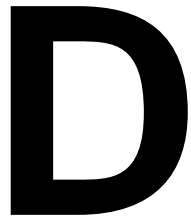


**La reprise de formation universitaire:
les enjeux du développement adulte**

Céline Miserez



La reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte

1.	INTRODUCTION	3
1.1	Choix du sujet	3
1.2	Perspectives théoriques	3
1.3	Problématique et questionnements de départ	4
1.4	Plan.....	4
2.	REPRISE DE FORMATION UNIVERSITAIRE	4
2.1	Introduction générale.....	4
2.2	Formation des adultes.....	5
2.3	Notion de Transition développementales.....	21
2.4	Transition à l'Université	29
2.5	Conclusion	41
3.	PROBLEMATIQUE DES ENJEUX DE LA REPRISE DE FORMATION	42
3.1	Pourquoi cette recherche ?	42
3.2	Hypothèses	44
4.	METHODE.....	45
4.1	Présentation de la population	45
4.2	Procédure	45

4.3	Grille d'entretien	46
4.4	Présentation des données.....	47
5.	ANALYSE ET RESULTATS.....	48
5.1	Présentation générale de l'analyse des entretiens	48
5.2	Présentation des résultats.....	48
5.3	Synthèse des résultats	78
6.	CONCLUSIONS	82
7.	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
8.	ANNEXES.....	89
8.1	Trame pour les entretiens semi-directifs.....	89
8.2	Dossiers et Cahiers de Psychologie et Education parus.....	93

La reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte

Céline Miserez

1. Introduction

1.1 Choix du sujet

L'idée d'entreprendre un mémoire sur la reprise de formation universitaire chez les adultes trouve son origine dans le monde académique dans lequel nous vivons. La Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel compte en effet de nombreux adultes ayant choisi de reprendre une formation universitaire. Notre intérêt pour ces personnes a commencé durant notre cursus de Bachelor et a grandi d'année en année, tout d'abord en les côtoyant lors des cours donnés par la faculté, et ensuite en discutant de façon informelle avec elles. Nous avons ainsi découvert comment l'organisation de leur quotidien pouvait être difficile à gérer. De plus, parmi les personnes rencontrées, certaines ont, après quelques années, abandonné leurs études. Nous avons alors pris conscience que la reprise de formation chez l'adulte était un phénomène complexe qui méritait d'être étudié.

L'orientation du choix de notre sujet s'est spécifiée lorsque nous avons découvert la notion des transitions. Permettant de comprendre les changements dans la vie des personnes, cette notion nous semblait intéressante à lier avec la reprise de formation.

Notre but dans ce travail est par conséquent de comprendre et d'analyser comment se déroule la reprise de formation, considérée comme une transition dans la vie des personnes.

1.2 Perspectives théoriques

Plusieurs champs théoriques peuvent être mis en évidence lorsque nous abordons la thématique de la reprise de formation universitaire chez des personnes adultes, en tant que transition. Nous avons choisi d'en présenter trois :

Le premier concerne la formation des adultes (Avanzini 1996 ; Bourgeois, 1996 ; Bourgeois & Nizet, 1997 ; Carré & Caspar, 1999 ; Knowles, 1990). Ces auteurs abordent la formation des adultes selon différents angles. Ils indiquent qu'elle constitue un phénomène complexe, pouvant être analysé selon différentes dimensions : en reprenant des études, les personnes ont la possibilité d'apprendre à temps partiel – en travaillant à côté de leurs études – ou à temps complet – en n'exerçant pas d'activité professionnelle en plus de leurs études –, options choisies en fonction de leurs disponibilités temporelles. Cette notion de temporalité est continuellement présente dans la vie de toutes les personnes, et particulièrement lorsque celles-ci reprennent une formation. L'organisation temporelle de leur quotidien doit être extrêmement bien agencée (Dupont & Ossandon, 1994) afin que leur reprise de formation se déroule de la meilleure façon possible. La notion de « temps » occupe également une place au sein de l'apprentissage. L'adulte ne doit en effet pas négliger le temps que prend ce processus d'apprentissage (Aumont & Mesnier, 1992) pour acquérir les notions vues lors des cours, des lectures, etc. En plus de décrire les dimensions temporelles liées à une reprise de formation, nous décrirons l'importance de la motivation et de l'estime de soi.

Un deuxième champ théorique que nous pouvons évoquer lors d'une reprise de formation concerne celui qui est lié à l'étude des transitions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2005a ; Zittoun, 2006a ; Zittoun, 2007). La notion des transitions permet de

rendre compte des changements que des personnes vivent dans leur vie. Parce qu'elles n'arrivent plus à comprendre la situation dans laquelle elles se trouvent, les personnes vont vivre une sorte de crise, appelée une rupture. Elles vont alors tenter de réorganiser cette nouvelle situation de vie en lui conférant un sens qu'elles peuvent trouver dans des éléments culturels, tels que des récits, des films, des images, etc. Ces éléments sont utilisés comme des ressources symboliques lorsqu'ils ne sont pas utilisés uniquement dans les situations « desquelles ils viennent » (Zittoun, 2005a, p.19), mais de façon intentionnelle par les personnes, c'est-à-dire dans un but précis. Cette appropriation d'éléments culturels, dès lors qu'ils sont employés intentionnellement, permettront aux personnes de développer une compréhension de ce qui leur arrive et ainsi d'avancer dans leur phase de transition.

Un troisième champ théorique concerne plus particulièrement la reprise de formation universitaire, c'est-à-dire la transition dans laquelle les personnes se trouvent lorsqu'elles reprennent une formation. Nous avons choisi de nous appuyer sur des auteurs tels que Dominicé (2002 ; 2007), s'intéressant à l'importance des situations de vie dans une reprise d'étude, et Coulon (2005) se centrant sur la gestion même d'une reprise de formation universitaire. Comme le mentionne cet auteur, après avoir choisi de reprendre une formation universitaire, les personnes doivent apprendre à connaître cet univers inconnu que représente l'Université. L'adaptation, l'insertion dans l'Université ainsi que la compréhension de sa culture sont en effet des éléments importants auxquels les personnes doivent se sensibiliser, car ils lui permettent de se sentir à l'aise et de s'intégrer au sein des étudiants et de l'Université elle-même.

1.3 Problématique et questionnements de départ

Notre problématique se situe à l'intersection de ces trois champs théoriques. Cela signifie que nous souhaitons nous centrer sur la thématique des adultes qui reprennent une formation universitaire. La démarche qui nous a menés à ce choix est la suivante : la

littérature explorée montre que la notion de transition peut être utilisée pour étudier des changements dans la vie tels que par exemple les transitions dans la paternité (Zittoun, 2005a) ou les transitions de la jeunesse (Heath, 2004 ; Hundeide, 2004 ; Zittoun, 2006a ; Zittoun, 2006c). Nous nous sommes alors posé ces questions : la reprise de formation universitaire peut-elle être considérée comme une transition ? Et si tel est le cas, comment les personnes vivent-elles cette transition ? Voici notre point de départ. Ce dernier a parallèlement été nourri par les recherches de Bourgeois (1996), Coulon (2005) et de Dominicé (2007) sur la reprise de formation chez des adultes, et nous a amenés à nous poser une autre question : comment se déroule la reprise de formation à l'université de Neuchâtel chez des adultes ?

1.4 Plan

Notre travail débutera par une description des champs théoriques permettant une compréhension de notre sujet. Nous poursuivrons en faisant le point sur les éléments décrits par la littérature sur notre sujet, ainsi que l'apport de notre recherche. Puis nous détaillerons la méthode que nous avons utilisée pour récolter les données, et présenterons ensuite la manière dont les entretiens ont été analysés. Nous décrirons alors les résultats au moyen d'exemples tirés des entretiens et conclurons en montrant l'apport de notre recherche et en soulignant certaines pistes de réflexion.

2. Reprise de formation universitaire

2.1 Introduction générale

Etant donné que notre intérêt se porte sur la reprise de formation universitaire, considérée comme une transition dans la vie des personnes, nous jugeons utile de commencer par décrire différents aspects théoriques présents dans cette thématique. Nous commencerons par aborder la *formation des adultes* en expliquant

d'où vient cette notion, pourquoi il est nécessaire de se former, ou encore quels sont les indicateurs de l'insertion dans une formation. Afin de saisir pourquoi une reprise de formation est considérée comme une transition dans la vie des personnes, nous décrirons à quoi correspond cette *notion de transition* et comment elle est appréhendée. Dans le dernier chapitre notre but sera de dépeindre les premiers moments de cette *transition à l'université*, c'est-à-dire d'expliquer les éléments caractérisant la reprise d'étude elle-même.

2.2 Formation des adultes

2.2.1 Introduction

Toute période de changements dans la société s'accompagne d'un renouvellement rapide des savoirs – techniques, économiques, etc. Afin de faire face à ces évolutions, les personnes devront améliorer leurs compétences. Suivre des formations est un des moyens d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires, en fonction d'un but professionnel ou personnel. Différentes possibilités s'offrent alors aux personnes désireuses de faire une formation ou n'ayant pas le choix de se former. En effet, certaines formations peuvent être dispensées par les entreprises lors de cours – soit cours du soir, soit cours compris durant les heures de travail. D'autres formations, telles que celles universitaires demandent une disponibilité plus importante des personnes – minimum trois ans pour l'obtention d'un Bachelor –, qui peuvent alors choisir d'étudier à temps partiel ou plein selon leur emploi du temps et leur activité professionnelle.

Reprendre une formation est généralement l'aboutissement de longues réflexions, prouvant l'envie et la motivation des personnes de se former. Cette motivation est un facteur important dans la reprise d'études, car elle correspond notamment à l'une des clés de la réussite. Différentes perspectives peuvent être sources de motivations : au niveau professionnel, la formation peut par exemple permettre à la personne d'acquérir de nouvelles qualifications en vue d'une augmentation salariale ou pour

bénéficier de meilleures perspectives professionnelles à plus long terme. En plus de la motivation, nous soulignerons également l'aspect temporel, qui lui aussi joue un rôle dans la formation dont la durée varie selon l'option choisie – se former à temps partiel ou complet – et durant laquelle la gestion du temps doit se partager entre la vie familiale, professionnelle et la formation elle-même.

Ces éléments nous permettent d'ajouter que la formation est un processus indissociable de la vie de toute personne. Elle ne concerne pas uniquement la scolarité ou la formation professionnelle ; les événements, les choix, les relations sociales qui façonnent l'existence de l'adulte ont eux aussi une portée formatrice. De plus, la façon dont l'adulte construit durant toute sa vie son identité, son statut social, ses rôles familiaux et professionnels, ainsi que la façon dont il interagit avec son environnement, sont des dimensions révélatrices de la manière dont il se forme.

Le chapitre que nous présenterons ici sera lui-même composé de plusieurs sous-chapitres. Dans le premier sous-chapitre « qu'est-ce que la formation des adultes » (chap. 2.2.2) nous proposons de définir à quoi correspond l'expression *formation des adultes*. Afin de mieux comprendre ces termes, nous avons choisi de distinguer la notion de formation et celle d'adulte. Nous poursuivrons ensuite avec un historique décrivant l'évolution de la formation aux cours des siècles (chap. 2.2.3). Cela permettra au lecteur de saisir d'où provient cette notion de formation des adultes et de comprendre pourquoi actuellement ces personnes se trouvent en formation à l'âge adulte. Dans le sous-chapitre suivant (chap. 2.2.4), nous discuterons de l'origine de la notion d'apprentissage chez les adultes et de certains éléments liés à l'apprentissage. Nous avons choisi de consacrer le dernier sous-chapitre de cette section à la description de quelques « indicateurs de l'insertion dans une formation » (chap. 2.2.5), tels que la motivation, le temps ainsi que l'image et l'estime de soi.

2.2.2 Qu'est-ce que la formation des adultes ?

Une définition unique de la formation des adultes est difficilement envisageable, car de nombreuses dimensions doivent être prises en compte pour saisir la dynamique qu'est la formation des adultes. En effet, les définitions de la formation que l'on trouve dans la littérature – Fernandez, 1992 ou Maubant, 2004 par exemple – mettent souvent en rapport différents phénomènes, tels que le choix des programmes, des listes d'objectifs, d'effets visés, etc. Une telle définition a cependant une vision très étroite de la formation, car celle-ci suppose également des expériences personnelles, professionnelles, des interactions sociales, l'acquisition de connaissances nouvelles, une organisation de son quotidien, etc. Avant de discuter de ces différentes notions dans les prochains chapitres, nous souhaitons tout d'abord dresser un bref panorama de la formation des adultes, ainsi que des personnes qui suivent cette formation.

L'appellation « formation des adultes » met l'accent sur deux termes : une *formation* destinée à des *adultes*. Dans un premier temps nous expliquerons ce que l'on peut comprendre derrière cette appellation « formation » et dans un deuxième temps, nous tenterons de présenter qui sont ces personnes qui suivent des formations.

2.2.2.1 La notion de formation

Les définitions de *la formation* ne nous ont pas convaincus car nous leur trouvons un caractère trop réducteur. En effet, pour Fernandez, le terme *formation* « désigne les opérations à caractère éducatif qui ont pour objectif des changements comportementaux – savoirs ou savoir-faire – reliés ou nécessaires à l'accomplissement d'un ensemble d'actes qui configurent une tâche, un rôle, une responsabilité » (Fernandez, 1992, pp.11-12). Cette définition pourrait être complétée par celle de Dominicé, indiquant que la formation « inclut tout ce que l'adulte a fait de son histoire. Elle est un processus qui multiplie les transitions et n'est interrompu que par la mort. La formation est un mouvement qu'il faut savoir capter

en vol » (Dominicé, 2002, p.56). Même avec ces deux définitions, nous ne pensons pas pouvoir saisir exactement à quoi correspond la formation. Au lieu de tenter de trouver une définition englobant une pluralité d'aspects présents dans la formation, regardons plutôt d'où elle vient ainsi que le rapport développé par les personnes à la formation.

La formation des adultes a été profondément marquée par son ancrage d'origine dans l'éducation populaire. Puis, dès les années septante, de grandes entreprises telles que les banques par exemple ont développé des centres de formation ayant fortement contribué à la renaissance des qualifications ainsi qu'à la modernisation de l'organisation du travail. Ce perfectionnement professionnel était offert à l'interne des entreprises privées, de l'administration publique ou des établissements dédiés à la formation continue et permettaient aux personnes de compenser leurs carences dans la formation de base et d'assurer une maîtrise de l'évolution technologique, telle que celle liée à l'information et la communication.

L'ouverture de cours de formation continue dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, c'est-à-dire de formation accompagnant le cours de la vie, se développe donc de plus en plus. Cependant, « les lacunes ressenties dans les acquis scolaires de base, le souvenir parfois traumatisant de la scolarité, la crainte d'un investissement personnel trop lourd ainsi qu'un manque de réalisme face à l'instabilité de l'emploi et à la flexibilité (de ce dernier), retiennent encore la participation de nombreux adultes à reprendre une formation ou des études » (Dominicé, 2004, p.15). Ces éléments signifient qu'en fonction de leur passé scolaire les personnes vont développer une idée précise de ce qui correspond au terme « étudier ». La réussite scolaire occupe de plus en plus une place importante, car elle peut inciter les personnes à participer à la formation. Elle va en effet leur permettre d'avoir un rapport positif avec l'activité éducative, et plus spécifiquement avec la formation des adultes. Ces facteurs de réussite scolaires ne sont pas les seuls à influencer la participation des personnes à des formations.

Nous pouvons également citer la conjonction du travail et de la vie familiale des personnes, l'aspect financier de certaines formations, ou encore la reconnaissance des acquis.

2.2.2.2 La notion d'adulte

De nombreux ouvrages mettent en évidence que les personnes qui entreprennent des formations sont des *adultes*. Mais qu'entend-on par ce terme ? Quels sont les critères qui le définissent ? Knowles (1990) et Avanzini (1996) se sont penchés sur ces questions de définition de la notion d'adulte. Afin de mieux comprendre ce concept assez flou nous présenterons une synthèse des éléments abordés par ces deux auteurs. Knowles propose de définir la notion d'adulte de quatre façons différentes : au niveau biologique, juridique, social, et psychologique. Nous avons choisi de garder cette nomenclature et de l'approfondir.

Au niveau biologique, une personne devient adulte « lorsqu'elle est en âge de se reproduire » (Knowles, 1990, p.69). Avanzini ajoute que « la sexualité adulte, c'est-à-dire la capacité de procréation » (Avanzini, 1996, p.48), s'installe avec la puberté, lors de l'adolescence. Cette maturation organique, qui a tendance à devenir de plus en plus précoce, varie selon les individus, les climats, les régimes alimentaires, etc.

Le niveau juridique décrète que toute personne devient adulte au moment où, selon la loi, elle atteint l'âge où elle peut voter, passer son permis de conduire, se marier, sans avoir besoin de demander l'autorisation de ses parents ou des personnes responsables d'elle. Il faut toutefois relever que ces différents éléments, indiquant l'entrée dans l'âge adulte, varient selon l'âge en Suisse et se déroulent rarement simultanément. Le canton de Glaris a par exemple accordé le droit de vote à 16 ans, au niveau cantonal et communal.

Le plan social met en évidence qu'une personne devient adulte lorsqu'elle commence à remplir des fonctions que les adultes ont, c'est-à-dire de travailler à temps partiel ou à plein temps, et d'avoir

des responsabilités telles que celles liées aux études par exemple. Le prolongement des études rend en effet plus difficile l'acquisition de ces éléments étant donné que les adolescents ou jeunes adultes restent plus longtemps dépendants – financièrement notamment – de leurs représentants légaux.

Selon Knowles, des personnes deviennent psychologiquement des adultes lorsqu'elles « ont pris conscience qu'elles sont responsables de leur vie et qu'elles doivent s'autogérer » (Knowles, 1990, p.69). L'auteur insiste sur le fait que cette autogestion s'acquiert très jeune en se développant déjà pendant l'enfance, puis plus tard durant l'adolescence, en fonction des différentes responsabilités que les personnes ont ou des petits travaux leur permettant d'avoir un maigre salaire. Avanzini, quant à lui, propose qu'une personne devienne psychologiquement une adulte lorsqu'elle « accomplit les actes de l'intelligence adulte » (Avanzini, 1996, p.48). L'apport de ces deux auteurs en vue d'une définition de la personne adulte au niveau psychologique reste toutefois assez flou. En effet, ils n'indiquent pas clairement à quoi correspondent ces « actes de l'intelligence adulte », et ne situent pas à quel moment les personnes deviennent psychologiquement des adultes.

L'aide des quatre concepts que nous venons d'énoncer, ne nous permet pas d'expliquer à quoi correspond l'âge adulte. Cette notion d'adulte est très ambiguë et les descriptions que nous avons présentées ci-dessus consistent plutôt en un « portrait robot » de l'adulte. Nombreuses sont les personnes qui n'ont en effet pas réalisé ces concepts de soi et d'autogestion après avoir terminé le Lycée, trouvé un emploi, s'être marié, voire même fondé une famille. Ces différentes notions nous permettent toutefois de souligner que l'adulte est celui qui est arrivé à son terme avec succès à dépasser et grandir au travers des différents processus que nous avons identifiés.

Bien que définir l'âge adulte soit difficile, nous avons tout de même choisi de nous baser sur les propos d'Avanzini (1996) pour tenter de le délimiter. Selon l'auteur, une personne devient adulte à partir

de sa 20^{ème} année. Ce choix parce que premièrement cet âge se situe deux années après l'obtention de la majorité civile ; et deuxièmement parce que les personnes « donnent l'impression de satisfaire à des conditions telles que l'aptitude à s'éloigner de leur famille, la volonté de ne plus habiter au domicile de leurs parents, l'acquisition d'une profession ou le début d'une formation ou d'études, ainsi que le commencement d'une vie de couple » (Avanzini, 1996, p.53). Tenant compte de ces éléments, nous expliquerons dans le chapitre « présentation de la population, 4.1 », les critères que nous avons retenus pour définir notre population adulte.

2.2.3 *Petit historique de la formation*

Dans les sections qui suivront nous présenterons un bref historique de la formation de manière à comprendre l'évolution qui l'a amenée jusqu'à nos jours. Nous avons choisi d'illustrer nos propos en prenant l'exemple de la France.

