette dernière répond davantage à ses attentes que la LME<sup>16</sup>.

Sa femme est encore aux études et Rémy ne peut pas se permettre de renoncer à toute entrée financière. Il arrive, cependant, à négocier avec son employeur, la somme de 5000 francs pour lancer son projet de formation :

*« Ben 5000 Frs, c'est rien de chez rien, parce que après, tu vois, il y a eu cinq ans d'études, mais j'ai trouvé quand même que c'était quelque chose qui m'a quand même*

---

<sup>16</sup> Licence Mention Enseignement

*motivé, je me suis dit ah ben... ouais il y a eu quelque chose quand même, ça m'a permis de prendre la décision finale de quitter malgré le fait que j'étais marié, que j'avais un appartement à payer et puis ça posait beaucoup de questions sur la suite des ressources financières, évidemment, mais... mais voilà, c'était ce que j'avais, ce poste à cent pour cent qui était quand même bien payé, c'est vrai, mais finalement ce n'était pas suffisant pour que je reste et puis que je fasse mon poing dans la poche encore des années et des années. » (Lignes 434-442, p. 9-10)*

## **Motifs de la reprise des études**

On voit très clairement que l'entrée en formation, pour Rémy, est vue comme un remède à la stagnation de sa carrière professionnelle qu'il perçoit comme une tension identitaire forte. Le fait de ne pas avoir de licence le pénalise et il veut dépasser cet obstacle et ainsi atteindre son identité professionnelle visée :

*« S. : D'accord, alors justement, pour bien mettre les choses au clair, c'est cet événement qui est à l'origine de ton envie de reprendre des études ? C'est le fait qu'on t'empêche de grader ? »*

*R. : Ouais, ouais, exactement, la première motivation, c'est ça ! »*  
(Lignes 444-447, p. 10)

Rémy éprouve une grande satisfaction dans son métier d'assistant en ressources humaines, mais réalise qu'il peut viser un poste plus important, il en a la motivation et les compétences. Il sait que la licence est désormais le passage obligé pour y parvenir. Sa femme l'encourage et comprend ses projets, elle devient ainsi un soutien non négligeable pour son mari. Ce projet professionnel revêt beaucoup d'importance et d'enjeux pour lui. Sa grande motivation va lui permettre de s'engager dans ce nouveau processus de formation. Cela semble la meilleure solution pour contrer les tensions identitaires qui l'assaillent.

De nature dynamique, Rémy commence à chercher les différentes aides qui pourraient lui permettre d'étudier à temps complet. Il se renseigne auprès de l'Etat de Vaud dans le but d'obtenir une aide financière. Il fait une demande de bourse, tout en préparant son dossier d'admission à l'Université, pour les non-porteurs de maturité. Une période d'attente et de doutes s'installe, car, sans cette aide, Rémy ne peut absolument pas s'engager dans un processus de formation d'une telle ampleur :

*« Du moment où je me suis inscrit à l'Université jusqu'à ce que je reçoive le OK, donc je me suis inscrit comme candidat non-porteur de matu... hein, avec un dossier, à partir du moment où je me suis inscrit et dans l'attente de la réponse, en parallèle, j'avais fait aussi une demande de bourse, j'étais dans un « no man's land », j'avais déjà donné ma démission donc c'était en mai 2004, et puis on commençait la rentrée universitaire en octobre 2004, mais en attendant cette réponse-là, il y avait un flou « artistique » là autour ! Je ne savais pas si j'avais droit à une bourse, je ne savais pas si j'étais pris à l'Uni. » (Lignes 476-483, p. 10)*

L'obtention de cette bourse d'études va officiellement marquer le début de cette reconversion professionnelle, un nouveau cycle de vie s'inscrit dans le parcours de Rémy. Une transition identitaire s'opère, Rémy entre dans la peau d'un étudiant.

Un autre motif, d'ordre familial, va être également porteur de son envie de reprendre des études. En effet, Rémy, ayant appris l'existence de son père biologique en 2003, ressent de

plus en plus le besoin de se différencier de ses parents, ainsi que de les tenir à l'écart de ses choix. Une rupture entre la socialisation primaire et secondaire semble se dessiner :

*« Et je crois franchement rétrospectivement que le fait de faire l'Université, alors oui... euh... comme tu l'as dit avant, je pense vraiment, il y a eu des faits vraiment des faits de dire ben j'ai envie de progresser, mais pour progresser, il faut avoir une licence dans le domaine du travail dans lequel j'étais, mais aujourd'hui, je pense inconsciemment qu'il y a eu d'autres choses, c'est-à-dire que j'avais besoin de me démarquer complètement de ma famille. Donc j'ai dit je n'ai pas du tout une famille avec des gens qui ont fait des études, ce sont tous des gens qui ont fait une formation professionnelle euh... et... quand j'en ai appris plus sur mon père paternel... euh... mon père biologique ben c'est un homme qui a fait l'Université... c'est marrant ! »*  
(Lignes 580-588, p. 12)

Son père biologique devient pour Rémy, de façon inconsciente, un autrui significatif et par conséquent un modèle qu'il semble vouloir imiter. Il est intrigué par ce père biologique. Il l'admire tout en essayant d'en apprendre davantage sur lui et l'idéalise :

*« Mes grands-parents maternels avec qui j'ai de très, très bons contacts, euh... eh bien, ces grands-parents-là m'ont parlé de mon père biologique qu'ils ont très bien connu et puis c'est un homme très instruit qui avait fait l'Université, enfin c'était un Américain qui vivait ici à Genève et qui travaillait pour une mission particulière ici à Genève, enfin voilà, et du coup je pense que rétrospectivement, il y a eu quelque chose un peu en lien, je pense. Je ne veux pas dire que je n'ai pas envie de mettre du fantasme là-dessus, mais ouais, il y a peut-être eu aussi quelque chose d'inconscient par rapport à ça. »* (Lignes 600-606, p. 13)

Les motifs qui ont poussé Rémy à entreprendre des études sont à la fois professionnels – dans le but de se donner les moyens de ses ambitions, grâce à l'acquisition d'une licence, « clé » essentielle pour occuper une place importante dans l'élitisme régnant au sein de ces grandes banques –, mais également familiaux – dans le but de se rapprocher de ses origines paternelles dissimulées pendant près de 24 ans. On ressent d'ailleurs une rancœur de la part de Rémy envers ses parents qu'il tient volontairement à l'écart de toute décision importante qu'il prend :

*« Et mes parents, ben, je n'habitais plus chez eux depuis cinq ans donc je dirais que mes parents n'ont pas été une ressource pour prendre la décision. (...) Non, je les ai volontairement tenus à l'écart, ouais, tout à fait, ouais. »* (Lignes 504-508, p. 11)

Rémy espère alors que l'obtention de sa licence universitaire sera reconnue comme étant le signe de sa capacité intellectuelle à occuper le poste qu'il convoite. Outre cette nécessité de se former pour réussir son projet professionnel, il ressent le besoin de se différencier du couple, mère et père adoptif, en obtenant des qualifications que ces derniers n'ont jamais eues, et ainsi appartenir à un autre groupe socio-économique plus proche de son père biologique. Une rupture familiale s'opère.

## **Ressources apportées par la formation**

Rémy est une personne qui se pose énormément de questions par rapport à tout ce qui l'entoure. Il aime découvrir ce qui se cache derrière les apparences :

*« J'ai toujours été quelqu'un qui critique dans le bon sens du terme, c'est-à-dire que j'ai toujours réinterrogé les « allant de soi. »* (Lignes 636-637, p. 13)

L'Université devient alors, pour Rémy, un espace sécurisé où il peut obtenir des réponses, et développer des connaissances théoriques beaucoup plus rigoureuses :

*« Je pense que j'ai toujours été un garçon, un enfant... euh... hyper attentif à ce qui se passe autour de lui, ouais, et puis... euh... donc, du coup, je pense que j'ai pu, peut-être, aussi trouver à l'Université un moyen d'assouvir un peu ça, de répondre un peu à ça, ce besoin de comprendre les choses, de poser des questions, et puis je pense que j'ai retrouvé un... ouais... un réceptacle quoi à l'Université pour poser ce genre... pour poser des questions quoi, et puis euh... développer des compétences, je pense qu'il y a certaines compétences d'analyse... » (Lignes 643-649, p. 14)*

*« Et je réinterroge, je pose les choses, j'ai besoin de comprendre, comment est-ce qu'on est arrivé là, jusqu'ici... où on veut aller... oui, enfin, je remarque que je suis... oui, je pense que l'Université m'a beaucoup aidé par rapport à ça, oui. » (Lignes 654-657, p. 14)*

Rémy apprend également à mettre des « mots » sur des « maux », à conceptualiser les situations et à pouvoir en parler dans la perspective d'acquérir davantage d'expérience. Ces nouvelles connaissances pourront, alors, se révéler utiles, pour gérer des situations complexes. En effet, certaines données familiales ont pu être revisitées grâce aux enseignements théoriques acquis au cours de xxxxxxx xxxxxx. La sphère des études peut, parfois, rejoindre la sphère privée :

*« Il y a eu des approches... xxxxxx je peux dire... ou... ouais, une approche de la question de la clinique et tout qui m'ont...(...) ouais, marqué, oui, parce que je pense qu'au moment où je suis entré à l'Université, en plus c'était un cours qu'on avait au premier cycle, en tronc commun, oui, et puis ça répondait... elle mettait des mots sur des maux... m-o-t-s sur des m-a-u-x, pour moi c'était vraiment ça ! J'ai l'impression qu'elle mettait des trucs... (...) oui, elle conceptualisait, elle mettait des mots sur des choses qui étaient un peu inconscientes, mais que je ressentais profondément et puis, ouais... je me souviens à ses cours, j'étais là, mais j'étais halluciné, quoi ! Je ne sais pas, c'était... je trouvais ça génial ! Ouais, voilà... un exemple, quoi ! » (Lignes 690-703, p. 15)*

Rémy apprend également à travailler en groupe, il a des échanges passionnés avec ses camarades universitaires. Ces débats enflammés vont l'amener à découvrir de nouvelles compétences relationnelles et, aussi, à assurer la gestion de conflits.

*« Oh, il y a eu plusieurs personnes qui m'ont marqué, (...) mais il y a aussi bien des étudiants qui m'ont marqué, mais qui m'ont marqué... euh... je dirais de deux manières différentes. Soit ils m'ont marqué parce que je me suis trouvé des fois en confrontation de nouveau avec certaines de ces personnes-là, dont une personne (...) qui m'a souvent un peu tiré hors de ma zone de confort pour certaines choses et sur lesquelles on était souvent un peu en confrontation, mais je pense que c'est bien dans le parcours des études, on ne voyait pas la même chose... (...) ben, en plus des fois tu te retrouves en groupe pour travailler, comme tu l'as fait aussi, donc tu te retrouves avec des manières différentes de travailler, donc... euh... oui, des étudiants qui m'ont marqué de ce côté-là. » (Lignes 672-685, p. 14)*

Cela va également lui donner le sentiment d'appartenir à un groupe, à un collectif auquel il s'identifie et avec lequel il partage des valeurs communes. Ce sentiment d'appartenance va lui permettre de développer des liens amicaux qui lui seront utiles pour parvenir à réaliser ses futurs projets professionnels :

*« L'Université, pour reprendre, m'a apporté beaucoup et puis, ouais, j'en garde vraiment un très, très bon souvenir et puis c'est là aussi que j'ai pu faire la connaissance d'autres personnes, où j'ai pu aussi avoir un... de recréer en fait une forme aussi de... de... d'appartenir à un groupe ou à un collectif quoi d'étudiants. »*  
(Lignes 609-612, p. 13)

## **Perspectives d'avenir**

Rémy a aujourd'hui terminé avec succès son Master à l'Université de Genève, mais ne peut s'empêcher de ressentir une certaine nostalgie. Il sait que désormais les nombreuses questions qui envahissent son esprit ne recevront pas toujours de réponse. Que le capital de connaissances accumulé au cours de ces cinq dernières années ne sera pas toujours utilisé à sa juste valeur et de manière aussi efficace que possible. Rémy aurait aimé pourvoir prolonger ses études et ainsi faire perdurer ce sentiment d'adéquation entre son soi actuel et son soi idéal :

*« Mais je me souviens avoir ressenti un monstre vide un peu angoissant, mais euh... il ne va plus y avoir ce temps pour réfléchir, plus avoir cet espace pour penser et tout ça, mais comment est-ce qu'on va faire et puis moi, je me souviens avoir... j'ai partagé avec d'autres collègues, avoir eu très vite ce sentiment d'avoir peur d'être aspiré par le monde professionnel, l'entreprise après et puis de ne plus du tout pouvoir utiliser, ouais... euh... utiliser tout ce que j'ai pu voir à l'Université. Je me souviens avoir eu très peur de cela, exactement. »* (Lignes 751-757, p. 16)

Cet état d'esprit confirme la principale crainte de Rémy, qui est de ne pas réussir à obtenir un poste à la hauteur de ses nouvelles compétences, acquises au cours de sa formation. L'Université lui a ouvert un tel champ de connaissances qu'aucun métier ne pourra sans doute lui offrir. Cette perspective plonge Rémy en situation de souffrance :

*« Alors, fort de mon bagage universitaire, c'est devenu parfois une... comment dire... une grosse complication pour moi, enfin une complication, une complexité ou une difficulté... une difficulté pour moi de trouver un poste qui correspondrait à l'ouverture que j'avais eue à l'Université. C'est-à-dire... trouver un poste dans la formation avec tout ce qu'on avait vu, ça n'existait juste pas... quoi ! (...) J'ai ressenti très vite un peu de frustration, de dire non, mais attends, on sort avec une ouverture tellement forte dans le domaine de la formation et en fait, concrètement, qu'est-ce que le monde professionnel t'offre aujourd'hui ? Donc tu vois, j'ai senti une frustration et un décalage quoi... »* (Lignes 761-772, p. 16)

Ce décalage se fait également ressentir lors des premiers emplois qu'occupe Rémy une fois diplômé. Il est nommé responsable de site pour une institution, mais cela se passe mal et Rémy démissionne rapidement. Une courte période de chômage s'ensuit avant qu'il ne commence à travailler pour une fiduciaire. Il devient responsable du bon déroulement de la formation des apprentis. Ce travail, à mi-temps, va troubler Rémy lorsqu'il apprend les véritables raisons de son engagement :

*« Je me dis, mais pourquoi ils ont voulu engager quelqu'un pour ce poste-là avec des compétences universitaires ? Et puis j'ai eu un peu froid dans le dos quand j'ai posé cette question-là à ma chef... donc ma chef se trouve à Bâle et elle m'a dit « oui, c'est intéressant parce que tu as fait toi-même un parcours CFC... » Alors je me suis dit... « waouh » (...) Attends, je fais une formation et j'investis cinq ans dans une formation, je cherche une formation qui... enfin concrètement je me retrouve un peu... ouais... je*

*me retrouve un peu dans la même situation que quand j'ai quitté la banque. (...) Mais j'ai décelé là quelque chose... je me suis dit... waouh... attends... euh... ce n'est peut-être pas tout à fait le truc pour lequel moi j'avais postulé, donc voilà, c'est pour ça que je dis aujourd'hui que c'est une étape et que c'est à moi de voir et peut-être de trouver quelque chose d'autre après. » (Lignes 860-879, p. 18)*

En effet, on ne recherche pas en Rémy son titre de diplômé universitaire, mais, au contraire, on s'intéresse uniquement à son passé de CFC en commerce. Il s'agit là, pour Rémy, d'une nouvelle tension identitaire qui risque de déboucher sur une crise et sur un désengagement progressif de son métier actuel. D'ailleurs, il commence à mettre des mots sur cet état de fait, première étape d'un futur désengagement.

*« Je me souviens quand je t'ai dit que je me suis surpris dans le bureau me disant : « Je suis tellement bien ! » que je me disais que je pourrais travailler nuit et jour, mais depuis... ça, jamais, ça ne m'est pas revenu et puis des fois, je me dis... ça me frustre et puis donc de ce que je fais aujourd'hui, je sens comme je te le disais avant l'entretien, je pense que c'est une étape, une étape vers quelque chose d'autre... » (Lignes 847-851, p. 18)*

Cette situation problématique va permettre à Rémy de découvrir, finalement, ce qu'il souhaite réellement faire.

*« C'est un rêve vraiment de pouvoir lancer mon activité ou de trouver vraiment quelque chose... euh... je ne sais pas... euh... un poste euh... je lorgne un petit peu sur un poste, là, où je travaille, le poste de responsable de formation niveau suisse, c'est un poste vacant depuis plusieurs années pour lequel j'ai postulé, mais bon, je ne suis pas bilingue français-allemand et je n'ai pas... alors ça, de nouveau, on tombe dans les vieux classiques pour être responsable formation, il faut avoir travaillé quarante ans dans le domaine, ce qui n'est pas mon cas, alors tu as beau dire que toi, tu ne dois pas former les gens et apporter des compétences sur la question de la formation professionnelle, mais réfléchir un peu plus « méta » sur des orientations de formation, mais ça passe difficilement comme discours dans les entreprises, malheureusement, donc du coup, voilà, ce qui pourrait un peu m'intéresser, je vois typiquement un poste comme ça aujourd'hui de pouvoir être vraiment un peu le pilote, de piloter un peu des orientations de formations, ouais, ça m'intéresserait. » (Lignes 907-919, p. 19)*

Ces perspectives professionnelles nous prouvent que Rémy inscrit son parcours de vie dans une quête continue de réduction de tensions identitaires. Sa motivation, portée par de nouvelles perspectives, amène Rémy à envisager une possible transition professionnelle. Nous voyons ici clairement le dynamisme de cette perpétuelle quête du soi idéal. Cet éventuel désengagement pourrait donner naissance à un nouveau cycle de vie, dans lequel viendrait, peut-être, s'inscrire l'ouverture d'un cabinet particulier de formation en « freelance », lui permettant, alors, d'atteindre son soi professionnel idéal.

## Chapitre 4 : Synthèse de l'analyse des entretiens

Lors de l'analyse de ces entretiens, nous sommes frappés par la richesse et la diversité des parcours de vie de Cloé, Dorothee et Rémy. Ces trajectoires présentent peu de similitudes avant leur entrée en formation. Chacun a évolué dans un contexte différent, en affrontant, à sa manière, les épreuves et autres moments décisifs de sa vie.

Ces parcours nous donnent à voir, d'une part, la singularité que peut revêtir la vie d'un adulte, dans son histoire la plus personnelle, et, d'autre part, l'universalité d'une existence, comme le souligne Boutinet (1995) : « Cette expérience au travers de l'itinéraire qui la constitue est un échantillon toujours représentatif de la condition humaine dans l'extrême diversité de ses manifestations. » (p. 65)

L'analyse d'un retour en formation doit impérativement être mise en rapport avec le contexte et l'environnement de l'individu, afin de pouvoir en saisir toutes les significations. L'existence peut alors être vue comme un ensemble de « sphères d'activités » jouant, tour à tour, un rôle majeur en fonction des situations : sphère personnelle, sphère familiale et sphère professionnelle ont alors une forte emprise sur l'identité.

Au fil des entretiens, nous avons remarqué que ces différentes « sphères » interfèrent entre-elles, tout particulièrement lorsque le sujet décide de s'engager dans un processus de formation. Il est donc essentiel de garder à l'esprit une approche systémique de l'individu, si nous voulons interpréter, au mieux, les principales raisons qui l'ont poussé dans cette direction.

La manière dont Cloé, Dorothee et Rémy nous décrivent leur vie, grâce au langage oral, est également porteuse de significations auxquelles nous devons être attentifs. En effet, leurs « paroles », retranscrites, nous renseignent sur tout ce qui est de l'ordre des émotions et des affects.

Ces histoires présentent une multitude de suites possibles qui restent ouvertes. Chacun reprendra, après sa formation, une vie marquée, à nouveau, par des événements, épreuves et transitions qui lui seront propres. C'est en cela que la vie est un perpétuel cycle, une dynamique à laquelle seule la mort peut mettre un terme.

Tout au long de cette synthèse, nous allons observer dans quelle mesure ces trajectoires de vie convergent et divergent, en adoptant une analyse transversale des entretiens recueillis. Il s'agit, d'une part, de repérer les points communs entre nos trois protagonistes et, d'autre part, de voir ce qui est spécifique à chacun d'eux. Que pouvons-nous conclure à l'issue de l'analyse de ces entretiens ? Que sommes-nous en mesure d'avancer par rapport à notre question de départ ? Qu'en est-il des hypothèses de travail qui l'accompagnent ? C'est précisément, ici, la réflexion que nous allons poursuivre, au fil des prochaines pages.

## 1. Cadre social et familial

La reprise des études s'inscrit dans une démarche dialectique, à la fois individuelle et sociale. Individuelle, car c'est l'individu qui va rechercher au plus profond de son être les ressources nécessaires pour entamer un projet de formation dont il sera l'unique initiateur. Sociale, car la reprise des études concerne également l'environnement qui gravite autour de chaque apprenant : la famille et la société.

Tous ces éléments vont influencer et agir sur la biographie du nouvel apprenant qui se retrouvera pris en étau entre son présent et ses projets d'avenir. L'environnement familial sera donc susceptible de favoriser son entrée en formation ou, au contraire, de s'y opposer.

La famille est ainsi porteuse de la toute première forme de socialisation qu'un être humain reçoit. Chaque enfant doit être éduqué, de même que les parents doivent veiller à lui apporter réconfort et soutien. Il est de leur responsabilité de tout mettre en œuvre pour que l'enfant puisse prendre les bonnes décisions et, ainsi, se réaliser.

Hélas, dans la réalité quotidienne, certains parents ont d'autres projets et n'agissent que selon leurs propres convictions, sans prendre en compte le bien-être et l'avis du principal intéressé. Ce dernier se retrouve alors en situation de souffrance et de mal-être profond, se sentant ainsi livré à lui-même ou, à l'inverse, contraint d'effectuer une formation qui ne lui plaît pas, sous la forme d'une vocation contrée.

Tout au long de ces entretiens, nous avons pu constater que le rôle joué par les parents n'est pas toujours en phase avec le développement harmonieux de l'enfant, tel que pourrait nous laisser penser le modèle familial prédominant dans la description des familles démocratiques, où chaque membre est libre d'avoir ses opinions et de les exprimer. Seul Rémy semble se trouver précisément dans cette situation. Il ne subit aucune pression parentale et ne manque pas de considération. Ses parents acceptent et soutiennent ses choix, sans jamais les remettre en cause.

Malheureusement, nous ne pouvons pas en dire autant à propos des familles de Cloé et de Dorothée. En effet, au-delà de l'école obligatoire, l'absence de tout soutien parental est particulièrement visible dans l'entretien de Cloé. Cette dernière l'exprime clairement au fil des pages où nous y décelons, à plusieurs reprises, un fort sentiment de rancœur et d'amertume : « *L'absence de messages envoyés par mes parents.* » ; « *Mon père était trop pris par ses activités professionnelles.* » ; « *Les enfants, ce n'était pas sa priorité première !* » ; « *Je n'ai pas du tout été soutenue par mes parents.* » ou encore : « *Mes parents, ils ne m'ont pas relevée (...) ils n'étaient pas attentifs.* » Cloé n'a jamais pu être au bénéfice d'un quelconque soutien. Cela lui aurait, peut-être, permis de dépasser les moments difficiles et, ainsi, de lui donner la force de persévérer dans la voie qui lui plaisait, comme par exemple, lorsqu'elle se fait « rembarrer » par le jeune homme au téléphone, pour éventuellement travailler dans les métiers « de nez ».

Quant à Dorothée, ce n'est pas d'un manque de soutien dont elle est victime, mais d'un excès d'autorité. Elle ne peut jamais prendre une décision seule. L'obstination, le manque d'écoute ainsi que le statut patriarcal de son père font que ce dernier impose, avec fermeté, ses choix et ses convictions. Cela s'apparente à la famille autoritaire décrite par Kantor et Lehr<sup>17</sup> (1973)

---

<sup>17</sup>In Bawin-Legros, B. (1996). *Sociologie de la famille. Le lien familial sous questions.*

où les règles sont hiérarchisées et où chaque membre est tenu de s'y soumettre. Les traditions sont tenaces et le pouvoir est détenu exclusivement par les parents, plus précisément dans ce cas, le père : « *Comme je t'ai dit, j'avais un papa très autoritaire, très vieille école.* » ; « *Donc non, c'était non, donc ici, tu vas pas faire ça !* » ; « *Il n'y avait vraiment pas grand-chose à dire à l'époque, c'était les familles souvent comme ça, le père décidait pour tout le monde.* » ou encore : « *Je n'avais rien à dire, c'était la seule chose, je devais juste obéir.* »

A l'issue de ces regards croisés, nous pouvons alors revenir sur l'hypothèse, qui était :

*« Le fait de pouvoir reprendre des études permet de se libérer du diktat parental. Choisir le type d'études que l'on souhaite poursuivre suscite alors un sentiment d'autodétermination et de réalisation de soi. »*

Le choix d'un domaine d'études n'est pas toujours pris de manière libre et personnelle. Dorothée, par exemple, n'a pas eu la possibilité de choisir sa formation initiale. Les études en psychologie revêtent alors un sens tout particulier pour elle. Dorothée peut enfin réaliser un projet professionnel de soi pour soi, sans avoir à subir le *diktat* de son père. Elle éprouve alors, à la perspective d'être le seul maître à bord, une grande fierté, doublée d'un fort sentiment d'autodétermination. Elle exprime clairement cet état de plénitude, tout au long de l'entretien. On le ressent nettement à travers la phrase :

*« C'était en même temps l'accomplissement d'une tête dure comme la mienne qui était arrivée, tout de même, à faire ce qu'elle voulait même tard, mais j'avais réussi à faire ce que je souhaitais. »* (Lignes 597-599, p. 13)

La formation est alors ressentie comme une bouffée d'air, une opportunité à saisir qui amènent à Dorothée de toutes nouvelles perspectives de vie. Une porte s'ouvre sur le futur, comme elle nous le confie : « *mais en même temps, tout simplement, c'était l'ouverture d'une porte, c'était le début de ce que... en réalité, le futur que je souhaitais. Et c'était très satisfaisant... ah oui, c'était excellent.* » (Lignes 599-601, p. 13)

Du côté des entretiens de Cloé et Rémy, nous percevons également un fort sentiment d'autodétermination. Chacun d'eux réussit à surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la formation. Après avoir passé les premiers examens, avec succès, la formation ne revêt plus une dimension de sélection et d'évaluation permanente, mais au contraire, il s'agit d'une possibilité de pouvoir inscrire son parcours professionnel dans un plan de carrière souhaité, répondant davantage à leurs aspirations et choix de vie.

Il est intéressant de dire quelques mots sur la notion de *diktat* parental, particulièrement présent dans le discours de Dorothée, comme nous venons de le voir. En effet, la génération séparant les parents de Dorothée des parents de Rémy peut expliquer, en partie, cette différence. Nous observons une attitude plus « ouverte » et « achevée » dans le comportement des parents de Rémy, principalement en ce qui concerne le choix du type de formation que les enfants désirent suivre. Ce type de comportement fait son apparition dans les mentalités familiales à partir des années 80, selon Bawin-Legros. Cependant, Burgess en parlait déjà à la fin des années 20, lorsqu'il disait : « L'objectif de cette « nouvelle » famille devient le développement de la personnalité de chacun de ses membres, la liberté d'expression, et l'attente que le collectif familial crée le plus grand bonheur individuel possible. » (Burgess, 1926, cité par Bawin-Legros, 1996, p. 49)

Nous constatons alors que le niveau d'influence des parents dans l'orientation des enfants est central. Plus ces derniers se montrent dédaigneux ou tyranniques, plus la réalisation d'un futur projet personnel, de soi pour soi, est vécue avec davantage de fierté, poussé par un puissant sentiment d'autodétermination.

Une vocation contrée est d'ailleurs trop souvent imputable aux parents. Cela se manifeste clairement dans l'entretien de Dorothée où cette dernière doit se résoudre à abandonner définitivement certaines disciplines à connotation trop masculine pour son père, telles que l'architecture et la biologie. Cette vision bipolaire – homme versus femme – va conduire Dorothée à entreprendre une formation nullement désirée.

## **2. Nouvelles identités en perspective !**

La reprise des études s'apparente donc à une nouvelle transformation identitaire intégrant l'expérience professionnelle passée. L'identité est donc, comme le souligne Kaddouri (2006), « à analyser comme un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction. Relevant d'un cheminement et non d'une clôture, l'identité n'est pas la somme juxtaposée ou le résultat cumulatif de l'ensemble des expériences d'une vie (Lipiansky, 1992) mais un état en constant devenir. » (p. 122)

La dynamique identitaire est donc à voir « comme une totalité constituée de composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles. Parmi ces composantes comptent les identités héritées, acquises et projetées dont la construction, en interaction sociale avec des autrui significatifs, génère des tensions intra et intersubjectives. » (Kaddouri, 2006, p. 122)

Chacun de nos trois interviewés a vécu différemment cette crise identitaire, avec cependant la même perspective finale, un retour en formation. On ne peut évoquer ce phénomène de dynamiques identitaires, sans revenir, auparavant, sur les épreuves que Cloé, Dorothée et Rémy ont dû traverser :

- Pour Cloé, il s'agit d'un manque de reconnaissance, manifesté par ses pairs, qui va la conduire à un désengagement total et précipité de son métier de scénographe, durant un tournage. On critique son travail sans voir tout ce qui a été mis en place avec les moyens humains et temporels à disposition. Elle « plaque » tout de rage !
- Pour Dorothée, la dissolution de son couple va être à l'origine d'une mobilité professionnelle. Cette séparation a été l'élément déclencheur de son retour en formation. En reprenant ses études, cela lui permet d'accéder au domaine professionnel qu'elle vise, la psychologie clinique. Elle veut désormais vivre selon ses propres aspirations, sans que son entourage ait d'emprise sur sa vie et ses choix. Elle veut réaliser un projet de soi pour soi.
- Pour Rémy, il s'agit d'un décalage entre ses attentes et celles de l'entreprise qui l'emploie. Il veut accéder à une certification supérieure en obtenant un brevet en ressources humaines. Malheureusement, cette mobilité verticale lui est refusée sous prétexte qu'il ne possède pas de licence universitaire et qu'il est trop jeune. Un sentiment d'injustice l'envahit, il ne veut plus subir cette pesante situation.

Les parcours de vie de nos trois interviewés, parfois tumultueux, témoignent, tous, de nombreux mouvements dans les carrières professionnelles. Le premier métier n'est désormais plus un choix à vie, comme cela était fréquemment le cas par le passé.

Les motifs qui ont poussé Cloé, Dorothée et Rémy à se désengager professionnellement leur sont propres. Les contextes étant très différents, nous ne pouvons pas relever de similitudes entre nos trois interviewés.

Dans le cas de Cloé et de Rémy, c'est la sphère professionnelle qui a été mise à mal, alors que, pour Dorothée, il s'agit plutôt de la sphère personnelle.

Cependant, en y regardant de plus près, nous avons décelé plusieurs types différents de tensions identitaires, faisant suite à un décalage récurrent entre :

- Le « soi actuel » et le « soi idéal ou futur »
- Le « projet de soi pour soi » et le « projet de soi pour autrui »

Cloé, Dorothée et Rémy subissent tous un décalage entre le soi actuel et le soi idéal. Cependant, dans le cas de Dorothée et Rémy, nous observons également une dissonance entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui.

Dorothée entre dans un projet de soi pour autrui, suite à la requête de son père lorsqu'elle entame les études que ce dernier lui impose. Rémy, quant à lui, subit la volonté de son employeur qui lui assigne un projet qu'il n'approuve guère, celui de demeurer un simple assistant en ressources humaines durant les prochaines années.

Cela se révèle être un très bon indicateur, selon Kaddouri (2006), de l'attention que l'autrui accorde à l'autre, en termes de valeur identitaire :

« Nous avons là un indicateur de la différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle qu'autrui lui accorde. Il s'agit de l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Il donne sens à son existence et signification à sa vie. Il lui sert d'anticipation et de projection de son Soi. Il oriente et sous-tend les différents actes qu'il pose pour se réaliser. Ce projet de soi pour soi, comme nous le verrons par la suite sert de repère organisateur aux stratégies identitaires. » (p. 124)

Cloé, Dorothée et Rémy éprouvent alors des tensions. Il leur faut, désormais, envisager une action visant à les réduire, et pour ce faire, ils vont mettre en place des stratégies identitaires, bien souvent inconscientes, qui auront comme principale mission la sauvegarde de l'identité, tout en maintenant une certaine cohérence garantissant l'authenticité du projet de soi pour soi, c'est-à-dire du projet identitaire. (Kaddouri, 2006)

Leur engagement dans un processus de formation – acte positif visant à réduire les tensions – va leur permettre de combler le décalage qui existe entre l'identité perçue et l'identité visée. Ainsi, les images négatives de soi, porteuses d'anti-buts, se retrouvent mises à mal et repoussées. Un nouveau départ, plus en phase avec le soi idéal, peut désormais commencer.

Cependant, comme lors de tout engagement, des sacrifices sont demandés en contrepartie. Bourgeois le souligne clairement : « L'engagement en formation peut être coûteux sur plusieurs plans : temps, argent, investissement cognitif, affectif, voire physique, etc. il peut également être à la base d'un renoncement par rapport à d'autres buts (projets professionnels,

etc.). Ainsi, l'individu ne s'engagera en formation que s'il pense que le jeu en vaut la chandelle. »

### 3. L'Université, cet espace sécurisé de formation

L'Université est un nouvel espace de socialisation pour chacun de nos trois interviewés. Au premier abord, pour Dorothée et Rémy, l'Université leur donne à éprouver des doutes et des angoisses quant à leur disposition à mener à bien des études supérieures.

Dorothée, bien qu'ayant effectué, par le passé, des études de droit puis de lettres, travaillé plusieurs années à la RTSI<sup>18</sup> et lu un grand nombre d'ouvrages sur la psychologie, n'est pas, d'emblée, sûre de ses capacités intellectuelles, principalement à cause de son âge, nous confie-t-elle. L'avenir lui prouvera qu'elle s'est trompée et qu'elle arrive, parfaitement bien, à réussir ses examens.

Rémy, quant à lui, ressent encore plus d'inquiétudes et d'angoisses que Dorothée, principalement en première année de tronc commun, où il est confronté à des matières pour lesquelles il n'a que très peu d'intérêt. Cela le fait douter : « *Qu'est-ce que je fais dans cette université ? Je ne suis pas du tout fait pour ça...* » Sa nouvelle identité d'étudiant n'est pas encore clairement intégrée, mais les doutes s'effacent rapidement, une fois les premiers examens passés. Rémy obtient même d'excellents résultats, après un début d'études assez fastidieux.

Cloé, pour sa part, ne semble pas être envahie du moindre doute lorsqu'elle reprend ses études. Elle cherche à se confronter à de nouvelles réflexions et participe activement aux débats durant les cours. Elle se prononce toutefois sur la difficulté du tronc commun, nécessitant, selon elle, que l'on fasse d'une traite cette étape pour ne pas se sentir découragé.

Il est intéressant de constater que la formation est vue de manière assez semblable par l'ensemble des personnes interviewées en termes de ressources intellectuelles apportées : « *Ce bagage qui est vraiment, vraiment très solide, scientifique et vraiment très enraciné est fondamental.* » (Dorothée, lignes 481-482, p. 10), « *Développer des compétences, je pense qu'il y a certaines compétences d'analyse (...) J'ai l'impression d'avoir acquis certaines compétences de lecture.* » (Rémy, Lignes 649-660, p. 14) ou encore : « *J'ai pu développer mon œil d'observation, je suis devenue très observatrice et critique aussi bien sûr...* » (Cloé, Lignes 490-491, p. 11) La notion d'observation et de réflexion est particulièrement mise en évidence, lorsque ces derniers parlent des capacités développées durant les études. Le savoir scientifique, la conceptualisation et l'esprit de synthèse sont également valorisés, tout au long des entretiens.

L'Université est alors considérée comme un espace sécurisé où l'on peut apprendre, s'interroger et obtenir des réponses aux questions : « *On est dans un berceau à l'Université* » (Cloé, p. 11, ligne 537) « *Cet espace pour penser.* » (Rémy, p. 16, ligne 752) ; « *j'ai trouvé un... ouais... un réceptacle quoi à l'Université pour poser ce genre... pour poser des questions quoi.* » (Rémy, p. 14, lignes 647-648) Il est important de rappeler que le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage est très important, notamment au niveau des enjeux identitaires, comme le souligne Bourgeois (1996) : « La situation de formation peut exercer

---

<sup>18</sup> Radio Télévision Suisse Italienne

cette fonction de facilitation si, et seulement si, elle est construite comme un « espace protégé » permettant à l'apprenant d'expérimenter sans trop de risques pour son existence de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir. » (p. 33)

Le corps enseignant est perçu comme ayant un haut niveau de professionnalisme et d'expertise. Un profond intérêt transparait au fil des entretiens quant à la manière dont les cours ont été dispensés. Une part d'émotion se fait même ressentir : « *j'étais halluciné* », « *je trouvais ça génial* », « *je suis fascinée !* »

La principale différence soulevée se situe plutôt dans la perception de la collaboration entre les étudiants, ainsi que par rapport à l'ambiance générale régnant au sein des facultés. Une distinction s'opère alors entre la Faculté des Sciences de l'éducation et la Faculté de Psychologie où l'esprit de compétition est trop présent pour permettre la naissance d'un esprit de camaraderie et d'appartenance à un groupe. Dorothée l'exprime nettement lors de son entretien : « *Les conditions d'études étaient parfois assez difficiles, il y avait beaucoup de compétition, c'était beaucoup de sélection, beaucoup de concurrence, il n'y avait pas d'ambiance particulièrement cool ou relax, c'était vraiment... chacun pour soi et tu fonces et tu vas jusqu'au bout, oui...* » (Dorothée, 486-491, p. 10) La perception de Rémy et de Cloé est tout autre, ces derniers mettent en avant l'esprit d'entraide, la création d'un réseau de connaissances qui servira tout au long de la vie professionnelle. Un bel exemple de divergence de perception imputable au contexte d'études.

Dorothée perçoit son entrée à l'Université comme une seconde chance pour elle de suivre, enfin, le parcours d'études qu'elle souhaite. Cela est également dû au fait qu'elle est la seule à avoir fréquenté l'Université, dans sa jeunesse.

#### **4. Le monde professionnel**

Aujourd'hui, les besoins fondamentaux des travailleurs ne sont plus identiques à ceux du passé. Il ne s'agit désormais plus seulement de gagner sa vie, il faut également se réaliser au travail. Cela est particulièrement perceptible dans le discours de nos interviewés qui cherchent, avant tout, à s'épanouir professionnellement. Le fait de bien gagner sa vie, certes important, semble toutefois ne pas être autant recherché qu'un travail intéressant, diversifié et prometteur.

Cela nous renvoie à notre deuxième hypothèse :

*« Le fait de reprendre des études permet de se reconverter professionnellement lorsqu'il n'y a plus de perspective professionnelle ou lorsque l'ambiance ou l'ennuyeuse routine n'apporte définitivement plus aucune satisfaction. La reprise des études correspond alors au désir de reprendre en main son avenir professionnel. »*

Nos trois interviewés ne sont pas au bénéfice d'un regard neuf sur le monde professionnel, leur expérience passée revêt une grande valeur. Il leur importe de trouver un métier leur permettant de mobiliser les compétences acquises durant leurs années d'études universitaires. Nous le remarquons fort bien tout au long des entretiens.

Le travail se veut alors une notion proche de celle du plaisir et de l'épanouissement, cela apparaît nettement lors des entretiens de Rémy et de Cloé lorsqu'ils utilisent les expressions

suivantes : « *Je me disais « waouh », je me sens super bien là-dedans* » (Rémy, Lignes 387-388, p. 8) ; « *Il y avait quelque chose que je me disais, je pourrais travailler nuit et jour, je me souviens m'être dit ça parce que vraiment ça m'intéressait.* » (Rémy, Lignes 491-393, p. 9) ; « *Je me suis vraiment bien marrée, bien éclatée.* » (Cloé, Ligne 270 p. 6)

Dorothee, pour sa part, va encore plus loin, en voyant dans le travail une potentielle source d'énergie, renvoyant au travailleur une image positive de soi: « *j'y vais avec la sensation que je peux vraiment apporter quelque chose et que je le fais avec un plaisir immense. Du coup, je ne fatigue pas parce que c'est quelque chose qui me rend, qui me renvoie de l'énergie, et de toute façon me recharge.* » (Lignes 861-863, p. 18)

Ces parcours de vie nous donnent à voir comment chaque acteur s'autoproduit et met en œuvre ses ressources dans le but d'évoluer professionnellement, en se rapprochant le plus possible de l'identité professionnelle visée. « Une identité professionnelle constitue non seulement une identité au travail, mais aussi une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux de formation. » (Dubar)

La non-linéarité des carrières est devenue monnaie courante dans nos sociétés, la logique de l'emploi à vie appartient désormais au passé. Nos interviewés en sont bien conscients et veulent du changement en rompant avec leur emploi antérieur. Cela est particulièrement évident dans l'entretien de Cloé, dans lequel cette dernière nous confie avoir jeté tout ce qui avait trait, de près ou de loin, avec son précédent emploi de scénographe. Rémy, quant à lui, préfère marquer ce changement en travaillant dans la formation des adultes. Il n'est plus intéressé par un travail dans les ressources humaines. Dorothee, elle, a entrepris la formation qui la fascinait depuis le début de sa psychothérapie. Le domaine de l'audiovisuel fait bel et bien partie du passé.

Le fait d'avoir entrepris une formation leur donne, à tous, le sentiment d'avoir progressé dans leur vie, d'avoir pris confiance en leurs capacités et, de ce fait, d'être empreints d'une certaine singularité les distinguant de leurs pairs. Pour chacun d'eux, une page se tourne et une nouvelle page s'ouvre sur l'avenir !

## **5. La reprise des études : pourquoi ?**

A ce stade de notre synthèse, il nous faut évoquer les éléments revêtant du sens par rapport à notre question de recherche initiale :

**« Pourquoi des travailleurs/praticiens installés dans leur vie professionnelle décident-ils d'interrompre en partie ou totalement leur activité professionnelle pour entreprendre des études universitaires ? »**

Il y a autant de raisons d'entamer une formation universitaire, après l'âge « classique », qu'il y en a pour y renoncer, mais tout engagement est réfléchi et vu comme une solution à un problème qui se pose, bien souvent, en amont. Que ce soient pour des raisons privées, familiales ou professionnelles, il ne nous appartient pas de juger de la pertinence de ces choix.

Nous avons ainsi repéré plusieurs motifs amenant nos interviewés à entrer dans une dynamique de formation.

En premier lieu, la formation est perçue comme une issue à une carrière professionnelle qui stagne et où toute évolution de poste est refusée sous le couvert d'une licence universitaire absente du parcours de formation. La licence ouvre alors l'accès à davantage de postes dits de niveau supérieur nettement plus stimulants avec, à la clé, des responsabilités accrues. Fond-Harmant (1996) le souligne d'ailleurs très bien : « ... les individus sont particulièrement sensibles à l'aspect finalisant d'une formation diplômante et attendent, de l'institution universitaire, une certification et un niveau de reconnaissance sociale. » (p. 74)

La reconnaissance professionnelle est également un des principaux moteurs de la reprise des études et, par là même, d'une reconversion professionnelle. Cloé a d'ailleurs bien souligné l'importance de cette reconnaissance. Paradoxalement, aucun des interviewés ne met l'accent sur un désir de revanche sociale ou de promotion socio-économique. Est-ce imputable au milieu d'origine sociale plutôt élevé chez nos interviewés ?

Cette quête de certification rejoint alors l'hypothèse suivante :

*« Le fait de reprendre des études correspond à la volonté d'obtenir un diplôme dans le but de se réinsérer dans la vie active, parfois suite à une longue absence sur le marché du travail. »*

Nous constatons que le diplôme est la condition *sine qua non* pour amorcer une nouvelle carrière et surtout pour la rendre légitime aux yeux des autres membres de la société. Le diplôme atteste des compétences et du savoir-faire de celui qui le détient.

A ce niveau, nos trois interviewés convergent, tous ont ce besoin de légitimation. Cloé l'a d'ailleurs exprimé, elle sait très bien que l'Université est la « voie royale » pour être reconnue comme formatrice d'adultes. Elle écarte ainsi, volontairement, toutes les autres formations certifiantes s'y rapprochant, mais qui ne sont pas dispensées par l'Université. Elle a besoin de se plonger dans le milieu académique.

Quant à Dorothee, étant déjà diplômée en psychologie, elle exprime une grande satisfaction d'avoir obtenu ce titre à plusieurs reprises. Son diplôme lui a donc permis de retrouver un emploi de qualité après une longue absence sur le marché du travail. De plus, pour devenir psychologue, il n'y avait pas d'autres solutions que de se former à l'Université, au sein de la faculté de Psychologie et d'obtenir, ainsi, son Master.

Pour Rémy, étant plus jeune, il n'est pas question d'absence sur le marché du travail, mais il insiste, peut-être encore davantage que les autres, sur la nécessité d'être diplômé pour trouver un travail intéressant, où il pourra mobiliser ses nouvelles compétences de formateur. Il est également le seul à avoir rapidement ressenti une certaine désillusion. En effet, aucun métier ne pourra jamais lui offrir une vue d'ensemble aussi vaste et complète de la formation des adultes que celle perçue durant ses études. Il ressent même de la déception, à plusieurs reprises, lorsqu'il postule et prend conscience de la tâche réelle qui l'attend. Cependant, il ne regrette à aucun moment, ni ne remet en cause le choix, de s'être formé à l'Université. On lui a trop souvent fermé la porte au nez en prétextant l'absence d'un Master pour qu'il regrette cette décision.

Le diplôme universitaire semble donc être une très bonne solution pour s'insérer professionnellement. En effet, le chômage touche davantage les personnes trop peu qualifiées.

Un retour dans le monde professionnel est ainsi accéléré lorsque la personne est au bénéfice d'un diplôme, comme l'exprime Jacques Delors (1996) : « un système plus flexible permettant la diversité des cursus, des passerelles entre divers ordres d'enseignement ou bien entre une expérience professionnelle et un retour en formation sont des réponses valables aux questions posées par l'inadéquation entre l'offre et la demande de travail. » (p.16)

Pour revenir à notre question de recherche, la volonté d'entamer un processus de formation, permettant de côtoyer des personnes se retrouvant dans la même situation, est également recherché. L'étudiant vit alors de manière très positive ce sentiment d'appartenir à un groupe où de l'entraide et du soutien se développent, parfois même au-delà de l'Université, avec la création d'un futur réseau professionnel. Ce phénomène est particulièrement visible en Sciences de l'éducation, contrairement à la Faculté de psychologie, où règne, visiblement, un climat de compétition impropre à toute entraide.

L'intérêt cognitif pour les études est également une source d'engagement. Nos trois étudiants éprouvent une grande attirance pour les concepts théoriques. Cela a directement une incidence sur l'apprentissage. En effet, selon Fenouillet (2003), « L'intérêt semble malgré tout permettre à la fois une meilleure acquisition des connaissances et de développer une plus grande qualité d'apprentissage. » (p. 134)

Dans certains cas, l'entrée en formation peut également être perçue comme une fuite en avant, une échappatoire permettant de dépasser une épreuve ou une situation familiale particulièrement éprouvante, telle que, par exemple, une séparation ou un divorce.

Suite à ce tour d'horizon, il est important de préciser encore certains points. En effet, l'entrée en formation, outre les motifs que nous venons de citer, peut également être à l'origine de raisons beaucoup plus personnelles. Bourgeois (2000) le souligne d'ailleurs très bien dans l'ouvrage : *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* :

« On entre en formation, par exemple, pour développer des compétences, pour nouer des liens avec autrui, ces objectifs étant mus par des enjeux plus profonds tels que par exemple, assurer une plus grande autonomie de vie, mieux assumer son rôle de parent, de travailleur, de citoyen, négocier un tournant important de sa trajectoire de vie, sortir de la solitude, établir ou enrichir des liens familiaux, etc. » (p.94)

Ces raisons sont parfois clairement exprimées lors des entretiens, parfois à peine énoncées, d'autres fois, nous pouvons nous demander si, en effet, des raisons plus personnelles n'entreraient pas en ligne de compte. Ces raisons peuvent être dissimulées par pudeur ou par crainte de se révéler dans ce type d'entretien.

Une charge émotive est également associée à l'entrée en formation, qui peut rapidement prendre des allures de *challenges* que le sujet se lance à lui-même : Est-ce que je vais parvenir à mener à terme cette formation, vu mon âge et mon parcours d'études ? En suis-je capable ? Cet énoncé nous renvoie, à nouveau, aux enjeux identitaires : estime de soi, confiance en soi, persévérance sont autant de sentiments qui vont être revisités et mis à l'épreuve durant la formation.

## Chapitre 5 : Conclusion

La formation met à l'épreuve le nouvel étudiant dont la réussite dépend de ses capacités à se déjouer des difficultés qui se dressent sur son chemin. Une profonde autodétermination est une des conditions nécessaires à la réussite de son projet. On constate que la famille joue alors un rôle extrêmement important, car c'est cette dernière qui va agir sur la tournure que va prendre la situation d'apprentissage. La troisième hypothèse - à savoir : « *Le fait de pouvoir reprendre des études permet de se libérer du diktat parental. Choisir le type d'études que l'on souhaite poursuivre suscite alors un sentiment d'autodétermination et de réalisation de soi.* » - s'est donc avérée juste, compte tenu des conclusions que nous avons pu tirer de l'analyse des interactions familiales.

L'environnement social, quant à lui, est pris en compte dans un souci de légitimation et d'intelligibilité. En effet, lorsqu'un individu s'engage dans une formation, il apprécie que son entourage partage sa position et son point de vue afin de demeurer dans une certaine norme propre à la société, en se basant sur des significations partagées. Le diplôme obtenu est donc la preuve de cette légitimité et nous renseigne sur son nouveau statut socioprofessionnel. L'ancien étudiant adopte ainsi un nouveau rôle social : psychologue ou formateur d'adultes. Notre première hypothèse - « *Le fait de reprendre des études correspond à la volonté d'obtenir un diplôme dans le but de se réinsérer dans la vie active, parfois suite à une longue absence sur le marché du travail.* » - portait précisément sur la réinsertion rendue possible grâce à ce titre universitaire et s'avère donc correcte.

Au niveau de la sphère individuelle, nous avons pu constater que la problématique identitaire est un élément central dans toute démarche d'engagement en formation : « A travers sa formation, l'adulte forme et transforme son identité. Cette phase intensive de construction de soi débute dès l'émergence, encore fragile, du besoin ressenti de retourner en formation. » (Bélanger, 2007) L'entrée en formation s'inscrit alors dans une démarche de stratégies identitaires visant à réduire ces tensions, résultant d'un décalage entre l'image de soi perçue et l'image de soi désirée. Ces moments de crises et de tensions vont être propices à l'orientation du sujet vers un projet de formation visant à réduire, au mieux, l'écart entre les différentes perceptions du soi. L'importance accordée au développement personnel et à la construction d'une image positive de soi ressort de façon significative tout au long de ces entretiens.

Un autre élément essentiel pour entrer dans une dynamique de formation est la motivation. Cette dernière s'avère nécessaire pour que l'effort perdure dans le temps et que la première difficulté ne se solde pas par un abandon. Il faut que l'envie de se former vienne de soi, Carré (2005) le dit fort bien : « Les individus ne planifieront des actions cohérentes d'éducation et de formation tout au long de leur vie qu'à la condition d'avoir envie d'apprendre. » (p. 121) Schwartz (1994), quant à lui, va même jusqu'à dire : « Un adulte n'accepte de se former que s'il peut trouver dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation. » (cité par Carré, 2005, p. 122)

Le retour en formation, à l'âge adulte, montre bien que tout parcours professionnel n'est pas irréversible, la formation universitaire n'appartient pas seulement à la jeunesse, fort heureusement.

De même, l'Université joue un rôle non négligeable dans l'aide à la restructuration biographique. En effet, chaque étudiant voit son existence chahutée par les différents événements surgissant tout au long de sa vie (rupture sentimentale, crise, reconversion

professionnelle, etc.). Il s'agit de cas typiques illustrant un retour en formation, car la normalisation des cycles de vie est de moins en moins courante dans notre société, comme le souligne Fond-Harmant (1996) :

« Cette contre-tendance contemporaine est inhérente aux transformations de la vie professionnelle (alternance de périodes de formation-chômage-emploi...) comme à celle de la vie familiale (différemment de l'âge au mariage et à la procréation, développement des séparations divorces et remariages etc...). (...) les Universités jouent un rôle important et original s'agissant de rendre possible cet assouplissement des relations entre l'âge et l'activité, ce recul des limites de l'irréversible en matière de vieillissement. » (p.266)

L'Université permet à ces personnes de retrouver un certain contrôle, grâce à l'acquisition de nouvelles valeurs leur permettant, peu à peu, de réguler leur existence tout en se ressourçant. Elles occuperont un autre rôle professionnel, mettant alors en route une nouvelle socialisation.

Nous pouvons distinguer également un rôle politique que joue l'Université, comme Fond-Harmant (1996) le souligne en guise de conclusion dans son livre, *Des adultes à l'Université* :

« En formant des hommes et des femmes à des savoirs et à des capacités de réflexion des plus hauts niveaux de qualification, les Universités remplissent un rôle socio-économique incontestable. Tout en participant à l'élaboration de restructurations existentielles, elles remettent sur le marché du travail des individus formés et qualifiés, et qui ont encore à accomplir une bonne partie de leur vie professionnelle. Elles permettent des conversions professionnelles vers des secteurs en développement et elles actualisent des connaissances rendues obsolètes. » (p. 268)

Cette citation démontre bien que la deuxième hypothèse de notre travail – « *Le fait de reprendre des études permet de se reconverter professionnellement lorsqu'il n'y a plus de perspective professionnelle ou lorsque l'ambiance, ou l'ennuyeuse routine, n'apporte définitivement plus aucune satisfaction. La reprise des études correspond alors au désir de reprendre en main son avenir professionnel.* » - s'avère être fondée. L'Université, via la formation qu'elle offre, peut permettre aux apprenants de se reconverter afin de quitter un domaine professionnel qui ne leur convient plus, que cela soit dû à une routine lancinante ou à un contexte de travail qui n'est plus en adéquation avec les valeurs portées par l'employé.

Dans ce contexte économique saturé, il est donc important que l'Université continue à s'intéresser, en plus des étudiants traditionnels, à ce nouveau public visant une reconversion professionnelle utile, voire nécessaire, à leur régulation biographique ainsi qu'au maintien de leur équilibre. L'heure de la formation tout au long de la vie tend à devenir le principal enjeu politique des secteurs de l'emploi.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la reprise des études, intervenant suite à une rupture professionnelle, est un pari difficile, audacieux mais également coûteux. L'étudiant va prendre de réels risques, d'autant plus qu'il est de moins en moins facile, en prenant de l'âge, de retrouver un emploi.

## 1. Apports et limites de cette recherche

Ce travail de mémoire, bien qu'il apporte, dans son ensemble, des réponses pertinentes aux questions que nous nous étions posées en amont de sa rédaction, est inéluctablement soumis à certaines limites qu'il nous faut énoncer ici.

Le premier point est le nombre restreint de personnes analysées dans le cadre de cette recherche. En effet, si nous souhaitions nous imprégner parfaitement de l'histoire de vie de Cloé, Dorothee et Rémy, il nous a fallu réduire le nombre total de personnes interviewées. Cela s'avère nécessaire pour accéder à un degré d'analyse suffisamment fin permettant de rendre compte de l'ensemble des facteurs mis en jeu lors de tout engagement en formation.

Une autre critique qui peut nous être adressée, en lien direct avec le premier point, est celle de vouloir partir de faits particuliers pour tirer des conclusions générales. Cependant, cela nous semble être une des meilleures approches possibles pour répondre à la question de l'engagement en formation, qui est avant tout un choix personnel et propre à chacun des interviewés. Dans un premier temps, tout raisonnement est subjectif mais confronté à d'autres subjectivités, celui-ci devient objectif dans ce qu'il a à démontrer.

Nous avons alors adopté une perspective systémique pour aborder la question de l'engagement en formation, en accordant une importance toute particulière au contexte social et familial de chaque interviewé, cela constitue une des principales richesses de ce travail. Le fait de ne pas avoir voulu focaliser notre attention uniquement sur les dynamiques identitaires nous a permis de saisir toute l'importance du contexte, bien que ce concept demeure central tout au long de notre recherche.

Néanmoins, il aurait fallu pouvoir bénéficier du regard averti et éclairé d'un psychologue clinicien pour repérer avec davantage de précision tous les éléments contextuels et familiaux décisifs ayant influencé l'entrée en formation de nos trois protagonistes. Le degré d'importance des autres significatifs aurait également pu bénéficier de cette expertise. Il faut relever qu'il est parfois difficile, au travers d'un entretien spontané, de définir avec précision tout ce qui a profondément marqué l'existence et influencé les choix de chacun des interviewés. Cette spontanéité, qui fait la richesse et la fraîcheur de ces entretiens, a pu également être la cause d'omissions involontaires d'informations importantes. Sans recul, on peut parfois oublier des pans entiers de sa vie qui ne peuvent être résumés au cours d'un entretien qui somme tout dure à peine plus d'une heure. Cependant, la diversité des témoignages restitués dévoilent une multitude de facettes aboutissant à la reprise des études.

Nous avons également abordé le vécu professionnel avec une triple perspective – passée, présente et future – afin de saisir la progression du parcours de chaque interviewé. Cela nous a permis de constater l'évolution de la représentation mentale que se fait chaque acteur de son travail et de sa carrière. Les perspectives d'avenir ont montré les aspirations professionnelles de nos interviewés et la manière dont leur formation va y contribuer. La reconversion professionnelle, dans un domaine qui convient, devient ainsi le but de cette grande aventure.

## **2. Ouverture et suites possibles à cette recherche**

Il serait intéressant d'étudier dans une prochaine recherche : « le sentiment d'efficacité personnelle. » En effet, il a été démontré dans certaines études que ce dernier tient une part non négligeable dans nos différents apprentissages. A maintes reprises, Galland et Vanlede (2004) l'ont d'ailleurs souligné en émettant l'idée que tout apprenant, convaincu de sa réussite, devient plus performant.

De plus, selon une étude de Marsh et Yeung, ce sentiment d'efficacité peut quelquefois laisser entrevoir le choix des études ou les orientations professionnelles. Est-ce que les individus reprenant une formation sont, en moyenne, davantage confiants en leur capacité que la population estudiantine traditionnelle ? La question reste alors ouverte.

Avec un plus grand nombre de sujets interviewés, il serait intéressant de tenir compte du modèle de Philippe Carré pour éclairer les motifs d'engagement en formation, où celui-ci opère une distinction entre les orientations intrinsèque et extrinsèque : « Dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que, dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. » (Carré, 2005, p. 131) Deux autres axes viennent parfaire la théorie en distinguant « l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc sont centrés sur l'apprentissage de savoirs, et ceux qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation. » (Carré, 2005, p. 131) Cette typologie n'est pas constituée de motifs hermétiques les uns par rapport aux autres. La motivation est alors constituée de différents motifs qui peuvent former, à leur tour, diverses combinaisons.

Il serait de même instructif de s'intéresser à la question du genre (homme versus femme) lors de l'engagement en formation. En parcourant les statistiques de l'Université, nous nous rendons compte que la présence féminine est largement supérieure à la présence masculine, avec respectivement 82,6 % de femmes en Sciences de l'éducation et 86,4 % de femmes en psychologie. Selon Dubar,

« bien que confrontées à des contraintes beaucoup plus lourdes que les hommes dans l'organisation de leur carrière, dans l'articulation de leur vie professionnelle et familiale, les femmes participent, en règle générale, autant que les hommes à la formation ! Plusieurs clés complémentaires peuvent contribuer à expliciter cet état de fait, les unes par l'analyse sociologique fine des travaux de participation selon la catégorie socioprofessionnelle (Fournier, 2001), le calendrier de vie, le secteur d'activité, et d'autres par la recherche motivationnelle. » (cité par Carré, 2005, p. 127)

Quelle place jouent alors le conjoint et l'origine sociale dans cet état de fait ? Est-il plus difficile de se former en étant célibataire ? La localisation géographique a-t-elle également son rôle à jouer ? Autant de questions qu'il serait intéressant de soulever !

## **3. Le mot de la fin...**

L'élaboration de ce travail de mémoire m'a apporté beaucoup de satisfactions. Tout d'abord, celle de pouvoir ressentir la gratification et la fierté qu'éprouvent ces adultes à mener à bien un projet de formation qui leur est cher, belle leçon de persévérance pour le jeune adulte que je suis ! Cela a également été pour moi l'occasion de développer un thème qui me tenait à cœur, étant donné que plusieurs personnes dans mon entourage familial proche ont repris des

études. Cela a toujours éveillé en moi des interrogations de tout ordre auxquelles je peux, aujourd'hui, en partie, répondre avec davantage de certitudes et de clarté.

La démarche de ce mémoire, basée sur l'alternance entre la théorie et la pratique lors de la passation des entretiens, m'a permis de partir des récits de vie, que j'avais recueillis, pour en tirer de précieux enseignements que j'ai scrupuleusement énumérés et décrits au fil de cette recherche. J'ai pu développer et améliorer certaines de mes compétences, telles que la réalisation d'interviews, l'esprit d'analyse et de synthèse, mais également d'observation. Je me suis rendu compte jusqu'où je pouvais aller dans le cheminement des questions sans pour autant instaurer de la gêne ou une curiosité qui auraient pu être mal vécues par les interviewés.

Cloé m'a d'ailleurs confié avoir ressenti un réel plaisir à se raconter, elle a ainsi pu mesurer le chemin qu'elle a parcouru depuis sa jeunesse. Cet exercice lui est apparu comme une « thérapie », visant à mettre en mots les différentes émotions et sensations qu'elle avait éprouvées.

Cette relation particulière que j'ai construite avec ces « adultes », au fil des années passées à l'Université, mais également lors de ces entretiens, m'a donné à voir le « principe de générativité » développé par Erikson. Cette notion est caractérisée, comme le dit Chamahian par « la préoccupation que développent les générations adultes envers les générations montantes ». (p. 93) Ce processus de sociabilité est à voir comme « l'ensemble des relations sociales affectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupes ». (Bidart, 1988, cité par Chamahian, 2011, p. 93) Ainsi, ces adultes, tout en se formant, transmettent aux plus jeunes étudiants leurs connaissances et adoptent un rôle de « mentor », concept si cher à Houde :

« Que ce soit pour orienter les jeunes étudiants dans leur vie personnelle et professionnelle, les guider dans la réalisation d'un projet ou encore les accompagner et les soutenir dans leur parcours de formation, les liens noués entre ces étudiants sont marqués par la position de ces adultes dans le cours de vie. Il est en effet cohérent, compte tenu de leur âge et de leur expérience – notamment professionnelle – que ces étudiants plus âgés jouent un rôle de « tuteur » et que ce soit notamment sur ce statut que se fondent les liens de sociabilité. » (Chamahian, 2011, p. 94)

Cet état de fait renforce plus que jamais les relations intergénérationnelles qui se créent entre les aînés et les jeunes générations, et cela d'autant plus qu'ils sont engagés dans le même parcours d'études et qu'ils partagent, ensemble, les mêmes bancs des salles de cours.

Ce travail m'a permis de comprendre à quel point la formation tient, tout au long de la vie, un des rôles les plus importants et davantage encore en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle. Jacques Delors voyait juste lorsqu'il disait :

« Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît comme l'une des clés d'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il répond au défi d'un monde en changement rapide, mais cette constatation n'est pas nouvelle, puisque les précédents rapports sur l'éducation soulignaient déjà cette nécessité de retourner à l'école pour faire face à la nouveauté qui surgit de la vie privée comme de la vie professionnelle. Cette exigence demeure, elle s'est même renforcée. Elle ne peut être satisfaite sans que chacun ait appris à apprendre. » (Jacques Delors, 1996, p. 17)

Le rapport de l'OCDE<sup>19</sup> sur l'apprentissage à l'âge adulte abonde également dans son sens. Cet écrit montre, selon Bélanger, que l'amélioration et le maintien des compétences sont d'une extrême importance pour le développement des sociétés à haute intensité de savoirs : « le déplacement des emplois vers le secteur des services et l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication contribuent à transformer les profils de qualification générale des individus requise tant en milieu de travail que dans la vie quotidienne. » (Bélanger, 2007)

Or malheureusement, il est également important de rappeler, comme le souligne Dubar, que la formation profite encore trop peu aux personnes défavorisées socialement et financièrement, alors qu'elle leur était destinée en priorité. La formation ne règle pas, pour l'heure, tous les problèmes d'inégalités sociales même si elle y contribue. Il reste encore du chemin à parcourir et de nouveaux défis à relever pour que chacun puisse accéder à la formation qui lui convient, quels que soient son âge, son origine et son niveau social.

---

<sup>19</sup> Organisation de coopération et de développement économique, créée en 1961 à Paris, comprenant 34 pays membres.

## Chapitre 6 : Bibliographie

Aubret, J. (2009). *Motivation et vie adulte*. In Carré, P., Fenouillet, F. (2009) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Barbier, J.-M. (1996). *De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation*. Paris : Education permanente n°128/1996-3

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villiers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Bawin-Legros, B. (1996). *Sociologie de la famille. Le lien familial sous questions*. Paris : De Boeck Université.

Bélangier, P. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Université du Québec à Montréal.

Berger, P. et Luckmann, T. (2008). *La construction sociale de la réalité*. (2<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

Bourgeois, E., Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (1996). *Identité et apprentissage*. Education permanente. Paris : Editions 128.

Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier & O. Galatanu (dir.) *Signification, sens, formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villiers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J.-P. (2004). *Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ?*. Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J.-P. (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.

Carré, P., Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P., Fenouillet, F. (2009) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Chamahian, A. (2011). *Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'Université et dans la famille*. Recherche familiales, 2011/1 n°8, p. 91-100.