« 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 utile d'apprendre » (Condorcet, 1792, cité par Léon, 1983). Dans son propos, Condorcet exprime une conviction : l'homme doit être éduqué, éclairé et acteur du progrès économique et social. La place de l'éducation est affirmée haut et fort. Hélas il faudra attendre deux siècles pour que ce projet s'inscrive dans le fonctionnement sociétal. En effet, cette idéologie révolutionnaire concernant l'éducation des adultes ne se réalise pas en un jour.

2.2.3.1 Les transformations sociétales des 18^{ème} et 19^{ème} siècles

De nombreux changements économiques, et politiques tels que l'apparition du suffrage universel, le développement de l'instruction, la naissance de la presse, la révolution industrielle ou encore le capitalisme, ont eu lieu durant les 18^{ème} et 19^{ème} siècles. L'école

est devenue obligatoire au début du 19^{ème} siècle et a permis à toutes les personnes de la fréquenter : l'instruction était devenue publique. La population adulte est quand à elle aussi concernée par ces changements.

Le discours sur l'éducation des adultes a, dans les années 1800, trois intentions : « instruire, moraliser, et rendre citoyen » (Carré & Caspar, 1999, p.21). Il s'agit dans un premier temps de résorber l'illettrisme encore bien présent. Pour cela, l'éducation des adultes doit s'ajuster sur les contenus de l'instruction élémentaire : faire apprendre à lire et écrire, à compter, et faire connaître les progrès de la science et de la technologie concernant les activités agricoles, artisanales et industrielles. Dans un deuxième temps, l'éducation morale et civique est enseignée dans le but de combattre les fléaux sociaux associés aux conditions de vie exécrables d'une grande partie de la population : « l'instruction des ouvriers a pour but de lutter contre le cabaret, la débauche, contre les mille appâts, d'appartenance séductrice, qui attirent chaque soir la foule désœuvrée. [...] Elle a aussi pour objectif de les arracher aux malsaines influences des charlatans politiques qui les bercent de la sonorité de certains mots » (Petit, 1890, cité par A. Léon, 1983). La fonction de cette éducation des adultes permet de contribuer à la normalisation du niveau d'instruction élémentaire de la population. Bien que ces idées soient en grande partie partagées, les discours des différents promoteurs montrent des nuances quant à l'importance à accorder à cette éducation du peuple. En effet, pour les militants de l'éducation, elle est la condition d'un progrès social nécessaire au bon développement de l'éducation. Un discours provenant de la classe politique dirigeante est quant à lui plus calculé : l'instruction est devenue une nécessité pour éviter qu'un « peuple ignorant soit à la merci des provocateurs et des agitateurs, mais point trop n'en faut parce qu'un peuple trop éduqué est un peuple ingouvernable » (Carré & Caspar, 1999, p.22).

Des groupes sociaux, choisissent eux aussi de s'investir dans l'éducation du peuple. Parmi eux se trouvent différents courants, à

savoir, des mouvements laïques, des mouvements confessionnels, tel que le catholicisme, ou encore des mouvements intellectuels tels que des savants, ou des hommes de lettres. L'offre éducative mise en place est constituée de cours du soir et du dimanche, de conférences et a pour objectif d'enseigner « l'éducation de base, la morale, les sciences et les techniques » (Carré & Caspar, 1999, pp.25-26) aux ouvriers et artisans.

Pendant les deux guerres mondiales, toutes ces pratiques mises en place pour améliorer l'éducation des adultes prennent différentes évolutions : certaines déclinent considérablement, les cours se ferment un à un. D'autres stagnent ou se développent en se diversifiant ; de nouvelles pratiques naissent aussi. En effet, les cours visant à combler l'illettrisme ont eu un tel succès que l'arrivée des deux guerres mondiales a entraîné un déclin constant du nombre de personnes fréquentant ces cours. Bien que 3% d'analphabétisme restent présent en 1914, les cours ferment un à un, car ils n'ont plus lieu d'être (Carré & Caspar, 1999). Au contraire, d'autres structures telles que celles mises en place par le catholicisme – jeunesse ouvrière catholique, jeunesse agricole catholique, jeunesse étudiante catholique – ainsi que les mouvements confessionnels et laïcs connaissent un nouvel engouement car ils proposent une diversification de l'offre : activités culturelles, artistiques et sportives. L'éducation devient « dynamique et moderne » (Carré & Caspar, 1999, p.27).

2.2.3.2 L'après-guerre : une nouvelle vision de la formation

Après les guerres, la notion de « culture » devient un concept mobilisateur. En effet, l'appétit culturel de ce monde nouveau en pleine effervescence, et surtout la fragilité d'une population encore faiblement scolarisée au delà de 14 ans – mais de plus en plus cible de produits culturels à grande diffusion commerciale telle que le cinéma, la radio, les magazines – entraînent un développement culturel. Celui-ci est perçu comme un facteur de progrès, de luttes contre les déséquilibres sociaux et de participation aux débats politiques. Puis peu à peu, différentes fonctions de la formation se

mettent en place, chacune ayant des intentions précises : « contribuer à la normalisation d'un niveau d'instruction élémentaire de la population, contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie culturelle, à la démocratie économique et sociale, produire des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel, permettre la reprise d'étude, ou encore contribuer à l'amélioration de la productivité » (Carré & Caspar, 1999, p.33).

Suite à ces différentes fonctions de la formation se développe, à partir des années cinquante-soixante, une nouvelle vision de la formation. Les progrès scientifiques et technologiques récemment réalisés, amènent à deux constats : le premier étant qu'un bagage scolaire, quel qu'il soit, n'est plus suffisant pour une vie professionnelle ; le deuxième indiquant que de plus en plus d'individus changent significativement de fonction ou de métier durant leur vie active. Cela entraîne une modification de statut de la formation. Celle-ci était en effet, jusqu'aux Guerres Mondiales, considérée comme réparatrice ou palliative, c'est-à-dire que les pratiques développées visaient à combler des carences ou des lacunes de la formation initiale. Désormais la formation se pense comme une nécessité structurelle dans une société en évolution rapide.

2.2.3.3 Situation actuelle

Face à la mondialisation, aux évolutions de toutes sortes de contextes technologiques et au développement d'une économie du savoir en mutation rapide, les individus se trouvent devant la nécessité d'améliorer leurs compétences pendant toute leur vie d'adulte afin de s'adapter à la vie moderne, tant au niveau de leur travail, que dans leur quotidien. En effet, « acquérir un ensemble de compétences à l'école, dans un établissement technique ou à l'université ne suffit plus pour mener à bien une carrière professionnelle » (OCDE, mai 2007, p.1). Apprendre de nouvelles connaissances, suivre les formations que leurs employeurs leur

demandent et s'adapter à cela sont des aptitudes devant être intégrées par les personnes pour faire face à ce monde technologique en pleine évolution (OCDE, mai 2007). De leur côté, les employeurs ont besoin de pouvoir travailler avec des personnes possédant une base de compétence qui s'étoffe en permanence afin de suivre le rythme de ces évolutions. Une fragmentation du parcours professionnel des individus se développe peu à peu : une diminution des emplois de longues durées oblige à des choix professionnels temporaires qui rendent les équilibres de la vie plus instables (Dominicé, 2004). Tous ces éléments impliquent de la part des personnes un questionnement permanent sur les exigences du monde contemporain : les individus n'apprennent plus un métier pour la vie, mais doivent se préparer à changer de profession plusieurs fois au cours de leur existence. *L'apprentissage tout au long de la vie* (OCDE, 2004) joue donc un rôle crucial non seulement pour le développement économique et social des pays mais aussi pour répondre aux besoins des individus.

Le vieillissement de la population joue également un rôle non négligeable dans l'apprentissage tout au long de la vie. En augmentant l'âge de la retraite vers le haut, les individus sont par conséquent incités à travailler plus longtemps et donc à réactualiser sans cesse leurs compétences et leurs connaissances afin d'évoluer au même rythme que leur environnement professionnel. Ce phénomène ne concerne pas uniquement les personnes en fin de carrière. Les individus actifs de tous les âges doivent constamment améliorer leur niveau de compétence pour s'adapter au monde moderne ou encore pour retrouver plus facilement du travail en cas de perte d'emploi.

Tous les individus actifs ne possèdent malheureusement pas un accès égal à la formation. « Les travailleurs jeunes ou qui possèdent un niveau élevé de qualifications ont davantage de chances de se voir accorder une formation par leurs employeurs que les travailleurs plus âgés ou ceux dont le niveau d'études est plus faible, qui sont pourtant ceux qui en ont le plus besoin »

(OCDE, août 2007, p.6). Cela signifie que l'augmentation de la participation à la formation des adultes est liée à celle de leur scolarité antérieure. L'accès à la formation liée à l'emploi a en général pour effet de renforcer les inégalités existantes du niveau d'instruction ; ces inégalités de participation peuvent en partie s'expliquer par certaines dispositions et conditions de vie individuelles. En effet, « l'atteinte d'un certain seuil de formation initiale conduirait un plus grand nombre d'individus à façonner un rapport positif à l'éducation, qui se traduirait par plus de réceptivité à la participation à une activité professionnelle ou culturelle » (Doray & al., 1999, p.10). De plus, les individus possédant un niveau de formation initiale plus élevé auraient davantage de facilités à « préciser leurs besoins de formation, à s'inscrire à des activités, que ce soit dans le cadre de leur activité professionnelle ou de leurs loisirs et à concilier temps de travail, temps de formation et temps consacré à la famille » (Doray & al., 1999, p.10). La formation initiale crée donc des dispositions individuelles favorables à l'éducation.

Notion de certification

Comme nous l'avons mis en évidence dans les paragraphes ci-dessus, la formation est un processus continu, qui se déroule tout au long de la vie et non une activité ponctuelle qui détermine une carrière entière. Par conséquent, quelqu'un qui décide de changer d'orientation ou de mettre son activité de formation entre parenthèse durant quelque temps doit pouvoir le faire en obtenant une reconnaissance de ses compétences acquises jusque-là. Dans son rapport de synthèse, l'OCDE aborde la notion de certification, qui selon elle « constitue un moyen éprouvé de mesurer et de démontrer les compétences des individus » (OCDE, mai 2007, p.2). Comme nous l'avons expliqué, l'expérience vécue pendant la scolarité obligatoire a une influence importante sur l'attitude que l'adulte peut avoir envers la formation. Une personne qui sort du système scolaire avec un sentiment d'échec pourrait donc choisir d'éviter toute formation afin de ne pas subir une nouvelle

déception. Pour pallier à cela, l'OCDE propose de mettre en place un système de certification qui offre une reconnaissance réelle des acquis tels que les « compétences et techniques utilisées au quotidien et acquises auprès d'un collègue ou d'un tuteur sur le lieu de travail », ou encore la « reconnaissance de la formation non formelle » (OCDE, mai 2007, p.3). Ces systèmes de certification peuvent avoir une influence sur la formation tout au long de la vie « en améliorant l'importance et la qualité des possibilités de formation, ainsi qu'en établissant l'égalité d'accès à l'éducation » (OCDE, mai 2007, p.3).

Cela signifie que l'égalité d'accès peut être améliorée en mettant en évidence ce que les personnes sont réellement capables de faire plutôt que des documents attestant un ensemble de compétences. Un tel système peut aussi s'appuyer sur des compétences déjà acquises : une personne qui connaît déjà des compétences correspondant à une certification donnée ne sera pas obligée de suivre l'intégralité de la formation, mais aura la possibilité d'apprendre ce qu'elle ne maîtrise pas. Cette méthode est aussi une source de motivation pour les apprenants adultes. Comme nous le verrons dans le chapitre abordant la notion de « motivation¹ », il est en effet démotivant et coûteux de demander à quelqu'un qui travaille dans une entreprise depuis quelques années, d'aller trois semaines dans une salle de cours pour se faire expliquer officiellement les différentes manières d'accomplir une tâche que cette personne effectue quotidiennement dans son travail. Un collègue plus expérimenté pourrait former cette personne en une journée dans l'entreprise elle-même. Cette notion de certification pourrait par conséquent être un moyen de juger la maîtrise d'une compétence donnée par l'employé.

2.2.4 *Le concept d'apprenant adulte*

On n'apprend pas tout seul (Cresas, 1987) ! Les liens établis avec d'autres personnes, l'environnement social, constituent un facteur

¹ Le chapitre 2.2.5.1 traite de la motivation des personnes qui reprennent une formation.

primordial de la conquête active du savoir. Dans leur ouvrage, Aumont et Mesnier (1992) font référence à Vygotsky en indiquant que « dans toute activité mentale, l'individu est amené à utiliser des outils de pensée qui exercent, par rapport à l'activité, une fonction intermédiaire, en la reliant non seulement aux choses, mais aussi aux hommes » (Aumont & Mesnier, 1992, p.188). Ces outils vont être transmis par l'entourage à l'individu, et vont l'amener à des comportements d'intériorisation. Comme l'a mentionné Vygotsky (1934/1997), chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme une activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. L'activité cognitive est donc perçue comme une construction d'un savoir indissociable de l'environnement social qui permet la médiation et l'interaction entre les activités internes et externes. Les interactions sociales jouent donc un rôle non négligeable dans le développement cognitif de l'individu.

Lorsqu'ils reprennent un parcours de formation après un temps de vie professionnelle, les adultes abordent-ils les apprentissages « autrement » ? Apprennent-ils différemment ? Dans ce sous-chapitre nous discuterons de l'apprentissage des individus ayant choisi de se former. Définir avec précision ce qu'est l'apprentissage des adultes ou encore ce qu'est un apprenant adulte est une tâche ardue, ceci en raison du fait qu'il est difficile de définir ce qu'est un adulte, ce qu'est un apprenant ou encore ce qu'est le fait d'apprendre. Nous souhaitons donc plutôt mettre en évidence quels sont les différents facteurs présents quant à l'apprentissage des adultes, lorsqu'ils reprennent une formation. Pour que l'on puisse parler d'apprentissage pour adulte, il est nécessaire que l'éducation ou la formation initiale que cette personne a faite soit terminée. « Un apprenant adulte est donc un individu qui, à un moment ou un autre de sa vie et après avoir quitté l'éducation et la formation initiale une première fois, apprend de nouveau dans un cadre formel ou non et de manière intentionnelle ou non »

(Werquin, 2002, p.80). Avant de discuter de ces différents aspects de l'apprentissage liés à une reprise de formation, nous expliquerons, à la lumière de différents auteurs, d'où vient cette notion d'apprentissage adulte. Le modèle andragogique, qui a connu un essor important à partir des années 1980, nous paraît des plus pertinents pour décrire cette notion. L'andragogie est en effet le terme utilisé par Knowles (1984 ; 1990) qui a tenté de formuler une théorie sur l'apprentissage des adultes. C'est ce que nous présenterons.

2.2.4.1 Modèle andragogique

La question de l'adulte apprenant et de sa spécificité n'est pas une invention nouvelle. Les philosophes grecs s'étaient en effet à l'époque déjà penchés sur l'activité d'éducation des adultes, plus ou moins institutionnalisée. L'émergence, l'autonomisation et la visibilité sociale de l'éducation des adultes comme champ disciplinaire sont au contraire beaucoup plus récents. Cette autonomisation a puisé le plus souvent sa légitimité scientifique et sociale dans l'attribution d'une spécificité à l'adulte apprenant par rapport au jeune enfant. Ceci va nous conduire à présenter comment le paradigme andragogique a émergé, aboutissant ensuite à une théorie traitant de l'apprentissage adulte : la théorie andragogique (Knowles, 1990 ; Bourgeois & Nizet, 1997).

Peu après la première guerre mondiale est apparue, aux Etats-Unis et en Europe, une première vague d'idées sur la spécificité des modes d'apprentissage des adultes. Diverses réflexions sur la formation des adultes commencent à voir le jour : Lindeman (1926) décrit que le point de départ de la formation des adultes doit être conçu autour des besoins, des centres d'intérêts et de l'expérience des personnes ; selon Russell (1938, cité par M. Knowles, 1990), la discussion en groupe reste une des meilleures méthodes d'enseignement pour les adultes ; Mackaye (1931, cité par M. Knowles, 1990) souligne qu'il faut élaborer des programmes et des méthodes d'enseignement spécifiques aux adultes. Bien que jusqu'en 1940, de nombreux éléments sur la formation et

l'apprentissage des adultes aient été mentionnés par différentes personnes, aucune théorie n'a été formulée (Knowles, 1990). Au cours des années 40 et 50, les idées, les concepts et principes disparates énoncés ont été peu à peu affinés et clarifiés. Cependant, les ouvrages élaborés sur cette thématique « offraient plus une description des différents concepts et principes qu'ils ne fournissaient de cadre théorique complet, cohérent et intégré ». (Knowles, 1990, p.63). Knowles souligne dans ses propos le souhait de construire une théorie sur l'apprentissage des adultes. Au milieu des années 60, le chercheur a rencontré un enseignant pour adultes, qui lui a parlé « du terme d'andragogie, qu'il trouva approprié pour l'agencement de ses idées » (Knowles, 1990, p.66). Lancé principalement par Knowles, le mouvement de l'andragogie s'est alors développé : Knowles a mis au point un modèle andragogique de l'éducation, conçu comme une antithèse du modèle pédagogique. La démarche du chercheur consistait à mettre en avant les caractéristiques spécifiques de l'adulte apprenant qui, selon lui, le distinguent du jeune apprenant. Il a ainsi proposé des typologies binaires opposant terme à terme les caractéristiques de l'adulte et du jeune apprenant.

Nous allons dans les prochains paragraphes parler de cette notion d'andragogie en la différenciant de la pédagogie.

Le terme pédagogie vient du grec « paid » signifiant « enfant » et « agogus » qui signifie « guider, conduire, élever ». La pédagogie peut donc littéralement être définie comme « l'art d'enseigner aux enfants » (Knowles, 1990, p.66). Le modèle pédagogique fait référence à des croyances basées sur des hypothèses d'enseignement et d'apprentissage qui se sont développées en Europe entre les 7^{ème} et 12^{ème} siècles dans des écoles religieuses. Quand les écoles publiques sont apparues au milieu du 19^{ème} siècle, ce modèle était le seul en vigueur ; le système éducatif tout entier se basait sur le fait que « l'enseignant décide de plein droit ce qui sera appris, quand et comment cela sera appris et si cela a effectivement été assimilé, [...] l'apprenant se contentant du rôle de

la soumission » (Knowles, 1990, p.67). Dans son ouvrage, l'auteur cite des hypothèses de base se référant au modèle pédagogique :

- *Le besoin de savoir des apprenants* : les apprenants ont seulement besoin de savoir qu'ils doivent apprendre ce que le professeur leur enseigne s'ils veulent réussir et progresser ; ils n'ont pas besoin de savoir comment ils pourront utiliser ces acquis dans leur vie.
- *Le concept de soi chez l'apprenant* : le concept que l'enseignant a de l'apprenant est celui d'un être dépendant ; il se peut que le concept que l'apprenant a de lui-même soit aussi celui d'un être dépendant.
- *Le rôle de l'expérience* : l'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage ; en revanche, l'expérience qui compte est celle de l'enseignant, de l'auteur d'un éventuel manuel ou d'un support de cours.
- *La volonté d'apprendre* : les apprenants ne sont disposés à apprendre que ce que leur enseigne le professeur pour autant qu'ils souhaitent réussir et progresser.
- *L'orientation de l'apprentissage* : les apprenants orientent leur apprentissage autour d'un sujet ; pour eux, la formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un sujet donné. L'apprentissage est par conséquent organisé selon la logique du contenu de ce sujet.
- *La motivation* : la motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs, comme des notes, l'approbation ou la désapprobation du professeur ou les pressions parentales.

Ces éléments montrent que la pédagogie peut être définie comme un ensemble de principes et de méthodes ayant pour but de faire apprendre. Elle renvoie à une réflexion sur l'action éducative et prévoit les variables intervenant dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme ses origines le montrent également, « andros » signifiant l'« homme adulte » et « agogos » signifiant « guider, conduire, élever », l'andragogie correspond quant à elle à « l'art d'enseigner aux adultes » (Knowles, 1990, p.70). L'andragogie est présentée comme une démarche d'enseignement qui tient compte des caractéristiques propres de l'adulte et se distingue point par point de la pédagogie dont nous avons discuté ci-dessus. En effet, autant l'adulte est un être spécifique différent de l'enfant, autant l'andragogie est une pratique d'enseignement spécifique différente de la pédagogie. Afin de pouvoir comparer les points mentionnés par la pédagogie avec ceux de l'andragogie, nous présenterons ci-dessous les hypothèses de base du modèle andragogique, présentées par Knowles (1990).

- *Le besoin de savoir des apprenants* : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation.
- *Le concept de soi chez l'apprenant* : les apprenants adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Ils éprouvent un besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer.
- *Le rôle de l'expérience de l'adulte* : les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes et un autre type d'expérience. L'éducation des adultes doit prendre en considération les différences individuelles plus fortes dans les groupes d'adultes que de jeunes ; elle doit aussi tenir compte que les groupes d'adultes sont plus hétérogènes, notamment concernant la culture, le style d'apprentissage, la motivation, les besoins, les centres d'intérêts ou encore les objectifs.
- *La volonté d'apprendre* : les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles. Il est donc nécessaire que la formation coïncide parfaitement dans le temps avec les besoins de développement des personnes.

- *L'orientation de l'apprentissage* : les personnes orientent leurs apprentissages autour de la vie. Elles sont disposées à investir de l'énergie pour apprendre si elles estiment que cela les aidera à affronter des tâches ou à résoudre des problèmes qu'elles rencontrent dans leur vie quotidienne et professionnelle.
- *La motivation* : les individus sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque qu'aux motivations extrinsèques. Cela leur permet d'accroître leur désir de satisfaction personnelle, professionnelle, estime de soi, qualité de vie, etc.

Nous pouvons nous demander si ces deux modèles, qui semblent paraître comme une thèse et une antithèse sont réellement valables tant dans un enseignement auprès d'enfants que d'adultes. En effet, l'andragogie est composée d'un ensemble de principes relatifs à une démarche d'enseignement qui s'adresse à un public adulte. Cela signifie donc qu'il n'est pas possible d'observer les principes de l'andragogie dans un enseignement qui s'adresse à des enfants ou des adolescents, ou à l'inverse, que des principes de la pédagogie soient observés dans un enseignement pour des apprenants adultes. Nous pouvons donc remarquer que cette distinction rigide pose certaines limites. En effet, comme le dit Knowles « bon nombre d'enseignants dans les écoles primaires et secondaires et les universités m'ont raconté qu'au cours de leur expérimentation du modèle andragogique, il s'était avéré que les enfants et les adolescents semblaient souvent mieux apprendre lorsqu'ils appliquaient certains principes andragogiques. [...] De même certains formateurs et enseignants pour adultes m'ont décrit des situations dans lesquelles le modèle andragogique était un échec » (Knowles, 1990, p.75). A la suite de ces propos, deux distinctions peuvent émerger. Le modèle andragogique montrerait premièrement que l'enfant apprenant présente des caractéristiques attribuées par les andragogiques à l'adulte uniquement – volonté d'apprendre, besoin de savoir – et que la plupart des principes andragogiques seraient pertinents pour l'enseignement destiné aux enfants. Deuxièmement, les principes

de la pédagogie pourraient quant à eux, également se révéler appropriés pour des adultes. Ces éléments peuvent être soutenus par les propos d'Aumont et Mesnier (1992). Ces auteurs soulignent en effet que l'action menée par un apprenant – qu'il soit un enfant ou un adulte – sur l'acte d'apprendre met en évidence plusieurs dimensions : elle « comporte des phases d'exploration ; s'organise selon un schéma de traitement de l'information ; produit une élaboration/réorganisation de processus cognitifs, psychomoteurs, socio-affectif ; est stimulée par des moyens ou des personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet ; aboutit à une appropriation de nouveaux savoirs sur l'objet d'apprentissage » (Aumont & Mesnier, 1992, p.37). Ces dimensions indiquent que tout apprenant se place face à un objet de savoir qu'il souhaite appréhender et va réorganiser autour de cet objet des acquis antérieurs. Ces distinctions présentent bien des similitudes tant dans l'apprentissage de l'enfant que de l'adulte.

2.2.4.2 Apprendre à l'âge adulte

Pour réfléchir à cette notion *d'apprentissage des adultes*, nous avons choisi de l'aborder en examinant certains types d'apprentissage – « *l'éducation formelle, non formelle, et l'apprentissage informel* » (Maulini & Montandon, 2005 ; OCDE, 2004 ; OCDE, mai 2007 ; OCDE, août 2007 ; Ollagnier, 2005 ; Werquin, 2002) –, certains buts d'apprentissage – « *apprendre à des fins personnelles ou professionnelles* » (Coulon, 2005 ; Dupont & Ossandon, 1994 ; Werquin, 2002) –, et de quelle manière les personnes peuvent apprendre – « *apprendre à temps plein ou partiel* » (Coulon, 2005 ; Dupont & Ossandon, 1994 ; OCDE, mai 2007 ; Werquin, 2002). Ces trois distinctions ont été choisies car plusieurs ouvrages – ceux ci-dessus – mentionnent certains de ces éléments de façon non systématique ; nous avons alors trouvé pertinent de synthétiser ces informations des plus importantes pour notre thématique.

Education formelle, non formelle et apprentissage informel

Les principes de *l'éducation pour tous* insistent sur le fait que toutes les personnes doivent pouvoir bénéficier d'une formation leur permettant de répondre à leurs besoins. Elle comprend aussi bien les contenus éducatifs fondamentaux visant une formation de base, que des formes diversifiées d'éducation, et des ressources² *formelles* et *non formelles* qu'il s'agit de combiner au profit de chaque personne. En effet, des ressources en marge du système principal, telles que famille, amis, loisirs, médias, associations, musées, spectacles, églises, etc., peuvent être utilisées par les personnes et ensuite validées ou non.

Le but de la création de la définition de la notion d'*éducation informelle* lorsqu'elle émerge au milieu du 20^{ème} siècle, n'est pas de modifier la définition de l'éducation formelle, mais au contraire de créer une alternative, en indiquant qu'il n'y a pas qu'une seule éducation et que différentes situations méritent également d'être reconnues. Ces définitions que nous expliciterons ci-dessous, mettent en évidence que selon les types de situations, un apprentissage peut être formel ou informel. Maulini et Montandon (2005, p.13) donnent les définitions suivantes de l'éducation formelle, informelle et apprentissage informel :

- *L'éducation formelle* « désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, université et autres établissements d'enseignement organisés qui constituent normalement une « échelle » continue de l'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans »

² Le terme « ressource » concerne ici les activités des situations formelles ou non formelles que les personnes peuvent faire dans le but d'apprendre. Ainsi, aller voir un musée, un spectacle sont en quelque sorte des « moyens » utilisés par les personnes pour apprendre de nouvelles choses. La définition que nous donnerons au terme « ressource » - chapitre 2.3.3.1 – sera différente.

- *L'éducation informelle* « peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresse à des personnes de tous âges. Elle peut comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de l'échelle »
- *L'apprentissage informel* concerne les « connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire ».

L'apprentissage tout au long de la vie, montre bien « que le passage de l'étude à la vie active n'est pas sans retour et que l'alternance est plutôt à encourager : pour les adultes, qui peuvent chercher en école un complément de formation ou un diplôme nouveau ; pour les jeunes aussi, qui trouvent hors de la scolarité des expériences et des savoir importants, plus ou moins valorisés socialement » (Maulini & Montandon, 2005, p.14). Dans ce contexte-là, l'apprentissage informel prend une place nouvelle et centrale. En effet, l'apprentissage tout au long de la vie englobe toutes les formes d'apprentissage possibles et vise à donner une valeur égale aux diplômes et aux acquis de l'expérience en donnant une valeur formelle à des apprentissages issus de l'expérience en les certifiant³. Ollagnier (2005) précise que les apprentissages informels peuvent être évalués de plusieurs façons : premièrement par une intégration biographique des apprentissages, cela signifie que des trajectoires professionnelles et personnelles peuvent être discutées, analysées et évaluées ; deuxièmement par la valeur des apprentissages issus de l'action et de la verbalisation ; troisièmement par l'adéquation entre ce qui a été réalisé et évalué formellement et ce qui est écrit dans un texte officiel. Ce dernier point signifie que pour faire reconnaître et

³ Voir la notion de certification dont nous avons discuté au chapitre 2.2.3.3.

valider ses acquis d'expérience et ses apprentissages informels réalisés, une personne devra amener la preuve de ce qu'elle a appris pour chacune de ses capacités explicitées dans un document référentiel. Il faut toutefois relever que même si les apprentissages informels peuvent être évalués, ils ne sont à ce jour pas encore certifiés. Bien que ces trois procédures donnent une réponse aux attentes sociétales, cela soulève toutefois des questions, à savoir par exemple, qu'est-ce qui est évalué ? Sur quels critères ? Et par qui ? Même si ces questions ne trouvent pas forcément de réponses, il faut souligner que, « la reconnaissance et la validation des apprentissages, quelle que soit leur forme, ont [...] comme but opérationnel central et premier, celui de faciliter une adaptation et une flexibilité des parcours individuels tout au long de la vie en réponse aux exigences du marché du travail et de l'emploi » (Ollagnier, 2005, p.186).

Apprendre à des fins personnelles ou professionnelles

Apprendre à des fins personnelles ou professionnelles est une distinction non négligeable dans la formation des adultes, car celle-ci a toujours un sens au moment où cette décision d'apprendre est choisie. Des personnes peuvent en effet apprendre à des fins personnelles selon différentes raisons : une compensation à l'ennui, un échappatoire, une ouverture à de nouvelles perspectives, etc. Ces apprentissages permettent aux personnes d'apprendre pour le plaisir ou par intérêt personnel. Un apprentissage à des fins personnelles peut cependant aussi conduire dans le temps à une vocation pour un métier ou faciliter l'accès à un emploi. Même si cet apprentissage a tout d'abord été initié pour des motifs personnels, celui-ci peut donc également mener à d'autres ouvertures pour l'individu – telles que celles professionnelles. Cette « inclusion » de l'apprentissage à des fins personnelles dans un apprentissage non immédiatement professionnel, est une des facettes importante du concept d'apprentissage tout au long de la vie. Cela montre que les

activités extra-professionnelles ont désormais autant d'importance que la formation professionnelle.

Il faut également relever qu'une personne peut aussi se trouver devant l'obligation de se former car son activité professionnelle le lui demande.

Apprendre à temps plein ou partiel

Suite à nos lectures, nous savons que de nombreuses personnes pensent qu'un adulte devrait pouvoir s'investir à plein temps dans une activité d'apprentissage. Or ce n'est de loin pas le cas. Selon Werquin, « l'apprentissage des adultes doit être vu et conçu comme une activité qui s'insère dans un rythme et une façon de vivre, quitte à l'étaler dans le temps, et non pas comme quelque chose qui vient se substituer à toutes les activités de l'individu. C'est d'ailleurs là que réside toute la difficulté de fournir des services de formation adaptés au rythme de vie des adultes qui ont, à l'inverse des jeunes, des contraintes multiples dans leur vie, telles que des enfants, parents, conjoint, activités associatives, etc. » (Werquin, 2002, p.83). Comme nous le mettrons en évidence dans le chapitre concernant les indicateurs de l'insertion dans une formation⁴, la notion de temps joue un rôle déterminant dans le choix de reprise de formation des adultes. Souvent des adultes ne reprennent une formation qu'à temps partiel car ils doivent rester dans la vie active pour des raisons financières. Reprendre une formation à temps complet tout en restant dans le monde professionnel reste par conséquent difficile.

Pour qu'un apprentissage ait véritablement lieu, la formation que des adultes font réclame du temps et ce temps requis est souvent sous-estimé. En effet, de nombreux facteurs, tels que l'allègement des charges professionnelles, ou le partage des tâches familiales au sein du couple, favorisent grandement la planification des activités de formation ainsi que les apprentissages effectués lors de cette formation. Apprendre à un âge de la vie adulte engendre

⁴ Le chapitre 2.2.5 discute des indicateurs de l'insertion dans une formation.

un coût social et temporel devant être pris en compte ; les personnes doivent concilier le privé, le social ou encore le professionnel (Dominicé, 2004). Ces facteurs joueront un rôle dans le choix du mode d'apprentissage, qu'il soit à plein temps ou à temps partiel, chez la personne.

2.2.5 Indicateurs de l'insertion dans une formation

Reprendre une formation n'est pas une décision aisée et de nombreux facteurs entrent en relation lors de ce choix. Dans les paragraphes ci-dessous, nous avons choisi de saisir la reprise de formation en fonction de trois dimensions : la motivation, le temps et l'estime de soi. Ces notions sont des indicateurs d'une l'insertion réussie (Dupont & Ossandon, 1994) des personnes dans leur formation. Notre but dans ce chapitre est de décrire ces notions et mettre en évidence l'impact qu'elles ont dans une reprise de formation.

2.2.5.1 La motivation

La motivation demeure un élément essentiel dans la formation des adultes. Selon Carré et Caspar (1999), la motivation peut être perçue sous deux angles : elle concerne premièrement l'engagement, caractérisé par un déclenchement, une intensité, puis une direction du processus de motivation. La poursuite de l'engagement va deuxièmement se manifester chez la personne au travers de sa participation et de l'évolution du processus motivationnel. La motivation est donc un processus dynamique, mettant en relation des aspects conatifs – intentionnalité, volonté, projet –, des aspects cognitifs – perception, traitement de l'information, mémoire – ainsi que des aspects affectifs – sentiments, émotions, affects (Carré & Caspar, 1999). De plus, la motivation a des orientations intrinsèques, et extrinsèques. Les motifs intrinsèques trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation. Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver sont des processus qui trouvent leur raison d'être en eux-mêmes. Il y a un engagement de la personne lié à la connaissance en formation,

qui est source de plaisir : être en formation permet de développer de relations nouvelles, de s'intégrer dans des groupes, de communiquer, ou encore d'établir ou de renforcer des liens sociaux. Les motifs extrinsèques quant à eux sont liés à ce qui est en dehors de la formation. Participer à une formation amènera par exemple des avantages de nature économique, tels que des avantages matériels. En faisant une formation, les personnes vont vouloir acquérir des compétences ainsi qu'une reconnaissance nécessaire à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. En effet, acquérir de nouvelles qualifications peut par exemple être source de motivation en vue d'une augmentation salariale ou pour bénéficier de meilleures perspectives professionnelles à plus long terme. Une seule expérience négative, qu'elle soit dans la scolarité de base, ou dans une autre formation suivie antérieurement, peut cependant suffire à dissuader une personne de tenter de reprendre une formation. L'OCDE (2004) a aussi montré que les adultes apprenants étaient particulièrement motivés lorsqu'ils pouvaient tirer parti de leurs expériences antérieures, lorsque l'apprentissage se situait dans le contexte de leur existence et qu'il s'applique à des problèmes qu'ils rencontrent, ou encore lorsqu'ils disposent du choix et de la maîtrise de leur formation. Ces éléments soulignent bien l'importance de la motivation dans le processus d'insertion d'une formation. En effet, une personne ayant choisi de reprendre des études trouve des motivations diverses – apprendre de nouvelles choses, se cultiver, se former pour bénéficier de meilleures conditions salariales, etc. – lui permettant de s'engager pleinement dans sa formation et d'y trouver un sens précis.

La motivation est un médiateur déterminant du rapport à la formation. Elle va en effet déterminer le degré d'implication de l'apprenant dans sa formation et dans ses apprentissages. Lorsque l'on aborde cette notion de motivation, il faut tenir compte de plusieurs aspects tels que les expériences d'apprentissage, les histoires éducatives, mais aussi le rapport au savoir, aux institutions. La motivation ne fonctionne donc ni comme

automatisme régi par l'ensemble de ces déterminants, ni comme quelque chose d'autonome, mais comme le point de rencontre et l'interrelation de ces éléments.

2.2.5.2 Le temps

Comment les personnes reprenant une formation gèrent-elles le temps consacré à leur famille, leur travail, leurs études, ou encore le temps requis pour l'apprentissage de domaines spécifiques à leurs études ? Savoir construire ses propres repères temporels et ensuite gérer son temps sont des éléments importants lors d'une reprise de formation. Le temps et la motivation sont deux facteurs indissociables d'une reprise de formation chez les adultes. Nous pouvons en effet souligner que dans certains cas, même si la motivation à reprendre des études est bien présente, l'obligation de travailler et de subvenir aux besoins de leur famille amène des adultes à penser qu'ils n'ont tout simplement pas le temps de reprendre des études. Il est alors possible de vaincre, au moins en partie ces réticences, en permettant à ces adultes de suivre une formation sur des périodes plus longues, à un rythme tenant compte de leur situation personnelle, familiale et professionnelle (Werquin, 2002). Des institutions telles que les universités⁵ par exemple permettent aux personnes de choisir de fréquenter leur formation à temps partiel ou temps plein, en élargissant la durée totale des études. La longueur de la formation joue un rôle dans le choix de reprendre des études : « si la formation dure trop longtemps, est difficile ou demande de revenir sur des connaissances déjà acquises, cela peut être suffisant pour rendre un individu définitivement hostile à la formation tout au long de la vie » (OCDE, mai 2007, p.2).

⁵ L'Université de Neuchâtel (www.unine.ch) offre la possibilité aux étudiants de faire un Baccalauréat universitaire par piliers successifs. Cela signifie qu'en amenant la preuve qu'ils exercent une activité professionnelle, ils peuvent, moyennant un contrat pédagogique, suivre des études à temps partiel, et ainsi bénéficier d'une prolongation de la durée de leurs études par rapport au règlement (règlement d'études et d'examens du Baccalauréat universitaire en lettres et sciences humaines, article 7, al.2), qui fixe à 10 semestres la durée maximale des études conduisant au Baccalauréat universitaire.

Comme cité précédemment, reprendre des études implique que l'individu va être confronté à des apprentissages spécifiques, liés à sa formation. Apprendre est un processus qui se construit, qui se développe progressivement, qui mûrit et se transforme (Aumont & Mesnier, 1992). De ce fait, il faut laisser à l'individu le temps nécessaire pour apprendre. Dans leur ouvrage, Mercier et al. décrivent le temps d'apprendre comme le produit de l'intention et de l'action de l'élève (Mercier & al., 2005). Cela signifie que chaque personne a des rythmes personnels d'apprentissage. Apprendre de nouvelles connaissances et compétences implique, comme le dit Perret (2005), une succession du temps d'écoute, de lecture de réflexion, de questionnement, d'écriture, de mémorisation, ou encore de discussion. C'est une activité qui peut être collective, individuelle ou au contraire guidée. De plus, développer des connaissances n'est pas une addition d'acquis successifs, mais se fait plutôt de manière intégrative. Cela signifie que des démarches de pensée, telles que des temps de découvertes, de relecture sont nécessaires à l'apprentissage.

La gestion de son temps de travail – universitaire et professionnel – ainsi que du temps nécessaire à un apprentissage sont des éléments importants permettant l'insertion des personnes dans leur nouvel environnement, ainsi que la réussite de leurs études. Un autre aspect fondamental peut également être ajouté : se fixer des objectifs. En effet, comme le souligne Dupont et Ossandon (1994), toute personne qui débute des études universitaires doit se fixer des objectifs pertinents à court, moyen et long terme. Cette gestion intelligente de son temps universitaire va permettre à l'étudiant de s'organiser au niveau de son programme de travail, de ses stratégies d'apprentissage ou encore de son engagement personnel dans sa formation, notamment dans la lecture de documents ou dans les cours donnés. Cette planification, qui devrait être présente chez tous les étudiants, l'est encore plus auprès de personnes plus âgées ayant choisi de reprendre une formation universitaire, car celles-ci sont sous l'influence de ce que ces auteurs appellent une « trilogie métier, famille, études »

(Dupont & Ossandon, 1994, p.34), qui demande une bonne vision à long terme.

Comme nous l'avons décrit précédemment, la notion de temps est en relation étroite avec plusieurs facteurs tels que la motivation des personnes ou l'acte d'apprendre. La durée totale de la formation, le temps que les personnes disposent chaque semaine pour suivre les cours – temps partiel ou temps plein –, le temps requis pour acquérir de nouvelles connaissances ou encore la planification de leur temps en se fixant des objectifs sont des aspects qui influencent la réussite de la formation de ces personnes. Une dynamique d'apprentissage s'inscrit donc dans une durée ; sa dimension temporelle comme temps de restructurations cognitives en est un aspect fondamental.