- Chéné, A. (1985). Les cycles de vie et l'éducation des adultes. In A. Chéné, B. Cockx, P. Dominicé, M. Finger, D. Gallez, C. Josso, G. Pineau et G. de Villiers. *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n°144. Genève : Université de Genève.
- Clouzot, O., Bloch, A. (1981). *Les conditions de l'apprentissage. Apprendre autrement*. Paris : les Editions d'Organisation.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- Dell'Ambrogio, P., Rinaldi, J.-M., Stassen, J.-F. (2006). *Etudiants 2006*. Université de Genève : Observatoire de la vie estudiantine.
- Delors, J. (1996). L'éducation ou une utopie nécessaire, *L'éducation : un trésor caché dedans* (pp. 9-32). Paris : Unesco.
- Demazière D. et Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, L'exemple des récits d'insertion*. Laval : PUL.
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : Harmattan.
- Dubar, C. (1996). *Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité*. Education permanente, 128, 37-44
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités*. (3<sup>e</sup> édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation*. (4<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Etienne, J. et al. (1997). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Hatier.
- Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris : Harmattan.
- Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'Université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris : L'Harmattan.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vent-il ? Comment intervenir ?* Savoirs, Hors-série n°1.
- Gotman, A. (1985). « La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. », dans Blanchet A., dir., *L'Entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les éditions du cerf.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In Carré, P. et Caspar, P. (1999) *Traité des sciences et méthodes de la formation*. Paris : Nathan.
- Jobert, G. (2005). Cours : *Approches sociologique et psychodynamique des situations de travail*. UF 7224S. Université de Genève.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villiers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Lainé, A. (2000). *L'histoire de vie, un processus de « métaformation »*. Education Permanente, n°142, 29-44.

Lapassade, G. (1972). *L'entrée dans la vie*. Paris : Julliard.

Lipianski, E.-M., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. (2002). *Introduction à la problématique de l'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). *Expérience et formation*. Paris : L'Harmattan.

Merhan, F. (2006). Cours : *Motivations et dynamiques d'engagement en formation*. UF 742329. Université de Genève.

Merhan, F. (2009). Cours : *Formation et dynamiques identitaires*. UF 742329. Université de Genève.

Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Paris : Armand Colin.

Neuville, S., Van Dam, D. (2006) Images de soi, motivation et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri. (2006) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Palazzeschi, Y. (2004). Histoire de la formation post-scolaire. In Carré, P., Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Vermersch, P. (1989). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française.

## **Chapitre 7 : Annexes**

Annexe 1 : Grille d'entretien

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien de Cloé

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien de Dorothée

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien de Rémy

## **Annexe 1 : Grille d'entretien**

# Grille d'entretien

## Contexte

Questions centrales :

- Quel est ton pays d'origine et ton âge ?
- Peux-tu me parler de ta famille ? (Conjoint(e), enfant(s), parents)

Question de relance :

- Le métier de tes parents et de ton conjoint(e) ? La situation familiale ?

## Enfance-Jeunesse

Questions centrales :

- Parle-moi de l'école, comment percevais-tu l'école en étant enfant ?
- Quels sont les souvenirs qui t'ont le plus marqué(e) ?
- Avais-tu déjà une idée de la profession que tu voulais exercer ?
- Quels sont les éléments positifs et négatifs de ta scolarité obligatoire ?

Questions de relance :

- Comment as-tu vécu le choix de la filière au cycle ? Quel a été le rôle de tes parents ?
- As-tu pris exemple sur une personne de ton entourage ? Frère ou sœur ?
- As-tu eu une personne qui t'a servi de modèle ?

## Apprentissage/Ecole supérieure (dès 16 ans)

Questions centrales :

- Qu'est-ce qui a influencé le choix de ta formation ?
- Quels ont été les points positifs et négatifs de ta formation ?
- Etais-tu motivé(e) durant tes études ou te faisais-tu violence pour travailler ?

Questions de relance :

- Comment tes parents ont-ils accueilli le choix de ta formation ?
- Est-ce que tes parents t'ont influencé(e), encouragé(e) ou empêché(e) ?
- T'es-tu posé la question des débouchés professionnels que tu auras suite à ta formation ?

## Le monde du travail

Questions centrales :

- Quel a été ton premier travail ?
- (Est-il en lien avec ta formation ?)
- Quels sont les différents métiers que tu as exercés ?
- Quels sont les points positifs et négatifs de ton travail actuel ?
- As-tu ressenti un manque de reconnaissance dans ton travail ?
- Y a-t-il eu un événement qui t'a fait te remettre en question quant à la volonté de changer de métier et par là même de reprendre des études ?
- Est-ce que des personnes dans ton entourage professionnel t'ont influencé dans ton choix de reprendre des études ? (Influence positive ou négative)

## La reprise des études

Questions centrales :

- Qu'est-ce qui a fait que tu as décidé de reprendre tes études ?
- Y a-t-il eu un fait déclencheur ?
- Comment as-tu choisi la filière universitaire? As-tu disposé d'informations, de conseils ?
- Avais-tu d'autres alternatives en tête ?
- Comment a réagi ton entourage familial et professionnel quant à ton choix de reprendre des études ?
- Quels sont les éléments positifs et négatifs de tes études universitaires ?
- Quelles sont les compétences ou les « forces » que tu as développées durant tes études ?
- Quelles sont les personnes qui ont été les plus importantes ou emblématiques durant ta formation ?
- Qu'est-ce que cette formation t'a amené?
- Quel a été ton niveau de motivation durant tes études ?

## L'avenir professionnel

Questions centrales :

- Comment te vois-tu une fois ton diplôme en poche ?
- Quels sont tes projets professionnels ?
- Qu'est-ce que tu changerais si tu devais recommencer tes études ?
- Avais-tu déjà une idée précise du métier que tu voulais exercer en entrant à l'Université ?

## Conclusion

- Y a-t-il quelque chose que tu aimerais préciser ou dire ?

## **Annexe 2 : Retranscription de l'entretien avec Cloé**

## Retranscription de l'entretien avec Cloé

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47

**Stéphane : Peux-tu me parler un peu de ta famille ?**

Cloé : On était trois enfants, moi, je suis née au milieu. Ma mère ne travaillait pas, mon père avait une profession libérale en étant artiste.

**S. : Tu habitais dans quel pays ?**

C. : On habitait à la campagne, en Suisse, dans la région lémanique du canton de Vaud. Ma mère est d'origine étrangère, portugaise, et mon père d'origine française et anglaise. C'est assez mélangé. Mais finalement, on a toujours grandi en Suisse, hormis les vacances. J'ai toujours été scolarisée en Suisse.

**S. : Tu as à peu près quel âge ?**

C. : J'ai 48 ans.

**S. : Parle-moi un peu de l'école...**

C. : J'ai commencé l'école à peu près vers 6 ans et demi. Je n'ai pas fait l'école enfantine, j'ai commencé avec l'école primaire. Je n'étais pas inscrite en enfantine, mais comme c'était un petit village, on allait de temps en temps comme c'était une toute petite classe. On allait de temps en temps avec les copines et les copains à l'école. Mais je n'étais pas obligée d'y aller.

**S. : Mais il y avait plusieurs degrés par classe ?**

C. : Oui, c'étaient les classes à l'ancienne dans le canton de Vaud. Dans la même classe, on avait plusieurs niveaux. La maîtresse avait dans sa classe la 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> enfantine, la 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> primaire. Il y avait 5 degrés dans une même classe. C'était un tout petit village, alors il y avait seulement quelques élèves de chaque degré. La classe à côté, c'était le régent et il avait les grands degrés jusqu'à la fin de la primaire. On était dans un village d'une centaine d'habitants.

**S. : Quand tu étais petite, quels étaient tes rapports à l'école ?**

C. : Mon carnet scolaire d'école primaire, c'est un feu d'artifice, j'ai 10 sur 10 de moyenne absolument partout. A cette époque, c'était de la rigolade, c'est après que ça s'est gâté, mais là, c'était vraiment facile.

En 2<sup>e</sup> année de primaire, mes parents m'ont changée d'école tout de suite. Ils pensaient que l'école du village était un peu trop facile et que ça n'allait pas me préparer pour l'école secondaire comme il le fallait. Alors, ils m'ont mise dans une école privée en ville, dans une école catholique, dirigée par des « bonnes sœurs ». C'étaient que des sœurs, il y avait simplement, si je me souviens bien, il y avait une institutrice qui n'était pas une « bonne sœur », mademoiselle xxxxx qui était laïque et le professeur de gym. Sinon, c'étaient que des sœurs ! Mais contrairement à ce que l'on s'imagine, où l'on imagine que des bonnes sœurs méchantes, et bien, c'était sévère, c'était exigeant et il fallait tenir la cadence ! C'étaient les années 60 donc encore les règles de grammaire avec les COD<sup>1</sup>, COI<sup>2</sup>, etc. Il paraît que ce n'est pas correct, mais moi, c'est la première version que j'ai apprise et je n'ai jamais réussi à m'en débarrasser. C'est comme cela que j'écris, en me référant à ces règles-là de grammaire. Donc là, c'était mixte, et puis j'étais très heureuse, j'y suis restée deux ans jusqu'à ce que je passe mes examens du collège secondaire, donc le cycle pour vous.

---

<sup>1</sup> Complément d'objet direct

<sup>2</sup> Complément d'objet indirect

48 **S. : Les dernières années obligatoires, donc ?**

49 C. : A l'époque, c'était comme ça. On entrait dans le primaire à 7 ans, 7, 8, 9, tu faisais trois  
50 années de primaire voire éventuellement une quatrième. Ensuite de quoi tu avais le droit de  
51 passer un examen, tout le monde pouvait se présenter, si tu réussissais, tu entrais dans l'école  
52 secondaire qui était le collège secondaire. Ce n'était pas obligatoire, c'était une option, le  
53 secondaire, sinon, les autres, ils continuaient en primaire jusqu'à la fin de l'école obligatoire.  
54 Il y avait un mini-chemin qui s'appelait la primaire supérieure où il fallait aussi passer un  
55 examen. Il fallait avoir la moyenne et tu poussais un tout petit peu plus loin et où tu pouvais  
56 faire éventuellement une passerelle pour aller dans le secondaire.

57  
58 Je suis ainsi passée en secondaire, j'ai quitté les bonnes sœurs et je suis partie pour Lausanne  
59 dans un collège. Un collège qui était presque expérimental, d'avant-garde, gauchiste. Les  
60 garçons avaient des cheveux jusque-là (*elle montre avec la main la distance qui arrive à mi-*  
61 *dos*). C'était juste deux ans après mai 68, ça battait encore son plein. J'ai fait un bout de ma  
62 scolarité dans ce collège, 2 ans et demi et mes parents m'ont changée à nouveau,  
63 malheureusement, car j'étais très bien là. Ça, c'est un événement qui a son importance je  
64 pense, ils m'ont mise dans un autre collège car je faisais parallèlement beaucoup de danse  
65 classique.

66  
67 **S. : C'est pour que tu puisses mieux faire ta danse classique qu'ils ont préféré te changer**  
68 **d'école ?**

69 C. : Ça, c'est la raison officielle. Mais moi, je pense que la raison véritable, c'est qu'ils  
70 n'étaient pas très à l'aise avec l'orientation politique de l'école. Ma mère flippait alors que  
71 c'était une très bonne école et que beaucoup d'élèves ont ensuite fait l'Université et obtenu  
72 des professions comme journaliste à l'hebdo, banquier, médecin, etc. Ils n'ont pas du tout  
73 « merdé ».

74  
75 **S. : Toi, tu avais vécu cela comme une rupture ?**

76 C. : Ouais, mais je n'avais pas réalisé, à l'époque. J'avais 13 ans et je me suis retrouvée dans  
77 un autre collège beaucoup plus conservateur, avec une discipline beaucoup plus stricte et  
78 beaucoup moins compréhensible. J'étais en latine, et là, j'ai raté mon année. Je n'arrivais pas,  
79 je faisais un blocage avec l'accusatif, le datif, etc. et je suis passée de 8,5 de moyenne à 4. J'ai  
80 dégingolé et je ne comprenais rien de ce qui m'était demandé, et là, c'était l'horreur ! J'ai  
81 doublé, ensuite, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, continué en latin-grec, c'est la section classique et puis c'est  
82 l'adolescence qui est arrivée vers 15-16 ans. Tu imagines comme tu n'as pas envie d'aller à  
83 l'école, et les dernières années, c'était vraiment à la « raclette » tout le temps. C'était la  
84 démotivation et ça n'avait pas de sens, il y avait juste un professeur de grec qui était génial.

85  
86 **S. : Ce sont tes parents qui t'ont obligée à faire latin-grec ou c'est toi qui voulais ?**

87 C. : Non, enfin, je ne savais pas très bien ce que je voulais faire. Ça se décidait très tôt. Quand  
88 tu avais 12 ans et puis je n'étais pas très bonne en mathématique alors c'est un peu par défaut.  
89 Moi, j'aurais bien voulu faire les langues modernes, mais ma mère disait que les langues  
90 modernes, c'était presque la section « générale ». On dénigrait la section moderne au profit de  
91 la scientifique et latine, ce qui est tout à fait « débile ». Je pense que j'aurais été beaucoup  
92 plus à l'aise en moderne, enfin, après, il y avait aussi la dimension tradition familiale qui était  
93 qu'on faisait le latin et le grec ! Ça ne se discutait même pas !

94 **S. : Tu devais passer par cette case ? Tes frères et sœurs avaient fait le même parcours ?**

95 C. : Ouais. Voilà ! Exactement !

96 Donc j'arrive au bout de ce collège, j'enchaîne avec le gymnase, ça se passe aussi tout à  
97 l'arrache, vraiment. Quand j'ai terminé, je me suis sentie soulagée à un tel point... Mais là  
98 aussi, j'ai eu un professeur de français vraiment extraordinaire, qui m'a non seulement donné  
99 confiance en mes capacités, mais qui m'a aussi fait adorer lire et écrire. Il avait vraiment une  
100 intelligence... Il nous faisait lire des auteurs hors programme, il arrivait vraiment à nous initier  
101 à la littérature et pas juste à lire les trucs du programme.

102

103 **S. : Tu gardes quoi comme souvenir de ce monsieur, qu'est-ce qu'il a eu selon toi comme**  
104 **importance dans ta vie ?**

105 C. : Je pense souvent à lui, il était magnifique de culture et m'a transmis cette importance de  
106 la littérature. Que c'est une chose sérieuse et pas que c'est quelque chose qui n'a pas de poids.  
107 Il m'a communiqué ça, et quand je pense à lui, c'est avec de la reconnaissance ! Et en  
108 particulier quand j'écris pour l'Université et que je lis des textes. Il faisait une guerre sans  
109 merci au mot : « élément » qu'on utilise à tort et à travers. On utilise ce terme, et ce n'est  
110 jamais défini et lui, chaque fois, il nous embêtait pour que l'on soit plus précis. Moi, j'ai gardé  
111 le goût de la précision, de vraiment déplier l'idée de manière à ce qu'elle soit compréhensible  
112 pour tous. Moi, je ne supporte pas quand je lis des textes ou quand j'écoute des personnes qui  
113 servent à tout bout de champ, deux trois fois par phrase, le mot « élément ». C'est une espèce  
114 de fourre-tout et ce n'est jamais défini. Moi, je suis devenue sensible à cela. Il était très  
115 exigeant.

116

117 **S. : Après, tu as passé ta maturité ? Tu as fait quoi ?**

118 C. : Je ne savais pas ce que je voulais faire, c'était l'horreur, je n'avais aucune motivation,  
119 rien du tout. J'étais encore adolescente, encore dans le trouble. J'avais 18 ou 19 ans. Alors,  
120 j'ai décidé de partir une année au Portugal chez ma tante pour faire une année « libre », de  
121 réflexion, mais aussi de contact avec la langue et la culture. Et puis, ça s'est moyennement  
122 passé, je n'ai pas croché le truc. A l'Université, à Lisbonne, je me suis « enmerdée », je  
123 n'avais pas envie d'aller en cours. Je voulais aller à la plage, envie de faire la « folle ». J'avais  
124 envie de faire tout autre chose que ce qui était prévu. C'était un peu une année « Erasmus »  
125 avant l'heure, sauf que l'on ne pouvait rien comptabiliser comme « crédits » pour le cursus  
126 scolaire.

127

128 **S. : Donc là, tu gardes juste un souvenir de bons moments ?**

129 C. : Ouais, de m'être bien amusée. J'ai fait des expériences intéressantes hors contexte  
130 universitaire. J'ai connu des gens, c'était une époque encore très libre, c'était le début des  
131 années 80. Il y avait une espèce de vent de folie qui soufflait, de liberté. Ce n'est pas comme  
132 maintenant, tu n'avais pas ce contexte de crise. On s'amusait très bien, c'était une ville  
133 « folle ». Quand tu as 20 ans, c'est merveilleux ! La dimension scolaire, elle n'a pas tellement  
134 dominé, là.

135

136 **S. : Quand tu étais plus petite, tu avais déjà un rêve d'une profession que tu voulais**  
137 **exercer ?**

138 C. : Non, non, jamais. Alors par contre, la danse, je faisais beaucoup de danse et je pensais un  
139 peu à ça en rêve, je ne voulais pas devenir danseuse.

140

141 **S. : Il n'y a aucun élément qui t'a influencée pour ta formation ?**

142 C. : Non, non. Je n'avais aucun embryon d'idée. Après, c'est mon milieu familial ! Je trouve  
143 qu'il m'a influencée.

144 **S. : On va revenir au Portugal. Qu'est-ce que tu as fait une fois que tu es rentrée du**  
145 **Portugal ?**

146 C. : Je suis revenue, et là, fallait que je me décide à faire quelque chose. Mes parents m'ont un  
147 petit peu mis la pression pour que je ne reste pas à la maison. Je faisais des petits jobs,  
148 boutiques, sondages, etc. Je faisais mille petits trucs. J'ai passé l'examen pour rentrer aux  
149 beaux-arts puis j'ai été prise. C'était un peu par défaut, je ne me voyais pas faire grand-chose  
150 d'autre.

151 Et puis un truc que j'avais envie de faire à un moment donné, mais qui est vite passé à l'as,  
152 c'était avant le Portugal, j'avais envie de faire, comme j'avais un sens olfactif énormément  
153 développé, je me suis intéressée aux métiers « de nez ». Et puis, j'ai appelé un gars qui faisait  
154 ce métier, je l'ai appelé... et aujourd'hui, je réalise beaucoup de choses, c'est que d'une part  
155 je n'ai pas du tout été soutenue par mes parents et comment, dans ce genre de situation,  
156 comme c'est important que les parents viennent en renfort des enfants, surtout pour les filles.  
157 Car ce type au téléphone, qui avait 25-30 ans, m'a dit « que ce n'était pas un métier de  
158 gonzesse, quand tu as tes règles, tu n'as plus de nez, oublie tout de suite, n'y pense même  
159 pas ! » Et puis moi, j'ai pris cela pour argent comptant et je n'avais pas assez de maturité pour  
160 me dire que c'était un « con ». Il m'a vraiment cassée. J'avais presque honte d'avoir osé rêver  
161 de faire une telle profession. Mes parents, ils m'ont pas relevée et je me dis que ça, c'est  
162 quand même fou, que mes parents aient d'autres préoccupations et qu'ils ne se rendent même  
163 pas compte. Ils n'étaient pas attentifs. C'est vraiment après coup que j'y ai repensé et que je  
164 me suis dit que c'était vraiment un con, mais pas sur le moment. C'était un métier parmi  
165 d'autres, ce n'était pas ma vocation absolue. Cette curiosité a vraiment été tuée dans l'œuf. Je  
166 me dis que c'est fou, comment ça peut arriver que tu te fasses casser par des gens et que tu  
167 n'affirmes pas ta légitimité ou d'être conscient que tu as le droit de demander les choses. Cela  
168 peut être valable pour des petites choses comme ça, relativement anodines, ou également pour  
169 de grosses choses. C'est vachement plus grave. En repensant à ça, je me dis que c'est un  
170 métier que j'aurais peut-être beaucoup aimé faire. Préparer les parfums, l'odeur, moi j'adore  
171 ça, je suis très olfactive.

172  
173 Puis, en rentrant du Portugal, je me suis inscrite aux beaux-arts, et j'ai passé l'examen !  
174

175 **S. : Donc, ce choix de rentrer aux beaux-arts s'est passé comment ?**

176 C. : Mon père était peintre, c'était une influence du milieu familial, complètement !  
177

178 **S. : Tes parents prenaient bien le fait que tu fasses cette école ?**

179 C. : Je réfléchissais encore à ça, l'autre jour, aux attitudes de mes parents par rapport à mes  
180 choix professionnels et je me disais qu'ils se sont singulièrement peu mobilisés. Ils me  
181 laissaient me débrouiller. Ma mère ne s'occupait que de mon père, elle ne s'intéressait à nous  
182 que modérément, à part peut-être mon frère. Les filles, c'était un apprentissage et on les  
183 mariait. Ma mère venait d'un milieu extrêmement aisé, elle n'avait jamais appris de métier,  
184 les filles ne bossaient pas, ça ne se faisait pas ! Elle a fait de la danse, elle n'aurait pas dû en  
185 faire, normalement, elle en a fait à l'insu de ses parents, mais avec nous, elle était assez  
186 désemparée, elle n'a pas su avoir cette réflexion. Quand je vois les mères des copines, c'est  
187 guère plus brillant, on leur disait d'aller faire droguiste, je ne sais pas quoi, des trucs dingues.  
188 Il n'y a qu'une seule femme que je connais dans l'entourage de mes parents qui a poussé ses  
189 filles à faire des études vraiment, à être autonome, qui avait un peu conscience de tout l'enjeu  
190 que cela représente. Mais mes parents, mon père était sur une autre planète, un peu bizarre, et  
191 ma mère voulait absolument que mon frère fasse avocat et ça n'a absolument pas marché.  
192 Pour nous les filles, c'était presque comme s'il n'y avait pas d'enjeu ! Heureusement que j'ai  
193 fait les beaux-arts parce que j'étais assez à l'aise, et puis c'est une dimension que j'aimais

194 déjà. J'aurais pu faire bien d'autres choses aussi, pourquoi pas l'uni, l'histoire de l'art ? Ça  
195 m'aurait intéressée. Mais je ne sais pas, il y a eu un truc, sûrement lié à l'absence de messages  
196 envoyés par mes parents. Je pense qu'il y a une grande part de l'attitude parentale qui fait que  
197 tu vas ou pas vers des études supérieures. Pourtant, du côté de mon père, il y avait beaucoup  
198 de femmes, en France, qui avaient fait des études supérieures, donc ce n'était pas rare ! Mais,  
199 je ne sais pas, c'était donc le contexte familial de mes parents. Mon père était trop pris par ses  
200 activités professionnelles, il était dans son truc, et les enfants, ce n'était pas sa priorité  
201 première !

202

203 Donc j'ai fait les beaux-arts, je me suis beaucoup amusée, j'ai appris plein de trucs. Je me suis  
204 amusée comme une « folle », c'étaient des années dorées, de délires, de grosses fêtes. Je sors  
205 des beaux-arts, je passe mon diplôme de graphiste et une cascade de circonstances qui font  
206 que tout à coup je suis engagée par un copain pour faire son assistante sur un décor de théâtre  
207 et puis, après, j'ai une copine qui me dit qu'ils cherchent quelqu'un à la télévision dans la  
208 scénographie. J'ai appelé, puis ils m'ont engagée, je suis rentrée comme ça dans ce métier que  
209 j'ai fait pendant plus de 20 ans comme assistante de décor et comme scénographe.

210

211 **S. : Peux-tu me dire les éléments positifs des beaux-arts ainsi que les choses plus**  
212 **négatives ?**

213 C. : Je me suis énormément amusée, et c'est important ! Je me suis fait de bons amis, et ce  
214 sont des choses qui comptent ! Et puis, il y a eu la difficulté à piger ce qui était attendu de  
215 moi, je venais d'un univers de peintures, des arts, et le graphisme, c'est quand même  
216 commercial, c'est une autre finalité ! J'ai eu de la peine à m'adapter, d'ailleurs, au fait, quand  
217 je suis sortie des beaux-arts, je suis entrée dans les décors tout de suite, je n'ai pas fait de  
218 graphisme du tout, j'ai jamais pratiqué ce métier. Ce n'est pas la formation que j'ai suivie.  
219 C'est un mélange toujours de choix qui sont raisonnables, qui ne sont pas dictés par des  
220 motifs, des raisons d'agir. Eh bien, il faut que tu aies un métier plus tard, puis au fait, derrière  
221 ces trucs, il y a des histoires de peurs et qu'en fait, il vaudrait mieux aller, et ça fonctionne  
222 beaucoup mieux quand on fait ça, vers ce qui nous plaît !

223

224 **S. : Donc toi, tu te demandais pas trop quels débouchés tu allais avoir ?**

225 C. : Ouais, parce qu'il fallait gagner sa vie, faire face aussi à une pression familiale de ma  
226 mère, etc. Je n'aurais donc jamais voulu bosser là-dedans. En plus, j'aurais été mauvaise. La  
227 scénographie est alors arrivée au bon moment. D'une part, tu gagnes bien ta vie, c'est  
228 artistique, moi, j'ai pu transposer toutes mes connaissances issues de la peinture. La  
229 scénographie, c'est la vie qui me l'a amenée, je n'ai pas fait de recherche d'emploi, c'est venu  
230 grâce à mes amis. C'est mon copain xxxx, qui faisait un décor de théâtre et qui m'a dit de  
231 venir l'aider. J'ai fait un deuxième, etc., et un ami, xxxxxxxx, m'a dit qu'à la télévision ils  
232 cherchaient quelqu'un ! Alors j'ai appelé et j'ai été engagée !

233 Maintenant, les boulots que je commence à avoir en tant que formateur d'adultes, ce n'est pas  
234 autre chose, c'est aussi le réseau, ce n'est pas écrire aux entreprises !

235 Je me suis présentée à un entretien d'embauche, c'était une catastrophe, une bonne femme des  
236 RH épouvantable.

237

238 **S. : Donc là, tu as commencé ton métier de scénographe à la télévision ?**

239 C. : Ce n'était pas encore mon métier, j'étais assistante. Je cherchais des meubles, des objets,  
240 je courais dans tous les sens. J'ai beaucoup appris. Aux beaux-arts, j'ai aussi beaucoup appris,  
241 même si je ne l'ai pas réalisé tout de suite que j'avais appris des choses essentielles sur  
242 l'équilibre d'une image, la grammaire d'une image, sur comment tout ça marche. Tout le

243 bagage du langage visuel est hyper important dans le métier de scénographe. Toutes ces  
244 années de scénographie, j'ai utilisé ça.

245

246 **S. : C'est-à-dire, par exemple, des fonds de décors qui ressortent bien ?**

247 C. : Tout, les accords de couleurs, comment tu peux lester une image. Par exemple, quand tu  
248 fais un décor, les styles, tout ça, comment ça marche l'équilibre et puis sur une image, il faut  
249 savoir que si tu mets une grosse masse, genre par exemple une armoire, tu la mets en bas. Si  
250 tu fais un énorme tableau et une petite chaise ça ne va pas marcher, ton image. Il faut mettre  
251 les grosses masses vers le bas. Il faut que le poids soit vers le bas. C'est la grammaire de  
252 l'image.

253

254 **S. : Pour cela, ta formation t'a servi ?**

255 C. : Clair, à fond. Tout à fait. J'avais une longueur d'avance sur ceux qui faisaient le même  
256 métier, mais issu du métier de décorateur de vitrine. Il n'y avait pas de formation de  
257 scénographe et c'était la voie la plus commune que celle de décorateur de vitrine et on  
258 apprenait sur le tas. Ils avaient une maîtrise technique, le fil nylon, le machin, les combines  
259 pour fixer les trucs, mais par contre, au niveau culture, bagage culturel et visuel, ils étaient  
260 nuls, ils étaient mauvais, ils n'avaient pas le background, quoi !

261 Puis après, j'ai enchaîné comme assistante pour les films, puis j'ai quitté la télé et j'ai  
262 commencé à travailler en « freelance », puis ça s'est enchaîné, j'ai fait une grande quantité de  
263 films. Je n'ai presque jamais cherché de travail. Ça fait « boule de neige », les gens viennent  
264 te chercher !

265

266 **S. : Il n'y a jamais eu d'éléments particuliers qui t'ont remise en question ?**

267 C. : Petit à petit, tu as des choses que l'on a vues chez xxxxxx. Quand il faisait son cours, il y  
268 a plein de trucs où je me disais : « Ah ouais, c'est ça. » Parce que, les métiers du cinéma, en  
269 Suisse, ils sont bien malades, il faut quand même dire les choses comme elles sont. Il y a un  
270 vrai problème avec ces métiers. Je me suis vraiment bien marrée, bien éclatée et il y a un petit  
271 phénomène d'usure qui petit à petit s'est installé et un phénomène d'insatisfaction, mais tout  
272 petit puis qui est allé en gagnant du volume comme une sorte de boule de neige. J'en parlais  
273 avec une collègue qui, elle aussi d'ailleurs, a bifurqué. C'était que tu avais peu, voire pas de  
274 reconnaissance. Tous les trucs de xxxxxx, l'invisibilité du travail, tous les concepts, je peux  
275 dire que ça a vraiment été quelque chose que j'ai constaté dans la pratique. Je me rappelle  
276 qu'une fois pour un film – c'était un des derniers films, après j'avais foutu le camp – on  
277 devait repeindre une Porsche Cayenne qui devait jouer, on dit aussi jouer pour les objets. Elle  
278 devait jouer un lundi, elle est arrivée à Genève, c'était l'année de la canicule, on crevait de  
279 chaud, en 2003, on tournait au cimetière Saint-Georges. Et cette Porsche Cayenne, qui devait  
280 normalement être arrivée rouge pour tourner le lundi, on était vendredi soir, c'était 19h30, la  
281 Porsche Cayenne arrive, elle était verte. C'est une catastrophe, qu'est-ce que l'on fait ? Cloé  
282 débrouille toi, quoi ! C'était comme ça. Donc, moi, je rentre à Lausanne, j'étais en bagnole,  
283 j'appelle un copain que je n'avais pas vu depuis la nuit des temps, j'avais un peu honte de  
284 l'appeler, mais par miracle, j'avais encore son téléphone, il est carrossier. Je lui dis : « écoute,  
285 tu veux gagner un peu d'argent, tu fais quoi, ce week-end ? Il y a une Porsche Cayenne à  
286 repeindre en rouge »... et il l'a fait ! Il a repeint cette bagnole en un week-end en rouge. Je ne  
287 sais pas si tu te rends compte. Il l'a peinte comme une vraie voiture, pas à la gouache, avec de  
288 la peinture de carrosserie. Bon, elle devait être d'un beau rouge, d'un rouge sang, mais le  
289 problème, c'est une connaissance que j'ai, est que quand tu poses une couleur rouge, même en  
290 double couche sur une couleur froide comme le vert foncé, ton rouge il ne ressort pas bien. Le  
291 lundi, cette voiture arrive prête à tourner dans la couleur rouge et tout, puis pour dire  
292 l'invisibilité du travail, puis un mec qui n'avait rien à faire avec le décor dit : « il n'est pas

293 génial, ce rouge », en sachant qu'elle était verte le vendredi et là je me suis dit « merde »,  
294 j'arrive à 40 ans, puis petit à petit, cette boule de neige fait que je me dis qu'il faut que je me  
295 trouve autre chose, je vais pas faire ça toute ma vie, c'est quand même vachement crevant, eh  
296 bien, elle a éclaté. Et le fait de te dire que tu travailles pour des gens qui ne te donnent pas de  
297 reconnaissance, où tu ne peux pas avancer, où tu ne peux pas développer des choses, à la fin,  
298 t'as beau gagner plein de fric, ça ne suffit plus. T'en as marre. Moi, je me faisais des journées  
299 à 6-700 balles, ça allait bien.

300

301 **S. : Et puis, ton entourage ? Comment c'était ?**

302 C. : Mon copain, Adrien, était vraiment très cool. Je connaissais plein de filles dont les mecs  
303 étaient embêtants comme tout. Toujours en train de pleurnicher parce qu'elles bossaient,  
304 qu'elles partaient un mois. Adrien, il m'a jamais gonflée, il était toujours autonome, sinon, je  
305 n'aurais pas pu. En plus, je tournais souvent à l'étranger aussi. D'ailleurs, Adrien m'a  
306 toujours soutenue pour tout ce que j'ai fait, y compris les études que je fais actuellement.  
307 Mais le métier de scénographe, j'ai adoré jouer, parce qu'au début c'est du jeu, parce que,  
308 quand tu construis un décor, on te donne plein d'argent pour faire du shopping, des achats, des  
309 milliers de téléphones pour dénicher des trucs dingues et tu assouvis ta soif de shopping et de  
310 dépenses. Alors là, pour l'assouvir, tu l'assouvis ! Tu vas dans un magasin, tu loues pour 50  
311 000 frs ou 60 000 frs de meubles, ça dépend des tournages, mais si tu aimes bien dépenser des  
312 sous, si tu aimes bien être dans la consommation, tu es servi ! Comme ça, après, dans le privé,  
313 tu es calmé ! C'est intéressant. Expo 02 aussi, j'avais fait, avec un mandat de 2 ans avec la  
314 décorateur artistique. C'était un énorme truc, un chantier colossal. Tu commences avec des  
315 petits croquis en 2000, où on te dit : « là, ce sera un bateau et ça sera un peu comme ça ». Toi,  
316 tu as le croquis, tu dois te débrouiller et en mai 2002, ça doit être fini et le bateau doit être sur  
317 le lac. Mais avec lui, c'était bien, j'ai eu beaucoup d'échanges, beaucoup de plaisir. Et puis si  
318 tu veux, petit à petit, les grandes machines comme ça, ça devient vraiment super et le cinéma  
319 des petites balades.