Le temps peut également être perçu en tant que « perspective temporelle », c'est-à-dire que des individus vont chercher à établir une liaison forte ainsi qu'une continuité entre le passé, le présent et le futur (Bourgeois & Nizet, 2005). Ces trois notions temporelles sont construites de façon plus ou moins « cohérente » (Bourgeois & Nizet, 2005, p.21) chez les individus. Il faut tout d'abord mentionner que le présent est une conséquence des événements qui se sont déroulés dans le passé. Comprendre les choix actuels faits par des personnes, tel qu'une reprise de formation par exemple, demande donc également d'aller chercher si le passé des personnes nous donne des indications sur ces choix. Il en est de même pour le futur : celui-ci est en effet lié avec les éléments du présent et du passé et sera par conséquent en continuité avec ceux-ci. Travailler dans l'enseignement secondaire I et choisir de reprendre des études universitaires dans le but d'enseigner au secondaire II⁶, est perçu comme une forme de continuité que l'on pourrait caractériser de cohérente car la personne reste dans son domaine, et change uniquement de degré d'enseignement. Il se peut également que le choix d'un futur s'écarte complètement du déroulement de la vie des personnes et qu'il découle d'un choix

⁶ Pour une compréhension des systèmes scolaires suisses, voir « International Classification of Education » (OFS, février 2008)

personnel. Dans ce cas-là, la continuité entre le passé, le présent et le futur continuera d'exister, mais sera moins évidente à établir. Tout parcours de vie suit une forme de continuité, qui visera cependant une forme de cohérence plus ou moins grande en fonction des choix établis par les personnes. Nous pouvons nous demander si cette perspective temporelle est aussi présente lors d'une reprise de formation. Les étudiants visent-ils une continuité dans leur parcours de vie en reprenant une formation ? Cette continuité se poursuit-elle aussi dans leurs perspectives d'avenir suivant leur formation ?

2.2.5.3 Image et estime de soi

Toute personne a un ensemble organisé de descriptions et de sentiments sur elle-même. Les images de soi sont composées des perceptions que la personne a d'elle-même et de sa propre valeur (Bourgeois, 1996). De ce fait, l'image de soi n'est pas séparable de l'estime de soi (Chalvin, 2005). Un individu qui reprend une formation par exemple et qui a une pauvre image de lui va douter de lui-même ainsi que des possibilités de son processus d'apprentissage, et pourra donc anticiper un éventuel échec. Au contraire, des personnes possédant une bonne estime d'elles-mêmes apprendront plus facilement, car elles auront une meilleure disposition à prendre conscience de leur situation, à changer, à prendre des risques et bien entendu à apprendre. Elles rencontreront ainsi plus de facilité à s'insérer dans leur formation.

Comment se développe l'estime de soi ? Afin de comprendre cela, nous décrirons trois dimensions : le concept de soi, l'estime de soi et la présentation de soi (Brewer, 1991 ; Deaux, 1993).

Il est important de commencer par mentionner que le soi n'est pas un élément déjà présent à la naissance de l'individu. Il se construit au contraire progressivement grâce aux différentes interactions que la personne a avec son environnement. En effet, lorsqu'il naît, le bébé est incapable de se différencier lui-même de son entourage. Il ne sait donc pas que des personnes, des objets existent en dehors de lui. Puis, progressivement, l'enfant va découvrir que les autres

existent indépendamment de lui, et va par conséquent prendre conscience de sa propre existence. Cette forme d'acquisition est le fondement même du concept de soi. La formation du soi va permettre à l'enfant de réfléchir sur lui-même, d'acquiescer la capacité de s'observer, de planifier, d'orienter ou encore d'évaluer son comportement. Il va alors développer des connaissances pour mettre en évidence les caractéristiques d'autrui afin d'ensuite arriver à prédire, à expliquer ses comportements, à se connaître lui-même, ou encore à élaborer des croyances. Cette élaboration de croyance de lui-même, appelée le *concept de soi*, va être possible grâce aux réactions des autres, à l'observation de ses propres comportements ou à la comparaison avec des personnes qui lui ressemblent dans son environnement.

Les personnes ont besoin d'avoir un concept de soi stable qui contribue à la construction d'un monde prévisible et significatif. Un soi stable rassure en effet les personnes et leur permet de se comprendre ainsi que de comprendre les autres. Le fait de construire et de garder un soi stable, conduit les personnes à réinterpréter les réactions des autres. Celles-ci vont par exemple susciter des réactions chez autrui dans le but de confirmer leur concept de soi.

Le concept de soi est organisé en fonction de schémas (Bédard et al., 1999) qui se construisent et évoluent au fur et à mesure du développement de la personne. Ils sont structurés en fonction d'un certain nombre de dimensions, tels que les activités, les goûts, les intérêts, etc., et jouent un rôle dans la définition de soi, à un moment précis. Ces schémas dont dispose l'individu, et qui sont évalués par lui-même en terme de « caractéristiques personnelles, de forces et faiblesse, de qualité et défauts, et mènent à des sentiments plus ou moins positifs » (Bédard et al., 1999, p.38), correspondent à *l'estime de soi*.

Toute personne possède des images positives et négatives d'elle-même. Des images trop négatives peuvent nuire à l'adaptation sociale des personnes, car celles-ci ont plutôt tendance à se renfermer. Tout comme la stabilité du concept de soi, l'individu va

aussi réinterpréter les réactions de son entourage pour maintenir son estime de soi. Les personnes pourront par exemple se souvenir plus facilement de l'information positive émise par autrui sur eux, et évacueront plus rapidement les informations négatives. L'estime de soi peut aussi être décrite par le niveau de confiance que les personnes ont vis-à-vis d'elles-mêmes. Bandura (1986) met en évidence que les individus peuvent se sentir confiants dans certaines situations et moins confiants dans d'autres. Un niveau de confiance – appelé sentiment d'autoefficacité – concernant leur capacité de réussir, serait ressenti par les individus avant d'entreprendre une tâche. Ce sentiment d'autoefficacité peut également avoir des influences sur la motivation. Un niveau élevé d'autoefficacité aurait pour effet de stimuler la motivation pour une activité et d'y augmenter les chances de réussite ainsi que la confiance en soi. La réussite des examens universitaires pourrait être un exemple illustrant ce lien entre le niveau élevé d'autoefficacité et la stimulation de la motivation. En effet, un étudiant qui a bien préparé ses examens et qui les a réussis aura un sentiment d'autoefficacité qui se développera de façon positive. Cette réussite le motivera, renforcera ce sentiment et lui permettra de se fixer d'autres objectifs plus élevés.

La dernière dimension, la *présentation de soi*, postule quant à elle que « l'individu planifie et met en pratique des conduites qui confirment et renforcent l'image de soi qu'il veut promouvoir » (Bédard et al. 1999, p.46). Les auteurs affirment que les individus vont par conséquent choisir d'être en contact avec des interlocuteurs qui leur renvoient une bonne image d'eux-mêmes. Goffman (1959) a quant à lui montré que les personnes adaptaient leur comportement, leur présentation et leur image d'elles-mêmes selon les situations sociales : elles auront par exemple tendance à ajuster leur présentation de soi afin de se montrer plus crédibles, plus sincères, etc.

Comme nous l'avons expliqué, le concept du soi est composé de plusieurs dimensions. Nous avons également discuté du rôle d'autrui dans la construction de l'estime de l'individu. Ce dernier ne

pourra en effet pas se construire sans être en relation avec les autres ou se conformer à eux. C'est donc au contact d'autrui que l'individu peut devenir soi. Nous pouvons aussi souligner que l'estime de soi se construit chaque jour et se réajuste continuellement, en tenant compte des changements de contexte personnels, professionnels, environnementaux, etc. Reprendre une formation entraîne donc naturellement un réajustement de l'estime de soi qui pourra se faire grâce au regard des autres étudiants, aux réactions de la famille ou encore à la réussite personnelle notamment lors des examens.

2.2.6 *Bilan*

Nous avons tenté de démontrer dans ce chapitre que suite aux mutations technologiques et aux différents changements organisationnels et de gestion de la main d'œuvre, les adultes sont de plus en plus invités à entrer dans ce qu'on pourrait appeler le cycle de formation tout au long de la vie. En entrant dans le processus continu se déroulant tout au long de leur vie, ils doivent pouvoir obtenir une reconnaissance des compétences acquises jusque là. Cette validation des acquis de l'expérience représente une source de motivation pour les adultes, qui n'auront par exemple pas besoin de suivre des cours de base dans un domaine connu, mais n'ayant pas fait l'objet d'une formation.

Nous avons relevé que certains facteurs étaient liés à une reprise de formation. Nous avons choisi de nous focaliser sur trois éléments : la motivation, le temps et l'estime de soi. Ces trois facteurs sont intrinsèquement liés et vont permettre aux personnes de se sentir à l'aise dans leur formation et de réussir. En effet, reprendre une formation demande du temps. Si une personne est motivée, mais qu'elle ne dispose pas suffisamment de temps, celle-ci aura de la peine à terminer sa formation. De la même manière, une personne qui a une image et une estime de soi pauvres va douter d'elle-même, de ses capacités, de ses possibilités d'apprentissage et il se peut qu'elle n'arrive pas au bout de sa

formation. Et finalement, une personne non motivée par sa formation ne ressentira pas l'envie de la poursuivre.

2.3 *Notion de Transition développementales*

2.3.1 *Introduction*

Nous montrerons dans ce chapitre que l'approche de la psychologie socio-culturelle est développementale car elle examine les processus au travers desquels une personne change dans son environnement, lui-même constamment en évolution. Dans une perspective développementale, qui met l'accent sur la signification que les personnes accordent aux choses, des événements perçus comment des ruptures, peuvent amener les personnes à être actives dans des constructions de sens nouvelles. Afin de rétablir ce « désordre situationnel » et surtout de le comprendre, elles pourront de façon intentionnelle, utiliser des éléments culturels, tels que des objets, des idées, des récits, mais aussi des artefacts – des livres, des films, des images –, comme moyen de conférer des significations personnelles aux nouvelles situations qu'elles vivent. Zittoun (2005a) a parlé de ressources symboliques pour décrire cette utilisation intentionnelle d'éléments culturels privilégiés par une personne comme un outil pour penser. Cette notion de ressources symboliques met en évidence que des personnes peuvent utiliser des outils sémiotiques, des artefacts culturels comme des ressources développementales, lorsqu'elles se trouvent face à une situation nouvelle ou imprévisible.

Dans le prochain chapitre nous commencerons par présenter « l'approche socio-culturelle du développement » (Chap. 2.3.2), car celle-ci constitue le cadre théorique dans lequel s'inscrit la réflexion sur les ressources symboliques. Ce chapitre comporte trois sous-chapitres. Dans le premier sous-chapitre, « complexité et articulation de différents niveaux » (Sous-chap. 2.3.2.1), nous tenterons de montrer que la réalité psychosociale telle que nous la décrivons est un phénomène complexe ; nous proposerons ainsi un modèle d'analyse que Doise (1982) a élaboré pour saisir les

différents aspects de cette réalité. En ce centrant sur la personne elle-même, la psychologie socio-culturelle essaie de la comprendre sous différents angles. Le sous-chapitre « processus et changements » (Sous-chap. 2.3.2.2) mettra ainsi en évidence pourquoi et comment cette personne change, se développe, évolue. Dans le dernier sous-chapitre intitulé « nature sémiotique des activités humaines » (Sous-chap. 2.3.2.3), nous montrerons que le monde, c'est-à-dire la communication, les objets, les matériaux, etc., est peuplé de signes et de significations sémiotiques pouvant être utilisés de façon précise et intentionnelle par les individus. Le dernier chapitre de cette section, « qu'est-ce qu'une transition développementale » (Chap. 2.3.3) mettra en évidence que durant leur vie, les personnes traverseront des transitions et que pour s'ajuster à ces situations elles utiliseront des ressources symboliques.

2.3.2 *Approche socio-culturelle du développement*

Une perspective de psychologie socio-culturelle du développement considère que les personnes se situent dans différents courants symboliques du monde socio-culturel dans lesquels elles se développent. La personne est vue comme un acteur continuellement engagé dans un processus actif de construction de significations vis-à-vis des courants symboliques dans lesquels elle se trouve. Cette construction de significations provient d'un système symbolique collectif, que chaque personne a dû s'approprier pour elle-même et qui a lieu dans une forme de temporalité. En effet, dans le présent, les habitudes passées permettent de guider les actions des personnes et ensuite de les orienter vers le futur. Les significations symboliques jouent donc un rôle dans les actions et la pensée des personnes. De plus, nous pouvons souligner que la construction de l'identité, les processus d'apprentissage, les interactions sociales et les activités situées sont interdépendants. Cette interdépendance est ancrée dans les significations que les personnes confèrent aux choses, aux autres

individus, aux situations, à leurs rôles dans certaines situations, à leurs intentions ou encore aux intentions d'autrui.

Ces quelques lignes mettent en évidence que la pensée et l'action humaine se situent dans un contexte socio-culturel, et que par conséquent, il y a une constitution mutuelle de l'individuel et du social (Zittoun, 2006a). Etant donné que tant le monde que le psychisme humain sont de nature dynamique et constamment en train d'être en mouvement, un lien entre les deux paraît des plus importants à souligner. Cela signifie que le développement – de la personne, du monde – doit être perçu comme un processus sans fin situé dans un tout systémique et que les interactions humaines sont médiatisées par des signes. Les éléments cités ci-dessus nous permettent de mentionner qu'une perspective socio-culturelle du développement s'intéresse pour la personne qui pense, qui ressent, qui agit ; que cette personne est en continuelle interaction avec des autres personnes, des choses, des objets etc. ; que des processus sémiotiques composent les interactions ; et que cette personne est en constants changements dans le temps.

Afin de mieux comprendre cette approche socio-culturelle du développement, nous avons choisi de présenter trois dimensions : « la complexité et l'articulation des différents niveaux », « les processus et changements », ainsi que « la nature sémiotique des activités humaines ».

2.3.2.1 Complexité et articulation de différents niveaux

Comme nous l'avons mentionné, la réalité psychosociale est un phénomène complexe. Ainsi, l'analyser peut aider à une meilleure compréhension de celle-ci. A travers nos lectures, nous avons découvert qu'il existait plusieurs façons de percevoir cette réalité psychosociale et de l'analyser. Nous avons choisi de nous focaliser sur un seul type d'analyse, celui élaboré par Doise (1982). Nous présenterons dans les pages suivantes son modèle des niveaux d'analyse pour étudier la réalité psychosociale.

Doise et les niveaux d'analyse

Doise (1982) a essayé de rendre compte des processus par lesquels le social interagit avec l'individuel. Il propose pour cela de distinguer parmi les travaux existants, ceux qui se situent à différents niveaux d'analyse. Ce modèle d'articulation psychosociale en quatre niveaux d'analyse a été construit pour saisir des aspects de la réalité, son but n'étant pas de limiter cette réalité selon ces quatre niveaux.

Le premier niveau d'analyse porte sur les processus *intraindividuels*. Cette centration sur l'individu consiste à examiner comment « s'élaborent ses compétences à penser, discourir et interagir en fonction de son développement, que l'on sait marqué par l'existence et le milieu de vie » (Perret-Clermont, 2004, p.5). Toute personne possède une certaine affectivité, une quête de sens, des intentions. Ce premier niveau présente la manière dont les individus organisent leur perception de l'environnement social ainsi que leur comportement face à cet environnement.

Dans le deuxième niveau, appelé *interindividuel et situationnel*, l'attention ne se porte plus sur les processus internes du sujet, mais sur les processus interindividuels dans une situation donnée. L'accent est mis sur la relation interpersonnelle qui peut s'installer entre les individus, dans une situation donnée.

Le troisième niveau, *positionnel*, souligne la « différence de position sociale pouvant exister entre différentes catégories de sujets » (Doise, 1982, p.30) et montre comment l'appartenance à un groupe va affecter la relation. Ce niveau souligne que les dynamiques interpersonnelles, interactionnelles, et situationnelles peuvent être modifiées par les appartenances catégorielles, les statuts sociaux, ou encore par les répartitions institutionnelles et culturelles des rôles.

Le quatrième niveau, appelé *idéologique*, prend en compte « des idéologies, des systèmes de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes, qui doivent justifier et maintenir un ordre établi de rapports sociaux » (Doise, 1982, p.33).

Ces quatre niveaux mettent en évidence les différentes entités sociales auxquelles appartiennent les personnes. Il ne s'agit pas de déterminer dans quel niveau ces dernières se situent, mais plutôt d'identifier comment s'articule l'ensemble des concepts appartenant à chacun de ces niveaux, dans une situation considérée. En effet, étant donné qu'un individu est *un tout*, en relation avec lui-même, les autres, le monde, etc., une représentation complète d'une situation donnée ne peut s'opérer que grâce à l'analyse conjointe de ces différents niveaux.

2.3.2.2 Processus et changements

Une psychologie socio-culturelle tente ainsi de comprendre l'individu sous différents angles. Elle se centre sur la personne elle-même, qui est en interaction avec d'autres personnes et choses ; les interactions que la personne a avec son entourage – composé de choses, de personnes, d'objets, etc. – sont composées de processus sémiotiques. Nous avons également souligné que la personne est en constants changements. C'est sur ce dernier point que nous aimerions nous focaliser maintenant.

Durant toute sa vie, une personne se développe, change, évolue. L'étude du développement de cette personne pourrait permettre de mieux comprendre les changements qu'elle vit, et tenter de les expliquer. Mais à quoi correspond le développement ? Et comment peut-il expliquer les changements que les personnes vivent ?

Le développement humain a été étudié par de nombreux chercheurs sous différents aspects, tels que cognitifs, affectifs, sociaux, etc. Notre but n'est pas de discuter de ces aspects du développement humain ; nous désirons plutôt nous focaliser sur le fait qu'au cours de leur vie, les personnes changent, évoluent. Valsiner et Connolly (2005) mettent en évidence dans leur ouvrage que le terme *développement* peut inclure différentes sortes de définitions : « to bring into existence, to cause progress from simple to complex, to elaborate a theme, to unfold, to bring to a more advanced stage » (Valsiner & Connolly, 2005, p.9). Bien que ces brèves définitions se rapportent au changement, il faut souligner

que tout changement ne signifie pas développement. Le développement doit être vu comme un processus qui évolue tout au long de la vie des personnes, depuis leur naissance jusqu'à leur mort, et qui correspond plus précisément à « a process of change with direction » (Valsiner & Connolly, 2005, p.9). Cela signifie que le développement est aussi ancré dans le passé – dans ce cas-là, la direction du changement consistera en un éloignement d'un certain état connu – ainsi que dans le futur – la direction du changement indiquera un déplacement d'un état vers un autre état désiré.

Nous pouvons aussi mettre en évidence l'importance de la temporalité dans le développement de la personne. Le développement ne suit ni un axe unique ni un parcours linéaire. Au contraire, de nombreux axes présents dans le développement, évoluent conjointement, ou parfois même se croisent. Les changements de la personne ont donc bien lieu dans le temps. Celle-ci doit en effet s'adapter aux circonstances et aux événements constituant son parcours de vie, qui eux-mêmes sont changeants.

2.3.2.3 Nature sémiotique des activités humaines

Le langage est intrinsèquement lié aux activités humaines. Des chercheurs tels que de Saussure ou Peirce ont activement contribué à définir à quoi correspondent ce langage et plus particulièrement les signes composant ce langage. D'autres chercheurs tel que Vygotsky par exemple ont mis en évidence que les activités humaines, qu'elles soient sociales, ou intérieures, étaient médiatisées par des signes.

Les contributions de de Saussure et de Peirce

Pour de Saussure (1995), le langage est un facteur des plus importants dans la vie des personnes et dans les sociétés. Voici comment l'auteur décrit le langage : « à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; il ne

se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité » (de Saussure, 1995, p.25). Le langage ne peut pas être « classifié » (de Saussure, 1995, p.25) car à chaque moment où il entre en action, il implique un système établi ainsi qu'une évolution. Cela signifie que le langage est une « institution actuelle et un produit du passé » (de Saussure, 1995, p.24), sans cesse en train d'évoluer.

L'usage concret du langage est vu, par de Saussure, comme un ensemble de signes. Les individus sont par conséquent tous liés par le langage et reproduiront les mêmes signes reliés aux mêmes concepts. Le langage correspond donc à la faculté qu'ont les individus de pouvoir s'exprimer au moyen de signes. Cette faculté caractérise toute forme de communication humaine. De Saussure décrit le signe comme unissant « un concept et une image acoustique » (de Saussure, 1995, p.98). Ces deux éléments, que l'auteur propose de remplacer respectivement par signifié et signifiant, sont unis et totalement reliés. Un exemple parlant que l'auteur donne concerne le terme « l'arbre » : le signifié correspond au concept arbre que tout personne possède, mais en fonction de la langue des personnes, les concepts d'arbres – petits, grands, feuillus, etc. – peuvent être différents. Le signifiant quant à lui correspond à l'image acoustique a-r-b-r-e, en français.