320 Enfin, pour moi, le dernier tournage, c'était avec la Cayenne, car ça a été un peu la goutte  
321 d'eau qui a fait déborder le vase. C'étaient des gens atroces, le scénario était nul, les Parisiens  
322 nous traitaient ici comme si on était des pygmées. C'était épouvantable. J'ai fait un truc que je  
323 n'ai jamais fait, je suis partie au milieu de film. D'un coup, c'était très clair. Des fois, tu te  
324 dis : « je suis mal, je veux partir », mais tu y arrives pas, ce n'est pas le moment, et là, tout  
325 d'un coup, je l'ai fait et je me suis sentie vraiment, mais alors vraiment libre. J'étais vraiment  
326 détachée. Je suis partie, je ne sais pas ce que j'allais faire, j'avais du fric en poche, ça allait.  
327 Mais j'avais vraiment aucun scrupule.

328

329 **S. : Une fois que tu as claqué la porte du tournage, tu as fait quoi ?**

330 C. : J'ai profité de la canicule, déjà. Je me suis beaucoup baignée. J'ai été à la montagne, au  
331 bord du lac, à gauche à droite. J'étais tellement contente de les avoir envoyés se faire foutre.  
332 Je suis également retournée au Portugal bronzer un petit peu. Après, j'ai commencé à penser  
333 un peu à la suite, et j'ai fait un bilan de compétences. Je m'étais aussi inscrite au chômage. Je  
334 voulais absolument laisser tomber le milieu de la scénographie, j'en pouvais vraiment plus.  
335 J'ai donné tous mes pigments, mes décors, mes machins, je voulais plus rien garder, j'ai tout  
336 bazaré. Maintenant, ça m'arrive de nouveau de travailler un peu, cet été, j'ai fait un chantier  
337 de peinture-décor. J'ai fait une formation de peinture-décor, mais ça, je ne t'ai pas raconté.  
338 C'est une parenthèse, je te raconterai après.

339 Alors comme je te disais, j'ai fait ce bilan de compétences. Je trouvais génial le boulot que  
340 faisait cette femme. Et je me suis dit que c'était ça que je voulais faire, alors je me suis  
341 intéressée à ce qui existait, c'est assez, une rencontre. Je trouvais qu'elle était un peu comme  
342 un cornac qui guide les éléphants.

343 **S. : Toi, tu lui as demandé ce qu'elle avait fait comme formation, tu t'es intéressée à son**  
344 **parcours ?**

345 C. : Non, je savais, je l'avais cuisinée un peu, mais elle m'a dit qu'elle avait fait les lettres et  
346 qu'elle avait été professeur à l'école Steiner. C'était une dame un peu « baba cool », je me  
347 reconnaissais pas tellement dans son style, je me reconnaissais plutôt dans le travail qu'elle  
348 faisait par rapport aux gens, ce travail d'accompagnement que je trouvais génial. Et d'ailleurs,  
349 cette femme, j'ai été la revoir il y a quelques mois pour lui dire que c'était grâce à elle que  
350 j'étais à l'université. J'avais de la reconnaissance, alors j'ai été lui dire, car moi-même, ayant  
351 souffert de l'absence de reconnaissance, je sais combien c'est important. C'est rendre la pièce,  
352 c'est l'écologie. Il faut, tu balances le carburant, on t'en a donné, tu le redonnes. C'est donc  
353 contre don. J'ai dit merci, c'est grâce à vous, maintenant je suis enfin en master, si je vous  
354 avais pas croisée, j'aurais eu une autre formatrice, je n'aurais pas tilté. Après, j'ai commencé  
355 à faire des démarches, formation module Migros, mais ce n'était pas ce que je voulais, j'avais  
356 envie de passer par la voie universitaire. J'avais envie de retourner à l'école, de prendre le  
357 temps d'apprendre des trucs. J'avais jamais décroché de la lecture, je lisais toujours  
358 énormément, le cinéma me laissait quand même pas mal de temps. J'étais devenue  
359 boulimique de livres, de films.

360

361 **S. : Une bonne culture littéraire...**

362 C. : Ouais. Adrien étant médecin, j'étais aussi intéressée par tout ce qui touchait la  
363 psychologie, la psychiatrie, etc. Donc voilà, petit à petit, ça s'est fait tout seul. J'appelle  
364 l'université, ils me disent que les inscriptions se terminent dans une semaine, alors hop, je me  
365 suis vite inscrite. Tout a été comme ça. Après, j'ai fait une demande de bourse et je l'ai eue.  
366 Après, j'ai mon copain Robert qui a cet appart et qui me dit qu'il le sous-loue. Est-ce que ça  
367 t'intéresse, alors je dis oui ! Ça a été vraiment l'enchaînement, l'enchaînement parfait comme  
368 pour les dominos.

369

370 **S. : C'est aussi grâce à des rencontres, alors ?**

371 C. : Oui, des rencontres, le réseau. Bon, j'aurais de toute façon fait l'université même si on ne  
372 m'avait pas proposé cet appart. J'aurais dû me taper le trajet, mais je l'aurais quand même  
373 faite. J'aurais eu plus de peine, donc mes études m'auraient pris plus de temps. J'aurais divisé  
374 l'année par deux. Mais à part ça, je me dis encore que, si le tronc commun, tu ne le fais pas  
375 d'un coup, moi je ne l'aurais jamais fini. Tellement que c'était énorme. C'était ma pire année.  
376 Si tu ne bossais pas régulièrement, tu étais foutu.

377

378 **S. : J'aimerais bien que tu me donnes quelques éléments positifs de tes études ?**

379 C. : Tout d'abord, le réseau d'amis que je me suis fait. Génial, toujours la même chose. Le  
380 social, ça compte vachement, et puis, la découverte, la richesse des découvertes que j'ai faites.  
381 Par exemple, le cours de xxxxxxxx, tu comprends, pour moi, ce mec, c'est la réincarnation de  
382 Shéhérazade quoi, l'entendre parler du langage comme une espèce de saga absolument  
383 extraordinaire, j'étais scotchée. C'est une générosité que de pouvoir bénéficier de savoirs qui  
384 ont été synthétisés, pensés par quelqu'un qui te le déverse comme ça, c'est du concentré, tu en  
385 perds une partie, mais c'est tellement génial. Je suis fascinée. Moi, j'adore tout ce qui est  
386 théorique. Je trouve que ça m'a ouvert des portes et des fenêtres que je ne pourrais plus jamais  
387 refermer. Ceci dit, même si j'ai des grandes périodes de paresse où je ne fais pas grand-chose,  
388 je suis très fatiguée, j'ai quand même le goût du savoir.

389 L'université, ce que je retiens comme figure marquante. Un des tout premiers, c'est xxxxxxxx,  
390 car il arrive, sans PowerPoint et avec sa craie, il te déploie le monde et je trouve cela  
391 fabuleux. La théorie de Saussure, comme il l'a développée, moi, je trouve cela fascinant. Dans  
392 un autre registre, il y a eu xxxxxx que j'ai vraiment trouvée précieuse parce qu'elle nous a

393 permis d'avoir un petit bocal où on pouvait s'imprégner un peu, on était plus proche. Il y a un  
394 petit groupe qui est devenu le noyau. C'étaient des gens plus faciles d'accès que dans ces  
395 énormes auditoriums.

396  
397 **S. : On peut dire que c'est une période décisive pour ton futur choix professionnel en**  
398 **tant que formateur ?**

399 C. : Je ne sais pas, car je suis toujours en train de me dire que je voudrais faire autre chose.  
400 J'ai de nouveau envie de faire autre chose. Bon là, je fais du mandat et tout, ça commence.  
401 Mais je me vois pas devenir responsable de formation dans un machin par exemple. Moi,  
402 jamais, j'ai besoin d'air.

403  
404 **S. : Donc, tu n'as pas envie de te fixer à un endroit ?**

405 C. : Non, je n'ai pas envie de rentrer dans la peau d'une formatrice d'adultes toute ma vie. Je  
406 veux continuer à être en processus. Je veux finir ce master, le réussir car je ne veux pas devoir  
407 rembourser ma bourse, bosser et me faire un peu d'argent, et après, on verra ! J'ai un ami qui  
408 me propose d'intervenir sur son module pour la formation thérapeutique, il est médecin,  
409 recherche et enseignement. C'est pour le personnel soignant qui fait face à la maladie  
410 chronique. Il y a plusieurs pistes. Décisif pour mon développement, j'ai envie de dire, mais  
411 pour mon avenir professionnel, certainement aussi, puisque j'ai changé, j'ai gagné en  
412 confiance. Forcément, je vais faire des choses que je n'aurais pas faites sans cette formation,  
413 maintenant, est-ce que ces choses-là seront de la formation pure et dure, je n'en sais rien. Les  
414 approches biographiques, ça m'intéresse beaucoup, j'ai un projet que j'aimerais mener qui est  
415 de faire des petites histoires à des gens âgés pour des jeunes. Je ne sais pas encore très bien  
416 comment, ils ont fait ça dans un « EMS » à Genève, mais je ne sais plus comment. Il y a plein  
417 de pistes, mais je ne sais pas très bien. Ce sont des projets, des envies.

418 Il y a un truc qui m'est arrivé quand j'ai commencé l'Université, c'est une chose que j'ai  
419 comprise après en faisant le cours de xxxxxx xxxxxx, j'ai compris ce qui m'arrivait, et c'est  
420 une sensation que j'ai retrouvée l'autre jour en animant un séminaire. Quand j'ai commencé  
421 l'uni, un matin, il faisait encore nuit, car c'était en octobre, j'allais au cours de xxxxxx, puis  
422 j'allais à pied pour m'aérer, je marchais avec mon sac à dos le long du quai, il faisait nuit  
423 noire, pour aller prendre la mouette, et je me disais : « je suis une usurpatrice, c'est pas ma  
424 ville, ce n'est pas ma rue, c'est pas mon appart, c'est pas ma vie, c'est pas moi, moi je suis  
425 scénographe », j'avais l'impression d'avoir piqué la vie de quelqu'un, quelqu'un que j'aurais  
426 ficelé, mis à la cave, kidnappé, et occupé son espace vital et son identité. Le glissement  
427 identitaire était vraiment en train de s'opérer, comme xxxxxx xxxxxx pourrait le décrire, le  
428 théoriser. C'est vraiment ça, tout à coup, j'ai senti que quelque chose bougeait. Je me voyais  
429 comme dédoublée, je me voyais aller à l'uni, c'était très bizarre.

430 Puis l'autre jour, j'animais avec un collègue d'uni un séminaire dans une école de XXX, et je  
431 disais à ce collègue que, pour entrer en possession d'un sentiment de légitimité, j'ai dû  
432 presque jouer, faire l'acteur pour entrer dans la peau du formateur. Je pensais à certains  
433 professeurs qui sont des figures. Je m'imaginai et je racontais à ce collègue qui était mort de  
434 rire, qui était paniqué et aussi peu sûr de lui, avec un sentiment d'illégitimité totale, « qui suis-  
435 je pour aller enseigner ? » Et je lui disais que c'était comme si on avait kidnappé les  
436 formateurs et qu'on les avait enfermés à la cave, qu'on leur avait scotché la bouche, ficelés,  
437 qu'on leur avait piqué leurs vies et qu'ils seraient là, en train d'essayer de se débattre. Des  
438 usurpateurs, quoi ! Mais ça, je pense que ça a bougé, mais c'est parce que c'est tout frais, on  
439 le sent au début des études, en entrant dans les études, et l'autre jour, je ne suis pas en train de  
440 sortir de mes études, mais j'y arrive gentiment au bout quand même, j'ai eu par rapport à la  
441 professionnalisation le même phénomène, voilà.

442 **S. : C'est aussi un moment clef dans ta formation...**

443 C. : Ah oui, c'est clair. Si je n'avais pas eu les cours de xxxxxx xxxxxx, je n'aurais rien  
444 compris à ce qui m'arrivait ! On a gagné des grilles de lecture tellement importantes.

445  
446 **S. : Maintenant, si tu devais me dire un peu les moments difficiles de l'uni et/ou de ta**  
447 **carrière, en général ?**

448 C. : Les moments difficiles de mon métier, c'est vrai que ça s'est un tout petit peu estompé.  
449 Les moments difficiles, c'est un peu les moments que j'ai eus jusqu'à une étape où quelque  
450 chose a changé. J'ai eu des moments difficiles dans mon métier, quand j'étais encore dans une  
451 logique de contrôle, j'avais travaillé comme une assistante décorateur d'un décor de spectacle  
452 qui était la fête des vigneron, c'est un spectacle énorme, c'est un événement qu'on fête tous  
453 les 25 ans. Et puis, moi, jusque-là, et puis là, c'est un énorme truc, vraiment, le besoin de  
454 contrôle, que tout marche comme ça devrait marcher. Eh bien, en fait, c'est un truc  
455 impossible, tu ne peux pas ! Et puis, c'est quelque chose qui m'a fait souffrir beaucoup, parce  
456 que c'est un métier où, quand tu as quatre décors dans une même journée, tu dois tout assurer  
457 et c'est monstrueux. Si tu es un peu anxieux et que tu as la manie du contrôle, il y a de quoi  
458 faire. Mais après, sur ce spectacle de la fête des vigneron, donc c'étaient des situations liées à  
459 au sentiment de perte du contrôle que j'éprouvais jusqu'à cet épisode de la fête des vigneron  
460 où, effectivement, il y avait 5000 figurants et il n'était donc pas question d'avoir le contrôle  
461 sur quoi que ce soit ! Tu donnais les moyens pour que les trucs ne partent pas dans tous les  
462 sens. C'était bien la préparation, mais après, c'était complètement la galère ! Moi, j'avais une  
463 espèce de prétention à dire « les moutons bleus sortez par là », ou je ne sais pas quoi, et puis  
464 ma collègue m'a dit : « mais t'es complètement tarée, laisse-les faire, on s'en fout s'ils sortent  
465 par en haut ou par en bas, personne ne va mourir, et de toute façon, on va se retrouver, ça va  
466 le faire. Et là, j'ai eu une espèce de déclic, un flash de lucidité et je me suis dit qu'elle avait  
467 raison, et je me suis donc déplacée et plus jamais j'ai eu cette espèce de folie du contrôle. Et  
468 j'ai beaucoup plus laissé les trucs aller, je faisais en sorte qu'ils aillent à peu près où je pensais  
469 qu'ils devaient aller et puis veillé un peu au grain, mais sans être tout le temps derrière. Et à  
470 partir de là, je n'ai plus eu de problème de gestion des trucs. Mais par contre, la difficulté  
471 venait de ce que je t'ai dit avant, des phénomènes dont on avait parlé avec xxxxxxxxx et qui  
472 tournent autour de la reconnaissance. Des travaux, des exploits, des choses extraordinaires  
473 que tu livres, où tu mets beaucoup de toi, surtout dans l'artistique où tu investis énormément  
474 de toi jusqu'à des objets personnels qui disparaissent, qui sont volés sur des décors, mais aussi  
475 de ta subjectivité. Comme l'autre qui se plaignait pour le rouge, et là, tu as envie de le tuer. Et  
476 tu ne peux pas le tuer ! Ça, c'est très dur ! Tu dois beaucoup prendre sur toi. Au bout d'un  
477 moment, tu as plus de patience, c'est donner de la confiture aux cochons. Du beau gâchis,  
478 quoi ! Parce que les gens, et tu le vois très bien dans le milieu du cinéma, les gens sont attirés  
479 comme des papillons autour d'une lumière, et tu as beaucoup de gens qui sont là parce qu'ils  
480 sont assoiffés de reconnaissance, et finalement, ils s'y retrouvent assez peu ! Ils ont  
481 l'impression d'être sur la photo, mais c'est une illusion, un peu. Et moi, très rapidement, je  
482 n'ai plus été dupe. Quand tu es sur un plateau de télévision, que tu vois ce que l'on appelle les  
483 stars, de près, eh bien, le charme se coupe vite, surtout quand tu les vois vulgaires et  
484 désagréables. Tu vois tes idoles être cons comme c'est pas possible. Tu ne peux pas garder  
485 une image mythique. Tu n'as pas l'impression que tu vis un truc hors du commun. Il y a  
486 rigoureusement autant de connards que dans les autres métiers. Il y a des gens nuls, il y a des  
487 gens bien, c'est pareil que dans toutes les autres institutions. Des acteurs que tu imagines  
488 comme des dieux et ils sont tout petits ou pas très beaux, etc. C'est vraiment l'humanité.

489 **S. : Et maintenant, pour avoir une note un peu plus positive...**  
490 C. : Non, mais c'est bien car j'ai pu développer mon œil d'observation, je suis devenue très  
491 observatrice, et critique aussi, bien sûr...  
492  
493 **S. : Voir la vraie valeur des gens...**  
494 C. : Oui, et ça, je pense que c'est une de mes forces. C'est la force de l'observation. Et cela est  
495 valorisé dans la formation que l'on fait. C'est un outil ! C'est aussi des choses positives,  
496 même si je le raconte comme ça. Une chose peut être à la fois positive et négative, selon ce  
497 que tu mets dans ton regard.  
498  
499 **S. : Et maintenant, pour voir un aspect très positif ? Dans ton travail, dans l'ensemble**  
500 **de ta vie ?**  
501 C. : Ouï la la, je ne sais pas, le temps a passé vite. La richesse des expériences que j'ai faites,  
502 et puis la force des rencontres aussi. La richesse des gens, pourtant je suis assez solitaire, je  
503 suis seule, ici. Je ne suis pas tout le temps avec mille personnes, mais le contact humain, voir  
504 ce qui est précieux chez les gens, ce qui fait sens et partager tout ça. Mais la richesse des  
505 expériences et aussi le fait que ce n'est jamais fini. Il ne faut pas s'endormir, quoi ! Quand tu  
506 vois mon frère, depuis l'âge de 18 ans, il n'a plus bougé, et quand tu ne bouges pas, tu  
507 recules, c'est l'entropie. Quand tu n'es pas en mouvement...  
508  
509 **S. : C'est un peu comme une bicyclette, quand tu n'avances pas, elle tombe ?**  
510 C. : Oui, c'est quelque chose de cet ordre-là. Mais la présence au monde, aller chercher les  
511 choses, questionner, ne pas tout prendre comme une évidence.  
512  
513 **S. : Tu as développé un esprit critique dans le bon sens, observer, ne pas tout prendre**  
514 **comme du pain béni, argent comptant...**  
515 C. : Et pas seulement sur des aspects politiques mais en général. Et puis, je pense, quand je  
516 finirai cette formation, je ne retournerai pas tout de suite en formation, mais c'est de loin pas  
517 exclu que j'y retourne. Explorer les domaines... Il y a pas mal de révélations, et il faut pas  
518 s'arrêter, c'est un processus. Il ne faut pas oublier que l'on est toujours en mouvement et que  
519 nos domaines d'intérêt sont évolutifs. Il ne faut jamais perdre de vue cela.  
520  
521 **S. : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter, quelque chose qui t'a**  
522 **marquée ?**  
523 C. : Non pas spécialement, bon, on a parlé de l'école, de la formation, Mais je pense que ça,  
524 c'est une des rivières qui vient alimenter le fleuve. Mais après, tu as toutes les autres rivières  
525 qui coulent qui sont les amis, la famille, de tout ce dont la vie est faite. Ça vient se tisser ! Un  
526 CV, c'est vraiment ça, c'est l'école machin, le diplôme truc, le stage là, deux ans de travail  
527 ici, et c'est comme si c'était que la formation et l'école qui faisaient que tu étais arrivé là. Or,  
528 je pense que c'est une des ficelles... mais pas tout. Surtout pour les formations comme celles  
529 que l'on fait, nous. Où tu as de l'humain, beaucoup d'expérientiel qui est immense, quoi.  
530 La figure marquante à l'uni, c'est xxxxxxxx, c'est vraiment là que je me suis dit : « j'ai bien  
531 fait de venir. »  
532  
533 Maintenant, le métier, quand tu es confronté à l'institution, tu vois les stages, c'est une autre  
534 paire de manches, tu sais que tu pourrais être bon, et que tu vois comment ça peut être cassé  
535 par l'institution, là, il y aurait beaucoup à dire, à faire dans un autre entretien. C'est la force, le  
536 jeu des acteurs, etc., je ne veux pas trop en parler maintenant. C'est tout ce que l'on découvre  
537 avec l'alternance et les rapports humains. On est dans un berceau, à l'uni.

538 Voilà, je crois que j'ai fait le tour.  
539  
540 **S. : Je te remercie vraiment beaucoup.**

## **Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec Dorothée**

## Retranscription de l'entretien avec Dorothee

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50

**Stéphane : Alors, je vais te demander, comme première question, de me parler un peu de toi, de ta famille, de ton enfance, comme ça, tu peux me les situer un peu ?**

Dorothee : D'accord. Alors là, je te dirais que j'ai eu plutôt une enfance assez agréable, assez sereine et donc mon papa exerçait une profession libérale et était beaucoup, beaucoup, la plupart du temps, à l'extérieur de la maison, et puis ma maman qui avait fait des études de pédagogie en effet était enseignante pendant quelques années puis quand elle s'est mariée, elle nous a eus et elle a arrêté son travail. Donc moi, j'avais en effet une maman qui était très, très attachante, très... une maman vraiment adorable avec qui j'ai développé une amitié aussi très profonde, on était aussi très très proches et puis donc j'étais une enfant assez sereine, contente, enthousiaste, voilà ! Et mon papa était tout le temps à l'extérieur où il travaillait beaucoup. C'était une personne très sévère, autoritaire, mais je ne le voyais pas beaucoup en effet quand j'étais petite... ! (*Rires*). Mais je peux te dire que les souvenirs de mon enfance sont parmi les plus beaux souvenirs que j'ai de ma vie, oui !

**S. : C'était bien !**

D. : Oui ! (*rires*)

**S. : En plus, ce sont ceux qui nous marquent le plus !**

D. : Oui, je dirais oui.

**S. : C'est important !**

D. : Oui !

**S. : C'est important, et du coup, quand tu as commencé l'école, comment tu as vécu cette transition du milieu familial à l'école ? Tu étais contente d'aller à l'école ?**

D. : Oui, je pense que, d'après ce dont je me souviens, oui. Comme je t'ai dit, j'étais une enfant assez enthousiaste, aussi curieuse dans le bon sens du terme donc j'avais envie de faire, d'apprendre, eh oui, c'était l'occasion de commencer à apprendre les choses et ça me faisait plaisir, j'ai de bons souvenirs, oui oui... !

**S. : Aussi, le contact avec d'autres personnes ?**

D. Donc ça, c'était assez facile parce qu'on vivait déjà dans un quartier où il y avait beaucoup d'autres familles, donc on avait une petite cour en bas des différents immeubles, donc moi, je me souviens de grandes sorties entre amis dans la cour, à courir, à faire, comme ça c'était... j'ai toujours été plutôt entourée quand j'étais petite, donc c'est le fait d'avoir d'autres amis encore à l'école, c'était... voilà, c'était un mélange, je voyais ça d'un bon œil !

**S. : Voilà, donc, c'était enrichissant ?**

D. : Enrichissant !

**S. Est-ce que tu pourrais me donner un souvenir qui t'a marquée quand tu étais à l'école ?**

D. : Ah... eh... oui... eh... un souvenir spécifique de l'enseignement primaire, tu dis ?

**S. : De l'enseignement primaire ou infantine ?**

D. : Oui, bon, un souvenir qui vient à l'esprit, c'est quelque chose qui est assez... oui, de temps en temps, j'y pense... ça, c'est assez bizarre, donc en général, je me sens bien, hein... je

51 me sentais bien, mais c'est vrai que ce souvenir, c'est quelque chose, c'est le souvenir d'un  
52 moment où j'étais, je pense, en primaire ou en première année, où il fallait écrire un mot, et  
53 moi, j'avais très bien dans la tête ce mot, donc je me disais « est-ce que t'es sûre de pouvoir  
54 écrire ce mot au tableau noir ? » et à un certain moment je pense qu'on m'a demandé de  
55 l'écrire et je me suis trouvée devant le tableau noir et je n'ai pas été capable de l'écrire tandis  
56 que je l'avais dans la tête, je savais comment l'écrire mais je n'ai pas été capable de faire les  
57 mouvements pour que ce mot sorte enfin sur le tableau noir, et puis, bon, alors je pense que  
58 l'enseignante a demandé à quelqu'un d'autre, une autre personne est allée écrire justement  
59 comme il fallait écrire le mot et là je me souviens que je me disais en moi-même « mais c'est  
60 bien ça, je savais, je savais... », mais je n'avais pas réussi à le faire et c'est un sentiment, je  
61 pense que c'était assez profond, un sentiment de frustration. J'ai senti ça mais j'ai dit « c'est  
62 pas possible, comment est-ce que je peux savoir ça dans ma tête mais ne pas réussir à  
63 l'écrire ? » Oui, ça c'est peut-être... oui... c'est un souvenir, mais je dirais, c'est LE souvenir  
64 si tu veux négatif parmi, bon..., de beaucoup beaucoup de beaux souvenirs. Mais ça, c'était  
65 cette incapacité de transmettre ce que j'avais dans la tête, de réussir à mettre sur le tableau  
66 noir, je n'avais pas été capable, et quand quelqu'un l'a fait, ben, c'était exactement ce que  
67 j'aurais dû faire, et je pensais pouvoir le faire et je n'avais pas réussi !  
68

69 **S. : Maintenant as-tu un souvenir très positif de l'école, où tu as été particulièrement**  
70 **fière ou heureuse ?**

71 D. : Alors peut-être, il faut dire que mes parents, à un certain moment, mon papa avait dû  
72 déménager, donc on a dû déménager pour des questions de travail, donc moi j'ai eu plusieurs,  
73 quelques années passées dans un établissement puis quelques années passées dans un autre  
74 établissement, et toujours, si tu veux, pour rester dans l'école primaire, les quatre premières  
75 années, chez nous c'étaient cinq années d'école primaire, car deux premières années dans une  
76 école et deux secondes années dans une autre école et puis la cinquième primaire, on  
77 m'envoyait dans un institut privé, un institut de sœurs, donc, c'est un institut religieux assez  
78 strict, mais bon, là, c'était hyper drôle parce que justement beaucoup de choses étaient  
79 interdites, où il fallait être assez strict comme ça, non là, beaucoup de choses étaient drôles,  
80 étaient amusantes, on faisait de temps en temps des blagues aussi, nous, les jeunes filles, aux  
81 sœurs ou des choses comme ça... oui c'était, c'était un souvenir spécifique... spécifique, je  
82 me souviens par exemple qu'on avait un prêtre qui venait donc une fois par mois visiter les  
83 sœurs et puis les étudiantes et puis c'était un très bel homme, jeune prêtre très très beau (rires)  
84 et on voyait ces sœurs qui étaient vraiment là... ah... sous le charme et on faisait quelques  
85 petites plaisanteries entre nous, les filles, vis-à-vis des sœurs, et elles étaient très très fâchées,  
86 alors ça, on ne peut pas dire, on ne pouvait pas dire les choses comme ça ! On faisait des  
87 commentaires sur « Padre xxxxxxx » qui était vraiment très charmant, et voilà, et puis ces  
88 sœurs... qui... il ne fallait surtout pas dire des choses pareilles ! On s'amusait à aller un petit  
89 peu contre les règles qui étaient établies dans l'établissement.  
90

91 **S. : Ah... c'est bien ! Et puis, est-ce qu'à cet âge, toujours dans le primaire, t'avais une**  
92 **idée d'un métier qui te faisait envie pour la suite ?**

93 D. : Non, je pense que j'étais très rêveuse donc ça pouvait passer facilement d'un métier à  
94 l'autre en fonction un petit peu des intérêts du moment, voilà... non, non... pas quelque chose  
95 qui a grandi à ce moment-là.  
96

97 **S. : Et puis, quand tu es arrivée à la fin de l'école primaire, tu as dû choisir, je pense,**  
98 **une voie au cycle d'orientation, je ne sais pas si c'était comme ça où tu habitais ?**

99 D. : Oui...

100 **S. : Est-ce que tu as dû faire le choix d'une filiale, donc scientifique, latine ou classique ?**  
101 **Quel choix as-tu fait à ce moment-là ?**

102 D. : A ce moment-là, moi j'ai fait le choix donc, ça s'appelait le gymnase après l'école  
103 primaire chez nous, et c'était donc cinq ans le gymnase et moi, j'avais choisi le gymnase  
104 scientifique. Humm... probablement parce que je n'avais pas... non... ah oui... je me  
105 souviens parce que... euh... maintenant, ce sont des choses qui me font un petit peu... bon...  
106 je pourrais les critiquer, mais à l'époque, évidemment, c'était différent... donc je sais que  
107 quelqu'un dans la famille avait fait beaucoup de latin dans ses études et puis m'avait dit  
108 « vraiment, tu es jeune et tu vas apprendre un jour ou l'autre les langues modernes, laisse  
109 tomber le latin, laisse tomber l'orientation classique, fais plutôt quelque chose qui a à voir  
110 avec les langues modernes ou l'aspect disons un peu plus scientifique des études » et puis  
111 donc... hum... ben je ne sais pas, on est parti sur le scientifique comme ça... Et puis, par la  
112 suite, par contre, le lycée, j'ai switché sur le journalistique, donc j'ai fait un peu des deux !  
113

114 **S. : Et puis le rôle de tes parents là-dedans ? Ils t'ont influencée, ils t'ont laissée libre de**  
115 **choisir ?**

116 D. : Disons moi, j'ai l'impression qu'à l'époque, peut-être je me trompe, il y avait des voies  
117 qui étaient presque plus tracées qu'aujourd'hui. Oui je pense que... je n'ai pas eu à ce  
118 moment-là, sauf pour l'histoire du latin, beaucoup d'influence sur moi.  
119

120 **S. : Hum... hum...**

121 D. : J'allais tranquillement de l'avant avec mes études, ça allait bien, comme je te dis, j'ai eu  
122 une vie, une enfance, une adolescence assez insouciantes, j'ai aussi beaucoup vécu à côté des  
123 études, je ne me suis jamais vraiment... hum... comment dire... euh... imposé d'étudier  
124 régulièrement, ça allait assez facilement, ça allait tout seul et en même temps j'avais la  
125 possibilité d'avoir une vie à côté avec mes amis et tout ça, c'était assez... tranquille... assez  
126 agréable...  
127

128 **S. : D'accord ! Donc tu es passée, en fait, de la scientifique à la latine par la suite ?**

129 D. : Non, à la linguistique.  
130

131 **S. : A la linguistique ?**

132 D. : Tout à fait, au lycée.  
133

134 **S. : Au lycée, c'était l'anglais, l'allemand, je ne sais pas, le français ?**

135 D. : Donc au gymnase, on a commencé avec le français, puis l'allemand par la suite, à douze  
136 ans le français, à quatorze ans l'allemand et par la suite c'était l'anglais et l'anglais pour  
137 justement rentrer avec ces trois langues et la mienne donc l'italien au lycée linguistique de ma  
138 ville... quoi...  
139

140 **S. : D'accord. Est-ce que tu as le souvenir d'une personne qui t'aurait servi de modèle**  
141 **quand tu étais petite, pas forcément de ta famille, quelqu'un qui t'aurait marquée, que**  
142 **tu aurais voulu imiter un peu ?**

143 D. : Qui n'était pas de ma famille ?  
144

145 **S. : Ou de ta famille, hein... ?**

146 D. : Hum... je ne sais pas... par rapport à son parcours, tu dis, d'études ?

147 **S. : D'études et même de future profession que tu pourrais faire comme cette personne**  
148 **ou... ?**

149 D. : Alors encore une fois, mais malheureusement je me répète, mais c'est vrai que tout  
150 l'aspect de la profession n'a pas été très présent pendant l'enfance... ni l'adolescence. C'est  
151 quelque chose qui a émergé probablement en cours de lycée, donc vers la fin de l'école,  
152 comme ça, mais ce n'est pas... je n'avais pas quelqu'un à qui... non... non... je... je suivais  
153 tranquillement mes études comme ça, mais le désir de faire quelque chose est né et a continué  
154 en cours de lycée, finalement... voilà...