Peirce (1978), quant à lui, a passé une grande partie de son existence à développer une philosophie qu'il nomme la sémiotique. Pour le chercheur, un signe peut être défini selon trois dimensions : un représentamen, un objet de pensée et un interprétant. La relation entre ces trois dimensions est la suivante : un représentamen – un signe – se rapporte à un objet de pensée, grâce à un interprétant, c'est-à-dire une représentation mentale de la relation entre le représentamen et l'objet de pensée. Ce premier rapport est nommé par Peirce « le fondement » ; le processus continue cependant car l'interprétant est lui aussi un signe qui peut être à nouveau interprété, et ainsi de suite, indéfiniment. Nous allons prendre à nouveau l'exemple de l'arbre, afin de mieux comprendre ce modèle. Le mot arbre est un représentamen, l'objet

correspond à ce que cet arbre désigne et l'interprétant correspond à la définition que nous partageons de ce mot – le concept d'arbre. Il est ensuite possible d'interpréter mentalement un certain arbre, et faire naître d'autres types d'arbres.

Médiatisation et signification sémiotiques de l'activité humaine

En essayant de comprendre à quoi correspondent ce langage et les signes qui le composent, de Saussure et Peirce ont effectué une analyse à un niveau micro. Un mot correspond à des signes et peut être interprété. Ces principes développés par de Saussure et Peirce ont permis à d'autres auteurs, tel que Vygotsky (1934/1997) de souligner que la communication et les activités humaines sont médiatisées par le langage ou tout autre système de signes ou d'outils. L'auteur précise cependant qu'avant d'étudier le langage, « on avait une représentation simplifiée des choses » (Vygotsky, 1934/1997, p.57). Le signe, c'est-à-dire le mot, le son, était uniquement vu comme un moyen de communication. Les chercheurs ont ensuite découvert, grâce à des études plus fines du problème de la communication, que celle-ci était impossible sans les signes et sans la signification. Comme nous l'avons mentionné plus haut dans notre texte⁷, ces systèmes de signes confèrent également leur spécificité aux activités mentales supérieures. Cela signifie que pour communiquer une « expérience vécue ou un contenu de conscience, il n'est pas d'autre moyen que de les rattacher à une classe déterminée, à un groupe déterminé de phénomènes » (Vygotsky, 1934/1997, p.57). Ces éléments nous permettent d'avancer que tant l'activité sociale humaine que l'activité intérieure – donc l'activité psychique – sont médiatisées par des signes, ou des systèmes de signes. Cette médiation sémiotique souligne donc que l'activité humaine est

⁷ Nous avons en effet mis en évidence dans le chapitre 2.2.4 que les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant. Une première fois en tant qu'activité collective, sociale (fonction interpsychique) puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant (fonction intrapsychique).

instrumentalisée par des signes, voire même des objets, et joue un rôle dans l'organisation des processus mentaux des êtres humains.

Nous pouvons, suite à ces éléments, indiquer que les personnes se comprennent grâce à la langue, mais aussi grâce à leurs connaissances, aux choses perçues, à leurs impressions, etc. Tout cela va de pair avec leur vie et leurs expériences. Cela signifie que les personnes sont toujours en train d'interpréter, et de lier leurs expériences avec ce qu'elles vivent. En effet, pour interpréter des situations de leur vie, elles pourront utiliser des matériaux tels que des livres, des images, de la musique, etc., porteurs de significations pour elles. C'est ce que nous expliquerons dans les prochains chapitres.

2.3.3 Qu'est-ce qu'une transition développementale ?

Nous avons montré que la vie des personnes était accompagnée de toutes sortes de changements. Mais comment étudier ces processus de changements ? C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans les paragraphes ci-dessous.

Pour comprendre les événements, ou les situations qui lui arrivent avec une plus grande clarté, pour penser, interagir avec autrui, une personne doit pouvoir construire des significations. Une grande partie de son quotidien lui est familier et donc prédictible. La personne pourra dans ce cas mobiliser des connaissances afin d'agir, d'entreprendre ses activités, ou de comprendre les événements se déroulant dans sa vie (Zittoun, 2007). Il peut aussi arriver que la personne ne puisse plus donner des significations à un élément de sa vie ou appréhender la situation dans laquelle elle se trouve ; elle se sentira alors un peu perdue et entrera dans une sorte de crise de signification. Ce manque de possibilité de sens, bouleversant une forme de continuité chez la personne, caractérise une période de changements, entraînant des remaniements plus ou moins profonds, appelée *périodes de transitions* (Zittoun, 2005a).

Les processus liés aux transitions sont des processus d'élaboration liés à la construction de la signification suivant une rupture dans quelque chose qui allait de soi ou dans l'apparition de quelque chose d'inattendu. En effet, lorsqu'elles n'arrivent plus à faire face à certaines situations, les personnes vont créer de nouvelles significations afin de rétablir cette situation désagréable. Cette notion de transition permet donc « de parler de périodes de changements importants dans la vie : parce qu'elle change ou change de cadre d'activité, la personne vit une forme de rupture et va devoir s'adapter à de nouvelles situations » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p.12). Les ruptures sont des événements perçus comme remettant en question quelque chose qui, jusque là, allait de soi, était compris, intégré. Elles peuvent apparaître suite à différentes raisons (Zittoun, 2006a). Premièrement, elles peuvent survenir à la suite de changements dans le contexte culturel, ou sociétal, tel que les guerres mondiales (Zittoun & al., in press), les changements technologiques, etc. Des ruptures peuvent deuxièmement apparaître dans le contexte ou le cadre de vie, c'est-à-dire lors d'un changement de la « sphère d'expérience » (Zittoun, 2006a, p.5) d'une personne – lorsqu'elle change de ville, de pays par exemple – ou encore lors d'un changement à l'intérieur de la sphère d'expérience de la personne – lorsqu'un nouvel employé, un nouveau patron intègre le département dans lequel la personne travaille. Troisièmement, les ruptures peuvent se manifester dans les relations interpersonnelles et les interactions que la personne a avec d'autres personnes ou des objets. Du fait que l'individu se développe, que son corps change, que ses idées, ses sentiments évoluent, des ruptures peuvent finalement provenir de l'intérieur de lui-même c'est-à-dire au niveau intrapersonnel. Nous constatons que les ruptures peuvent être variées selon les situations dans lesquelles se trouvent les personnes. Quelles peuvent donc être les ruptures que vivent les adultes qui reprennent une formation ?

Ces éléments nous permettent de mentionner que bien que les ruptures peuvent trouver leurs origines de différentes manières,

elles affectent toujours les sphères d'expérience des personnes. Ainsi, la vie des individus serait subdivisée en « various microworlds of experience » (Zittoun, 2006a, p.5) : la vie professionnelle, familiale, le fait de parler dans un type de langage, de suivre certaines règles, d'avoir un certain rôle, ou encore de développer des intentions permet de décrire les différentes sphères d'expérience auxquelles les individus participent. Les ruptures peuvent se produire soit dans une seule sphère, ou dans plusieurs à la fois. Elles peuvent apparaître par exemple lorsque la personne quitte une sphère d'expérience ou en crée une nouvelle. Elles sont alors suivies des processus de transition, durant lesquels la personne va tenter de retrouver son équilibre et un sens de la continuité. Il est cependant important de souligner qu'une rupture doit être perçue par la personne pour être considérée comme telle (Zittoun, 2005a). En effet, si la personne ne se rend pas compte qu'elle est en train de vivre une rupture, celle-ci n'aura aucune incidence dans sa vie.

Les périodes de transitions sont souvent liées à des changements tels que déménager, se marier, changer de métier, la naissance d'un enfant (Zittoun, 2005a), l'entrée ou la sortie dans le monde professionnel (Perret & Perret-Clermont, 2001). Durant ces événements, les personnes pourront se sentir démunies et pourront remettre en question les routines mises en place auparavant ou encore la façon dont elles se perçoivent. Ces situations sont considérées comme des occasions de développement. En effet, ces sphères d'expériences, telles que nous venons de les décrire, ne sont pas fixées une fois pour toute durant la vie des personnes. Elles sont au contraire toujours en train d'être négociées, modifiées, co-construites. Cela signifie que lors de ruptures perçues, les personnes vont s'engager dans un processus leur permettant de s'adapter et de s'ajuster à cette nouvelle situation de vie, c'est-à-dire à la transition dans laquelle elles se trouvent. Cette notion de transition permet de souligner trois types de processus liés au développement de la personne (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2005a) : une acquisition

de connaissances et de compétences, une redéfinition de l'identité ainsi qu'un sens donné aux faits et à la transition elle-même.

L'acquisition de connaissances et de compétences, se situe à différents niveaux. En effet, les personnes peuvent développer de nouvelles compétences cognitives – telles que de nouveaux modes de raisonnements –, de nouvelles compétences sociales – au niveau des normes explicites ou implicites du langage et de la communication interpersonnelle – mais aussi de nouvelles compétences techniques et des savoir-faire (Zittoun, 2004 ; Zittoun, 2006b).

Etre dans une transition suppose des repositionnements identitaires, face à soi et face à autrui. Les situations nouvelles dans lesquelles se trouvent les personnes impliquent des négociations au niveau des statuts et des rôles. L'image et l'estime de soi peuvent aussi être modifiées. La dimension temporelle doit également être considérée lors de ces remaniements identitaires, car se définir soi-même au présent implique des représentations de soi au passé ainsi que dans le futur.

Une personne se trouvant dans une transition va construire du sens sur la nouvelle situation qu'elle vit ainsi que sur la transition elle-même. Elle va pour cela essayer de rendre le monde signifiant, c'est-à-dire lisible et décodable. Afin de pouvoir comprendre cette phase de transition, la personne va tenter de maintenir un sens de continuité au-delà de la rupture. Le sens de continuité « désigne l'impression que la personne a d'être, dans une certaine mesure, encore la même qu'elle a été dans le passé, et qu'elle va encore être » (Zittoun, 2005b). Cela signifie que tout individu va essayer de garder et de maintenir le sens de la continuité durant la transition qu'il vit en conférant du sens à sa situation.

Ces trois dimensions sont interdépendantes. En effet, la construction de sens faite par les personnes est liée aux émotions de la personne, à l'estime de soi, au sentiment de continuité temporelle et est des plus importantes pour effectuer de nouveaux apprentissages et développer de nouvelles compétences. La personne pourra définir de nouvelles manières d'agir, de penser,

de sentir, en lien avec sa continuité personnelle et avancer dans cette transition.

2.3.3.1 Utilisation de ressources symboliques dans les transitions développementales

Certaines transitions entraînent des changements dans la vie des personnes ; ces dernières vont alors trouver différents moyens pour les aider à surpasser la transition qu'elles sont en train de vivre. Les personnes vont par exemple tenter d'établir des significations, de mettre en place des choses facilitatrices, etc. – les personnes ont en effet des expériences de vie, des histoires de ruptures passées, ou ont en mémoire des transitions précédentes vécues, sur la base desquelles elles pourront développer des compétences ou des connaissances devenant des *ressources* (Zittoun, 2006a). Le terme « *ressource* » désigne « ce que l'on emploie pour se tirer d'embarras, pour vaincre des difficultés » (Jeuge-Maynard, 2010, p.884). Le Nouveau Littré ajoute à cette définition qu'une ressource correspond à « la personne, la chose à laquelle on a recourt » et qu'on y « trouve tout ce dont on a besoin » (Blum, 2006, p.1499). Une ressource correspond donc à quelque chose utilisé par une personne pour faire quelque chose. Lorsque ces « choses » utilisées par les personnes sont des éléments culturels, nous parlerons alors de « *ressources symboliques* », que nous considérons comme une sous-classe des ressources.

Un élément culturel⁸ est utilisé comme *ressource symbolique* (Zittoun, 2005a ; Zittoun, 2006a) lorsqu'il a été privilégié ou investi par la personne, et qu'il est devenu pour elle un outil pour penser. Cela signifie qu'un élément culturel devient une ressource symbolique lorsque son usage n'est pas « strictement lié aux situations desquelles cet élément vient » (Zittoun, 2005a, p.19) – aller dans un couvent pour prier –, mais en lien avec quelque

⁸ Un élément culturel correspond à des objets, des idées, des récits, de la musique, des images, des films, etc. (Zittoun, 2005a).

chose d'extérieur à la personne, à propos d'une autre chose, avec une intention précise – aller dans un couvent pour faire le vide autour de soi, se recentrer, mais aussi rechercher le silence⁹. Une ressource symbolique désigne donc un élément culturel, qui a été approprié par une personne avec une certaine intention. L'usage de ressources symboliques (Zittoun & al., 2003) peut permettre aux personnes de recadrer et de réorganiser l'instabilité et l'incertitude d'une situation actuelle. Il faut souligner que la définition de toute situation, qu'elle soit considérée comme instable ou non, varie selon chaque personne. Cela signifie que les définitions des situations pourraient, en fonction des personnes, suggérer de nouvelles actions possibles et soulever de nouveaux problèmes, qui pourraient réclamer d'autres ressources symboliques. De plus, le fait d'avoir des éléments culturels autour d'elle ne garantit pas que la personne les utilisera. Celle-ci doit encore « avoir les compétences lui permettant de mobiliser, parmi ce qui s'offre à elle, des éléments pour des constructions de significations personnelles » (Zittoun, 2005a, p.196).

Après avoir décrit à quoi correspondent ces ressources symboliques, nous pouvons nous demander quelles fonctions elles peuvent jouer. Nous voulons par là souligner qu'une personne va, dans une situation donnée, mobiliser des ressources dans le but de conférer du sens sur ce qu'elle vit. Cependant, deux personnes se trouvant dans une même situation, n'utiliseront pas forcément les mêmes ressources : elles mobiliseront les ressources les plus pertinentes pour elles. Cette fonction que l'on pourrait qualifier d'aide qu'ont les ressources, peut être décrite de cette façon : « uses of symbolic resources allow the unfamiliar to be turned into something familiar, the meaningless into the meaningful, the disorganized into events that flow towards a consistent ending » (Zittoun 2006a, p.107). Les ressources vont donc aider les personnes à comprendre un événement, une situation, etc., grâce à leur fonction structurante (Zittoun, 2006a). Voici deux exemples cités par Zittoun. L'auteure explique dans son ouvrage (2006a)

⁹ Nous discuterons de cet exemple dans la partie concernant l'analyse des résultats : 5.2.3.

comment Julia, une jeune femme, a découvert les « Manic Street Preachers » – un groupe de musique – et utilise la musique de ce groupe comme une ressource symbolique car elle lui apporte un réel confort « en mettant en mot des choses qu'elle ressentait sans savoir comment les penser » (Zittoun, 2008, p.49) ; Eli quant à lui, utilise des textes religieux comme ressources symboliques pour conférer du sens sur ses situations personnelles ou interpersonnelles. Nous avons choisi de ne présenter brièvement que deux exemples de ressources symboliques, considérées par Zittoun. Il existe cependant une multitude de ressources pouvant être mobilisées par les personnes, pour avancer et comprendre la transition dans laquelle elles se trouvent. Si toutes les personnes utilisent des ressources quelles peuvent être celles utilisées par les adultes reprenant une formation ?

Nous avons mis en évidence que les éléments culturels étaient élaborés symboliquement, c'est-à-dire qu'ils sont assimilés, intégrés à la pensée individuelle. Zittoun décrit cela en termes de « processus d'internalisation et d'externalisation » (Zittoun, 2005). L'internalisation transforme les éléments culturels et les intègre à des structures internes préexistantes, qui sont alors modifiées et recombinaées. Dans ce processus d'internalisation, une personne assimile et fait passer de l'extérieur à l'intérieur un élément symbolique de son environnement socioculturel dont elle fait une ressource. L'externalisation est un processus complémentaire à l'internalisation, par lequel la personne peut modifier symboliquement la culture qui l'entoure. Ce processus désigne ce que les personnes font de ces éléments internalisés – lorsqu'elles parlent, agissent – en les transmettant, en les utilisant. Par ce processus d'internalisation-externalisation, les éléments symboliques créés, peuvent être externalisés et venir modifier monde social.

Les mêmes ressources symboliques ne vont pas être utilisées de la même manière durant la vie des personnes. En effet, chaque individu va changer sa façon de penser, ou de se souvenir avec le temps. Cela est dû à une maturation biologique, psychologique,

etc., mais également à la diversification des situations de vie, et aux types d'expériences sociales, cognitives, émotives et symboliques. Un autre élément méritant d'être souligné concerne le développement chez la personne d'une forme de réflexivité plus ou moins grande sur ce qu'elle fait, et cela au moyen des ressources symboliques. Dans son article, Zittoun (2007) propose différents degrés de réflexivité – degré zéro, quasi-usage, usage intuitif, usage délibéré, et usage réflexif –, à l'intérieur desquels les usages de ressources symboliques sont susceptibles de changer. Cela signifie que les personnes utilisent les ressources différemment en fonction des contextes et du niveau dans lequel elles se trouvent. Le premier niveau, appelé *degré zéro*, est celui où l'expérience culturelle est appréciée pour les impressions immédiates qu'elle suscite et ne comporte aucune réflexivité ; la personne ne se rend donc pas compte qu'une expérience culturelle est pertinente pour elle. Le deuxième niveau est appelé *quasi-usage*. Cela signifie que la personne a un vague sentiment qu'une certaine expérience culturelle suscite quelque chose à l'intérieur d'elle-même. Le troisième niveau, *l'usage intuitif*, indique une reconnaissance plus ou moins consciente des effets de l'expérience culturelle vécue. Au quatrième niveau, la personne cherche activement un élément culturel pour lui permettre d'atteindre un but, et fait ainsi un *usage délibéré* de cette expérience culturelle. Dans le dernier niveau et cinquième niveau, *l'usage réflexif*, la personne est consciente de l'usage qu'elle fait, réfléchit sur cet usage et sur les changements qu'il peut entraîner. Selon l'auteur, l'usage délibéré et l'usage réflexif sont des usages experts de ressources symboliques car ils permettent de planifier et d'élaborer des possibilités en relation avec la situation que la personne vit. L'usage réflexif est de même le plus transformateur car il accompagne les processus de réorganisation et réorientation et relie les ressources symboliques aux situations concrètes.

2.3.4 Bilan

Nous avons présenté dans cette section que les ruptures dans la vie des personnes étaient suivies de périodes de transitions durant lesquelles celles-ci vont redéfinir leur identité, développer de nouvelles compétences et connaissances et surtout conférer du sens à ce qui leur arrive dans ce moment de vie. Afin de se réajuster, la personne trouvera dans son environnement un système symbolique composé d'un certain nombre d'éléments culturels. Elle pourra utiliser ces éléments culturels, qui lui permettront de gérer la situation particulière dans laquelle elle se trouve ou de lui donner un sens. Le terme « *ressource symbolique* » (Zittoun, 2005a ; Zittoun, 2006a), utilisé par Zittoun, permet de parler de cette manière active que les personnes ont de faire usage d'un élément culturel. En effet, utiliser des ressources symboliques correspond à mobiliser un élément culturel ou symbolique à disposition dans un système culturel, dans un environnement, et l'utiliser dans un but précis, tel que gérer ses émotions, comprendre ce qui nous arrive par rapport à autrui ou au monde, ou encore pour construire du sens sur notre situation.