155  
156 **S. : Alors peut-être que tu pourrais me parler de ce moment ?**

157 D. : Oui... ben, en cours de lycée, je me suis rendu compte qu'il y avait deux matières qui me  
158 plaisaient beaucoup, c'étaient tout simplement la biologie et puis aussi l'architecture. Et c'est  
159 vrai que... je ne sais pas... probablement c'était parce qu'à la base je me suis demandé de  
160 temps en temps... c'était probablement parce qu'à la base j'aimais la structure des choses,  
161 donc en effet... hum... derrière la biologie, bon... il y avait aussi un certain amour pour la  
162 nature et tout ça, mais je voyais quelque chose qui était bien construit et j'avais envie d'aller  
163 creuser un petit peu dans la structure vraiment des choses, de la nature et en effet je vois qu'il  
164 y avait une sorte de parallèle par rapport à la structure de ce que l'homme pouvait faire pour  
165 reconstruire... donc, il y a quelque chose là derrière, mais vraiment personne qui m'a  
166 influencée par rapport à ça. Il y a une personne qui était très bien dans mon lycée, c'était le  
167 professeur d'italien, mais... bon... j'avais une certaine facilité à écrire, donc j'aimais écrire  
168 les thèmes, les choses comme ça mais... oui... c'était juste une belle personne qui nous a  
169 aidés comme ça à être bien dans notre peau à l'époque, mais c'est vrai que cet intérêt est né  
170 tout simplement en cours d'études et je disais, tiens, à la fin donc du lycée, moi, j'avais ces  
171 deux désirs, m'inscrire à l'Université, soit en biologie, soit en architecture... Voilà...

172  
173 **S. : Et à cette époque, donc, toi, tu étais quelqu'un de motivé, tu avais pas de souci, il**  
174 **faut que je travaille, il faut que je m'y mette, tu avais une motivation qui était déjà**  
175 **présente ?**

176 D. : J'avais une motivation et je dois encore le répéter, encore une fois... (*rires*), j'ai été  
177 quelqu'un d'assez insouciant, donc c'est maintenant et à cette période de la vie, je me dis que  
178 ce doit être beau aussi quelqu'un qui déjà depuis l'enfance a une passion, voilà... qui grandit  
179 avec lui... etc., etc., etc. Moi, je disais que si... c'était une passion pour la vie, je peux dire  
180 que si j'avais une passion en tant que telle, donc j'aimais beaucoup tout ce qui était la vie à  
181 l'école, les amis que je pouvais voir que ce que j'étudiais aussi et ce que j'éprouvais pour la  
182 biologie et l'architecture c'était un intérêt, un intérêt donc c'est ce que j'aurais voulu faire  
183 donc à la fin, en ayant la maturité, mais je ne suis pas quelqu'un qui a nourri une grande  
184 passion, une grande motivation vis-à-vis d'une seule matière. Donc, j'étais quelqu'un tout  
185 simplement qui avait de l'intérêt, de la curiosité pour l'avenir en général, deux intérêts, en  
186 particulier la biologie et l'architecture, mais pour le reste... voilà... je n'étais pas quelqu'un  
187 qui étudiait du matin au soir, je me faisais plaisir, ça allait bien, ça allait assez bien tout seul,  
188 je faisais un petit peu de révision de mes cours, mais en même temps, je voyais mes amis.  
189 J'avais une vie très intense...

190  
191 **S. : Bien équilibrée ?**

192 D. : Très positive jusque-là ! (*rires*)

193  
194 **S. : Une fois que tu as passé ta « matu », qu'est-ce qui s'est passé ?**

195 D. : Une fois que j'ai passé ma « matu », il y a eu de tout... (*rires*). Il y a eu vraiment un petit  
196 peu de tout... eh bien, finalement, maintenant je peux le dire, que... voilà... ce n'était pas si

197 mal que ça ! Mais il y a eu aussi des années très très difficiles et beaucoup de choses qui se  
198 sont... donc en deux mots, même si ça ne va pas être simple, ben déjà j'ai eu un « niet » de la  
199 part de quelqu'un de ma famille, je ne vais pas faire ni spécifier qui, mais tout ça, bon, tout  
200 simplement ce n'était pas possible de faire les études que je souhaitais.

201

202 **S. : Donc, la biologie ou l'architecture ?**

203 D. : Voilà! Ce n'était pas possible. Bon, écoute, il faut que je dise de qui il s'agit parce que ça  
204 va être tellement évident, comme je t'ai dit, j'avais un papa très autoritaire, très vieille école,  
205 et d'après lui, il y avait des matières et des enseignements qui étaient adaptés aux filles et  
206 d'autres aux garçons, et notamment la biologie et l'architecture, c'était tout sauf ça pour une  
207 fille... voilà... Donc, non, c'était non, donc ici, tu ne vas pas faire ça ! Et en plus, c'était  
208 quelqu'un qui était passionné, lui-même, par une matière qui voulait que je fasse...  
209 pratiquement les études que lui souhaitait et c'était donc le droit ! Mais il n'y avait vraiment  
210 pas grand-chose à dire à l'époque, c'étaient dans les familles souvent comme ça, le père  
211 décidait pour tout le monde et c'était vraiment une autre époque... donc voilà... Il s'est mis  
212 au volant de ma voiture (*rires*) et m'a dit : « maintenant, c'est là que tu dois aller », et donc  
213 tout simplement, je n'ai pas eu beaucoup d'alternatives, j'ai fait un petit début de quelque  
214 chose qui a mal tourné, donc, tout simplement, il ne s'est rien passé et aussi parce que,  
215 malheureusement, j'ai eu à partir de cette époque-là des problèmes de santé. J'ai eu aussi un  
216 accident en vélo, il y a plein de choses qui se sont passées, donc la santé ne suivait pas,  
217 l'intérêt non plus parce que je n'étais pas du tout intéressée par le droit, après un petit essai de  
218 quelque chose qui n'a pas marché, alors il m'a dit : « bon d'accord, si le droit ne va vraiment  
219 pas et alors étant donné que tu es une fille, tu vas faire les lettres ». Je n'avais rien à dire,  
220 c'était la seule chose, je devais juste obéir. A l'époque, c'était malheureusement comme ça,  
221 donc voilà, je me suis inscrite alors en lettres, c'était peut-être un peu plus proche... voilà...  
222 de mes intérêts, mais comme si... encore... et là, voilà, j'ai passé quelques examens, au  
223 moins passé quelques examens... c'était par moment un petit peu intéressant, par moments  
224 très très fatigant et démotivant, mais en même temps, disons, la santé n'allait pas bien, etc.,  
225 etc. Donc, au bout de quelques années, j'ai vraiment arrêté parce que c'est vrai, la santé  
226 n'allait pas bien, j'avais pas mal de problèmes et puis surtout je n'avais aucune motivation, je  
227 n'avais aucune envie d'aller passer des heures sur des bouquins, certains bouquins qui ne me  
228 disaient rien du tout, mais par la suite et ça c'est tout de même le côté positif, grâce à ça, ces  
229 examens de lettres que j'ai donnés, tout ça, j'ai, et du fait que je rédigeais pas mal avec une  
230 certaine forme de facilité, j'ai été... j'ai... comment dire... fait un concours à la radio dans  
231 ma région, donc radio suisse de langue italienne et pour animer à la radio donc il fallait écrire  
232 des textes et puis les présenter au micro, etc., etc., étant donné que moi, de toute façon, dans  
233 ces conditions-là, je ne me sentais pas de continuer à étudier parce que je n'étais pas très bien,  
234 et je faisais quelque chose qui ne m'intéressait pas, j'ai donc passé ce concours et puis j'ai  
235 obtenu ce poste, alors voilà et puis là alors le côté universitaire était fermé à double tour, je le  
236 mettais de côté presque d'une façon définitive pour moi, à l'époque, et donc voilà, j'ai  
237 commencé à travailler, un travail qui était juste comme ça. Ça donnait quelques petites  
238 satisfactions, mais ce n'était rien de passionnant, strictement rien de passionnant, assez  
239 intéressant, j'étais jeune, je parlais à la radio, j'écrivais des textes, je voyais des gens, j'étais  
240 dans les médias, tout ça c'était... oui... assez stimulant mais ce n'était pas une passion, je  
241 faisais ça aussi parce qu'il fallait tôt ou tard commencer à travailler, mais ce n'était pas...  
242 oui...

243

244 **S. : Et juste pour revenir un tout petit peu avant ça, est-ce que, quand tu as décidé, enfin**  
245 **quand ton papa t'a dit que tu devais faire les lettres... ou voilà, pour revenir sur les**  
246 **lettres, est-ce que tu te demandais quel métier pouvait découler de cette formation ou**

247 **bien tu faisais ça sans plus avoir ce souci de savoir si tu allais trouver du travail, enfin**  
248 **peut-être à l'époque on n'avait pas les mêmes, les mêmes problèmes qu'aujourd'hui ?**

249 D. : Mais l'idée un petit peu, peut-être, derrière, c'était d'être... pouvait ouvrir  
250 éventuellement au journalisme, étant donné que, de toute façon j'aimais un petit peu écrire,  
251 donc ce n'est pas que j'aimais, j'avais une certaine facilité à écrire, alors pourquoi pas,  
252 éventuellement, je pourrais faire quelque chose dans ce genre....

253

254 **S. : Alors, tu avais quand même une petite idée d'une finalité de ta formation ?**

255 D. : Dans ce style, oui.... !

256

257 **S. : Et puis, maintenant, on va revenir à ton premier travail qui était à la radio...**

258 D. : Oui... oui...

259

260 **S. : Est-ce que ce métier, tu arriverais à le décrire d'une manière positive et négative**  
261 **pour que l'on puisse un peu voir les aspects qui t'ont le plus plu et le plus ennuyée, si je**  
262 **puis dire...?**

263 D. : Oui... hum... ce métier-là, donc j'ai travaillé neuf ans, pour la SSR et 5 ans pour la radio  
264 comme animatrice et puis 4 ans à la télévision comme... je contrôlais les programmes avant  
265 leur mise en émission, mais l'aspect le plus, disons, palpitant si on peut dire comme ça,  
266 c'étaient les 5 premières années à la radio parce que... donc je... j'animais des programmes  
267 qui étaient tout le temps en direct donc il y avait toujours une certaine ...

268

269 **S. : Tension ?**

270 D. : ... Tension, c'était assez stimulant de ce point de vue-là, et ce qui me plaisait, le côté qui  
271 me plaisait donc particulièrement, c'était qu'on pouvait se... euh... se baser si tu veux, un  
272 petit peu sur l'actualité pour rédiger des textes, c'étaient des petits textes qui remplissaient des  
273 émissions où il y avait aussi des informations bien évidemment des interviews, plein de  
274 choses, c'était sur la « une » donc il y avait tout le temps cette actualité qui revenait d'une  
275 façon ou d'une autre et donc voilà, on pouvait prendre ces événements de l'actualité et puis  
276 les travailler d'une certaine façon un petit peu... donc voilà...

277

278 **S. : C'étaient des chroniques, en fait ?**

279 D. : C'étaient des chroniques, je dirais, ce n'étaient pas des chroniques journalistiques  
280 approfondies, pas de recherches particulières, mais... voilà... c'étaient... hum... tu pouvais  
281 laisser un petit peu construire sur ce que l'actualité t'amenait !

282

283 **S. : C'était assez personnel, quand même ?**

284 D. : C'était assez personnel, oui... donc de ce point de vue-là, étant donné encore une fois que  
285 j'aimais assez écrire, c'était toujours de l'animation donc ce n'étaient pas des enquêtes  
286 journalistiques approfondies, tout ça, mais c'était de l'animation en partant de thèmes  
287 d'actualité et donc voilà, après, je laissais un petit peu ma fantaisie et c'était assez sympa.  
288 C'était juste, avant tout, animer un certain programme et apporter une certaine touche comme  
289 ça de vie, de couleurs. Hum... c'était... oui... bon, les rencontres que tu faisais ! C'est vrai  
290 qu'il y a eu beaucoup de belles rencontres, de personnes intéressantes aussi qui sont venues  
291 témoigner de certaines choses à la radio. Le côté négatif, c'était tout simplement le fait que,  
292 quand tu travailles dans ces médias qui marchent 24 heures par jour, tous les jours de l'année,  
293 bien, tu peux travailler pendant le jour, plutôt vers le soir ou carrément vers la nuit. Donc...  
294 c'est... les horaires sont assez difficiles à gérer. C'est assez fatigant à la longue, je trouve et  
295 puis voilà... c'est un petit peu ça... donc oui...

296 **S. : Tu avais des échanges par téléphone avec les auditeurs qui vous appelaient ?**  
297 D. : Oui, de temps en temps, dans ces programmes, il y avait par exemple des petits jeux ou  
298 des choses comme ça... donc les gens pouvaient téléphoner, oui... oui !  
299

300 **S. : C'était bien ?**

301 D. : Plus ou moins, plus ou moins parce qu'il y avait un côté technique qu'on arrivait pas  
302 toujours à maîtriser (*pires*), des petits boutons qu'il fallait, mais on ne savait pas lequel il  
303 fallait... mais c'était pas... oui... il y avait des côtés un petit peu comme ça... oui ! Mais à la  
304 base, je peux dire maintenant, je peux dire que tout ce que j'ai fait avant de faire mes études  
305 que j'ai entreprises par la suite, c'était quelque chose, je dirais plutôt de rafistolé. Je suis  
306 convaincue que, lorsqu'on a quelque chose, un intérêt en soi quelque part il faut y aller sans  
307 autre parce que c'est là où on va réussir, c'est là où on va être le plus heureux. Donc, étant  
308 donné que moi je n'avais pas pu faire ce qui me plaisait, pour le reste, c'était un petit peu...  
309 voilà... rafistoler un petit peu les choses, mais même quand je travaillais à la radio, c'était  
310 peut-être intéressant mais je n'étais pas complètement satisfaite au fond de moi. Je sentais  
311 qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas et que je pouvais faire différemment, que je  
312 pouvais faire beaucoup mieux que ça !  
313

314 **S. : Au niveau de ce qu'on te renvoyait, est-ce que tu ressentais de la reconnaissance ?**  
315 **Est-ce que tu trouvais que ton travail, on le valorisait ? Ou tu ne te retrouvais pas non**  
316 **plus à ce niveau-là ?**

317 D. : Mais je dirais qu'au niveau des collègues et tout ça, ça allait bien et même les supérieurs  
318 tout ça, ça allait bien, donc je n'avais pas de problèmes, j'étais bien reconnue, mais c'était  
319 vraiment une sensation personnelle dans le sens que j'ai encore maintenant, c'est quelqu'un  
320 qui a soif, qui a faim, pas seulement au niveau de l'estomac mais aussi au niveau de la tête. Et  
321 je me disais que... Il me manquait quelque chose, donc j'avais juste la maturité, j'avais passé  
322 quelques examens d'université, mais je n'avais pas de diplôme universitaire et je me sentais  
323 vraiment comme un petit bateau qui était parti quelque part en mer et qui n'avait jamais  
324 rejoint son port. Donc j'étais complètement... je n'étais pas satisfaite et puis c'était une  
325 période assez difficile !  
326

327 **S. : Donc, tu m'as dit que tu as travaillé neuf ans dans l'audiovisuel, est-ce qu'il y a eu**  
328 **un événement qui a fait que tu as décidé d'arrêter ce domaine, ou bien c'est quelque**  
329 **chose qui a été construit sur le long terme?**

330 D. : De toute façon, je savais qu'au bout d'un moment, il fallait que je fasse autre chose et  
331 puis, bon, la vie a décidé pour moi, en effet parce que j'ai quitté après neuf ans de travail la  
332 radio et la télévision parce que j'ai rencontré celui que je pensais être l'homme de ma vie tout  
333 simplement. Je l'avais revu, en effet... on s'était connus beaucoup plus jeunes, quinze ans  
334 plus tard, on s'est retrouvés, étant donné que lui pour son travail, il voyageait beaucoup, etc.,  
335 etc., etc., bien j'ai dit voilà... ma vie sera avec cet homme et puis voilà, on a décidé de partir  
336 ensemble !  
337

338 **S. : D'accord, donc c'est ce choix personnel qui a fait que tu as arrêté ton travail, ce**  
339 **n'est pas en lien direct avec ton travail ? C'est vraiment cet événement ?**

340 D. : Moi, je dirais, étant donné que mon travail, autant au point de vue de la radio et peut-être  
341 encore davantage à la télévision, juste un travail technique à la télévision, je contrôlais des  
342 choses avant leur mise en émission, en diffusion et étant donné que je n'avais pas  
343 particulièrement de plaisir dans mon travail, le fait de rencontrer cette personne qui m'ouvrait  
344 si tu veux une porte différente et qui me proposait une vie complètement différente de celle  
345 que j'avais... hum... oui, a fait en sorte que je me disais, eh bien voilà, je vais partir !

346 **S. : C'est comme une respiration que tu aurais pu trouver ?**

347 D. : C'était un nouveau départ avec lui, je dirais !

348

349 **S. : D'accord. De ce qui s'est justement passé après et puis alors, est-ce que tu peux me**  
350 **parler de ce qui s'est passé après quand tu étais avec ?**

351 D. : Mon ex...

352

353 **S. : Ton mari, je ne sais pas comment on peut l'appeler....**

354 D. : Mon compagnon !

355

356 **S. : Ton compagnon, est-ce que tu avais une activité à côté, pour toi ?**

357 D. : Alors, disons, l'activité de mon compagnon était une activité plutôt représentative, hein...

358 On ne va pas entrer dans les détails de ce qu'il faisait, mais c'est un homme qui... oui... voilà,

359 faisait une activité publique, représentative et qui en quelque sorte... hum... avait besoin de

360 moi, si tu veux, un petit peu à côté de lui, autant à l'extérieur de la maison que parfois à

361 l'intérieur, donc... voilà... et je suis tout simplement devenue quelqu'un qui en quelque sorte

362 était un petit peu son ombre parce que voilà, il faut aller là, il faut plutôt aller là et puis on ira

363 là-bas et puis on fera... c'était... c'était... il y avait beaucoup de mouvements dans son travail

364 donc on était... il y avait toujours beaucoup de choses à faire et moi je suis un petit peu

365 devenue, si tu veux, oui, quelqu'un qui, oui j'étais la femme de monsieur qui l'accompagnait

366 par là, qui recevait ici, oui tout ça...

367

368 **S. : L'image publique aussi ?**

369 D. : Oui, tout à fait !

370

371 **S. : D'accord et puis ensuite alors qu'est-ce qui...**

372 D. : ... Ensuite, ensuite, ensuite.... Hum..... ensuite, c'est une histoire qui s'est arrêtée ! Une

373 histoire qui s'est arrêtée et lorsque j'étais à Genève, donc, elle s'est arrêtée en l'an 2002, voilà

374 en 2002 par là, mais il y a une chose très importante que je n'ai pas dite avant (*rires*) qu'il est

375 temps que je dise, (*rires*) parce que c'est la chose en effet qui a fait en sorte que j'entreprenne

376 par la suite les études que j'ai entreprises. Alors autour des trente ans, je t'ai dit que j'avais eu

377 un père très autoritaire qui a eu beaucoup... en effet, voilà... c'est important dans ma vie et

378 pas seulement dans la mienne, aussi le reste de ma famille et avec lequel, moi, j'ai eu

379 beaucoup de difficultés. Hum... euh voilà... et alors, à un certain moment, j'ai ressenti

380 vraiment le besoin d'éclaircir un petit peu cette situation et ce rapport avec mon père et plein

381 d'autres choses qui se passaient au niveau de ma famille. Et j'ai alors demandé tout

382 simplement l'aide d'un thérapeute. Je suis allée voir un thérapeute à l'âge de trente ans et j'ai

383 entrepris une thérapie personnelle qui a donc commencé à cette époque et qui m'a petit à petit

384 aidée, progressivement aidée à trouver un petit peu de la distance par rapport à ce qui se

385 passait dans ma famille, ce qui me concernait moi, ce qui concernait par contre mes parents,

386 etc., etc. Remettre un petit peu l'église au milieu du village, dans un premier temps. Dans un

387 deuxième temps, je sentais que tout de même c'était passablement intéressant, ce que je

388 faisais. Et alors j'ai commencé à lire à côté de la psychologie, et en lisant plus de psychologie

389 et en ayant donc cette expérience de thérapie personnelle, je me suis rendu compte que tout

390 ceci n'était pas seulement intéressant mais que c'était tout simplement passionnant ! Et de là,

391 par la suite, j'ai vraiment développé une passion, une vraie grande, profonde passion pour

392 cette matière... et progressivement, c'est-à-dire depuis l'âge de trente ans, j'ai été

393 régulièrement en contact avec la psychologie, comme je te l'ai dit par cette thérapie

394 personnelle qui a duré quelque temps et par la suite par toutes les lectures que j'ai commencé

395 à faire et je me suis donc... J'ai approché cette matière d'une façon non académique par moi-

396 même parce que ça m'intéressait beaucoup et j'arrive maintenant au moment de la séparation  
397 d'avec mon compagnon, une douzaine d'années plus tard, hein... et voilà, je me suis  
398 retrouvée ici à Genève. Tous mes problèmes de santé de ma jeunesse s'étaient un peu...  
399 s'étaient réglés. Pendant ce temps, j'avais... pendant toutes ces années, j'avais de toute façon  
400 ma passion qui avait grandi pour la psychologie, j'étais à Genève donc dans le canton où il y  
401 avait une Université qui proposait la faculté de psychologie comme possibilité, et alors là,  
402 c'est vrai que je n'ai pas hésité un instant, là, j'ai dit « c'est le moment de prendre ma vie en  
403 main enfin et de faire ce qui m'intéresse maintenant », à vingt ans je n'aurais absolument pas  
404 fait psychologie. Tout simplement je suis arrivée et je me dis « c'est ça que je veux faire et  
405 c'est ça que je veux devenir, je veux devenir thérapeute ! »  
406

407 **S. : Donc tu n'as eu aucune hésitation pour commencer une autre faculté ?**

408 D. : Absolument pas, là, j'étais convaincue, je me disais « si j'y suis arrivée, si j'ai fait ce  
409 parcours de vie, il y a eu des moments de haut et de bas et il y a eu un peu de tout comme ça,  
410 mais j'y suis arrivée », pratiquement, c'était comme une évidence, je suis arrivée, il fallait que  
411 je passe par là ! C'était un point de convergence... voilà !  
412

413 **S. : A ce moment-là, quand tu as décidé de reprendre tes études, est-ce qu'on t'a aidée  
414 pour savoir comment tu devais t'y prendre ? Tu as été de toi-même à l'Université, au  
415 secrétariat voir comment ça se présentait ?**

416 D. : Ça, c'est drôle parce que euh... du point de vue de... moi j'avais déjà à l'époque 42 ans.  
417 Et je me disais « d'accord, est-ce que les neurones sont un petit peu rouillés, est-ce que tout  
418 marche encore, est-ce que j'aurai la possibilité de... », alors euh... étant donné aussi que cette  
419 relation venait de se terminer et que les délais d'inscription étaient déjà dépassés, alors je me  
420 suis inscrite non comme étudiante mais comme auditrice la première année. Donc j'ai fait une  
421 année en tant qu'auditrice pour voir un petit peu comment je captais les choses, est-ce que je  
422 me sentais dépassée par tout ça ou pas ? Et non, ça allait très bien, en effet, l'année en tant  
423 qu'auditrice était plutôt bonne, voire excellente. J'ai dit « d'accord, d'accord, j'ai l'impression  
424 que tout marche, que je peux gérer un petit peu les choses » et c'est donc l'année suivante, au  
425 printemps de l'année suivante, que je me suis inscrite officiellement comme étudiante, donc à  
426 l'époque j'avais 43 ans, et les renseignements, j'ai eu tout le temps de les recueillir pendant  
427 l'année où j'étais auditrice et puis voilà... je suis partie à 43 ans avec toutes les informations  
428 qu'il me fallait, avec l'assurance que je pouvais faire ce que je désirais faire, que ça n'allait  
429 pas être du temps perdu, mais que ça allait vraiment être l'accomplissement de ce que je  
430 voulais faire.  
431

432 **S. : Cela t'a apporté quelque chose de positif et qui répondait à tes attentes ?**

433 D. : Absolument ! Cette fois, c'était un tournant dans ma vie, c'était un tournant qui n'était  
434 pas... hum... ce n'était pas quelque chose... c'était une décision personnelle, c'est-à-dire ce  
435 n'était pas une décision qui était prise par mon père, comme à l'époque à mes vingt ans, ce  
436 n'était pas une décision prise pour être à côté de quelqu'un que je pouvais aimer ou pas aimer  
437 comme ça a été le cas avec mon ex, c'était vraiment quelque chose qui dépendait de moi, de  
438 mon désir, de mes devoirs, de ce que je voulais faire de ma vie avec mes forces et mes  
439 capacités, rien que prendre cette décision de façon assez indépendante a été déjà pour moi un  
440 succès. Et puis, c'est vrai que les études l'ont été aussi. J'étais contente !  
441

442 **S. : Tu étais contente que cela vienne de toi et que personne ne se mêle de ça ?**

443 D. : Et surtout que j'aie la possibilité ou disons la liberté aussi économique, disons vraiment  
444 personnel, de faire ce choix, parce que bien évidemment mon papa n'avait pas changé d'avis,  
445 même si beaucoup d'années s'étaient écoulées depuis l'époque, hein... quand je lui ai

446 annoncé que j'allais entreprendre des études universitaires en psychologie, eh... ben... je me  
447 souviens, à l'époque, il n'était pas du tout d'accord, il ne voulait pas que je le fasse, parce que  
448 « ce sera du temps perdu, parce que tu n'arriveras pas à le faire, parce que tu es trop âgée  
449 parce que comme-ci, comme ça... » et là, tout simplement, je lui ai dit ça : « c'est ton avis, le  
450 mien est différent, je veux faire ce que je veux et cette fois... »

451

452 **S. : Tu as tenu tête à ton père ? On peut dire ça comme ça ?**

453 D. : Enfin ! (*rires*) C'était le moment de le faire ! (*rires*)

454

455 **S. : Et puis je voudrais savoir, à part ton papa, comment ton entourage, aussi bien tes**  
456 **amis que ta famille ont pris le fait que tu reprennes des études à cet âge, parce que ce**  
457 **n'est peut-être pas très courant pour eux ? Comment cela a-t-il été accueilli ?**

458 D. : Oui, alors, euh... donc euh... Maman déjà qui était la personne que j'ai beaucoup aimée  
459 dans ma vie, malheureusement était déjà décédée, donc elle est décédée en 1999, mais je suis  
460 sûre qu'elle aurait été ravie parce que c'était quelqu'un de très positif, qui appréciait  
461 beaucoup aussi la prise de risques raisonnée, raisonnable... voilà les défis que l'on peut se  
462 poser dans la vie, c'était quelqu'un de créatif et de positif, elle aurait sûrement beaucoup  
463 aimé. Le reste de la famille un petit peu comme ça... ben... voyons voir... qu'est-ce que ça  
464 donne... mais pas beaucoup de soutien...

465

466 **S. : Pas d'encouragements, pas de soutien ?**

467 D. : Non, pas de soutien spécifique et puis de temps en temps les amis autour qui me disaient :  
468 « mince, tu vas faire ça... Oh... la... la... » Ils étaient plutôt étonnés, mais positivement. Et  
469 puis il fallait encore voir jusqu'où j'arriverais !

470

471 **S. : Et puis maintenant, si tu devais me dire quelques aspects positifs et négatifs de tes**  
472 **études en psychologie ?**

473 D. : Voilà... alors les aspects positifs... j'ai donc étudié à l'Université de Genève ces dernières  
474 années et je dois dire que les études en psychologie à l'Université de Genève, depuis quelques  
475 années, sont très axées sur la recherche, ce sont des études assez... hum... assez... assez rudes  
476 par moment, donc encore une fois très scientifiques, beaucoup de recherches, beaucoup de  
477 stages, beaucoup de... oui, c'est du solide, c'est du sérieux, comment dire... ça prend  
478 beaucoup de temps... ça a été très fatigant... ça demandait beaucoup, mais maintenant que  
479 j'ai terminé et maintenant que je suis en train de pratiquer, donc je suis psychologue stagiaire  
480 dans un cabinet où on fournit des soins et des consultations psychologiques, je me rends  
481 compte que ce bagage qui est vraiment, vraiment très solide, scientifique et vraiment très  
482 enraciné est fondamental, parce qu'après, en partant de là, je peux me permettre d'affiner  
483 certaines choses, certaines techniques et tout ça, mais je sais que derrière moi il y a un souci  
484 de scientificité... hum... voilà, j'ai construit mon savoir sur du solide. Bon ça, je suis  
485 vraiment très reconnaissante à la faculté de Genève, donc à la faculté de psychologie de  
486 Genève, même si les conditions d'études étaient parfois difficiles, il y avait beaucoup de  
487 compétition, c'était beaucoup de sélection, beaucoup de concurrence, il n'y avait pas  
488 d'ambiance particulièrement cool ou relax, c'était vraiment...

489

490 **S. : ... Chacun pour soi ?**

491 D. : Chacun pour soi et tu fonces et tu vas jusqu'au bout, oui...

492

493 **S. : Et puis maintenant, si je te disais de me donner des compétences ou des forces que**  
494 **t'es vraiment arrivée à construire avec tes études que tu n'avais peut-être pas avant ou**  
495 **bien que tu as renforcées ? Un esprit de rigueur ou bien d'observation ?**

496 D. : Tout à fait ! Oui, moi, j'ai vraiment... la chose qui me vient à l'esprit, c'est que, enfin,  
497 ces études m'ont enracinée, m'ont vraiment donné les éléments que j'analyse maintenant, je  
498 les analyse maintenant avec des yeux assez critiques, donc je ne prends plus ce qui sort de la  
499 bouche de l'autre comme de l'argent... je ne sais pas comment on dit en français...

500

501 **S. : Argent comptant...**

502 D. : Argent comptant, j'essaie vraiment un petit peu d'étudier, d'analyser les différents  
503 facteurs qui peuvent être à l'origine de telle chose et tout ça et puis voilà, c'est toute une  
504 vision de l'être humain qui est très enrichissante. Il y a donc beaucoup de, comment on dit...  
505 ici... de coups de projecteur, on analyse un petit peu les choses autant du point de vue, si tu  
506 veux, biologique, neurobiologique, neuropsychologique, que du point de vue vraiment des  
507 conditions de l'être humain que du point de vue de son environnement, l'environnement qui  
508 entoure la personne, donc il y a vraiment beaucoup de facteurs, bon c'est une partie des  
509 facteurs, il y en a d'autres, mais on essaie de comprendre une certaine réalité par sa  
510 complexité finalement... hein... les choses sont assez complexes, on ne se contente pas de  
511 dire « tiens c'est comme ça », mais on essaie vraiment de voir un petit peu l'ensemble des  
512 choses, la complexité des choses...

513

514 **S. : Le pourquoi...**

515 D. : Voilà, donc c'était un travail assez important mais ça a stimulé mon esprit critique, je suis  
516 quelqu'un de beaucoup plus posé maintenant, aussi... oui... je dirais enracinée car j'ai  
517 toujours été un peu « floup... floup... » comme ça !!! (*rires*). Mais j'étais... oui... quelqu'un  
518 d'enthousiaste, je le suis encore, mais du coup maintenant, je suis enthousiaste mais je suis  
519 aussi assez rationnelle, voilà !

520

521 **S. : Un côté cartésien ?**

522 D. : Un petit peu un côté cartésien, oui. Et ça, c'est important, je trouve, et ça m'a aidée et ça  
523 m'aide autant dans ce que je dois analyser aussi maintenant au niveau de mon travail que dans  
524 la vie de tous les jours, je suis devenue... j'étais assez organisée avant, j'avais appris à  
525 m'organiser, là maintenant, je suis quelqu'un qui est plutôt très organisé.

526

527 **S. : Efficace ?**

528 D. : Je suis efficace ! (*rires*) Je suis efficace mais je ne renie pas cet aspect un petit peu plus,  
529 comment dire... créatif et ouvert à l'expérience qui est un petit peu caractéristique de ma  
530 personnalité, mais je pense qu'avoir construit des études seulement sur l'aspect créatif...  
531 hum... ne m'aurait pas donné cette base comme j'ai, assez solide, à laquelle je tiens  
532 beaucoup, voilà !

533

534 **S. : Et puis, pendant tes études, est-ce qu'il y a des personnes qui ont été emblématiques**  
535 **pour toi ? Aussi bien camarades de classe, professeurs ou toute autre personne qui**  
536 **gravite autour de tes études ?**

537 D. : Alors moi, je dois dire que le parcours universitaire était un parcours un petit peu en solo,  
538 en effet, s'il y a une personne qui a eu un effet très très important dans ma vie, ça a été donc le  
539 thérapeute chez qui j'ai commencé ma thérapie à trente ans, qui par la suite est devenue tout  
540 simplement une personne, une très bonne personne, une personne de confiance, une amie  
541 aussi et je dirais que... je me suis nourrie pendant toutes les années d'université de cette  
542 motivation, de cet élan, de ce que j'avais construit en moi pendant les années précédentes. Et  
543 donc, pendant les études, j'ai vraiment un petit peu focalisé, étant donné qu'il y avait vraiment  
544 beaucoup de travaux à faire, beaucoup de choses, c'était très très dense, je me suis assez  
545 focalisée dans ce que je devais faire et j'ai fait ce qu'il fallait. Bon, il fallait aussi souvent

546 faire des travaux de groupe et tout ça, mais je n'ai pas eu la sensation d'avoir trouvé dans les  
547 groupes à l'Université un soutien particulier, comme je te dis malheureusement il y avait un  
548 climat qui était assez...