2.4 Transition à l'Université

2.4.1 Introduction

Entrer à l'université est en quelque sorte un passage – une transition – qui est scrupuleusement réglementé et il faut, pour pouvoir l'accomplir avec succès, à la fois suivre les règles et les codes qui le régissent et en comprendre les variations et les différentes modifications présentes dans la pratique quotidienne. Les nouveaux étudiants vont au cours des premiers mois découvrir que fréquenter l'université demande une grande adaptation aux différents systèmes mis en place, qu'ils soient institutionnels ou intellectuels. Avoir le statut d'étudiant n'est pas simplement un titre qui leur est donné ; au contraire l'étudiant doit construire cette

position qu'il occupe afin de lui permettre de devenir de plus en plus compétent, d'acquérir progressivement un « métier d'étudiant » (Coulon, 2005) et de s'affilier dans ce nouvel univers dans lequel il est entré. *L'affiliation* est justement cette démarche permettant à l'étudiant de s'imprégner de ce statut social nouveau. En effet, pour Coulon, un étudiant qui n'arrive pas à s'affilier échoue dans le monde universitaire. A la suite de ce propos, nous ajoutons que les adultes interrogés dans cette étude ont tous réussi à s'affilier. Ils sont entrés ou entrent progressivement dans leur nouveau rôle et sont familiarisés avec leur nouvel environnement. Nous n'expliquerons pas en détail comment chacun d'eux s'est affilié, mais décrivons certains exemples d'étapes (compréhension des règles, insertions dans l'université, etc.).

Demander aux étudiants comment ils vivent leurs débuts dans la vie universitaire peut être un bon moyen de découvrir leur façon de se « débrouiller » dans cette nouvelle institution, de mettre en évidence comment ils comprennent ces nouvelles règles et nouveaux codes, ou encore de comprendre comment ils se sentent durant cette adaptation. Il est aussi intéressant de voir ce qui a amené ces étudiants à choisir l'université. En effet, suite à un ensemble d'événements qui se sont déroulés dans leur vie, certaines personnes choisissent de reprendre des études universitaires après avoir déjà travaillé dans le monde professionnel. Cette reprise d'étude, considérée comme une bifurcation dans la vie des personnes, a lieu suite à une obligation professionnelle ou à l'aboutissement d'un projet longuement réfléchi. Afin de soutenir ces thèses, nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de Dominicé (2002 ; 2007), et de Coulon (2005). Dominicé met en évidence l'importance des situations de vie des personnes et leur combinaison avec les apprentissages ; Coulon quant à lui explique les apprentissages effectués par les individus, ainsi que la façon dont ils gèrent leur reprise de formation et s'intègrent dans l'université.

Nous commencerons ce chapitre en présentant brièvement qui sont les personnes venant étudier à l'université (chap. 2.4.2). Nous décrivons ensuite quels sont les facteurs ayant joué un rôle dans l'augmentation de la population estudiantine après la deuxième guerre mondiale. Dans le chapitre « penser la formation universitaire » (chap. 2.4.3), nous discuterons de certains concepts mis en évidence par Dominicé, permettant de comprendre la reprise de formation. Grâce à l'apport de Coulon, nous entrerons enfin plus en détail sur la reprise de formation elle-même, et examinerons comment se déroule les « premiers pas à l'université » (chap. 2.4.4).

2.4.2 *Des étudiants à l'université*

Nous souhaitons dans ce chapitre mettre en évidence quelles sont les personnes qui décident de s'engager à nouveau dans un parcours universitaire et quelles sont leurs caractéristiques. Notre but n'est pas donc pas d'effectuer un historique du développement des universités mais plutôt de comprendre qui sont les étudiants qui les fréquentent.

Après la Seconde Guerre mondiale, la population estudiantine était assez peu nombreuse, puis à partir des années soixante, le nombre d'étudiants a petit à petit augmenté. Cela peut s'expliquer par la croissance économique, la diversification des types d'établissements, ainsi que par la création de filières d'études universitaires. Béduwé et Espinasse (1995) ont mené une enquête auprès d'universités françaises et ont constaté que le public était en partie composé d'étudiants « atypiques qui s'apparentent plus à des adultes en formation permanente qu'à de véritables étudiants » (Béduwé & Espinasse, 1995, p.40). Afin de découvrir qui étaient ces étudiants atypiques, ces auteurs ont tout d'abord commencé par définir à quoi correspond un *modèle typique* d'étudiant. Celui-ci est composé de deux critères : l'âge, qui permet certains avantages fiscaux et sociaux, ainsi que l'absence d'interruption d'études. Les auteurs ont constaté que ce modèle regroupe 80 % des étudiants. Afin de pouvoir construire leur typologie des publics

estudiantins, Béduwé et Espinasse ont ensuite ajouté un critère relatif à l'activité des personnes et ont constaté que cet élément variait en fonction de la population : le taux d'activité exercé par les personnes en dehors de l'université. En effet, près des trois quart des personnes en reprise d'études occupent des emplois permanents à temps plein, alors que 60% des étudiants ont un emploi temporaire et/ou à temps partiel, tels que de petits jobs destinés à financer tout ou une partie de leurs études. Suite à ces résultats, les auteurs ont pu mettre en lumière que des adultes, ayant des caractéristiques en commun, reprennent des études : leur âge élevé, le fait d'être actif et d'être marié.

Cette étude qui date d'il y a plus de dix ans, montre que cette population d'adultes reprenant une formation n'est pas nouvelle et qu'elle suscite de l'intérêt. Béduwé et Espinasse cherchent à comprendre qui sont ces personnes adultes qui reprennent une formation. Les critères mis en place par ces chercheurs se confirment aussi actuellement, à savoir que les personnes en reprise d'études sont en général plus âgées que les étudiants sortant du Lycée, ont un travail ou ont déjà travaillé dans le monde économique et peuvent avoir une famille.

Un autre facteur lié à l'augmentation des étudiants à l'université concerne la féminisation des études. Avant la Première Guerre Mondiale, une infime proportion de femmes poursuivait des études universitaires ; les étudiants étaient presque exclusivement masculins. Ce n'est qu'après la Première Guerre Mondiale que la croissance des jeunes femmes dans le monde universitaire est devenue « continue et presque linéaire » (Galland & Oberti, 1996, p.21). Ce mouvement part de si bas que même dans les années 1980, le pourcentage de femmes parmi les étudiants inscrits à l'université ne dépasse pas les 50% (Galland & Oberti, 1996). Les écarts entre les disciplines concernant le taux de fréquentation ne se sont pas beaucoup transformés depuis ces dernières années : les Lettres et Sciences humaines sont sur-féminisées, les Sciences sont sous-féminisées. Seules les disciplines telles que Droit et

Sciences économiques, qui étaient les moins féminisées à l'avant-guerre, on vu leurs effectifs féminins croître très vite.

2.4.3 *Penser la formation universitaire*

La reprise d'étude universitaire est un sujet de plus en plus traité depuis les années 1980 (Dominicé, 2007). Par soucis de cohésion, nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur un auteur, Dominicé, qui a consacré de nombreuses années de sa vie à la compréhension de la formation des adultes. Nous souhaitons donc dans ce chapitre discuter de la reprise de formation en évoquant les recherches faites par Dominicé (2002 ; 2007). Nous avons choisi de ne pas présenter de façon détaillée les travaux de cet auteur, mais plutôt de mettre en évidence certains points importants de ses recherches dans le but de mieux comprendre comment les personnes qui ont choisi de reprendre des études universitaires gèrent leur quotidien.

2.4.3.1 La biographie éducative selon Dominicé

Dominicé travaille depuis de nombreuses années sur les adultes qui reprennent une formation et cherche à connaître quels sont les processus au travers desquels les personnes se forment. Pour cela, l'auteur a cherché à analyser la dynamique biographique de l'adulte, qui est considéré comme bénéficiaire des actions éducatives et acteur de sa propre formation. La *biographie éducative* est par conséquent l'instrument que Dominicé a retenu pour entrer dans la dynamique des processus au travers desquels les personnes se forment ou reprennent une formation. L'expression biographie éducative a été créée « un peu intuitivement » (Dominicé, 2002, p.71) par l'auteur lors des débuts de ses recherches ; il voulait comprendre le contexte biographique de la vie des adultes qu'il rencontrait dans des situations éducatives. La biographie demandée aux personnes – c'est-à-dire la reconstruction de leur parcours de vie – s'intéresse explicitement à ce que les adultes font de leur éducation dans la construction de leur vie. Les personnes peuvent donc bien entendu choisir ce

qu'elles souhaitent dire dans leur récit biographique, mais doivent se concentrer essentiellement sur leur trajectoire personnelle. C'est la raison pour laquelle cette biographie est une biographie éducative. La subtilité de cette expression laisse entendre que la biographie est considérée comme « un instrument éducatif qui peut avoir des effets formateurs » (Dominicé, 2002, p.105).

Etant donné que les personnes sont considérées comme sujets de leur formation, l'auteur souhaite comprendre au moyen d'informations provenant des personnes elles-mêmes, leur histoire personnelle, le contexte qui les a poussées à reprendre des études ou encore à comprendre le sens de ce qu'elles ont appris. En utilisant la méthode du récit de vie oral et écrit, l'auteur a pu mettre en évidence que toute personne s'inscrit dans un environnement socio-culturel et est marquée par des influences parentales et familiales dans lesquels elle a grandi. De plus, devoir quitter son milieu de vie, sa résidence ou encore son pays constitue des expériences très riches de significations pour les personnes parce qu'elles engendrent des modifications et des bouleversements internes, ainsi que des ajustements culturels.

Reprendre des études universitaires est souvent pour les adultes l'occasion de renouer avec une scolarité inachevée ou de prendre en quelque sorte leur revanche sur un arrêt scolaire jamais admis. Les échecs scolaires ne sont pas toujours liés à des difficultés intellectuelles. Des conflits relationnels avec l'enseignant, des tensions familiales, des problèmes de santé, ou encore l'adaptation à un nouvel environnement, peuvent avoir comme conséquences des résultats scolaires insuffisants. Le retour aux études peut également être une occasion de se plonger à nouveau dans les souvenirs scolaires, qu'ils soient bons ou mauvais. Dominicé a constaté que l'expérience scolaire dont les personnes se souviennent est essentiellement sociale, à savoir des « travaux de groupe, l'ouverture à des personnes inconnues, une sensibilité au rang occupé en cas de succès comme d'échec » (Dominicé, 2007, p.149). De plus, recourir au passé scolaire permet aux individus de

se situer à nouveau dans le scénario scolaire et de retrouver les stratégies du métier d'élève.

Lors de l'analyse des récits que lui ont révélés les personnes, Dominicé a identifié trois composantes biographiques « autour desquelles se joue la dynamique des processus propres à la formation adulte » (Dominicé, 2007, p.31) : la complétude, la double appartenance et la bifurcation.

La complétude

La complétude désigne un « processus de reconfiguration de projets professionnels ou personnels, exigeant des compléments de formation » (Dominicé, 2007, p.31). Selon Dominicé, le passage à l'université pour des personnes d'un certain âge est indicateur de complétude. Ce choix est souvent l'aboutissement d'un rêve, qui a parfois même mûri durant de nombreuses années et qui découle d'attentes longuement méditées. Cette reprise d'étude engendre de nombreux bouleversements, notamment au niveau du savoir : « l'apprentissage entraîne alors de nouvelles manières de penser, incluant notamment la prise de conscience qu'il devient possible de penser par soi-même » (Dominicé, 2007, p.32). La formation va permettre aux personnes de petit à petit transformer leur manière de voir, d'être ou de faire les choses.

La double appartenance

La double appartenance se réfère aux tensions et tiraillements que certaines personnes ressentent par exemple entre leur origine rurale et leur insertion dans le milieu urbain, entre une enfance vécue dans une famille ouvrière et une promotion sociale. Cela implique que les personnes vont devoir apprendre à se mouvoir socialement. La double appartenance décrit aussi « une double référence à un milieu familial issu de la migration et une socialisation locale effectuée dans une autre langue et modelée par d'autres cultures » (Dominicé, 2007, p.172). Les personnes vont

alors construire leur parcours de vie en se basant sur une pluralité culturelle affectée par une sorte de désordre social ainsi qu'une ouverture d'esprit face à la découverte d'autres traditions.

La double appartenance caractérise également les rapports que les personnes entretiennent avec leur famille. Certaines relations familiales sont parfois tendues suite à la mésentente des parents, à la jalousie entre frères et sœurs, à la rigueur de certains modèles éducatifs ou encore suite à des pressions trop fortes que les parents peuvent exercer sur leurs enfants.

La bifurcation

La bifurcation, enfin, désigne un changement d'orientation dans le parcours de vie à partir duquel la vie adulte prend une direction différente. Le parcours de vie va brusquement changer suite à un moment charnière de bifurcation qui peut se révéler structurant pour la personne. Cette réorganisation de l'existence peut être due à des modifications de situations dans la vie des personnes, telles qu'un divorce, un accident, une maladie, le chômage, etc. ou à des choix volontaires. La bifurcation « consiste à se lancer dans de nouvelles directions, opter pour de nouveaux embranchements » (Dominicé, 2007, p.343). Dominicé a découvert que ces phases de bifurcation « résultent d'apprentissage préalables ou génèrent des apprentissages spécifiques » (Dominicé, 2007, p.39). Nous pouvons constater cela notamment dans la reprise de formation qui peut, selon nous, être considérée comme « une conséquence » d'une bifurcation : suite à un événement particulier dans leur vie, les personnes choisissent de reprendre des études universitaires, et sont à nouveau confrontées à la vie d'étudiant, ainsi qu'à diverses sortes d'apprentissage.

La notion de bifurcation met donc en évidence les enchevêtrements entre des événements de la vie, ainsi que le temps de formation professionnelle et personnelle de la vie adulte.

2.4.3.2 Récapitulatif

Ces trois thèmes constituent selon l'auteur des hypothèses pour réfléchir à la formation. Les apprentissages effectués dans la vie des personnes sont accomplis en lien avec ces trois notions. Ces dernières interviendront en effet conjointement dans la phase du parcours de vie dans laquelle se trouve l'individu. Selon Dominicé, dans toutes les histoires de vie il devrait être possible de mettre en évidence ces trois facteurs. L'auteur affirme que « sans travail personnel en direction d'un mouvement de complétude, sans résolution de tiraillements existant entre appartenances contradictoires ou sans étape de réorientation, de restructuration ou de reconfiguration suscités par des bifurcations imposées ou voulues, il n'y a pas de véritable formation » (Dominicé, 2007, p.42).

Les travaux de Dominicé ont permis de mettre en évidence que la démarche de l'histoire de vie élaborée au moyen de récits oraux ou écrits donne la possibilité d'identifier des apprentissages permettant de donner forme à un parcours de vie. Ces apprentissages sont considérés comme formateurs en raison de l'impact qui leur a été attribué dans les différents récits des personnes. De plus, la compréhension de ces apprentissages nécessite comme nous l'avons décrit, une interprétation multiréférentielle : les apprentissages cognitifs ou scolaires sont associés à toutes sortes d'expériences relationnelles qui peuvent modifier, transformer des attentes ou des projets. Voici un exemple comprenant une interprétation multiréférentielle des apprentissages : la signification particulière de l'apprentissage en fonction de différents événements qui ont configuré la vie des personnes. Plusieurs dimensions peuvent expliquer cet exemple. La première dimension concerne les souvenirs marquants de l'école. La deuxième dimension relève l'importance de la place occupée par les parents dans le déroulement du cursus scolaire, ainsi que les attentes vis-à-vis de leurs enfants. La réussite du cursus peut, dans une troisième dimension, être associée à l'appui fourni par les pairs. La quatrième dimension souligne que le choix

des études est lié aux notes obtenues, mais dépend aussi des représentations que les personnes ont d'elles-mêmes comme apprenant. Ces éléments soulignent que la formation est un « objet complexe et difficile à cerner parce qu'il requiert d'être appréhendé dans une globalité » (Dominicé, 2007, p.274).

2.4.4 Premiers pas à l'université

Dans ce chapitre nous nous pencherons sur l'entrée dans la vie universitaire, dans le but de voir comment les individus s'adaptent à ce nouveau cadre de vie. Afin d'illustrer cela nous avons choisi de nous concentrer sur l'ouvrage de Coulon (2005), car celui-ci nous paraît le plus approprié et le plus complet pour discuter de ce sujet. Nous souhaitons découvrir quel est le regard de Coulon sur le déroulement des premiers pas effectués par les étudiants à l'université.

2.4.4.1 Les débuts dans la vie universitaire selon Coulon

Pour Coulon, la réussite universitaire peut se faire grâce à l'apprentissage de ce qu'il nomme le « métier d'étudiant ». Cela signifie que l'étudiant doit apprendre ce métier faut de quoi il pourrait rencontrer des difficultés dans son cursus et rester à l'écart de ce nouveau monde. En disant à ses étudiants « devenez des étudiants professionnels ! » (Coulon, 2005, p.6), l'auteur leur demande de considérer leur statut d'étudiants comme une profession nouvelle qu'ils vont exercer. Apprendre ce métier d'étudiant consiste à comprendre et apprendre de nouvelles règles et de nombreux codes¹⁰ qui jalonnent leur vie intellectuelle. En plus de fournir la preuve à leurs professeurs qu'ils ont saisi à quoi correspondent ces codes, les étudiants doivent également leur montrer qu'ils en ont une maîtrise suffisante. Les compétences acquises se manifesteront lors des moments d'évaluation académique formelle, mais aussi lorsque les étudiants montrent qu'ils sont devenus des interlocuteurs qui attribuent le même sens

aux mêmes paroles. Apprendre ces codes est un travail qui est accompli en plus du travail intellectuel demandé à l'université. Cet apprentissage va par conséquent demander du temps et est considéré comme un apprentissage à part entière.

Par ailleurs, l'entrée à l'université est une sorte de « passage » (Coulon, 2005, p.9), de transition dans le parcours de vie des personnes, s'accompagnant de modifications importantes dans la vie de l'individu, à savoir son rapport au temps, son rapport à l'espace, ainsi que son rapport aux règles et aux savoirs. Le rapport au temps concerne le volume horaire hebdomadaire, le découpage de l'année en semestre. De plus, le rythme de travail à fournir durant l'année et spécialement soutenu lors des périodes d'examen. Les efforts que l'étudiant doit fournir sont donc répartis de façon très variée selon les semestres. Le rapport à l'espace décrit le campus, composé des différentes salles de cours que l'étudiant doit trouver lorsqu'il veut suivre un certain cours. De la même manière, chercher et trouver l'emplacement de l'administration ou du secrétariat n'est pas toujours des plus faciles lors des débuts dans l'université. Un changement d'une grande importance concerne finalement le rapport aux savoirs et aux règles. Les règles sont en effet multiples et sont très souvent articulées les unes aux autres, si bien que la méconnaissance de l'une d'entre elles entraîne fréquemment l'ignorance d'un groupe de règles qui lui sont attachées. Le rapport au savoir peut quant à lui être déstabilisé quand une personne entre à l'université, en raison de l'ampleur des champs intellectuels abordés. Il est alors demandé aux personnes de développer un esprit de synthèse afin de pouvoir faire des liens entre les savoirs eux-mêmes ainsi qu'entre les savoirs et l'activité professionnelle future des personnes.

De nombreuses difficultés peuvent donc se trouver sur le chemin des étudiants lorsqu'ils entrent à l'université. Ces problèmes auront un impact, et des conséquences différentes selon les capacités d'adaptation de chacun à les résoudre.

¹⁰ Nous discuterons des codes et des règles dans le chapitre 2.4.4.4

Réussir ce passage dans l'entrée à l'université, suppose, selon Coulon une maîtrise d'un certain nombre de mécanismes et exige d'avoir accompli avec succès certains rites d'affiliation. En se basant sur les trois phases décrites par Van Genep (1981) – « la séparation d'avec le statut passé, la phase d'ambiguïté, la phase d'agrégation » –, pour déceler une structure des rites d'initiation marquant le passage d'un statut social à un autre, Coulon (2005, p.2) va alors décrire trois sortes de temps de l'entrée dans l'université :

- *Le temps de l'étrangeté* « autour duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter »
- *Le temps de l'apprentissage* « où il s'adapte progressivement et où une conformisation se produit »
- *Le temps de l'affiliation* « qui est celui d'une grande maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles »

2.4.4.2 Le temps de l'étrangeté

L'entrée à l'université n'est pas aisée pour tous les étudiants et peut être vécue comme un sentiment un peu dérangent. L'étudiant entre dans un monde qu'il ne connaît pas et qui doit petit à petit lui devenir familier.

L'inscription et la rentrée universitaire

Le moment de l'inscription à l'université peut déjà être une étape pour certains étudiants. Une difficulté ? Peut-être pour les personnes qui ne sont pas porteuses d'une Maturité. Pour entrer à l'université des Lettres et Sciences Humaines de Neuchâtel, celles-ci doivent par exemple présenter un dossier, composé d'un curriculum vitae, d'une description de la motivation d'entreprendre des études, et leurs différents certificats obtenus. Les candidats doivent ensuite passer un entretien avec la Commission universitaire d'admission, des examens identiques au niveau de

ceux du Lycée, ainsi que des examens organisés par la faculté (Règlement d'admission pour les personnes non titulaires d'une Maturité, 2000). Cette inscription est au contraire facilitée pour les personnes porteuses d'une Maturité ou ayant choisi de commencer un CFP¹¹ car aucun examen n'est requis.

Il faut également souligner que remplir la feuille d'inscription, y indiquer le choix des branches d'études ou encore déposer cette feuille à un endroit précis peuvent être des difficultés rencontrées par tous les étudiants. En effet, comment choisir ses disciplines d'études ? Sur quels critères les choisir ?

Ce moment que représente l'inscription peut aussi être associé à l'idée d'un premier examen de passage ; pour accomplir cette première tâche, les étudiants doivent découvrir et comprendre les règles de l'université, de leur formation, de leur cursus. Ils vont devoir chercher et repérer les règles leur permettant de s'inscrire sans se tromper dans les délais, et comprendre quelles règles il faut suivre pour appartenir à ce nouveau monde qui vient à peine d'être découvert. Cette compréhension des règles est liée à un ensemble de normes auxquelles il faut répondre et permet aux personnes d'entrer dans leur métier d'étudiant qui est par conséquent déjà mis à l'épreuve. Les personnes devront en effet découvrir ces règles formelles, telles que l'inscription à leur cursus d'étude, mais aussi les règles de vie, d'orientation dans l'université, les nouvelles terminologies, les règles de langage, de conduite, etc.

La prochaine étape après les éventuelles difficultés rencontrées lors de l'inscription et de l'admission à l'université, concerne la rentrée proprement dite. Dans cette phase qui dure en général quelques semaines, les étudiants vont s'efforcer de comprendre le système institutionnel dans lequel ils commencent leurs études : construire leurs horaires de cours en fonction d'un plan d'étude spécifique à chaque orientation, découvrir la localisation des

¹¹ Le CFP correspond au « certificat de formation permanente ». Ce certificat n'existe plus en tant que tel sous le régime de Bologne. Les étudiants ayant commencé le CFP il y a quelques années sont actuellement en train de terminer ce cursus.

différentes salles de cours selon leur appellation, ou encore « errer dans les couloirs à la recherche de bureaux introuvables » (Coulon, 2005, p.50). Il règne de plus une grande incertitude sur le cursus qui n'est pas toujours établi définitivement dans l'esprit des étudiants, ou encore sur les programmes d'études, qui restent assez implicites pour eux.

L'emploi du temps

Construire leur emploi du temps universitaire demande aux étudiants de s'engager dans un certain nombre d'opérations intellectuelles, logiques, temporelles, de manière à agencer leur temps en fonction des obligations du cursus et de la compatibilité de leur vie professionnelle, familiale, ou encore des temps de transports pour venir à l'université. Le choix des cours a une importance pour les personnes, car il va se faire en fonction de leurs goûts et préférences intellectuelles en lien avec leur futur, mais aussi en fonction de l'offre des cours. Les personnes ayant repris une formation ont des obligations horaires bien plus contraignantes que les étudiants qui sortent directement du lycée, car elles doivent aménager leur vie professionnelles, désorganiser leur vie privée pour entreprendre des études. C'est ce que Coulon décrit dans son ouvrage : « la principale difficulté régulièrement mentionnée par les étudiants salariés est celle de la contrainte du temps. Ils ont sans cesse à le négocier et à le répartir entre leur vie professionnelle, leur famille et leur activité d'étudiant » (Coulon, 2005, p.208).

Le passage du monde du travail à l'université

Reprendre des études après avoir travaillé dans le monde professionnel est une étape dans la vie des personnes. Celles-ci doivent, tout comme les autres étudiants, trouver leurs repères dans l'université. Elles vont notamment se lier d'amitié et développer une certaine complicité avec d'autres étudiants et particulièrement avec ceux qui ont également une activité professionnelle et qui sont plus âgés. Une entraide peut alors se

mettre en place entre les étudiants et leur permettre d'affronter ensemble cette entrée dans le monde universitaire. Acquérir cette aisance institutionnelle permettant aux personnes de se repérer rapidement dans le maquis des règles de vie peut être facilité lorsque les individus collaborent entre eux. Les « informations réelles, pratiques, passent autant si ce n'est davantage, par les étudiants plus avancés dans leur cursus universitaire ou des copains, que par des brochures et des informations officielles » (Coulon, 2005, p.97). A titre d'exemple, nous pouvons citer la mise sur pieds, par l'université de Neuchâtel, d'un système de « mentor-étudiants », aidant les étudiants qui commencent leur vie universitaire.

Une reprise d'étude peut aussi s'apparenter à certaines difficultés d'ordre intellectuel, qui sont justement dues à l'arrêt des études pendant un certain nombre d'années. Les personnes concernées doivent dans ce cas-là élaborer à nouveau un système de codes servant de médiation entre les cours, les lectures, le travail intellectuel ainsi que le nouveau statut d'apprenant. Coulon nomme plusieurs types de ces difficultés d'ordre intellectuel (Coulon, 2005, p.78) : le premier type concerne la motivation et l'envie d'étudier comme moteurs de l'activité d'un étudiant. Un deuxième type de difficulté décrit ce qui touche au contrôle des connaissances. Les étudiants qui reprennent des études après un certain temps d'arrêt peuvent avoir oublié comment se déroule un examen, comment réaliser une présentation orale, comment écrire un travail, voire même comment s'exprimer en public. Fournir un travail écrit par exemple requiert la maîtrise de différentes tâches telles que la construction d'un plan, la clarification des idées, le travail de rédaction proprement dit, ou encore la maîtrise d'un minimum d'outils informatiques. Ces tâches ne sont pas aisées et doivent s'apprendre ou s'actualiser à nouveau. Des difficultés peuvent survenir lors de la lecture de documents ou d'ouvrages : certaines personnes rencontrent des problèmes pour se rappeler de ce qu'elles ont lu. Ces attitudes qui caractérisent le monde scolaire en général et le métier d'étudiant devront être apprises pour la

première fois par certains étudiants ou être apprises à nouveau pour d'autres. Ces difficultés liées à ce que l'on pourrait appeler l'affiliation intellectuelle semblent davantage concerner les étudiants plus âgés. Une troisième sorte de difficultés mise en évidence par Coulon concerne la concentration. Cette capacité est variable en fonction des individus et doit faire l'objet d'un apprentissage technique, faisant lui aussi partie des apprentissages du métier d'étudiant. Certaines personnes en effet peuvent rencontrer des problèmes au niveau de leur sommeil tellement les éléments vécus à l'université les travaillent, que ce soit en positif qu'en négatif ; d'autres au contraire doivent faire des efforts pour lire en soutenant suffisamment leur attention afin de ne pas s'endormir.

Il faut toutefois mentionner que ces types de difficultés décrites par Coulon concernent tous les étudiants et ne sont pas uniquement propre aux adultes étudiants. De plus, les étudiants ne rencontrent pas tous ces types de difficultés. Etant donné que les individus ont des parcours de vie uniques et différents les uns des autres, les réactions quant à l'adaptation et à l'affiliation dans l'université seront par conséquent très différentes. Il est toutefois possible d'établir des liens entre ces personnes, tel que le manque de temps comme inconvénient majeur ; manque de temps non seulement pour lire, mais aussi écrire, réaliser le travail demandé, ou encore pour suivre tous les cours souhaités. Ces personnes éprouvent aussi des difficultés pour concilier les horaires professionnels et universitaires en raison de l'instabilité des horaires de cours pendant les premières semaines. Il arrive fréquemment que les personnes n'aient pas d'autres possibilités que d'imposer leurs horaires universitaires sur leur lieu de travail ou réduire leur temps de travail.

2.4.4.3 Le temps de l'apprentissage

Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre précédent, l'entrée dans le monde universitaire est marquée par toute une série de rupture et de changements liés aux codes, aux règles, etc.

Les étudiants n'avaient plus de repères stables dans cette phase, dont la durée varie, selon Coulon, entre un ou deux semestres. Selon Coulon, cette phase est variable, mais demeure pendant le premier semestre. A présent, les personnes ont rompu avec leur situation précédente et sont en train d'apprendre à gérer ce nouvel environnement. « C'est dans le langage de rites de passage, la phase d'ambiguïté, que j'appelle le temps de l'apprentissage afin de bien marquer sa véritable nature, qui consiste à apprendre les rudiments du métier : de novice, l'étudiant devient apprenti » (Coulon, 2005, p.111). Afin de devenir un membre compétent de la communauté universitaire et y être reconnu, l'étudiant va petit à petit se familiariser avec l'institution, va se conformer aux codes et commencer un travail intellectuel.

Les perspectives des étudiants

Coulon écrit dans son ouvrage que les étudiants vont progressivement élaborer des stratégies d'études qu'il appelle des « perspectives » (Coulon, 2005, p.119), correspondant à un ensemble de pensées et d'actions qu'une personne utilise lorsqu'elle est confrontée à une situation problématique. La construction d'une perspective suppose une maîtrise du présent et du passé, afin de pouvoir la projeter vers le futur. Cela signifie par exemple que les choix des étudiants concernant la poursuite de leurs études universitaires peuvent s'inscrire dans une perspective, qui tienne compte des contraintes institutionnelles présentes, des possibilités futures, ou encore du rythme d'étude envisagé. Lorsque la perspective a été trouvée, c'est-à-dire que l'étudiant a une idée de comment il compte gérer ses études, l'avenir lui paraît plus clair, plus assuré et plus probable. Il peut alors se concentrer plus spécifiquement sur un nouveau facteur : étudier. Les étudiants vont alors faire la connaissance du travail intellectuel, de la quantité de travail à fournir. Ils doivent en effet acquérir cette compétence de la gestion de leur travail intellectuel, afin de leur permettre de reconnaître quel type et quelle quantité de travail intellectuel il leur faut accomplir et dans quel délai. L'affiliation progressive des

étudiants s'opère également par l'autonomie. Savoir de son plein gré chercher, se documenter sur tel sujet développé lors d'un cours, fait partie de cette autonomie que les étudiants doivent développer et acquérir pour exercer correctement leur métier.

L'envie d'abandonner

L'entrée à l'université, telle que nous l'avons décrite dans la section précédent est caractérisée par une déstabilisation chez les individus ; la phase d'apprentissage est quant à elle aussi marquée par certaines tensions. Ces difficultés peuvent par conséquent pousser certaines personnes à vouloir abandonner leurs études. Ce sentiment peut être passager ou non et aboutir à un arrêt de la formation universitaire. En effet, des problèmes psychologiques peuvent survenir et déstabiliser la personne en l'empêchant de s'affilier correctement à son nouveau métier : se sentir inquiet, être déprimé, ne plus trouver de projets d'avenir en la formation commencée, avoir moins d'attentes, rencontrer des problèmes familiaux ou professionnels ou au contraire bénéficier d'une promotion professionnelle (Galley & Droz, 1999) peuvent amener à des abandons de formation universitaire. Un abandon est en effet un long processus de dérive par rapport au projet d'avenir initial. Selon ces auteurs, les abandons sont marqués par une alternance de périodes d'études et de périodes d'activités autres – telles que professionnelles, par exemple – par des congés de plus en plus longs ou fréquents, conduisant à abandonner les études en douceur, en raison d'un progressif manque d'intérêt pour la vie universitaire, plutôt qu'un rejet de celle-ci. Bien que l'abandon des études universitaires soit une thématique intéressante et qu'elle occupe une place importante dans les milieux académiques, nous avons choisi de ne pas y accorder plus d'importance dans le cadre de ce mémoire.

2.4.4.4 Le temps de l'affiliation

L'étudiant va progressivement être familiarisé avec son nouveau rôle et son environnement qui ne vont plus lui paraître hostiles ou

étrangers. Cette période appelée par Coulon *l'affiliation*, est caractérisée par l'aisance acquise à l'égard des règles qui structurent et organisent la vie sociale et intellectuelle du monde universitaire. L'étudiant va être doublement affilié : premièrement parce qu'il est à même de comprendre et d'interpréter les divers dispositifs institutionnels régissant la vie quotidienne universitaire – interprétation des règles. Deuxièmement parce qu'il commence à « comprendre ce que l'on attend de lui » (Coulon, 2005, p.154) – affiliation intellectuelle. Ce dernier point naît selon Coulon vers la fin du premier semestre et se développe constamment. L'étudiant va donc acquérir ces formes de compétences qui vont lui permettre de s'engager et d'être un membre à part entière de la communauté universitaire. La capacité d'insertion active des étudiants dans ce nouveau milieu joue en effet un grand rôle dans leur réussite universitaire. Nous allons discuter ci-dessous de ces deux formes d'affiliation.

L'interprétation des règles

Dans son ouvrage, Coulon cite que les étudiants trouvent « infernale » (Coulon, 2005, p.157) l'instabilité des règles ; cela leur provoque de l'inquiétude, et leur donne même l'impression que les règles ne sont pas les mêmes pour tout le monde et qu'elles peuvent changer à tout moment. Parfois les étudiants découvrent que certaines règles sont transgressées sans pour autant encourir de sanction.

Le *Régime de Bologne* mis en place dans les universités exige que les étudiants soient autonomes, qu'ils suivent des règles et qu'ils les interprètent. Cet apprentissage fait partie du métier d'étudiant et est indispensable à un processus d'affiliation. Pour Coulon, interpréter des règles, c'est leur prêter des significations « en cherchant leur logique rationnelle, en identifiant le modèle sous-jacent de cette série de règles qui apparaissent sous la forme d'énoncés prescriptifs, en attribuant aux circonstances présentes leur pertinence passée et leurs perspectives futures » (Coulon, 2005, p.163). Les étudiants doivent interpréter les règles contenues

dans des feuilles d'instruction qui indiquent quels dispositifs pratiques adopter pour que l'organisation particulière d'un cursus choisi par l'étudiant soit déclarée valide et reconnue plus tard, au moment de la délivrance du diplôme. Dans le cas de l'Université de Neuchâtel, les étudiants doivent suivre leur plan d'étude, et savoir qu'ils peuvent choisir un certain nombre de cours spécifiés dans des catégories appelées « modules », mais que d'autres sont obligatoires. Cela signifie que chaque module spécifie un nombre de crédits à acquérir et établit une liste de cours parmi lesquels les étudiants sélectionnent ceux qui leur conviennent ou qu'ils doivent suivre. Bien qu'il puisse choisir des cours par pur intérêt personnel, un étudiant adulte qui refait une formation choisit en général ses cours selon la visée qu'il a de son futur. Il doit se construire une « carrière, un parcours calculé » (Coulon, 2005, p.186). De plus, la logique d'un cursus vient de l'assemblage des règles les unes aux autres.

L'interprétation qui est faite des règles ne préexiste pas à leur mise en œuvre, elle est co-produite par les acteurs au cours de leurs interactions. Les règles sont par conséquent « déjà là », elles ont été établies d'une façon stricte et officielle, mais leur mise en œuvre, leur existence concrète est une activation pratique. Cela montre bien que même si des règles régissent un cursus, chaque nouveau cas appelle une nouvelle application de la règle en fonction de la situation. L'interprétation des règles pourrait donc consister à inventer de nouvelles applications possibles, à explorer leur existence ou leur applicabilité, voire même éventuellement à les éliminer ou les transgresser. Les étudiants vont petit à petit découvrir le fonctionnement de ces règles et les utiliser de la meilleure manière possible en fonction de leur cursus.

Selon Coulon, passer des examens ou divers contrôles continus durant le semestre représente de bons indicateurs d'affiliation. Cela permet non seulement de vérifier qu'un certain nombre de connaissances ont été acquises, mais aussi que certains aspects constitutifs du travail intellectuel ont été assimilés.

L'affiliation intellectuelle

A l'université, l'étudiant décide lui-même de la quantité de travail qu'il doit fournir. Personne ne l'aidera à s'organiser. Au contraire, l'étudiant devra apprendre à travailler de façon autonome. Dans son ouvrage, Coulon a demandé aux nouveaux étudiants de tenir un journal personnel dans lequel ils devaient décrire en détail leurs observations, expliquer ce qu'ils faisaient – lors de leur début à l'université – et exposer leurs points de vue sur leurs actions, ceci dans le but de faire surgir une forme de réflexivité sur les actions qu'ils faisaient. Par ce travail, Coulon attendait des étudiants qu'ils maîtrisent mieux cette nouvelle expérience universitaire, qui représentait aussi pour le chercheur qu'il était une source précieuse de données de terrain. Cette activité a permis aux étudiants débutant dans leur métier de se familiariser avec les outils intellectuels et les différents codes implicites du travail intellectuel. Lire, écrire et penser sont trois opérations qui fondent le travail intellectuel et qui sont considérées comme si difficiles (Coulon, 2005) à réaliser par les nouveaux étudiants.

Coulon a remarqué que des tensions pouvaient surgir dans les cours entre certains étudiants et leurs professeurs. Il a répertorié différentes doléances et cite le manque de clarté des professeurs concernant les travaux à effectuer. Souvent l'étudiant ne comprend pas le langage, qualifié de jargon, utilisé par les professeurs ; il critique aussi le contenu des cours, le style pédagogique et la manière d'évaluer le travail accompli. Pour Coulon, ces plaintes permettent de déceler des conduites adoptées par les étudiants face au travail intellectuel mais aussi face aux routines et choses allant de soi faisant partie de l'enseignement universitaire.

L'affiliation progressive des étudiants peut se manifester par une sorte d'envahissement progressif de l'université dans la vie privée des personnes. En effet, le fait qu'un étudiant se crée ou agrandisse son bureau dans le but de pouvoir travailler en étant plus à l'aise, montre qu'il souhaite adapter l'espace physique de son environnement à l'espace mental de sa vie intellectuelle qui augmente. Mais, l'apprentissage des codes du travail intellectuel se

manifeste selon Coulon dans l'usage compétent des bibliothèques. Les informations que l'étudiant cherche sont bel et bien là, mais sont enfouies quelque part dans un nombre incalculable de livres. Pour les trouver, l'étudiant a tout intérêt à apprendre à connaître comment fonctionne cette recherche documentaire et à être autonome.

S'affilier au monde universitaire du point de vue intellectuel consiste également à savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour sa réussite, un étudiant doit comprendre les codes du travail intellectuel qui sont très souvent cristallisés dans un ensemble de règles informelles et implicites. Nous pouvons notamment observer ce phénomène auprès d'étudiants rencontrant des difficultés à identifier et reconnaître ce qui, à partir de ce qu'ils ont entendu en cours, figurera dans leurs notes. Il n'est en effet pas rare de constater qu'après deux heures de cours seules quelques lignes de notes ont été prises ; de plus, elles ne correspondent pas toujours aux éléments les plus importants cités dans le cours.

Un étudiant devient compétent au niveau intellectuel lorsqu'il est capable d'identifier les contenus du travail intellectuel en même temps que les codes implicites qui les organisent. Cela signifie qu'il doit entendre ce qui n'a pas été dit, ou qu'il doit voir ce qui n'a pas été désigné. Pour cela, l'étudiant doit être « à l'écoute des allant de soi et des routines qui se manifestent à chaque instant dans l'action pratique » (Coulon, 2005, p.217). Ce travail n'est certes pas facile, mais permet d'aboutir à cette affiliation : en résumé, l'étudiant doit petit à petit arriver à décoder, à s'approprier les codes et les règles constitutifs des allant de soi dissimulés dans les pratiques universitaires et à les utiliser dans sa pratique courante et quotidienne. Son affiliation intellectuelle sera accomplie lorsque cette compétence deviendra une routine.

2.4.4.5 Récapitulatif

Au départ, de nombreuses incertitudes, puis, les semaines passant, les étudiants sont de moins en moins surpris par les

dispositifs institutionnels qui les avaient dans un premier temps décontenancés. Les routines, tant intellectuelles qu'institutionnelles se mettent petit à petit en place. Les étudiants deviennent membres de l'université, et y font valoir leurs compétences lors des divers examens passés ou travaux qu'ils rédigent.