549  
550 **S. : ... Pas très agréable !**

551 D. : Oui, chacun pour soi et puis... j'ai rencontré de temps en temps de belles personnes...  
552 *(elle rit en me faisant un petit signe)*... et voilà avec qui j'ai eu des moments, des échanges  
553 très agréables, souvent c'étaient des personnes plus jeunes que moi, parfois c'étaient des gens  
554 de mon âge, mais il n'y a pas eu quelqu'un avec qui j'ai pu vraiment créer un lien, un beau  
555 lien constructif pendant mes études. Ça, il n'y a pas eu vraiment, mais disons que peut-être  
556 ma motivation et mon intérêt étaient tels que j'ai réussi tout de même à garder la flamme  
557 vivante parce que je savais exactement où je voulais aller.

558  
559 **S. : Donc, ta motivation pour tes études était élevée ?**

560 D. : Ah oui !

561  
562 **S. : Il n'y a pas eu besoin de te convaincre en cours de route ?**

563 D. : Non, non. Je pense qu'il y a eu beaucoup de tentatives (*rires*) extérieures d'éteindre la  
564 flamme parce qu'alors c'était parfois très très ennuyeux au niveau de tout ce qu'on nous  
565 demandait de faire, comment certains professeurs nous rabaisaient à un niveau qui était tout  
566 simplement indécent, moi je peux le considérer et je le considère encore aujourd'hui comme  
567 indécent, il y avait des professeurs qui ressentaient le besoin, certains d'entre eux, un en  
568 particulier dont je ne veux pas citer le nom, qui avait constamment besoin de rabaisser les  
569 étudiants pour remonter, lui, sa position à lui. Il y avait de temps en temps des personnes  
570 comme ça. Maintenant, je les vois comme des personnes qui ont des problèmes donc qui  
571 devraient se faire traiter et probablement ne le feront pas et ne l'ont jamais fait et c'est vrai  
572 que malgré le fait que j'aie eu à supporter, parce que c'était vraiment une question de  
573 supporter certains de ces personnages et qui... qui savaient pas mal la motivation, mais j'ai  
574 toujours eu comme je te dis cette flamme interne qui me disait malgré eux, malgré ceci, tu  
575 sais qu'il y a d'autres personnes en dehors de l'Université, qu'il y a des choses super  
576 intéressantes que tu adores donc vas-y et fonce ! Et c'est ce que j'ai fait jusqu'au dernier jour.  
577 Voilà !

578  
579 **S. : Et puis, une fois que tu as eu ton Master, parce que tu as fait un Bachelor et un**  
580 **Master, quel a été ton sentiment quand tu as eu ton papier entre les mains ?**

581 D. : Ah j'étais très très fière !

582  
583 **S. : Très fière, hein ?**

584 D. : J'étais très très fière parce que... hum... donc je ne veux pas te raconter ici, mais je disais  
585 que j'avais eu des problèmes de santé assez importants à l'époque, un diagnostic et par la  
586 suite une série de diagnostics qui ont été mal faits et pendant 25 ans de ma vie, en effet, j'ai  
587 été mal soignée, donc, mais vraiment complètement à côté de la plaque. Et ceci a entraîné  
588 beaucoup de souffrances, beaucoup de moments de... de... vraiment de malaise et de mal-être  
589 très importants et malgré ceci, donc voilà, j'ai réussi avec beaucoup de volonté et tout ça... à  
590 arriver à la fin des études en tant que femme, j'avais donc... j'ai eu mon Master... euh... en  
591 2009, eh oui, j'ai eu mon Master pour mes 50 ans. Voilà, j'ai eu mon Master pour mes 50 ans  
592 en effet oui, à 43 ans j'ai fait l'année d'auditrice, à 44 donc c'était juste en 2003, j'ai  
593 commencé puis j'ai fait trois années de Bachelor et puis le Master aussi en trois ans parce  
594 qu'il y avait vraiment beaucoup beaucoup d'exams et c'était... c'était... et puis mon papa  
595 n'allait pas bien donc j'ai essayé un petit peu de diluer la dernière année pour être à

596 disposition aussi un peu de ma famille. Je suis arrivée donc à avoir mon Master en 2009,  
597 j'avais 50 ans, et pour moi, c'était en même temps l'accomplissement d'une tête dure comme  
598 la mienne qui était arrivée tout de même à faire ce qu'elle voulait même tard, mais j'avais  
599 réussi à faire ce que je souhaitais, mais en même temps, tout simplement, c'était l'ouverture  
600 d'une porte, c'était le début de ce que... en réalité le futur que je souhaitais. Et c'était très très  
601 satisfaisant... ah oui, c'était excellent !  
602

603 **S. : C'était un sentiment de plénitude ?**

604 D. : Oui, de plénitude, oui... c'était la fin, la conclusion de quelque chose et le début enfin  
605 d'une vie qui me convenait.  
606

607 **S. : Maintenant, je vais juste te demander de te remettre un tout petit peu en arrière et**  
608 **me dire si tu te faisais du souci pour les débouchés que tu allais avoir à la fin de tes**  
609 **études, ou étais-tu tellement dans l'optique de faire ça que ça ne pouvait pas te**  
610 **dissuader, quoi qu'on te dise ?**

611 D. : Alors moi, je savais que j'aurais fait de la psychothérapie et qu'il y avait effectivement  
612 beaucoup de monde qui souhaitait faire cette même démarche. Mais il faut dire une chose que  
613 j'étais aussi consciente que ce que j'étais à 50 ans, ce n'était pas la même personne que ce que  
614 j'étais à 20 ans ou à 25 ans. Et que de toute façon, c'est vrai je... je... à un certain moment de  
615 la vie parce qu'il se passe toute une série de choses et tu dois passer forcément à travers toute  
616 une série de choses si tu vis... c'est un grand enseignement... donc je pensais que,  
617 finalement, c'est vrai, je serais allée sur le monde du travail à un certain âge et que peut-être  
618 pour certains, les portes allaient se fermer devant moi parce que finalement trop âgée et tout  
619 ça... mais, d'après ma vision des choses, je suis convaincue et je le suis profondément...  
620 même je l'ai été pendant mes études... j'allais sortir avec un bagage extrêmement riche de  
621 connaissances extrêmement récentes et en plus, en bonus, une expérience de vie qui, à mon  
622 avis et dans ce métier, est bienvenue !  
623

624 **S. : Ca sert ?**

625 D. : Voilà, donc, du coup, c'est vrai, je me faisais du souci, mais je me disais quand même  
626 « tu as la possibilité de faire un métier qui te plaît et d'apporter peut-être quelque chose avec  
627 aussi l'expérience que tu as eue... », peut-être... voilà, c'était... et j'étais assez convaincue de  
628 ce que je faisais et en sachant que j'avais effectivement quelque chose à apporter.  
629

630 **S. : Donc tu n'étais pas inquiète plus que ça ?**

631 D. : Je savais que ça ne aurait pas été facile, mais je savais aussi que j'avais des cartes, mes  
632 cartes à jouer, quoi !  
633

634 **S. : D'accord ! Maintenant que tu as ton diplôme en poche, parce que quand même je te**  
635 **fais l'interview une fois que tu as terminé tout ce programme, comment tu vois ton**  
636 **avenir professionnel ? Peux-tu me parler de ton avenir actuel et peut-être aussi quand tu**  
637 **es sortie, comment tu voyais les choses, si tu avais des visions par rapport à ta future**  
638 **profession ?**

639 D. : Oui. Alors, quand je suis sortie donc j'ai eu mon Master en 2009, j'avais décidé, étant  
640 donné que je m'étais vraiment donnée à fond... à fond... pendant toutes ces années  
641 d'Université, mais vraiment à fond... alors j'ai dit là, avant de commencer à travailler, je  
642 souhaite prendre une année sabbatique donc je me suis vraiment coupée des études et de tout  
643 pendant une année. J'ai fait des petits voyages, des choses que j'avais envie de faire, vraiment  
644 pour me ressourcer et me remettre un petit peu... voilà... Et puis bon, j'ai été aussi très très  
645 loin de mon papa, tout de même, qui vieillissait, qui avait toute une série de besoins qui était

646 là et voilà, je me suis un peu partagée entre les choses que moi je souhaitais faire et puis un  
647 petit peu être à côté de ma famille qui n'était donc pas à Genève mais qui était ailleurs. Et  
648 pendant ce temps, ce que j'ai remarqué, c'est du coup, j'étais en quelque sorte... hum... bon...  
649 j'avais l'intention de faire un MAS par la suite et je savais que... donc... euh... bon... euh...  
650 de toute façon, au printemps de 2010, donc je me serais... donc je commencerais à envoyer  
651 mes dossiers. Donc ce n'est pas vraiment une année sabbatique tu vois, quelques mois de  
652 détente, après, tu dois commencer à préparer tes choses, à t'organiser pour faire tout ce qui est  
653 de la démarche pour le MAS. Pendant les mois... disons comme ça où je n'étais pas encore  
654 dans la démarche du MAS... ce que j'ai remarqué, c'est que du coup, voilà, j'étais sortie du  
655 cadre et qu'il fallait me prendre en main toute seule et c'est vrai que c'est une sacrée  
656 différence par rapport au fait de se lever, d'aller à l'université, de suivre des cours, voilà... et donc  
657 pour ne pas être coupée du monde, j'ai commencé à faire une petite liste des contacts que je  
658 pouvais prendre, ou pas, pour la suite de mes études. Donc j'ai commencé à aller à la AGPsy  
659 et un petit peu me renseigner, donc à cette association genevoise des psychologues, prendre  
660 contact avec des thérapeutes ou des connaissances que j'avais un petit peu ici et là et puis,  
661 voilà, programmer un petit peu aussi le futur au niveau de la formation de psychothérapie,  
662 qu'est-ce qu'elle pourrait être, juger les choses encore une fois en fonction des différentes  
663 orientations qui pouvaient m'intéresser et voilà donc... mais j'ai... j'ai... j'ai senti vraiment le  
664 besoin d'être active dans la recherche de quelque chose, que les choses ne me seraient pas  
665 tombées sur la tête, voilà ! Donc il fallait que je sois active et que j'aille les chercher. Pour  
666 moi, c'était clair, et c'est ce que j'ai fait. Cette idée m'est venue de faire un MAS à Genève et  
667 j'ai donc envoyé mes dossiers pour le stage un petit peu à droite et à gauche aux différents  
668 stages qui étaient proposés par le MAS à l'Université de Genève. J'ai donc été contactée, je  
669 peux dire par qui ?

670

671 **S. : Oui, bien sûr !**

672 D. : Donc par un cabinet de psychologues, monsieur X m'a donc contactée pour un colloque,  
673 je suis allée parler avec lui, bon, il était content, j'ai été engagée pour commencer au mois  
674 d'octobre 2010 comme stagiaire, mais malheureusement j'ai... ma candidature donc... une fois  
675 que l'on a obtenu le stage, on peut donc envoyer les dossiers au MAS et c'est là, l'Université  
676 avec les mêmes professeurs qui nous ont suivis pendant toutes ces années d'Université et  
677 malheureusement le professeur qui devait choisir était justement le professeur dont j'ai parlé  
678 avant, c'était quelqu'un que je...

679

680 **S. : ...que tu n'apprécies pas !**

681 D. : Que je n'appréciais pas particulièrement et la chose était assez réciproque, je pense, et du  
682 coup, donc, avec une excuse assez... je dirais... assez banale, superficielle, donc, il a refusé ma  
683 candidature. J'ai fait opposition, je me suis adressée à un avocat, etc., etc., mais euh...

684

685 **S. : Sans succès !**

686 D. : Sans succès ! Sans succès et puis alors je n'ai malheureusement pas eu la possibilité de  
687 faire mon MAS à Genève comme j'avais ardemment souhaité, mais la personne qui m'avait  
688 offert le stage m'a dit « pas de problème, le stage est à vous », donc j'ai commencé, j'ai  
689 commencé mon stage au mois d'octobre, et là, c'était vraiment quelque chose d'excellent, j'ai  
690 découvert vraiment l'univers de la pratique si tu veux, qui est en train de m'apporter  
691 énormément.

692 **S. : De voir cet aspect pratique comme un peu de l'alternance entre l'Université et la**  
693 **pratique professionnelle ?**

694 D. : Moi, je dirais que, pendant toutes ces années, c'est vrai qu'on a eu des cas... des cas à  
695 discuter, mais c'étaient des cas sur papier en quelque sorte voilà... quelques vidéos, mais peu  
696 de chose ! Moi, j'ai l'impression d'avoir accumulé beaucoup beaucoup de connaissances,  
697 extrêmement utiles quand je te dis que pour moi c'est une base très solide à laquelle je tiens  
698 beaucoup et que je veux garder, ça c'est absolument une nécessité pour moi. Mais entre-  
699 temps, je me suis rendu compte avec le travail que c'est par la pratique que j'ai réussi en  
700 quelque sorte à donner un sens à tout ce que j'ai appris. Donc du coup, j'étais là en face d'un  
701 individu et je me rendais compte que tout en étant en face de quelque chose que je devais...  
702 j'étais en stage donc, j'étais encore appelée à me former à l'entretien parce qu'en effet au  
703 cabinet, on mène les entretiens d'évaluation donc les personnes viennent, arrivent avec leurs  
704 problèmes et nous menons, les psychologues stagiaires, des entretiens d'évaluation, ça peut  
705 être un, deux, trois, quatre entretiens d'évaluation pour faire vraiment un peu le point de la  
706 situation et des problèmes de la personne. Par la suite, s'ils désirent un peu approfondir la  
707 démarche, à ce moment-là, on l'adresse pour un suivi thérapeutique dans telle ou telle  
708 orientation que nous jugeons être la plus adéquate, mais que lui aussi il sent être proche de ses  
709 intérêts et de ses possibilités. Donc, il fallait vraiment apprendre ce type d'entretien, et en  
710 même temps, j'ai eu l'impression que... comment dire... oui... ça a donné un sens à tout ce  
711 que j'avais étudié pendant toutes ces années, voilà ! Je me suis rendu compte que enfin...  
712 enfin... j'étais face à l'individu, je pouvais comprendre son problème, j'avais les outils pour...  
713 voilà... avec lui, faire une sorte de... de... bilan et puis l'orienter plutôt vers un suivi  
714 thérapeutique plutôt qu'un autre, voilà ! Et puis, ce qui a été très très utile, c'est que, disons,  
715 en sortant des études, on voit sur papier beaucoup de cas, parfois les cas sont assez... des cas,  
716 plutôt des situations, qui sont assez difficiles, et tout ça, on se dit « hou la la, le jour où je  
717 serai face à la personne qui présente ce profil, comment est-ce que je pourrai réagir ? » Donc,  
718 on a une certaine crainte, « hou la la, est-ce que je serai à la hauteur ? » et tout ça et moi  
719 l'impression que j'ai eue... déjà, je pensais commencer dans ce cabinet et je me disais : « ah !  
720 ce sera pour la plupart des personnes qui ont finalement des problèmes d'adaptation », je  
721 pensais que ça allait être assez léger... commencer en douceur, hein, pour aller graduellement  
722 vers les cas les plus lourds par la suite, je me disais : « très bien donc je vais m'entraîner petit  
723 à petit, ça va être faisable ! » Et puis alors, ce que j'ai remarqué par rapport à ce que je viens  
724 de dire, deux choses : la première, c'est qu'au niveau du cabinet, nous recevons une palette  
725 très vaste de demandes qui vont des simples problèmes d'adaptation à l'Université jusqu'aux  
726 choses disons moyennement complexes et à celles carrément beaucoup plus complexes, je  
727 dirais presque psychiatriques, parfois assez lourdes. Donc, en quelques mois, j'ai été  
728 confrontée à tellement de demandes, et tellement différentes, que j'ai eu la possibilité de faire,  
729 de commencer, à mon avis, une excellente expérience, et je pense que si je pouvais comme...  
730 en principe ça devrait être terminé cette année et puis éventuellement encore, on verra peut-  
731 être l'année prochaine encore mais de toute façon au moins terminer cette année, dans ce  
732 contexte, là, je sortirai avec une excellente expérience de travail et de mise en contact avec  
733 différentes situations plus ou moins problématiques. Il faut dire aussi que le directeur du  
734 cabinet nous fournit aussi des supervisions dans les différents types d'orientations  
735 thérapeutiques, donc nous voyons des gens et des experts donc dans tout ce qui est la  
736 psychanalyse, nous voyons des experts en systémique, nous voyons aussi des experts, donc  
737 vraiment un psychiatre qui vient nous parler aussi encore de psychopathologie, on reçoit les  
738 bouquins, etc., donc, de ce point de vue-là, je suis en train de me faire quelque chose, une  
739 expérience pratique extrêmement utile et par la crainte que j'avais de me trouver face à des  
740 situations qui pouvaient me dépasser, bien... tout simplement, je me suis rendu compte que  
741 justement, dans le contact avec l'autre, ce qui se passe, c'est que de toute façon tu te rends

742 compte que, même dans la situation la plus difficile que tu peux rencontrer, ce que tu as en  
743 face de toi, ce n'est pas un diagnostic, ce n'est pas un cas, c'est une personne ! Du moment  
744 que tu es en face d'un être humain, hum... je me suis rendu compte que les craintes, tout  
745 simplement, les craintes se sont évaporées parce que c'est vrai que c'est une personne qui  
746 présente un certain profil, mais du coup, elle est aussi et avant tout un être humain. Et donc  
747 toi, tu es là, moi, je suis parfaitement tranquille et sereine vis-à-vis des personnes qui viennent  
748 me voir, et... donc la crainte ayant été mise un tout petit peu de côté, il y a toute cette  
749 découverte de chaque personne à chaque fois c'est vraiment un roman qui s'ouvre et c'est  
750 extrêmement passionnant, extrêmement intéressant ! Donc je peux te dire que je suis en train  
751 de mener un stage qui me convient parfaitement, c'est un stage aussi qui donne donc cette  
752 ouverture de possibilités, c'est vraiment un cabinet où tout le monde peut venir chercher de  
753 l'aide, et donc c'est vrai que je pense que ça va m'apporter énormément en une année et que  
754 je sortirai assez bien entraînée.

755

756 **S. : Entraînée, donc ?**

757 D. : Entraînée !

758

759 **S. : Tu auras une belle expérience ?**

760 D. : Oui, une belle expérience, je pense.

761

762 **S. : Et tu penses déjà à ce que tu vas faire justement une fois que tu auras terminé ?**

763 D. : (*Rires*) Oui... (*rires*) oui !

764

765 **S. : Si ce n'est pas indiscret ?**

766 D. : Non, non ! (*rires*). Il faut que tu saches que finalement, donc, on sort avec ce Master en  
767 psychologie, donc on est psychologue puis, ben... tu peux t'inscrire au PAJ, je me suis donc  
768 inscrite au FSP, à la fédération suisse des psychologues donc voilà... et par la suite, si tu veux  
769 pratiquer, il faut, si tu veux devenir un psychothérapeute, il faut te former à la psychothérapie,  
770 donc c'est encore une chose que tu fais par la suite, une fois que tu es psychologue. Et là, il  
771 fallait donc encore choisir le type de psychothérapie et en effet, mon seul problème, c'était  
772 que moi, j'aimais plusieurs... hum... certains aspects de différentes approches et ça m'a pris  
773 un petit peu de temps pour commencer à en écarter quelques-unes, et j'ai fini par écarter la  
774 systémique, parce que je pense que je préfère travailler avec un individu plutôt qu'avec une  
775 famille entière, plusieurs individus, et j'ai aussi un petit peu écarté l'approche analytique,  
776 même si je la trouve très intéressante pour certains aspects, bon, je ne vais pas entrer dans les  
777 raisons, mais je suis restée à deux approches que je vais suivre et je pense que je vais me  
778 former aux deux approches. Une approche est une approche non directive donc dans laquelle  
779 le thérapeute reste un petit peu en recul par rapport... jusqu'à un certain point... par rapport à  
780 la narration du client, et c'est l'approche donc que j'ai choisie, c'est l'approche humaniste de  
781 Rogers, l'approche centrée sur la personne, je me suis inscrite et je suis en train de  
782 commencer ma formation et puis ça va durer quatre ans et avec cette formation, on devient...  
783 hum.... tu ajoutes donc au titre de psychologue celui de psychothérapeute FSP et tu peux  
784 demander par la suite le droit d'être thérapeute indépendant, tout ça, mais ça se fera par la  
785 suite, mais ça, c'est une première partie de la formation que je souhaite faire parce que j'ai  
786 remarqué dans ma pratique qu'il y a parfois des personnes... que l'intervention du thérapeute  
787 dépend essentiellement de la demande ..... de la demande du client. C'est vrai qu'il peut y  
788 avoir des demandes qui sont vraiment axées sur le fait. Je voudrais me comprendre un petit  
789 peu plus, comprendre mes émotions, davantage mes sentiments, peut-être aussi mon vécu et  
790 tout ça et je pense que donc, dans ce style, pour répondre à cette demande, il te faut soit  
791 t'orienter vers la psychothérapie psycho-dynamique, soit par exemple, vers une thérapie

792 humaniste rogerienne qui va donc à fond dans le vécu des émotions et des sentiments, et ça  
793 me convient très bien. Mais il y a aussi d'autres demandes et parfois, je pense qu'il est utile,  
794 en tant que thérapeute, d'avoir certains outils pour répondre à certaines demandes qui sont  
795 plus axées donc vers la résolution de symptômes que la personne peut porter et pour aller un  
796 petit peu dans cette direction, il y a l'approche qui est aussi un petit peu l'approche dans  
797 laquelle j'ai été formée ici à l'Université de Genève, c'est un petit peu l'approche cognitive,  
798 comportementale un petit peu aussi les thérapies et les recherches actuelles en psychologie et  
799 c'est donc là l'intérêt de l'AGPsy ; alors j'ai pensé que je vais faire deux formations par la  
800 suite, donc la première sera celle qui vient de commencer, donc la rogerienne parce qu'elle ne  
801 commence pas tous les ans, donc ça peut durer deux ans ou trois ans avant qu'une formation  
802 ne commence. Il y aura d'abord la rogerienne que je ferai et par la suite, j'enchaînerai avec  
803 une XXX. Donc je voudrais avoir dans mon boîte à outils, si tu veux, une thérapie qui soit  
804 plus humaniste, qui me permette de discuter avec la personne de ses sentiments, de ses  
805 émotions, tout ça, si elle est plutôt dans cette approche, mais aussi d'avoir à disposition des  
806 outils comme des XXX thérapies comportementales et cognitives pour débloquer certaines  
807 situations, je parle de situations, par exemple, de certaines phobies, de certaines angoisses,  
808 certaines anxietés, tout ça où il y a effectivement des outils XXX qui sont extrêmement  
809 efficaces et qui peuvent résoudre une situation en quelques mois, voilà ! Donc je vais faire  
810 une double formation parce que je pense que ces deux outils vont être très utiles par la suite,  
811 même si je vais terminer un peu tard, mais je suis encore une fois assez optimiste, je soigne  
812 aussi ma santé et je me dis que bon, même si je termine à 58 ans ou par là, 57 ou 58 ans, je  
813 devrais avoir encore une bonne quinzaine d'années devant moi pour pratiquer ce que j'aime.

814  
815 **S. : D'accord, et juste encore une petite question, cette formation, c'est une formation**  
816 **qui se passe à temps complet ou uniquement le soir de temps en temps ou le week-end ?**  
817 **Ça se passe comment ?**

818 D. : Ce sont toujours des formations que tu fais par modules, quand tu dis par exemple en 4  
819 ans la formation rogerienne, alors on s'est vus par exemple une fois début décembre. Tu vas  
820 une journée, par exemple, au mois de décembre et là je vais y aller à la fin du mois de janvier  
821 un autre jour pour la théorie, puis, il y a trois jours en février ou mars, trois jours au mois  
822 d'avril, ce sont vraiment des modules comme ça...

823  
824 **S. : Espacés ?**

825 D. : Espacés ! L'aspect disons XXX et puis théorique et par la suite évidemment, à côté, c'est  
826 toi qui lis tout ce qui est de la bibliographie qui a un lien avec la formation. Voilà !

827  
828 **S. : C'est aussi à toi d'aller chercher l'information ?**

829 D. : Absolument, tu entres dans un processus de formation, tu as... ben la bibliographie de  
830 tous les bouquins que tu dois lire et tout ça... et tu fais à la fois par ton stage parce que c'est là  
831 où c'est très varié...

832  
833 **S. : C'est la pratique ?**

834 D. : C'est la pratique, et en même temps, tu te formes personnellement avec la lecture des  
835 bouquins, de tout ce qu'il faut faire, les recherches qu'il faut lire et puis avec ces moments de  
836 rencontre entre les personnes qui se forment et puis, on échange.

837  
838 **S. : Académique ?!**

839 D. : Académique, qui nous sera fourni par les formateurs.

840 **S. : Il y a un examen final par module ?**

841 D. : On a toujours des travaux à rendre, des choses à faire...

842

843 **S. : Ça se construit ?**

844 D. : Ça se construit au fur et à mesure sur les quatre ans, et puis non, il n'y a pas seulement  
845 des travaux à rendre, tu dois enregistrer, ce sont des choses que tu fais par vidéo et audio,  
846 mais tu dois enregistrer des parties importantes et signifiantes de certaines thérapies que tu  
847 peux suivre pour voir, donc avant, l'évolution, pour démontrer comment la personne évolue,  
848 voilà... au fur et à mesure de la psychothérapie.

849

850 **S. : D'accord.**

851 D. : Voilà...

852

853 **S. : Très bien ! Maintenant, pour conclure, il y a quelque chose que tu aimerais ajouter**  
854 **ou dire ou préciser par rapport à tout ce que nous avons échangé ?**

855 D. : Moi, je voudrais peut-être terminer en disant que... je suis bien contente que les... euh...  
856 en quelque sorte, que les mentalités évoluent, que oui... que les mentalités évoluent et que les  
857 parents, en général, maintenant, comprennent l'importance de permettre à leurs enfants de  
858 s'épanouir dans ce qui les intéresse ! Je pense que c'est là que se trouve effectivement le  
859 bonheur parce que c'est là que se trouve aussi la motivation de se lever le matin, de se dire  
860 « tiens, je vais travailler, mais j'y vais avec un grand plaisir, ce n'est pas que j'y vais avec un  
861 grand fardeau sur les épaules. » J'y vais avec la sensation que je peux vraiment apporter  
862 quelque chose et que je le fais avec un plaisir immense. Du coup, je ne fatigue pas parce que  
863 c'est quelque chose qui me rend, qui me renvoie de l'énergie, et de toute façon me recharge,  
864 et ce que je fais, j'ai l'impression de le faire relativement bien... voilà !

865

866 **S. : D'accord, c'est très bien, je te remercie infiniment.**

## **Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec Rémy**

## Retranscription de l'entretien avec Rémy

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49

**Stéphane : J'aimerais tout d'abord que tu me parles de toi, d'où tu viens, quel âge tu as ?**

Rémy : Oui, d'où je viens donc... de quelle nationalité je suis ?

**S. : Oui, ce que tu veux bien dire, disons ! (Rires)**

R. : Alors euh... j'ai 32 ans, je viens, donc je suis de nationalité suisse, j'ai toujours grandi en Suisse dans le canton de Vaud et euh... alors ce que je pourrais rajouter, c'est que je suis Suisse, oui, mais, il n'y a pas toujours un « mais », mais là il y a un « mais », c'est que je suis Américain à 50 %. Donc au fait, j'ai été adopté par mon père qui m'a donné l'empreinte que j'ai aujourd'hui et mon père biologique est Américain, de New-York, donc une maman suisse et un papa biologique américain, mais l'adoption 100 % suisse.

**S. : Peux-tu me parler un peu de ta famille, au niveau de ta conjointe, si tu en as une, enfants, parents, un peu... comment tu peux te situer.**

R. : Comment... me situer ?

**S. : Eh bien ce qu'ils font dans la vie, et...**

R. : Alors ma conjointe, oui, donc je suis marié depuis huit ans maintenant. Ma conjointe travaille comme rédactrice mode pour un magazine féminin suisse romand et, à côté, elle est styliste à son compte donc elle a fait des études à la Haute Ecole d'Art et de Design à Genève donc, voilà, c'est ce qu'elle développe comme activité. Mes parents... je te parle de mes parents ?

**S. : Oui, oui !**

R. : J'ai des parents qui sont toujours en activité, j'ai des parents relativement jeunes. Mon papa donc mon père que j'ai toujours connu, donc c'est mon père, il a 53 ans et puis lui travaille pour l'armée suisse. Il est donc officier spécialisé dans l'armée suisse et travaille à Berne et puis ma maman, elle ne travaille pas, elle reste à la maison, elle a 57 ans et elle est engagée dans diverses œuvres associatives et caritatives.

**S. : D'accord, alors maintenant, on va passer un peu plus à ton enfance et à ta jeunesse. J'aimerais que tu me dises, quand tu étais tout petit, comment tu percevais l'école ?**

R. : Pas bien !

**S. : Pas bien ? C'est-à-dire ?**

R. : Non, pas bien ! C'est-à-dire qu'aussi loin que je me souviens, mais ça aussi je n'ai pas énormément de lointains souvenirs de mon enfance, mais aussi loin que j'arrive à me souvenir de l'école, je ne me sentais pas vraiment à ma place et toujours avec un sentiment d'infériorité par rapport aux autres, voilà.

**S. : Ah bon !**

R. : Donc, ouais, donc à présent, je ne voudrais pas revivre ma période d'école !

**S. : D'accord, je comprends. Et maintenant, si tu devais me donner un souvenir qui t'a marqué de cette école, si tu as un événement en particulier qui te vient à l'esprit ?**

R. : Malheureux ou heureux ?

50 **S. : Les deux, malheureux ou heureux !**  
51 R. : Un événement heureux à l'école... comme ça, il me vient plutôt les événements difficiles,  
52 mais...  
53  
54 **S. : Alors, un événement qui t'a particulièrement marqué ?**  
55 R. : Un événement qui m'a particulièrement marqué, c'est quand j'étais un peu tapé par des  
56 garçons de ma classe et un peu devant tout le monde dans le collège où j'étais, il y avait un  
57 escalier central...  
58  
59 **S. : Mais là, on va plutôt justement se concentrer sur la jeunesse de l'école... mais toi, tu**  
60 **es dans le canton de Vaud, le collège, ça correspond à quel âge ?**  
61 R. : Jusqu'en 9<sup>e</sup> année ?  
62  
63 **S. : Cela fait quoi, 15 ans ?**  
64 R. : Le cycle d'orientation, 15 ans... ça va là, ou ?  
65  
66 **S. : Eh bien là, ça fait encore un petit peu tôt, je pensais plutôt à l'école primaire ?**  
67 R. : L'école primaire ? Non, pas de souvenir !  
68  
69 **S. : Pas de souvenir ! D'accord ! Est-ce que tu avais déjà à cet âge une idée de la**  
70 **profession que tu voulais exercer ?**  
71 R. : Oui, pharmacien !  
72  
73 **S. : Pourquoi pharmacien ?**  
74 R. : Je ne sais pas... (*rires*)  
75  
76 **S. : Quelqu'un de ta famille faisait ce métier ou tu avais un modèle autour de toi ?**  
77 R. : Non !  
78  
79 **S. : C'était juste une idée personnelle ?**  
80 R. : Non, je sais que vraiment quand je relis encore des... je ne sais pas si tu vois ce que c'est  
81 mais ces bouquins s'appelaient des « passes camarades », je ne sais pas si ça te dit quelque  
82 chose... où tu pouvais écrire pour un de tes camarades qui te le passait, c'était un peu à la  
83 mode, avant.  
84  
85 **S. : Ah oui, c'étaient des...**  
86 R. : On appelait ça des « passes camarades » chez nous, mais tu écrivais un petit mot... euh...  
87  
88 **S. : En souvenir !**  
89 R. : En souvenir de... puis tu devais écrire quel était ton plat préféré, ta profession et puis  
90 quand je revois ça, des personnes qui me l'avaient prêté et puis qu'on en discute, ça remonte  
91 oh... à une vingtaine d'années, et bien, partout, j'avais écrit « pharmacien », voilà ! Mais du  
92 coup, je ne suis pas devenu pharmacien !  
93  
94 **S. : Tu n'es pas devenu pharmacien ! Et maintenant, on va passer justement au cycle**  
95 **d'orientation, donc pour toi, c'est le collège, je pense ?**  
96 R. : Oui.

97 **S. : Est-ce que tu avais déjà le choix d'une filière. Par exemple, nous, on devait choisir**  
98 **soit scientifique, soit latine, etc. et toi, quel choix as-tu opéré à ce moment-là ?**  
99 R. : J'ai choisi latin/anglais.  
100  
101 **S. : Tu as choisi latin/anglais, c'est donc entre la latine et la moderne, en fait ?**  
102 R. : Exactement ! Ouais, alors, ça c'était une spécificité dans le Canton de Vaud, donc  
103 c'étaient les diverses sections que tu choisissais à partir de la 6<sup>e</sup> année, maintenant ça a  
104 changé, mais de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, qui était l'école secondaire, donc le cycle d'orientation, on  
105 pouvait choisir donc la voie pré-gymnasiale où c'est celle qui formait après pour entrer au  
106 collège ou au gymnase pour nous, et puis, il y avait soit latin/grec, soit scientifique, soit  
107 moderne, soit latin/anglais. Moi, j'ai choisi latin/anglais !  
108  
109 **S. : D'accord. Est-ce que tes parents t'ont influencé dans le choix ou c'est toi qui as**  
110 **choisi d'une manière complètement individuelle ?**  
111 R. : C'est moi qui ai choisi, ouais, vraiment !  
112  
113 **S. : Tu voulais le latin et l'anglais, l'anglais, c'était déjà dans un souci de pouvoir parler**  
114 **plusieurs langues ?**  
115 R. : Non, pas du tout, c'était par intérêt des langues parce que je suis quelqu'un qui a plus de  
116 facilité dans les langues que dans les mathématiques, par exemple, donc euh... mes moyennes  
117 me permettaient d'entrer dans une voie pré-gymnasiale mais j'ai d'office éliminé tout ce qui  
118 était économique... enfin, il y avait aussi la section économie et mathématique et ça, ce  
119 n'était pas du tout mon truc !  
120  
121 **S. : Et il n'y a personne qui t'a servi de modèle, un frère, une sœur ou un cousin ?**  
122 R. : Par rapport à cette voie-là ?  
123  
124 **S. : Oui, par rapport à cette voie-là !**  
125 R. : Non !  
126  
127 **S. : Non, il n'y a pas eu d'écho ?**  
128 R. : Non, aucun de mes frères et sœurs ou membre de ma famille n'a fait des études ou était  
129 dans une voie de type pré-gymnasiale.  
130  
131 **S. : D'accord, donc toi, tu as vraiment choisi de ton propre chef ?**  
132 R. : Tout à fait, j'ai vraiment choisi de mon propre chef !  
133  
134 **S. : Oui d'accord, pas d'influence, de sentiment d'être contrôlé ?**  
135 R. : Ah... alors peut-être que je mens si je dis qu'il n'y avait aucune influence, peut-être qu'il  
136 y en avait une...  
137  
138 **S. : Mais en tout cas pas consciente ?**  
139 R. : Non, pas consciente !  
140  
141 **S. : Maintenant, on va passer à tout ce qui concerne le post-obligatoire. Donc, une fois**  
142 **que tu as fini l'école obligatoire, qu'est-ce que tu as fait ?**  
143 R. : Alors, j'ai entrepris un apprentissage de commerce, donc un CFC de commerce dans une  
144 banque, dans une grande banque suisse... donc j'ai fait ça trois ans.

145 **S. : Oui, donc j'aimerais savoir ce qui a influencé justement le fait que tu fasses cet**  
146 **apprentissage de commerce ?**

147 R. : J'ai fait l'apprentissage dans une entreprise, hein, mon grand-père, là clairement c'était  
148 mon grand-père, parce que mon grand-père travaillait lui déjà dans une banque et c'est lui qui  
149 m'a parlé des filières d'apprentissage parce que, lui, il formait des apprentis quand il  
150 travaillait encore et puis eh ben... comme l'école, comme je l'ai dit tout à l'heure, ce n'était  
151 pas là que j'ai gardé les meilleurs souvenirs de relations et puis j'ai toujours été quelqu'un qui  
152 a dû toujours beaucoup travailler pour pouvoir réussir, bien, en 9<sup>e</sup> année, je ne me voyais pas  
153 continuer euh... en tout cas au collège et en plus je n'aimais pas trop ce que je faisais et je  
154 n'avais pas trop d'atomes crochus avec les camarades que j'avais donc je ne me voyais pas  
155 continuer au collège, ouais, donc je dirais à la suite du conseil de mon grand-père de faire un  
156 apprentissage et qui m'a présenté ce qu'était l'apprentissage, j'ai clairement choisi ça par  
157 influence familiale, ouais.

158  
159 **S. : Donc c'est bien, tu étais content ?**

160 R. : Oui, tout à fait ! Ouais !

161

162 **S. : Tu gardes un souvenir positif de tes études ?**

163 R. : Oui tout à fait, un souvenir positif, très lointain, mais positif. C'est impressionnant des  
164 fois, j'ai l'impression que c'est encore avant l'école, c'est bizarre...

165

166 **S. : C'est vrai ? Ça remonte à longtemps ?**

167 R. : Ouais, je ne sais pas, ça me paraît être une autre vie, c'est peut-être parce qu'il y a  
168 beaucoup d'eau qui a coulé sous les ponts depuis... oui, j'en garde un bon souvenir, ouais !

169

170 **S. : Tu aimerais dire quelque chose par rapport à des souvenirs que tu as durant cette**  
171 **formation, quelque chose qui t'a marqué ? Qui t'a plu ou déplu ?**

172 R. : Oui, alors ce qui m'a marqué dans cette formation, ce sont plusieurs choses, c'est ma  
173 première altercation avec un collaborateur cadre, donc un de mes chefs, qui m'avait demandé  
174 un peu... qui m'avait un peu dénigré... de me demander de faire tout son classement et puis  
175 d'aller faire une course personnelle pour lui, d'aller acheter je ne sais plus quoi, du dentifrice  
176 je crois et puis en fait je me suis senti à ce moment-là particulièrement pas du tout respecté, je  
177 ne sais pas pourquoi, et en fait, c'est une des premières fois que j'ai tenu tête à une personne  
178 plus âgée que moi et puis ça a finalement fini chez le directeur parce que je n'étais pas  
179 d'accord avec cette décision, enfin de ce travail, ce qui m'était demandé et puis je me  
180 souviens que j'avais dit que je ne voulais pas d'un apprentissage de coursier, je crois que  
181 j'avais répondu, mais un apprentissage de CFC dans une banque pour devenir après un  
182 collaborateur dans une banque et je me souviens que j'avais tous les yeux du bureau rivés sur  
183 moi et que je me suis senti hyper mal, mais finalement très content d'avoir résisté au truc et  
184 puis, du coup, on ne m'a plus jamais demandé de faire des trucs qui n'avaient pas de sens.

185

186 **S. : Donc ça a porté ses fruits ?**

187 R. : Oui ! Et puis un autre souvenir aussi, c'est la première fois que j'ai travaillé seul derrière  
188 un guichet de banque, parce qu'à l'époque, il n'y avait pas encore beaucoup de bancomats,  
189 donc les gens venaient facilement retirer de l'argent ou déposer de l'argent, et je me souviens  
190 aussi la première fois que je me suis retrouvé devant une liasse de billets de mille francs que  
191 je devais calculer, je me souviens que ça m'avait particulièrement marqué !

192 **S. : Marqué dans quel sens ?**  
193 R. : Marqué dans le sens de me retrouver devant tant d'argent, la responsabilité que ça avait  
194 face à moi, à mon salaire que j'avais à l'époque en première année, qui était de 650 francs par  
195 mois et là je me trouvais face à... je ne sais plus, 50.000 Frs, quelque chose comme ça. ! Je  
196 m'étais trouvé face à un fort contraste, quoi, entre ma propre condition de vie, enfin ma  
197 condition de vie à ce moment-là, et la condition de vie de cette personne qui n'était pas une  
198 vieille personne, hein, c'était une personne, je ne sais pas moi, j'avais 16 ans, 17 ans à  
199 l'époque et elle avait peut-être dix ans de plus, elle était relativement jeune et je trouvais qu'il  
200 y avait un écart très fort, ouais, très fort et je me souviens que ça m'avait assez marqué de  
201 devoir manipuler autant d'argent...  
202

203 **S. : Pour quelqu'un de jeune ?**  
204 R. : Ouais, ouais !  
205

206 **S. : D'accord et puis durant ta formation, est-ce que tu étais motivé ou tu devais te faire  
207 un peu violence pour réviser, je pense que tu avais aussi des cours en parallèle ?**  
208 R. : Oui, il y avait les cours de commerce deux jours par semaine euh... non, l'école en fait, ça  
209 ne me dérangeait pas du tout, j'aimais bien.  
210

211 **S. : T'aimais bien ?**  
212 R. : Oui, j'aimais bien en fait cette alternance entre travail et école, oui c'est quelque chose  
213 qui me... oui... ça m'a bien convenu !  
214

215 **S. : Qui te convenait ?**  
216 R. : Ouais, tout à fait !  
217

218 **S. : D'accord, et puis comment tes parents ont accueilli ton choix de formation ?**  
219 R. : Très bien. Non, tout à fait !  
220

221 **S. : Ils n'ont pas cherché à t'envoyer sur une autre voie ou bien...**  
222 R. : Non pas du tout. Mais en fait, aussi bien ma mère que mon père, ils ont aussi effectué une  
223 formation professionnelle initiale donc un apprentissage dans des domaines différents mais...  
224 mais non...  
225

226 **S. : Ils partageaient pleinement ton choix, tu étais content, tu te sentais soutenu alors ?**  
227 R. : Oui, tout à fait !  
228

229 **S. : D'accord. Une fois que tu as fini cet apprentissage et comme c'est en même temps  
230 ton travail, tu as directement travaillé dans l'entreprise qui t'avait engagé durant ton  
231 apprentissage ?**  
232 R. : Non, en fait on m'a proposé... donc à l'issue des trois années d'apprentissage, on propose  
233 à certains apprentis de rester et puis moi, donc, on m'a fait cette proposition de rester et j'ai  
234 refusé et j'ai décidé d'entreprendre une maturité professionnelle à plein temps à l'école de  
235 commerce dans laquelle j'étais... que pour moi c'était un... alors je ne sais pas, déjà là il y  
236 avait un peu un attrait quand même aux questions de... enfin de faire des études, de continuer  
237 un parcours d'études et puis je savais que peut-être la maturité pouvait éventuellement  
238 m'ouvrir d'autres portes et puis je me suis dit que, pour un an, j'étais encore donc chez mes  
239 parents à cette époque-là, ben je ne voyais pas le problème de travailler encore une année et  
240 en plus ce n'était pas une année civile, c'était une année scolaire, c'est-à-dire que tu  
241 commences fin août et tu finis fin juin avec les douze ou treize semaines de vacances entre

242 deux, c'est vrai, enfin... le calcul, je l'ai fait comme ça... mis bout à bout, il y avait peut-être  
243 sept mois d'école à plein temps et puis, ouais, disons du coup j'ai décidé de faire ça, cette  
244 matu et pour me garder quand même un petit revenu pendant le temps que j'ai fait ma matu,  
245 j'ai travaillé comme vendeur dans une boutique, en fait.

246  
247 **S. : Et cela en plus de tes études à 100 % ?**

248 R. : Exactement.

249

250 **S. : D'accord, et quand tu faisais justement ta formation, ta maturité professionnelle,**  
251 **pardon, excuse-moi, est-ce que tu avais déjà le souci d'arriver à trouver un travail, des**  
252 **débouchés que tu aurais après ? Tu avais ce souci par rapport à ça ?**

253 R. : Oui, tout à fait, j'avais quand même ce souci-là, oui, clairement !

254

255 **S. : Tu avais deux axes : d'un côté tu avais envie de te perfectionner et d'apprendre**  
256 **d'autres choses, et de l'autre, tu avais le souci de demeurer plus employable et plus**  
257 **qualifié pour mieux trouver du travail ?**

258 R. : Oui, oui, exactement, mais il y avait quand même, enfin une question que je m'étais  
259 posée quand j'ai quitté donc la banque à la fin de mon contrat, c'est-à-dire ben, si j'avais un  
260 peu quand même l'appréhension de me demander ce que j'allais faire après, enfin « qui part à  
261 la chasse, perd sa place » comme on dit si bien, alors du coup, moi je me suis dit : « bon alors  
262 entreprenons cette maturité professionnelle ! » et c'est pendant cette matu qu'au fait un ami  
263 de mes parents m'a proposé de postuler pour la banque dans laquelle après j'ai finalement  
264 travaillé à l'issu de ma maturité.

265

266 **S. : D'accord, alors justement on va arriver là-dessus. Quel a été ton premier travail,**  
267 **mais j'entends travail dans le sens « vrai » travail ?**

268 R. : Mon premier travail donc, il a eu lieu directement, donc j'ai terminé ma matu en juin  
269 1999 et j'ai eu un contrat pour le 1<sup>er</sup> août 1999, dans une banque privée à Genève, et puis là,  
270 j'ai travaillé comme collaborateur au contrôle financier, cela veut dire que j'étais attaché au  
271 département des finances et comptabilité et je devais, en fait, faire des contrôles tous les jours  
272 des balances de comptes qu'on recevait par listings entiers puis il fallait faire du contrôle, des  
273 balances, je ne sais pas, entre diverses positions entre la banques et puis les correspondants  
274 avec lesquels elle travaille et je devais en fait pointer ces positions. Très chiant ! (*rires*)

275

276 **S. : D'accord, eh bien, c'est justement là-dessus que je voulais venir. J'aimerais bien que**  
277 **tu me dises les points positifs et négatifs de ce travail ?**

278 R. : Alors, positifs et négatifs ! Alors négatifs... euh négatifs parce qu'en fait c'est un job qui  
279 ne m'a pas du tout intéressé, donc j'ai fait ça presque deux ans quand même euh... donc bon,  
280 j'avais de la peine à trouver un sens à cette activité, mais bon, en même temps, ça m'a permis  
281 quand même de connaître un peu mieux le fonctionnement de l'entreprise et puis aussi de  
282 travailler avec d'autres collègues, parce que, comme je disais après un flash back avec mes  
283 problèmes de relations à l'école par exemple, bien, de me retrouver dans un collectif de  
284 travail me posait quelques problèmes parce, que comme je disais...

285

286 **S. : ... cette infériorité ?**

287 R. : Oui, cette infériorité et tout ça, ouais, ça m'inquiétait un peu de me retrouver avec  
288 d'autres, d'autres un peu de mon âge, d'autres jeunes plus ou moins de mon âge et puis de me  
289 retrouver face à une forme de compétition avec d'autres garçons... voilà, je n'aimais pas  
290 énormément ça, et puis là, en fait, ça m'a permis un peu de sortir aussi un peu de mon cocon,  
291 de ne plus être à l'école et d'être considéré comme collaborateur, donc chacun avec des

292 objectifs particuliers qui lui étaient attribués... donc du coup, moi je faisais mon travail et  
293 personne n'empiétait sur ce travail que j'avais à faire et, chose intéressante, j'ai revécu une  
294 situation de conflit avec une personne qui a de nouveau montré du mépris envers moi, eh  
295 bien, du coup, je ne me suis de nouveau pas laissé faire, je pense qu'il y a quelque chose de  
296 formateur dans tout ça, entre l'apprentissage où j'ai osé sortir quoi, mais donc j'ai une dame,  
297 qui avait déjà une quarantaine d'années, qui m'avait méprisé, mais qui ne s'était pas adressée  
298 à moi de manière sympathique mais qui en plus, par derrière, avait raconté des choses qui  
299 n'étaient pas vraies à mon sujet. Puis quand je l'ai appris donc, je suis allé directement, elle  
300 était dans le bureau, hein, je suis allé directement vers elle et devant tout le monde je lui ai dit  
301 en fait ses quatre vérités (*rires*)... et puis... ben... enfin c'était assez difficile, enfin j'étais pris  
302 par beaucoup d'émotions, je me suis mis à pleurer, elle, elle était un peu choquée et ce que je  
303 lui reprochais était vrai, hein, j'étais vraiment dans mon...

304

305 **S. : Dans ton droit...**

306 R. : Dans mon droit et puis il se trouve que quelques semaines après, cette dame a été  
307 licenciée parce qu'en fait, ils ont découvert d'autres agissements malhonnêtes de sa part, en  
308 fonction du travail et tout, donc il y a eu, je ne sais pas, comme quelque chose qui s'est brisé à  
309 ce moment-là, que quelqu'un ait osé la contrer et tout... on en avait assez peur de cette  
310 femme, elle était assez dure et puis voilà... donc de nouveau je me suis retrouvé face à une  
311 situation un peu similaire à celle de l'apprentissage, c'était assez fort pour moi, ouais !

312

313 **S. : Heureusement qu'il y a eu une issue positive ?**

314 R. : Oui, très positive, ouais !

315

316 **S. : Cela a aussi renforcé ton sentiment d'être sûr de toi, ton estime de toi ?**

317 R. : Oui, oui, exactement.

318

319 **S. : Et pour revenir à quelque chose qui touche un peu ça, est-ce que tu avais un  
320 sentiment de reconnaissance au travail par rapport à ce que tu faisais ?**

321 R. : De reconnaissance ?

322

323 **S. : Ouais.**

324 R. : Euh... alors écoute, le sentiment de reconnaissance il était plutôt dans le chef, donc un chef  
325 qui avait l'âge que j'ai aujourd'hui, ça me fait bizarre mais il me paraissait vieux, bon, bref et  
326 puis... euh... lui... il y avait un sentiment de reconnaissance de sa part, c'était quelqu'un qui  
327 soutenait, donc on était trois jeunes de vingt, vingt-deux ans, donc trois garçons de 20/22 ans,  
328 lui c'était le chef qui avait trente-deux ans et puis ouais, il nous soutenait, il nous défendait  
329 beaucoup, il nous soutenait enfin surtout aussi en ce qui concernait les aspects financiers,  
330 enfin j'avais un salaire assez de base, ouais, ouais, voilà rien, sans plus quoi, mais c'était  
331 quelqu'un qui toujours à chaque fin d'année nous défendait beaucoup, qui arrivait à nous  
332 obtenir des augmentations de salaire... ouais, alors ça j'ai trouvé...

333

334 **S. : Tu avais un sentiment de reconnaissance de sa part ? Lui qui était ton supérieur?**

335 R. : Oui exactement. Ouais... surtout la reconnaissance, elle ne venait pas forcément du travail  
336 accompli, je ne sais pas comment te dire, mais de ce que je faisais moi, mon propre sentiment  
337 de reconnaissance, non. Voilà, je faisais le travail parce qu'il fallait travailler, mais comment  
338 dire, je ne me réalisais pas dans ce travail-là, non !

339 **S. : D'accord et puis après ce travail, alors, qu'est-ce que tu as fait ?**

340 R. : Alors après ce travail en fait, euh... donc tu me connais hein, je suis quelqu'un qui a  
341 assez à cœur les relations et puis les gens en général, et puis en fait déjà depuis... même  
342 quand j'étais en apprentissage, j'étais toujours assez intéressé par... enfin ça s'appelait avant  
343 le service du personnel, donc les ressources humaines, c'était quelque chose qui m'intéressait  
344 bien, enfin ça m'intéressait de connaître un peu ce qui se faisait au cœur de cette activité et  
345 puis en fait là, dans la banque dans laquelle j'étais, on recevait en fait tout le temps, quand il y  
346 avait un poste qui s'ouvrait, on recevait toujours avant que le poste soit publié dans la presse,  
347 par exemple, on recevait d'abord une annonce en interne qu'il y avait tel ou tel poste qui était  
348 disponible dans tel ou tel département, donc on en recevait plusieurs par mois et puis, à un  
349 moment donné, on a reçu une annonce pour dire qu'il y avait un poste disponible en  
350 ressources humaines comme assistant en RH et puis c'est vrai que ça m'a tout de suite  
351 intéressé ! J'ai donc fait mes offres en interne, j'ai donc contacté le service des RH pour leur  
352 dire que j'étais intéressé à faire cette mobilité et puis malheureusement, ça n'a pas fonctionné  
353 tout de suite donc ils avaient déjà d'autres personnes comme candidats qui s'étaient proposées  
354 et puis la porte s'est fermée à ce moment-là ! Puis, quelques semaines après, les ressources  
355 humaines m'ont rappelé en me disant : « eh bien écoutez, on a une personne qui est en congé  
356 maternité, qui vient de donner sa démission, donc qui ne revient pas de son congé maternité. »  
357 Elle était donc assistante RH. On m'a proposé à ce moment-là de prendre ce poste-là si ça  
358 m'intéressait. Donc j'ai effectivement accepté et j'ai pris ce poste au 1<sup>er</sup> septembre 2001, deux  
359 ans quasiment après mon engagement dans l'autre département et puis j'ai travaillé là à 100  
360 %, comme assistant RH.

361  
362 **S. : Et là, tu as travaillé combien d'années ?**

363 R. : Trois ans.

364  
365 **S. : Trois ans ?**

366 R. : Oui.

367  
368 **S. : Et puis, est-ce que tu as envie de me parler des choses qui t'ont plu ou déplu dans ce**  
369 **travail ?**

370 R. : Beaucoup de choses qui m'ont plu, beaucoup, beaucoup, parce que là, j'avais  
371 l'impression que je me retrouvais beaucoup plus en phase avec moi-même. Beaucoup de  
372 choses qui m'ont plu, ben déjà la question de découvrir ce métier, de pouvoir rapidement...  
373 j'étais avec une chef qui était plus âgée aussi, mais qui avait travaillé, qui avait une super  
374 longue expérience en ressources humaines et puis du coup, elle m'a formé assez rapidement,  
375 j'ai pu aller avec elle dans les entretiens d'embauche, etc. et elle m'a très vite donné une  
376 petite responsabilité par laquelle j'étais en contact avec toutes les agences temporaires pour  
377 engager du personnel temporaire donc après, moi, je m'occupais vraiment de tout  
378 l'engagement du personnel temporaire, de faire les entretiens des personnes temporaires puis  
379 après, petit à petit, j'ai eu aussi la responsabilité de l'engagement des collaborateurs fixes  
380 quoi, mais des collaborateurs simples, et elle, elle gardait tous les cadres et les responsables,  
381 c'est elle qui faisait les recrutements et puis tous les suivis des personnes qui étaient dans un  
382 département puisqu'on s'occupait au niveau RH d'un département particulier donc on était  
383 répartis comme ça parce qu'on était quand même plus de deux mille cinq cents personnes  
384 donc il fallait... on était plusieurs à avoir le même poste eh bien oui, je m'occupais de tous les  
385 mariages, les naissances, les allocations familiales, de tous les aspects pour faire un contrat,  
386 d'envoyer les documents, oui, moi j'avais trouvé ça... je me souviens d'un événement  
387 particulier où j'étais à mon bureau et puis je travaillais et je me disais « waouh », je me sens  
388 super bien là-dedans, ouais je trouvais ça très bien !

389 **S. : Une prise de conscience ?**

390 R. : Oui, une prise de conscience et puis vraiment une résonance beaucoup plus forte que  
391 dans le job que j'avais avant, c'est vraiment où j'arrivais à... ouais, qu'est-ce que c'est... il y  
392 avait quelque chose que je me disais, je pourrais travailler nuit et jour, je me souviens m'être  
393 dit ça parce que vraiment ça m'intéressait et puis euh...

394

395 **S. : Et ça te plaisait ?**

396 R. : Ouais... !

397

398 **S. : D'accord, et puis après ce travail, qu'est-ce que tu as fait ? Tu as fini vers 2004, je**  
399 **pense ?**

400 R. : Voilà, 2004, exactement. Donc il y a eu un changement de responsable aussi en 2003 et  
401 puis moi j'ai donc fait une demande... on pouvait faire une demande de formation continue  
402 toujours en fin d'année pour l'année à venir. En 2003, j'avais fait une demande de formation  
403 continue pour passer un brevet en ressources humaines et ça, ça m'avait été refusé pour une  
404 question financière et par rapport à mon poste d'assistant RH eh ben, ils ne voulaient pas  
405 investir dans une formation coûteuse telle que celle-ci, eh oui j'ai été un peu mis à mal parce  
406 qu'un de mes collègues qui avait à peu près le même âge que moi, mais qui travaillait lui pour  
407 la formation, on lui avait accordé de passer ce brevet et puis oui, j'avais ressenti un peu  
408 d'injustice quoi par rapport à ça, et puis j'avais fait donc une demande pour d'autres  
409 formations continues dans le domaine RH, il y avait le Cercle à Lausanne qui organise pas  
410 mal de modules, et puis bon finalement tout a été refusé et puis j'avais eu une discussion  
411 début 2004 avec mon responsable en lui disant ben voilà finalement ce que j'avais envie de  
412 faire et un peu ce à quoi j'aspirais, donc c'est vrai d'avoir un poste plus haut qu'assistant RH,  
413 mais il m'a dit non, ben tu n'as pas de licence universitaire, chez nous donc c'était quand  
414 même une entreprise qui était assez élitiste, qui engageait... pour être cadre, il fallait en  
415 général avoir une licence universitaire, donc on m'a dit non « avec ta formation... l'âge que tu  
416 as... enfin on ne peut pas t'offrir plus qu'assistant RH et le brevet pour le moment, non ! »  
417 Donc moi, je me suis retrouvé un peu au pied du mur, en me disant ben... j'avais envie d'en  
418 voir un peu davantage et puis en fait après ben... après mûre réflexion, j'ai donc négocié, si on  
419 veut, on peut dire ça comme ça, négocié ma démission. J'ai dit ben voilà, je démissionne,  
420 c'était l'été 2004, ouais, je suis parti en été 2004, puis parallèlement à ça, j'avais fait donc des  
421 recherches pour faire... ben une licence universitaire, en gros. Je me suis dit ben, si c'est le  
422 seul moyen pour pouvoir accéder à un poste à responsabilités, et ce qui m'intéressait, c'était  
423 de faire une licence universitaire, j'ai commencé à regarder au niveau de l'uni ce qu'on  
424 proposait comme programmes et j'en arrive bientôt au moment où je suis entré à l'Université,  
425 mais du coup ben j'ai fait ces recherches-là, j'ai vu que le programme... il y avait un  
426 programme donc en Sciences de l'éducation, avec une licence à l'époque LMFA, comme toi,  
427 et puis du coup, eh ben, c'était un programme à plein temps. Donc il y avait... moi je ne me  
428 voyais pas faire ça à mi-temps puis garder ce travail et puis eux ils n'étaient pas d'accord de  
429 me garder à cinquante pour cent, c'était cent pour cent ou rien, donc au fait j'ai décidé de  
430 démissionner... euh... et puis, par contre, j'ai pu négocier, et ça c'était vraiment bien, je pense  
431 pour ça c'est une entreprise comment dire eh... socialement très intéressante, c'est que... ils  
432 m'ont dit ben voilà, on vous donne, c'était quoi... 4000 ou 5000 Frs en plus, à la fin de votre  
433 contrat pour pouvoir vous reconverter dans quelque chose en lien avec vos études. Alors bon,  
434 quand on a suivi les cours sur l'économie en formation, ben 5000 Frs, c'est rien de chez rien,  
435 parce que après, tu vois, il y a eu cinq ans d'études, mais j'ai trouvé quand même que c'était  
436 quelque chose qui m'a quand même motivé, je me suis dit ah ben... ouais il y a eu quelque  
437 chose quand même, ça m'a permis de prendre la décision finale de quitter malgré le fait que  
438 j'étais marié, que j'avais un appartement à payer et puis ça posait beaucoup de questions sur

439 la suite des ressources financières, évidemment, mais... mais voilà, c'était ce que j'avais, ce  
440 poste à cent pour cent qui était quand même bien payé, c'est vrai, mais finalement ce n'était  
441 pas suffisant pour que je reste et puis que je fasse mon poing dans la poche encore des années  
442 et des années.

443  
444 **S. : D'accord, alors justement, pour bien mettre les choses au clair, c'est cet événement**  
445 **qui est à l'origine de ton envie de reprendre des études? C'est le fait qu'on t'empêche de**  
446 **grader ?**

447 R. : Ouais, ouais , exactement, la première motivation, c'est ça !

448

449 **S. : D'accord, et puis là, tu as essayé de reprendre tes études, comment ton entourage**  
450 **professionnel a pris le fait que tu partes pour cela, au-delà du fait qu'ils t'aient**  
451 **encouragé en te donnant de l'argent ? Ils comprenaient ta décision ?**

452 R. : Oui, tout à fait. Ma chef, je ne sais pas, je crois qu'elle était un peu déçue quand même,  
453 on avait une bonne relation ensemble et puis je pense que... ouais... elle, elle était... comment  
454 dire... elle n'était pas fervente de ce discours : « il faut avoir une licence pour avoir un poste à  
455 responsabilités », donc elle, si on veut, ben elle était déçue de la décision qui était prise par le  
456 directeur, mais que je parte aussi, mais finalement elle a dit que pour moi ce serait  
457 certainement un plus de pouvoir faire des études, ouais, tout à fait !

458

459 **S. : Donc, t'es parti le cœur léger quand même?**

460 R. : Oui, oui, je suis parti le cœur léger puis elle voyait quand même que dans ma manière de  
461 travailler et de poser les questions au travail, elle s'est dit que les études, ce serait  
462 certainement quelque chose qui me correspondrait très bien.

463

464 **S. : Tu avais besoin de savoir et d'apprendre ?**

465 R. : Oui exactement.

466

467 **S. : D'accord et comment ta famille a pris le fait, enfin par famille j'entends surtout**  
468 **maintenant ton épouse parce que je pense que tu étais déjà marié ou en couple, a pris le**  
469 **... et tes parents aussi... ont pris la décision que tu allais démissionner pour reprendre**  
470 **des études avec tout ce que cela implique ?**

471 R. : Bon, alors je ne dis pas que cela n'a pas fait l'objet de longues discussions... euh... avec  
472 mon épouse en tout cas, parce que, elle, en 2004, elle était encore en études elle aussi, elle  
473 était en train de terminer son Bachelor donc cela sous-entendait qu'on était tous les deux en  
474 études avec notre appartement à payer donc euh, parallèlement il a fallu faire beaucoup de  
475 choses, beaucoup de démarches, j'ai donc demandé l'aide de l'Etat, de l'Etat de Vaud pour  
476 une bourse d'études, donc euh... à partir du moment où je me suis inscrit à l'Université  
477 jusqu'à ce que je reçoive le OK, donc je me suis inscrit comme candidat non-porteur de  
478 matu... hein, avec un dossier, à partir du moment où je me suis inscrit et dans l'attente de la  
479 réponse, en parallèle, j'avais fait aussi une demande de bourse, j'étais dans un « no man's  
480 land », j'avais déjà donné ma démission donc c'était en mai 2004, et puis on commençait la  
481 rentrée universitaire en octobre 2004, mais en attendant cette réponse-là, il y avait un flou  
482 « artistique » là autour ! Je ne savais pas si j'avais droit à une bourse, je ne savais pas si j'étais  
483 pris à l'Uni, et parallèlement à ça, il y avait une position assez inconfortable, c'est que j'ai  
484 continué à faire des recherches d'emploi, dans le domaine des ressources humaines, mais pour  
485 un poste supérieur qui m'intéressait là où j'étais, de voir comment le marché aussi percevait  
486 ma candidature donc j'ai eu en fait plusieurs entretiens entre mai et août avant de recevoir la  
487 réponse finale pour pouvoir éventuellement trouver un emploi si j'avais... si c'était « non » à  
488 l'Uni et puis si c'était « non » à la bourse, parce que ce n'était pas possible, ouais.

489 **S. : Et puis, dans ce marché de l'emploi, comment t'as été accueilli ?**  
490 R. : Ben alors, j'ai eu plusieurs entretiens pour des postes des fois assez intéressants, pour  
491 d'autres, c'étaient les mêmes postes que j'avais eus et que je venais de quitter, donc ça ne  
492 m'intéressait pas, mais il y en avait un qui aurait pu... ouais... assez m'intéresser dans une  
493 multinationale, où bon, on parlait l'anglais, donc ce n'était pas évident... évident... mais qui  
494 aurait pu m'intéresser, mais entre-temps, je venais de recevoir la réponse OK de l'Université  
495 donc...  
496  
497 **S. : Donc tu as préféré continuer sur ton choix initial ?**  
498 R. : Ouais, exactement, j'avais reçu le OK de l'Université et peu de temps après celui de la  
499 bourse d'études donc tout...  
500  
501 **S. : Tout a marché !**  
502 R. : Ouais, tout a marché ! Mais par rapport à ma famille, donc à mon épouse, elle m'a  
503 toujours soutenu, vraiment du moment qu'on en a discuté, vraiment elle m'a toujours soutenu,  
504 on n'était pas en opposition et mes parents, ben, je n'habitais plus chez eux depuis cinq ans  
505 donc je dirais que mes parents n'ont pas été une ressource pour prendre la décision.  
506  
507 **S. : Ils n'ont pas eu d'influence ?**  
508 R.. Non, je les ai volontairement tenus à l'écart, ouais, tout à fait, ouais.  
509  
510 **S. : D'accord et maintenant, pour revenir au choix de ta faculté à l'Université, est-ce que**  
511 **tu as disposé d'informations, de conseils ou est-ce que tu as tout cherché par toi-même ?**  
512 R. : J'ai tout cherché par moi-même, ouais. J'étais allé à une séance d'information pour  
513 candidats non-porteurs de maturité. Il y avait une séance qui était organisée... euh... au  
514 printemps, je crois, je ne sais plus à quelle date, mais j'étais allé à cette séance d'information  
515 et puis j'avais tout cherché sur internet ouais, tout à fait. Je m'étais renseigné comme ça.  
516  
517 **S. : Tu avais d'autres alternatives qui te faisaient envie ou c'était seulement la LMFA**  
518 **qui t'intéressait ?**  
519 R. : La LMFA qui m'intéressait... euh... non alors... euh... ben... avant de reprendre... ben  
520 j'avais oui, ce que je n'ai pas dit, c'est qu'au fait j'ai fait parallèlement avant de recevoir cette  
521 réponse, j'ai fait un mois de stage... euh... en mai quand j'ai quitté la banque, j'ai commencé  
522 un mois de stage dans une école près de chez moi où j'ai fait, en fait, un mois, j'ai fait une  
523 semaine en cycle préscolaire donc enfantine, après une semaine en cycle primaire, une  
524 semaine en secondaire parce qu'en fait je ne savais pas si je voulais plutôt me diriger du côté  
525 de l'enseignement ou plutôt du côté de la formation professionnelle parce que moi, tout ce  
526 que je connaissais de la formation, avant de reprendre les études, mais maintenant c'est bien  
527 évidemment beaucoup plus large, c'était la formation des apprentis, voilà ! En ayant été moi-  
528 même apprenti et puis je m'entendais très bien avec un de mes collègues, comme je disais  
529 tout à l'heure, qui était dans la formation, qui lui s'occupait des apprentis, donc c'était un peu  
530 tout ce que je connaissais en fait de la formation, alors je ne savais pas si je voulais prendre la  
531 formation plutôt entreprise ou la formation type enseignement, donc j'ai fait ces stages dans  
532 cette école pour...  
533  
534 **S. : Pour conforter...**  
535 R. : Ouais, et c'est ce qui m'a indiqué en fait que ce n'était pas du tout ça qui m'intéressait !  
536  
537 **S. : D'accord....**  
538 R. : Donc il y avait eu ça... et je ne me rappelle plus... c'est quoi, ta question ?

539 **S. : Eh bien justement, si tu avais eu d'autres alternatives ?**  
540 R. : Ah oui, d'autres alternatives, alors oui, il y avait effectivement... éventuellement faire la  
541 LME qui m'intéressait aussi à un moment donné, et puis autrement ben moi, c'était toujours  
542 la formation type euh... un brevet fédéral en ressources humaines, mais ça, il fallait en général  
543 plutôt avoir un employeur, donc il fallait trouver quelque chose...  
544  
545 **S. : Trouver un emploi ?**  
546 R. : Oui !  
547  
548 **S. : Donc ça, ça n'a pas été possible ?**  
549 R. : Ouais, exactement !  
550  
551 **S. : D'accord et puis maintenant, donc tu t'es inscrit à l'Université, tu as commencé**  
552 **l'Université, est-ce que tu peux me dire des éléments un peu positifs ou négatifs des**  
553 **études que tu as faites donc Master et Bachelor confondus ?**  
554 R. : Ouais, tout à fait, ben, il faut dire les éléments ?  
555  
556 **S. : Non, ben... dire ce que tu en as pensé, ce que cela t'a apporté, est-ce que tu as**  
557 **regretté ce que tu n'as pas pu voir, etc. ?**  
558 R. : Alors, ça m'a apporté énormément, il faut peut-être que je l'épelle : é-nor-mé-ment...  
559 (*rires*) vraiment beaucoup, beaucoup... euh... ça m'a ouvert un champ... euh... ouais de vision  
560 sur la question de la formation comme je l'ai dit car c'était assez restreint avant, aujourd'hui,  
561 je ne sais pas, enfin je ne peux plus penser comme je pensais avant, mais, ouais, moi je pense  
562 qu'il y a eu quelque chose... euh... qui était déclencheur aussi au moment où j'ai décidé de  
563 faire l'Université, ça me fait un lien... est-ce que je peux faire un lien ?  
564  
565 **S. : Bien sûr !**  
566 R. : En fait, l'Université, je crois que le fait d'avoir repris des études est tombé aussi en lien  
567 avec... au moment... enfin en lien avec la question de mon ... au tout début, j'ai commencé en  
568 disant que j'étais aussi adopté, mais ce n'est pas anodin, mais parce qu'en fait j'ai appris en  
569 2003 que j'étais adopté, juste avant mon mariage donc je me suis marié en 2003. Et en 2003  
570 en fait par une circonstance familiale tendue où de nouveau je... enfin là... je me suis...  
571 comment dire... un peu confronté à mes parents, j'ai toujours été quelqu'un comme je l'ai dit  
572 à l'école plutôt un peu timide, un peu dans son coin et tout ça voilà en 2003 j'ai eu une  
573 altercation avec mes parents et je ne sais pas comment c'est sorti, mais c'est sorti que le secret  
574 de famille concernant mon adoption est sorti à ce moment-là et...  
575  
576 **S. : Et donc là tu étais déjà majeur et tu avais une vingtaine d'années ?**  
577 R. : Ben j'avais en 2003... j'avais 24 ans.  
578  
579 **S. : T'avais 24 ans ?**  
580 R. : Ouais, j'ai appris ça, j'avais 24 ans. Et je crois franchement rétrospectivement que le fait  
581 de faire l'Université, alors oui... euh... comme tu l'as dit avant, je pense vraiment, il y a eu des  
582 faits vraiment des faits de dire ben j'ai envie de progresser, mais pour progresser, il faut avoir  
583 une licence dans le domaine du travail dans lequel j'étais, mais aujourd'hui, je pense  
584 inconsciemment qu'il y a eu d'autres choses, c'est-à-dire que j'avais besoin de me démarquer  
585 complètement de ma famille. Donc j'ai dit je n'ai pas du tout une famille avec des gens qui  
586 ont fait des études, ce sont tous des gens qui ont fait une formation professionnelle euh... et...  
587 quand j'en ai appris plus sur mon père paternel... euh... mon père biologique, ben c'est un  
588 homme qui a fait l'Université... c'est marrant !

589 **S. : Et ça, ça t'a aussi donné envie de...**  
590 R. : Ben je ne sais pas... alors... euh... mais ça, il m'a fallu quelques années avant de prendre  
591 conscience de ça, je ne te dis pas que le choix n'était pas conscient à ce moment-là, ben tiens  
592 j'ai envie de rompre avec... ou de me démarquer ou de rompre avec un schéma familial qui  
593 m'avait été donné et puis de me rapprocher peut-être de ces origines-là...  
594  
595 **S. : Parce que tu avais déjà rencontré ton père à ce moment-là ?**  
596 R. : Non, je ne l'avais encore jamais rencontré à ce jour, je ne l'ai jamais rencontré, mais les  
597 informations qui m'ont été données par mes grands-parents... euh...  
598  
599 **S. : Tes grands-parents ?**  
600 R. : Mes grands-parents maternels avec qui j'ai de très, très bons contacts, euh... eh bien, ces  
601 grands-parents-là m'ont parlé de mon père biologique qu'ils ont très bien connu et puis c'est  
602 un homme très instruit qui avait fait l'Université, enfin c'était un Américain qui vivait ici à  
603 Genève et qui travaillait pour une mission particulière ici à Genève, enfin voilà, et du coup je  
604 pense que rétrospectivement, il y a eu quelque chose un peu en lien, je pense. Je ne veux pas  
605 dire que je n'ai pas envie de mettre du fantasme là-dessus, mais ouais, il y a peut-être eu aussi  
606 quelque chose d'inconscient par rapport à ça.  
607  
608 **S. : Hum, hum, d'accord !**  
609 R. : L'Université, pour reprendre, m'a apporté beaucoup et puis, ouais, j'en garde vraiment un  
610 très, très bon souvenir et puis c'est là aussi que j'ai pu faire la connaissance d'autres  
611 personnes, où j'ai pu aussi avoir un... de recréer en fait une forme aussi de... de... d'appartenir  
612 à un groupe ou à un collectif quoi d'étudiants !  
613  
614 **S. : Comme tu avais eu à l'époque à la banque ?**  
615 R. : Ouais exactement, il y a eu quelque chose, ben... de travailler ensemble avec des gens qui  
616 venaient de milieux différents, on était ben d'âges différents, ouais... j'ai trouvé quelque  
617 chose, je me suis senti bien, pas au début parce qu'au début de nouveau je me suis  
618 dit « qu'est-ce que je fais dans cette université, je ne suis pas du tout fait pour ça », euh...  
619  
620 **S. : Tu avais des doutes, au début ?**  
621 R. : Oui, oui, j'ai eu des doutes, ouais vraiment, j'ai ramé, ramé et puis il y avait certains  
622 cours, je ne sais pas si je peux dire un peu un regret, des fois j'ai l'impression de ne pas avoir  
623 assez profité de certains cours. Je pense que, des fois, on est... j'étais peut-être trop dans une  
624 logique de capitalisation de crédits alors je veux dire que certains cours, ça valait vraiment...  
625  
626 **S. : De creuser ?**  
627 R. : Voilà, de creuser. Je pense, aujourd'hui, rétrospectivement, pour certaines choses ça... je  
628 regrette, ouais.  
629  
630 **S. : Et puis si tu devais me dire un peu les qualités, les forces ou les compétences que tu**  
631 **as développées durant tes études que tu n'avais pas avant ? Ou pas de la même...**  
632 R. : Pas de la même manière...  
633  
634 **S. : L'esprit critique, l'envie de toujours chercher derrière les choses ?**  
635 R. : Oui, mais alors ça, ouais, je crois que j'ai toujours été quelqu'un comme ça.  
636 Foncièrement, j'ai toujours été quelqu'un qui critique dans le bon sens du terme, c'est-à-dire  
637 que j'ai toujours réinterrogé les « allant de soi », c'est comme ça qu'on dit... les choses ?

638 **S. : Oui, les « allant de soi » !**

639 R. : Ouais, mais toujours, hein, je crois que je me suis toujours beaucoup posé de questions  
640 sur le monde qui m'entoure... euh... mais là... euh... quand je dis ça, ça me fait des liens avec  
641 mon... je me suis interrogé sur le monde qui m'entoure, mais je me suis aussi interrogé sur ma  
642 famille en fait, je m'interrogeais déjà, je suis sûr, je m'interrogeais déjà avant sur mes  
643 origines, enfin il y avait aussi quelque chose de ça, donc c'est dire, je ne sais pas, je pense que  
644 j'ai toujours été un garçon, un enfant... euh... hyper attentif à ce qui se passe autour de lui,  
645 ouais, et puis... euh... donc, du coup, je pense que j'ai pu, peut-être, aussi trouver à  
646 l'Université un moyen d'assouvir un peu ça, de répondre un peu à ça, ce besoin de  
647 comprendre les choses, de poser des questions, et puis je pense que j'ai retrouvé un... ouais...  
648 un réceptacle quoi à l'Université pour poser ce genre... pour poser des questions quoi, et puis  
649 euh... développer des compétences, je pense qu'il y a certaines compétences d'analyse...  
650 aujourd'hui... je pense qu'aujourd'hui... je le vois dans mon milieu de travail, j'analyse des  
651 situations ou des choses que mes collègues, par exemple, ne voient pas et puis alors j'ai peut-  
652 être encore... mes collègues me disent, j'ai encore la fraîcheur de l'Université derrière les  
653 oreilles ! On me dit ça, alors j'espère la garder très longtemps... (*rires*) Mais chaque fois qu'il  
654 y a des trucs, je suis souvent intervenu et je dis « oui, mais... » et je réinterroge, je pose les  
655 choses, j'ai besoin de comprendre, comment est-ce qu'on est arrivé là, jusqu'ici... où on veut  
656 aller... oui, enfin, je remarque que je suis... oui, je pense que l'Université m'a beaucoup aidé  
657 par rapport à ça, oui. Et puis de lire les choses d'une manière beaucoup plus synthétique. Je  
658 pense qu'à force de lire énormément de choses, à un moment donné, tu sais que tu ne peux  
659 pas lire du premier mot jusqu'au dernier, mais que tu es obligé de lire des fois en diagonale  
660 certains trucs, aujourd'hui, j'ai l'impression d'avoir acquis certaines compétences de lecture  
661 parce qu'avant la lecture... hum... ce n'était pas du tout mon fort !  
662

663 **S. : D'accord.**

664 R. : Ouais ! Voilà !  
665

666 **S. : Oui, donc tu étais content, globalement tu es satisfait de ta formation universitaire ?**

667 R. : Très, très...  
668

669 **S. : Et puis si tu devais me donner une personne qui t'a marqué, sans me dire forcément**  
670 **qui c'est, mais une personne qui t'a marqué, la raison pour laquelle cette personne t'a**  
671 **marqué dans ton entourage universitaire ? Qui pourrait être un exemple?**

672 R. : Oh, il y a eu plusieurs personnes qui m'ont marqué, alors euh... ouais... sans entrer dans  
673 les noms ou la description de ces personnes-là, mais il y a aussi bien des étudiants qui m'ont  
674 marqué, mais qui m'ont marqué... euh... je dirais de deux manières différentes. Soit ils m'ont  
675 marqué parce que je me suis trouvé des fois en confrontation de nouveau avec certaines de ces  
676 personnes-là, dont une personne que tu connais, ça commence par un « A », un garçon tu  
677 vois ? Tu ne te souviens plus ? Bref, je te dirai après... et puis c'est quand même quelqu'un  
678 qui... ouais... qui m'a souvent un peu tiré hors de ma zone de confort pour certaines choses et  
679 sur lesquelles on était souvent un peu en confrontation, mais je pense que c'est bien dans le  
680 parcours des études, on ne voyait pas la même chose... euh.. lui, il se creusait beaucoup plus la  
681 tête sur des trucs où moi je me la creusais peut-être moins et puis il recherchait des trucs que  
682 j'avais l'impression qu'il inventait, des trucs qui, en fait, n'avaient pas du tout raison d'être,  
683 mais bref... voilà, donc du coup, tu te retrouves... ben, en plus des fois tu te retrouves en  
684 groupe pour travailler, comme tu l'as fait aussi, donc tu te retrouves avec des manières  
685 différentes de travailler, donc... euh... oui, des étudiants qui m'ont marqué de ce côté-là et  
686 puis oui, des profs, quand même... ouais, des profs qui m'ont aussi beaucoup marqué sur  
687 leur...

688 **S. : Leur manière d'enseigner ou aussi... ?**  
689 R. : Leur manière d'enseigner et puis de voir un peu le monde, quoi, de voir... euh... je ne sais  
690 pas, il y a eu des approches... xxxxx je peux dire... ou... ouais une approche de la question de  
691 la clinique et tout qui m'ont....  
692  
693 **S. : Qui t'ont marqué ?**  
694 R. : Ouais, marqué, oui parce que je pense qu'au moment où je suis entré à l'Université, en  
695 plus c'était un cours qu'on avait en premier cycle, en tronc commun, oui, et puis ça  
696 répondait... elle mettait des mots sur des maux... m-o-t-s sur des m-a-u-x, pour moi c'était  
697 vraiment ça ! J'ai l'impression qu'elle mettait des trucs ....  
698  
699 **S. : Elle conceptualisait...**  
700 R. : Oui, elle conceptualisait, elle mettait des mots sur des choses qui étaient un peu  
701 inconscientes, mais que je ressentais profondément et puis, ouais... je me souviens à ses cours,  
702 j'étais là, mais j'étais halluciné, quoi ! Je ne sais pas, c'était... je trouvais ça génial ! Ouais,  
703 voilà... un exemple, quoi !  
704  
705 **S. : D'accord, et puis si tu devais me parler un peu de ta motivation durant tes études, je**  
706 **pense qu'elle devait être assez haute, à voir comme tu en parles ?**  
707 R. : Très...  
708  
709 **S. : Très haute ?**  
710 R. : Oui !  
711  
712 **S. : Tu n'as pas senti de creux où tu t'es dit, mais « mon Dieu », pourquoi je me suis**  
713 **engagé là-dedans ?**  
714 R.. Oui !  
715  
716 **S. : Ah.... quand même ?**  
717 R. : Ah oui ! Oui, oui, surtout dans les cours... lié à des cours, mais je crois surtout en tronc  
718 commun, le début était pour moi fastidieux, mais fastidieux et surtout dans les cours de  
719 didactique, mais quelle horreur !  
720  
721 **S. : Quelle est la... la ... si tu veux... la tâche était ardue... c'est ce qui t'a fait regretter ?**  
722 R. : Ardue, et puis la question du tronc commun, pour moi, le fait de reprendre l'Université,  
723 ça nécessitait le dépôt d'un dossier, et en posant le dossier, ça nécessitait d'avoir fait un choix  
724 sur ce que tu voulais faire, soit LMFA, soit LME. Du moment que j'avais fait ce choix et que  
725 j'avais dû quand même le motiver par écrit et que j'avais eu des entretiens avec certains profs,  
726 le fait d'avoir des cours en tronc commun, qui étaient plus des questions un peu LME par  
727 exemple, on faisait des exercices, je ne sais pas si tu te souviens un peu de ces exercices que  
728 l'on faisait...  
729  
730 **S. : Didactique des mathématiques...**  
731 R. : Oui, des choses comme ça, ah mais c'était affreux... enfin je me disais... je ne me sentais  
732 pas du tout à ma place, quoi... je n'arrivais pas à voir le sens de ces trucs et puis d'autres cours  
733 sur l'éducation spéciale et des choses comme ça... alors, rétrospectivement oui, je pense que  
734 ça m'a... ben voilà, c'est quelque chose en plus, mais je me souviens que ça a été dur, ouais !  
735 Certains cours je devais vraiment « crocher », quoi !

736 **S. : Et puis maintenant, on va aller un peu plus vers le futur, qu'est-ce qui s'est passé**  
737 **quand tu as terminé ton diplôme ?**

738 R. : Universitaire ?

739

740 **S. : Universitaire, donc toi, tu es encore sous le régime de la licence, je pense ?**

741 R.. Non, non, c'est déjà le Master.

742

743 **S. : Alors, quand tu as terminé ton Master, qu'est-ce qui s'est passé dans ta vie ? Déjà**  
744 **qu'est-ce que tu as ressenti aussi ?**

745 R.. Le Master terminé, donc ça s'est terminé, je peux le dire officiellement, ça s'est terminé  
746 par la soutenance de mémoire, ça a été un soulagement mêlé à un monstre vide. C'était...  
747 waouh... c'était... je ne sais pas... c'était la fin du film !

748

749 **S. : Et puis, tu avais enfin accompli ce que tu voulais ?**

750 R. : Ouais, je me disais... waouh... j'ai fait ça ! Cinq ans j'ai... ouais... je l'ai fait, quoi... je  
751 suis arrivé au bout, mais je me souviens avoir ressenti un monstre vide un peu angoissant,  
752 mais euh... il ne va plus y avoir ce temps pour réfléchir, plus avoir cet espace pour penser et  
753 tout ça, mais comment est-ce qu'on va faire et puis moi, je me souviens avoir... j'ai partagé  
754 avec d'autres collègues, avoir eu très vite ce sentiment d'avoir peur d'être aspiré par le monde  
755 professionnel, l'entreprise après et puis de ne plus du tout pouvoir utiliser, ouais... euh...  
756 utiliser tout ce que j'ai pu voir à l'Université. Je me souviens avoir eu très peur de cela,  
757 exactement. Et puis... euh... j'ai cherché un boulot, c'est ça que tu veux savoir ?

758

759 **S. : Oui, exactement, savoir un peu les projets professionnels que tu avais à l'époque ?**

760 R.. Oui, alors les projets professionnels... bien ils étaient en lien bien sûr... de trouver un  
761 poste dans la formation. Alors, fort de mon bagage universitaire, c'est devenu parfois une...  
762 comment dire... une grosse complication pour moi, enfin une complication, une complexité ou  
763 une difficulté... une difficulté pour moi de trouver un poste qui correspondait à l'ouverture  
764 que j'avais eue à l'Université. C'est-à-dire... trouver un poste dans la formation avec tout ce  
765 qu'on avait vu, ça n'existait juste pas... quoi ! Tu voyais dans les offres d'emploi, je ne  
766 trouvais rien, déjà sur les annonces tout ça, il n'y avait rien qui me disait et puis je me disais  
767 travailler là-dedans... soit c'était un poste d'assistant administratif en formation, soit c'était...  
768 en lien toujours avec des questions de contenu enfin d'organisation de formation, ça ne  
769 m'intéressait pas trop, et j'ai ressenti très vite un peu de frustration, de dire non, mais attends,  
770 on sort avec une ouverture tellement forte dans le domaine de la formation et en fait,  
771 concrètement, qu'est-ce que le monde professionnel t'offre aujourd'hui ? Donc tu vois, j'ai  
772 senti une frustration et un décalage, quoi... je me suis dit « mais je ne vais jamais trouver  
773 quelque chose qui me corresponde » et puis donc j'ai commencé un peu à faire des offres à  
774 gauche à droite et puis j'ai finalement... euh... trouvé un poste, donc en août 2009, donc j'ai  
775 eu ma soutenance en septembre 2009, mais en août 2009, j'ai trouvé un poste comme  
776 responsable de site dans une institution. C'était un poste qui m'avait été mis... j'avais été mis  
777 en contact par une connaissance qui travaillait comme consultant pour cette institution et puis  
778 en fait j'ai eu ce poste avec... euh... en fait... la possibilité, on nous disait de s'occuper de  
779 toute l'organisation de l'équipe, de l'organisation du travail, on était en train de tout  
780 réorganiser et d'intégrer les CFC, les choses comme ça des nouveaux apprentis, soit le truc  
781 assez intéressant et puis je dois dire il y avait quelque chose un peu à faire, mais en fait,  
782 c'était un flop total ! Enfin, ça ne s'est pas toujours très bien passé, je n'ai finalement fait que  
783 d'août à décembre 2009, j'ai démissionné en décembre pour la fin de l'année parce qu'en fait  
784 ça ne me convenait pas du tout, il n'y avait rien en rapport avec ma formation, finalement, je  
785 ne faisais que de la gestion de planning et puis...

786 **S. : Tu avais été trompé sur le contenu ?**

787 R. : Ouais, trompé, exactement donc ... euh... et puis, c'était finalement une entreprise qui  
788 n'avait finalement pas trop envie... qui au début disait « oui, les compétences universitaires ça  
789 pourrait nous intéresser », mais là où j'ai senti un hic, c'est quand ils m'ont dit : « écoutez,  
790 dans notre petite chaîne de notre échelle de salaires, on n'a pas d'échelle de salaires  
791 universitaires parce que personne chez nous est universitaire ! » Je me suis dit : « ouh la la,  
792 est-ce qu'ils sont vraiment conscients de ce que je pourrais amener ? » Puis en fait, je me suis  
793 rendu compte qu'ils ne voulaient pas du tout réfléchir, pas du tout bouger les choses, donc  
794 moi, je me suis senti totalement à l'étroit, donc j'ai quitté... euh... quitté un petit peu  
795 désillusionné, je pense que ça m'a quand même... ça m'a un peu désillusionné du monde du  
796 travail, mais purée, je ne vais rien trouver là-dedans, quoi, ce n'est pas possible... donc  
797 vraiment déçu et puis ben voilà, malheureusement, j'ai fait quelques mois de chômage parce  
798 que je n'ai pas trouvé de poste... donc j'ai démissionné sans avoir quelque chose après, mais  
799 pour moi, c'était devenu intenable et puis du coup, j'ai fait trois mois de chômage, et pendant  
800 ces trois mois, j'ai trouvé un poste, à 50 %, dans une fiduciaire comme responsable de la  
801 formation des apprentis. Mais c'était 50 %, quoi ! J'ai postulé, j'ai eu des entretiens et j'ai été  
802 engagé, ouais !

803

804 **S. : D'accord et puis, si tu devais justement me parler un petit peu du moment où t'es**  
805 **sorti de l'Uni, quand tu as eu ton diplôme, est-ce que tu avais déjà une idée précise de ce**  
806 **que tu avais envie de faire, justement ? Tu ne trouvais pas dans les annonces, mais est-ce**  
807 **que tu savais déjà ce que tu voulais faire précisément ?**

808 R. : Oui.

809

810 **S. : Tu voulais faire quoi ?**

811 R. : Moi je... et j'ai toujours ça aujourd'hui, j'aimerais bien, si c'est possible un jour, travailler  
812 à mon compte, enfin créer un cabinet avec des gens indépendants, travailler avec des gens  
813 bien qui ont fait la même formation que moi, qui seraient intéressés à travailler...

814

815 **S. : Travailler sur demande, en freelance ?**

816 R. : Ouais, ouais, exactement, travailler vraiment comme consultant pour les entreprises, dans  
817 le domaine de la formation, le développement des compétences et tout ça, je sais que j'ai un  
818 peu ça... en dedans de moi... quand ça se passera, comment, ça je ne le sais pas, mais je sais  
819 que c'est quelque chose qui m'intéresserait bien... ou ce qui m'a toujours aussi intéressé, je  
820 me disais, c'est le domaine de l'horlogerie, j'aime bien la montre !

821

822 **S. : Mais dans la formation ? Par exemple chez Rolex ?**

823 R. : Ouais, dans la formation, oui exactement, c'est quelque chose qui m'intéresse aussi  
824 beaucoup...

825

826 **S. : Et puis maintenant, pour avoir un petit regard rétrospectif sur tes études, si**  
827 **aujourd'hui tu devais choisir, est-ce que tu recommencerais ? Est-ce que tu referais la**  
828 **même chose ? Faire un Master et un Bachelor à l'Université ou tu verrais différemment**  
829 **les choses ?**

830 R. : Non, exactement la même chose !

831

832 **S. : Donc, ça prouve bien que tu étais convaincu de ton choix ?**

833 R. : Oui, exactement, convaincu de mon choix. Alors je ne dis pas, peut-être aujourd'hui, si je  
834 me dis : « oh la la, il faut que je me relance dans un parcours universitaire » avec ce qui s'est

835 passé maintenant, je ne sais pas, je me sentirais un peu fatigué, mais sur le choix, je pense que  
836 je le referais, je le referais, oui, oui... totalement !

837

838 **S. : D'accord et puis euh... maintenant donc que tu travailles dans cette fiduciaire, est-ce**  
839 **que ça répond à tes attentes ?**

840 R. : Non !

841

842 **S. : Non, là tu sens qu'il y a de nouveau un processus qui doit se mettre en place ?**

843 R. : Oui, oui, mais je ne sais pas si ça fait peut-être partie de la vie ou je ne sais pas... c'est  
844 une éternelle construction, je ne sais pas, mais... mais... je ne sais pas, mais comme je l'ai dit  
845 au début de l'entretien, le poste que j'avais au début chez... dans la banque, comme assistant  
846 RH, je n'ai pas eu ce sentiment de nouveau, ça ne s'est pas reproduit, ça fait maintenant...  
847 c'était donc en 2001, je me souviens quand je t'ai dit que je me suis surpris dans le bureau me  
848 disant : « Je suis tellement bien ! » que je me disais que je pourrais travailler nuit et jour, mais  
849 depuis... ça, jamais, ça ne m'est pas revenu et puis des fois, je me dis... ça me frustre et puis  
850 donc de ce que je fais aujourd'hui, je sens comme je te le disais avant l'entretien, je pense que  
851 c'est une étape, une étape vers quelque chose d'autre... je ne sais pas, mais... mais là...  
852 concrètement... alors là, de nouveau, peut-être que... si je me compare à mes autres collègues  
853 et à tous les autres collègues qui ont le même poste que moi en Suisse, il n'y en a pas un qui a  
854 fait une formation universitaire, ils ont tous fait un apprentissage, et maintenant, ils se  
855 retrouvent formateurs, non pas formateurs, mais responsables d'apprentis donc ce ne sont pas  
856 eux qui forment les apprentis, mais ce sont eux qui les supervisent donc du coup pour moi  
857 ça...

858

859 **S. : Ça fait un décalage ?**

860 R. : Ça fait un décalage et une incompréhension, je me dis, mais pourquoi ils ont voulu  
861 engager quelqu'un pour ce poste-là avec des compétences universitaires ? Et puis j'ai eu un  
862 peu froid dans le dos quand j'ai posé cette question-là à ma chef... donc ma chef se trouve à  
863 Bâle et elle m'a dit « oui, c'est intéressant parce que tu as fait toi-même un parcours CFC... »  
864 Alors je me suis dit... « waouh »...

865

866 **S. : Parce qu'ils recherchaient en toi ton passé plus que ton présent ?**

867 R. : Voilà... oui ! Ça m'a fait froid dans le dos ! Je me suis dit « waouh... attends, je fais une  
868 formation et j'investis cinq ans dans une formation, je cherche une formation qui... enfin  
869 concrètement je me retrouve un peu... ouais... je me retrouve un peu dans la même situation  
870 que quand j'ai quitté la banque ». Je ne sais pas bon... on a un poste comme ça mais  
871 finalement t'as un CFC, et un CFC, ça nous allait très bien, et là je ne veux pas dénigrer, hein,  
872 parce que je trouve que... enfin je l'ai fait moi-même, mais moi, si j'avais décidé aussi de faire  
873 l'Université, c'est pour pouvoir après vraiment développer des compétences et amener...  
874 amener quelque chose en lien avec cette réflexion-là dans le domaine de la formation, et là, ce  
875 que m'a dit ma chef, je pense qu'elle l'a dit de manière très sympathique... hein... elle n'a pas  
876 voulu dénigrer, je pense, mon parcours universitaire, mais j'ai décelé là quelque chose... je me  
877 suis dit... waouh... attends... euh... ce n'est peut-être pas tout à fait le truc pour lequel moi  
878 j'avais postulé, donc voilà, c'est pour ça que je dis aujourd'hui que c'est une étape et que  
879 c'est à moi de voir et peut-être de trouver quelque chose d'autre après.

880

881 **S. : Qui correspond plus à tes attentes ?**

882 R. : Ouais.

883 **S. : D'accord, donc maintenant, on va arriver sur la conclusion, est-ce que tu aimerais**  
884 **préciser, commenter ou ajouter quelque chose par rapport à tout ce qu'on vient**  
885 **d'évoquer ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te vient à l'esprit et que tu aimerais bien**  
886 **dire ?**

887 R. : Non, comme ça, là... non, comme ça à froid... à chaud (*rires*) non, je ne sais pas ! Ouais,  
888 je pourrais faire beaucoup de liens parce que... il y a... ouais...

889  
890 **S. : Alors juste une petite touche par rapport à ton futur, donc là toi tu te vois vraiment,**  
891 **après ce travail, te lancer dans un cabinet particulier ?**

892 R. : Alors je dirais « c'est mon rêve », ben, c'est bien d'avoir une part de rêve, mais c'est vrai  
893 que moi, des fois, je me vois bien avec un cabinet ayant pignon sur rue... travailler avec des  
894 collègues qui ont aussi fait une formation universitaire en formation des adultes euh... avec  
895 peut-être d'autres orientations, différentes, mais je veux dire ouais... euh... j'ai l'impression  
896 que je le vois... que je vois le truc, mais maintenant pour passer à cette étape-là, c'est  
897 différent, mais... euh... peut-être que ça se développera et puis, ce que je veux dire, ce qui est  
898 aussi pas mal aujourd'hui, c'est que je donne des cours... j'ai un contrat en fait, un mandat...  
899 où là j'interviens dans une formation continue pour des assistants sociaux, alors c'est super  
900 intéressant, là, c'est typique, je me sens assez à l'aise dans ce domaine-là, de travailler avec  
901 un groupe, de les accompagner sur des réflexions concernant leurs activités et tout ça, j'aime  
902 bien, mais alors je dirais ces deux... du coup, il y a ça, et ça me permet aussi de tempérer un  
903 peu ce que je fais dans l'autre activité à cinquante pour cent, mais je sais que ce cinquante  
904 pour cent, voilà, il est...

905  
906 **S. : Il est boîteux ?**

907 R. : Ouais il est boîteux... ouais, mais oui, je crois que c'est un rêve vraiment de pouvoir  
908 lancer mon activité ou de trouver vraiment quelque chose... euh... je ne sais pas... euh... un  
909 poste euh... je lorgne un petit peu sur un poste, là, où je travaille, le poste de responsable de  
910 formation niveau suisse, c'est un poste vacant depuis plusieurs années pour lequel j'ai  
911 postulé, mais bon, je ne suis pas bilingue français-allemand et je n'ai pas... alors ça, de  
912 nouveau, on tombe dans les vieux classiques pour être responsable formation, il faut avoir  
913 travaillé quarante ans dans le domaine, ce qui n'est pas mon cas, alors tu as beau dire que toi,  
914 tu ne dois pas former les gens et apporter des compétences sur la question de la formation  
915 professionnelle, mais réfléchir un peu plus « méta » sur des orientations de formation, mais ça  
916 passe difficilement comme discours dans les entreprises, malheureusement, donc du coup,  
917 voilà, ce qui pourrait un peu m'intéresser, je vois typiquement un poste comme ça aujourd'hui  
918 de pouvoir être vraiment un peu le pilote, de piloter un peu des orientations de formation,  
919 ouais, ça m'intéresserait.

920  
921 **S. : Ce qui te plairait dans la gestion des formations, c'est le pilotage ?**

922 R. : Le pilotage oui ou d'amener euh... d'amener de la réflexion sur ce qu'on offre... les offres  
923 de formation qu'on fait, pourquoi est-ce qu'on fait des offres comme ça, pourquoi on fait un  
924 catalogue, à quoi ça mène et puis aussi d'essayer de proposer plutôt des choses en lien aussi  
925 avec la question de l'analyse du travail et le développement des compétences que les gens  
926 puissent avoir un peu plus conscience de leur travail pour développer leurs compétences...  
927 oui ça m'intéresse bien !

928  
929 **S. : D'accord, c'est très bien, je te remercie infiniment.**