S'affilier signifie donc quand et comment entreprendre certaines démarches qui rythment la vie d'un étudiant : s'inscrire dans des cours, rendre les travaux dans les délais demandés, saisir le rythme propre aux multiples règles de vie d'étudiant ainsi que leur ordre temporel. Pour Coulon, un étudiant réussit s'il a pu s'affilier en incorporant les pratiques et les différents fonctionnements universitaires. L'étudiant va commencer par découvrir les pratiques locales lui permettant de comprendre le travail des règles. Ces règles, incomplètes et implicites vont être manipulées par l'étudiant, voire même par moment, transgressées, grâce à un processus d'interprétation de celles-ci. Faire un autre usage de cette règle telle qu'elle a été décrétée, permet à l'individu de mettre en avant ses compétences sociales, linguistiques, communicationnelles, cognitives afin de devenir un étudiant (Coulon, 2005).

Un étudiant deviendra compétent lorsqu'il sera à même d'identifier les codes implicites liés au travail intellectuel et lorsque les éléments qui lui paraissaient tout d'abord étranges ou extérieurs à lui-même seront devenus une routine. Pour cela, il va décoder et s'approprier les règles constitutives des choses qui vont de soi et qui sont dissimulées dans les pratiques universitaires. L'incorporer des codes et des règles est un indicateur d'affiliation qui montrent que le sujet catégorise désormais le monde intellectuel de la même manière que les attentes des professeurs.

2.4.5 Bilan

Nous avons mis en évidence dans ce chapitre que la reprise de formation implique plusieurs facteurs dont il faut tenir compte. Les contextes socio-économiques ont une grande influence sur le parcours de vie des personnes ; en fonction des différentes

circonstances liées à ces contextes, la vie adulte peut subitement changer de direction et de forme. Chacun va par conséquent suivre son chemin et s'adapter de la meilleure façon possible aux conditions de vie qui sont les siennes. L'école, la famille, la profession ont aussi une influence dans les choix des personnes. Cela signifie que la ou les formations que les individus suivent, résultent en grande partie de l'éducation sur laquelle ils s'appuient. La formation comporte de nombreuses facettes sociales, mais est également personnelle ; la décision de reprendre une formation est en effet totalement individuelle et seule la personne qui reprend une formation peut choisir. Celle-ci peut bien sûr en parler autour d'elle, mais la décision finale lui appartient. Or, donner une forme à son existence n'est pas aisé pour certaines personnes, qui ont besoin d'avoir l'approbation d'un tiers ou une forme de reconnaissance sociale.

Une fois la décision prise de reprendre une formation universitaire, d'autres éléments font leur apparition : l'étudiant va découvrir que l'université est un ensemble structuré composé de règles, de codes et de normes qu'il devra aussi comprendre et appliquer. Il se peut que dans un premier temps il soit déstabilisé et qu'il rencontre des difficultés telles que : trouver des informations, construire ses horaires, décrypter les dires de ses professeurs concernant les cours eux-mêmes ou alors les consignes des exercices ou des examens. Le contact et la collaboration avec d'autres personnes ayant repris une formation pourra permettre de parler de ces difficultés et ensuite de les affronter à plusieurs.

Petit à petit l'étudiants va incorporer les pratiques de la vie universitaire au niveau institutionnel, ainsi qu'au niveau intellectuel et va par conséquent s'affilier. Cela signifie que les codes et les règles seront intégrés, que les démarches d'apprentissage intellectuel vont devenir de plus en plus aisées. L'étudiant deviendra compétent dans le déchiffrement des codes implicites du travail intellectuel lorsqu'il aura entendu ce que le professeur n'a pas dit ou qu'il verra des choses qui n'ont pas été désignées. Après quelques mois passés à l'université, tous ces éléments iront de soi

pour l'étudiant qui aura acquis une certaine routine et ne remarquera même plus les difficultés qu'il avait auparavant rencontrées.

2.5 Conclusion

Différentes notions ont été mises en évidence dans les sous-chapitres « formation des adultes », « notion de transition développementale » et « transition à l'université ». Nous avons mentionné que des personnes se trouvent dans des situations de vie telles qu'à un moment donné, elles reprennent des études par nécessité ou par choix personnel, puis décrit l'importance de certains indicateurs – la motivation, le temps et l'estime de soi – dans la réussite de la formation. En s'engageant dans la voie d'une reprise d'études – à temps partiel ou complet –, vécue comme un changement dans leur vie, les personnes vont devoir rétablir un équilibre en réorganisant cette instabilité ainsi qu'affronter les mécanismes de cette institution correspondant à l'université. Les étudiants devront en effet apprendre un métier, celui de l'étudiant, en s'y affiliant progressivement. Ils vont, dans ce métier, devenir de plus en plus compétents en comprenant et intégrant les multitudes de règles et de codes présents au sein de l'université. Cet espace encore inconnu devra être découvert et aussi permettre des tâtonnements, des moments d'exploration, mais aussi l'acquisition de nouveaux apprentissages.

Nous avons également expliqué que suite à une rupture perçue, une personne va se trouver dans une phase de transition et s'adapter à la nouvelle situation dans laquelle elle se trouve. La reprise de formation – considérée comme une transition – déséquilibre en effet le quotidien des personnes, si bien que pour tenter de le comprendre à nouveau, elles peuvent utiliser des éléments culturels, privilégiés et ayant une certaine intention, comme ressources symboliques.

Ces différents éléments que nous venons de mentionner sont des points importants de notre problématique. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de comprendre cette reprise d'études en

expliquant ces dimensions au moyen d'exemples tirés des entretiens.

3. Problématique des enjeux de la reprise de formation

3.1 Pourquoi cette recherche ?

Après avoir dressé un panorama théorique permettant la compréhension de la thématique de la reprise de formation universitaire, nous souhaitons à présent dégager certaines questions auxquelles la littérature n'a pas répondu et mettre ensuite en évidence l'apport de notre recherche.

Nous pouvons mettre en évidence deux « lacunes » théoriques :

La littérature explorée dans le premier champ théorique – formation des adultes – nous a permis d'expliquer ce qu'était la formation des adultes, de comprendre comment elle s'est développée et de mettre en lumière différents facteurs présents lors d'une reprise de formation. Parmi les notions décrites dans ce chapitre, nous souhaitons revenir sur celle de l'apprentissage. Nous avons en effet trouvé des informations sur les processus d'apprentissage (Aumont & Mesnier, 1992 ; Bourgeois, 1996) présents chez des adultes lors d'une reprise de formation. Or, aucun des ouvrages que nous avons examinés, ne mentionne des types de difficultés liées à l'apprentissage pouvant être rencontrées chez des adultes lors d'une reprise de formation. Les adultes ne rencontrent-ils aucune difficulté lorsqu'ils choisissent de reprendre une formation ? Les adultes ne doivent-ils pas se plonger à nouveau dans certains mécanismes d'apprentissage pouvant avoir été mis de côté durant un certain nombre d'années ? Nous n'avons pas trouvé de réponses à ces questions, mais avons toutefois découvert lors de nos entretiens avec les personnes interviewées, que certaines

difficultés d'apprentissage¹² étaient présentes lors d'une reprise de formation.

Nous avons observé que la littérature traitant d'une reprise de formation universitaire analysait la situation actuelle (Coulon, 2005 ; Dominicé, 2002 ; Dominicé, 2007) de reprise de formation, mais soulignait aussi l'importance de l'histoire de vie des personnes dans le choix de reprendre des études (Dominicé, 2002 ; Dominicé, 2007). Ces éléments nous ont permis de comprendre la façon dont les événements actuels d'une vie, c'est-à-dire la reprise de formation, sont en interrelation avec ceux du passé. D'autres auteurs tels que Bourgeois et Nizet (2005) ont souligné la perspective temporelle au travers de laquelle les personnes s'inscrivent. Ces dernières vont en effet chercher à établir une forme de continuité entre le passé, le présent et le futur. Mais qu'en est-il du futur ? « Une transition est une transition vers un après » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p.14) ; à quoi correspond donc cet « après » ? ; que feront les personnes après avoir terminé leurs études ? Bien que nous ayons remarqué que les choix futurs des personnes que nous avons interrogées sont, pour la plupart, en continuité avec leur parcours de vie et leur formation, aucun ouvrage ou partie d'ouvrage a mis l'accent sur ces éléments.

Comme nous l'expliquerons dans les prochains paragraphes, nous avons choisi de retenir dans notre analyse ces deux aspects, auxquels la littérature n'offre pas de réponses, en plus de deux autres.

L'exploration des trois champs théoriques que nous avons combinés pour comprendre le processus de reprise de formation universitaire nous a permis de constater qu'une analyse de la reprise d'études en lien avec les notions des transitions est une thématique n'ayant – à notre connaissance – pas été traitée.

¹² Les difficultés rencontrées par les personnes que nous avons interrogées seront présentées dans le chapitre 5.2.2.

L'objectif de cette recherche est par conséquent de mettre en lumière la reprise d'études en la considérant comme une transition dans la vie de la personne. Nous souhaitons pour cela comprendre cette thématique au travers de quatre catégories d'analyse que nous avons dégagées des entretiens et de questions que nous nous posons suite aux non-réponses de la littérature. Nous ne présenterons pas dans cette section comment ces catégories ont été dégagées des entretiens, car cela sera expliqué dans le chapitre 5. Nous souhaitons cependant décrire comment ces quatre catégories ont été développées en fonction des différents éléments issus de la théorie.

La première catégorie concerne les « situations et raisons d'une reprise de formation ». Nous faisons ici référence à deux notions décrites dans la littérature : les transitions et la bifurcation. La première notion est donc celle des transitions. Comme Perret-Clermont et Zittoun (2002) l'ont mis en évidence, parce qu'une personne change elle-même ou change de cadre d'activité, elle va vivre une forme de rupture et devra s'adapter à de nouvelles situations. Remettant en cause quelque chose qui allait de soi, qui était intégré, compris, des événements survenant dans la vie des personnes peuvent être perçus comme des ruptures. Cela signifie donc que, les personnes reprenant une formation se trouvent dans une transition et devraient avoir vécu une forme de rupture avant cette reprise d'études. Mais de quelles ruptures s'agit-il ? S'agit-il d'une crise en amont qui les aurait poussées à débiter une formation, ou est-ce le fait même de débiter une formation qui est perçu comme rupture et qui dès lors pose de nouvelles difficultés ? La deuxième notion pouvant expliquer le choix de cette première catégorie réside dans l'appellation de la « bifurcation » par Dominicé (2007). Tout comme la notion de rupture, la bifurcation vécue par les personnes se produit lors d'un changement de situation. Une différence que l'on peut toutefois souligner entre les ruptures et la bifurcation est que cette dernière peut correspondre à des choix volontaires faits par les personnes. Cela signifie que choisir de se lancer dans de nouvelles directions – changer de

métier par exemple – peut être considéré comme une bifurcation, mais pas comme une rupture. Les ruptures ne sont pas des choix volontaires mais plutôt une irruption de choses incertaines (Zittoun, 2006a) dans une expérience de tous les jours. En nous appuyant sur ces deux notions lorsque les exemples le permettent, nous tenterons de comprendre ce qui a amené les personnes à reprendre une formation universitaire.

La deuxième catégorie se centre sur les « difficultés liées à la reprise de formation ». Cette catégorie englobe plusieurs dimensions : les difficultés d'apprentissage, l'étape de l'inscription, l'interprétation des règles et des codes, ainsi que les difficultés temporelles. La première concerne les difficultés d'apprentissage. Nous avons en effet décrit que la littérature explorée aborde les notions d'apprentissage chez des personnes qui reprennent une formation, mais ne mentionne pas certains types de difficultés pouvant être rencontrées par les personnes quant à leurs apprentissages. Bien que Coulon (2005) décrive certaines difficultés d'ordre intellectuel, ces dernières ne correspondent pas entièrement, selon nous, à celles liées à l'apprentissage. De plus, les personnes que nous avons interviewées énumèrent certains types de difficultés qu'elles ont rencontrées lors de leur reprise de formation, c'est la raison pour laquelle nous avons jugé pertinent de tenter d'analyser cette dimension. Un deuxième type de difficultés correspond à ce que Coulon (2005) a décrit comme « l'étape de l'inscription ». Les personnes interrogées ont-elles rencontré des difficultés quant à l'inscription à l'université de Neuchâtel ? Voici un autre facteur que nous souhaitons découvrir. L'interprétation des règles et des codes (Coulon, 2005) qui jalonnent les débuts dans la vie académiques constituent-elle aussi une difficulté pour les personnes ? Cette troisième dimension nous paraît pertinente à analyser car elle permet de comprendre comment les personnes se sont acclimatées à leur nouveau milieu et quels ont été les moyens mis en œuvre pour y arriver. Nous avons également souligné à plusieurs reprises dans notre texte que la gestion temporelle du quotidien pouvait être une difficulté

pour les personnes. Quels types de difficultés temporelles les personnes ayant repris une formation rencontrent-elles ? Comment tentent-elles de résoudre ces difficultés ? Voici les questions auxquelles nous tenterons de répondre en examinant les difficultés liées à la reprise de formation.

Cette deuxième catégorie – « difficultés liées à la reprise de formation » – ainsi que la quatrième – « perspectives d'avenir suivant une reprise de formation » – ont tout d'abord été choisies car ces thématiques revenaient systématiquement dans les entretiens, mais aussi dans le but de mieux les comprendre étant donné qu'elles ne figurent pas comme tel dans la littérature.

Nous avons appelé la troisième catégorie « ressources utilisées dans la reprise de formation ». Étant donné que l'un des champs théoriques dans lequel se situe notre recherche concerne celui des transitions, il nous paraît des plus pertinents de tenter de découvrir quelles sont les ressources utilisées par les personnes pour avancer dans leur transition de reprise de formation, ainsi que les conditions dans lesquelles ces ressources sont développées. La littérature décrit l'utilisation des ressources symboliques dans les transitions et indique leur apport dans la compréhension des situations de vie des personnes. Quelques exemples précis d'utilisation de ressources y sont présentés (Zittoun, 2006a), mais aucune « typologie de la diversité des ressources ». En plus de comprendre de quelle manière ces ressources sont utilisées par les personnes, notre but dans cette catégorie est également de dresser un panorama des différentes ressources utilisées par les personnes que nous avons interrogées.

Comme décrit dans le chapitre 2.3.3.1, nous faisons une différence entre les *ressources symboliques* et les *ressources*. Cette distinction est nécessaire, car les éléments mentionnés par les personnes interrogées ne sont en effet pas toujours considérés comme des *ressources symboliques*, mais plutôt comme des *ressources* : une *ressource* n'a pas été élaborée symboliquement et correspond plutôt à un moyen dont disposent les personnes pour

améliorer une situation. Une *ressource symbolique* est quant à elle le produit d'une internalisation : la personne assimile un élément symbolique pertinent pour elle et l'utilise avec une certaine intention.

Enfin, la quatrième catégorie concerne « les perspectives d'avenir suivant une reprise de formation ». Nous avons mis en évidence que la littérature explorée étudiait davantage les phénomènes actuels de la reprise de formation que le futur envisagé par les personnes après leur formation. Que feront les personnes une fois leur formation terminée ? Et quelles sont les raisons qui ont motivé ces choix ? Étant donné qu'il y a une forme de continuité entre le passé, le présent et le futur, cette thématique s'insère également dans le processus de reprise de formation universitaire, c'est pourquoi nous avons choisi de l'analyser pour mieux la comprendre.

3.2 Hypothèses

Après avoir expliqué l'objectif de ce travail et les thématiques sur lesquelles nous nous centrerons, nous pouvons à présent mettre en évidence nos hypothèses. Notre analyse suit trois hypothèses, qui composent les principaux axes de recherche.

- Les personnes mobilisent des ressources familiales, professionnelles, temporelles leur permettant de gérer cette transition qu'est la reprise de formation.
- Reprendre des études universitaires peut engendrer chez les personnes des difficultés au niveau de l'apprentissage.
- Après avoir terminé leur formation universitaire (CFP, Bachelor, Master ou Licence) les personnes quitteront le cursus académique.

4. Méthode

4.1 Présentation de la population

La population sur laquelle nous nous centrons, à savoir des personnes qui ont choisi de reprendre une formation de type universitaire, doit remplir trois conditions :

- Etre actuellement être dans le cursus universitaire – Certificat de formation permanente (CFP), Bachelor (BA), Master (MA) ou Licence (Li) –
- Fréquenter la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel.
- Avoir au moins 25 ans. Nous estimions en effet qu'à cet âge-là, une formation a déjà été achevée et que les personnes peuvent alors s'engager dans un processus de « reprise de formation »

Par soucis de cohérence nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur des personnes qui sont encore en formation. Cela signifie que, bien que cela reste un sujet intéressant, nous ne discuterons pas des personnes qui ont abandonné leurs études et qui par conséquent ne sont plus à l'université.

4.1.1 Présentation des données démographiques de la grille d'entretien

Nous souhaitons dans cette section présenter brièvement¹³ les personnes que nous avons interviewées. Afin de mieux comprendre qui elles sont, nous avons choisi de présenter quelques unes des « données démographiques » récoltées à la fin de l'entretien. Ces données permettent de cerner le profil des personnes en les décrivant selon certains critères choisis, tels que l'âge, la position sur le marché du travail, le pourcentage de travail,

¹³ Pour des raisons de confidentialité, nous ne présenterons pas l'intégralité des profils des personnes interviewées.

la situation matrimoniale, le nombre d'enfants, etc. Voici certains éléments que nous pouvons dégager de ces données :

Notre population est composée de sept femmes et de cinq hommes, âgés de 30 à 62 ans. Sept personnes sont domiciliées dans le canton de Neuchâtel, deux dans le canton de Berne, deux dans celui de Vaud et une réside dans celui du Valais.

Cinq femmes sur sept sont mariées et ont des enfants à charge. Parmi les hommes, deux sur cinq sont mariés et n'ont plus d'enfants à élever. Notons aussi que deux autres hommes sont célibataires et sans enfants.

Par ailleurs, sur les douze sujets, un homme et trois femmes n'exercent pas d'activité professionnelle en plus de leurs études ; parmi les autres huit personnes ayant un emploi en parallèle à leurs études, la moitié, donc 50% travaillent à 90% voire même 100%. Les quatre autres sujets travaillent respectivement à 40%, 50% – deux personnes – ou 75%.

4.2 Procédure

Nous avons choisi de récolter les données au moyen d'entretiens semi-directifs. Berthier (2006) définit ce type d'entretien comme une méthode « qui combine une attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2006, p.78). Nous avons choisi cette méthode car elle nous paraissait la plus appropriée pour obtenir des informations sur un sujet précis, tout en laissant aux personnes une marge de liberté pour s'exprimer. Les entretiens ont démontré que cette façon de les mener a bien été perçue par les participants, qui, pour la plupart, se sont rapidement sentis à l'aise et ont apprécié de s'exprimer en fonction des questions posées, ainsi que de mentionner des éléments qui leur tenaient à cœur.

Le premier contact que nous avons eu avec notre population s'est fait au moyen d'e-mails personnalisés. Pour avoir suivi quelques cours avec des adultes ayant choisi de reprendre une formation

universitaire, nous avons en mémoire quelques noms d'étudiants qui, selon nous, correspondaient au type de population sur laquelle nous souhaitons nous centrer. Contacter personnellement ces personnes par e-mail s'est avéré être en effet une stratégie favorisant les réponses : sur les seize e-mails que nous avons envoyés, deux personnes n'ont pas répondu et deux autres ont refusé. Nous avons donc mené au total douze entretiens.

Cet e-mail nous a aussi permis d'indiquer à nos sujets, que s'ils ne disposaient pas de beaucoup de temps, nous pouvions nous déplacer pour réaliser l'entretien. Trois personnes ont saisi cette occasion et nous ont proposé de nous rendre à leur domicile familial ou leur lieu de travail. Nous nous sommes donc rendus dans deux villages du canton de Neuchâtel, et dans un village du canton de Vaud. Les autres entretiens se sont déroulés à l'université de Neuchâtel, dans l'une des salles de la faculté des Lettres et Sciences humaines.

Dans ce mail, nous avons également demandé aux personnes de nous indiquer si elles connaissent d'autres adultes ayant également repris une formation à l'Université. Cette technique, appelée « méthode boule de neige » (Berthier, 2006, p.174) nous a ainsi permis de constituer un échantillon de personnes possédant les mêmes caractéristiques – reprendre une formation en faculté des Lettres et Sciences humaines à l'âge adulte. Excepté une personne qui a refusé de nous communiquer des noms, toutes les autres sont entrées dans cette méthode boule de neige qui a été très bien perçue par les participants interrogés. Cela nous a permis de composer notre population.

Le nombre d'entretiens a été défini en fonction des données récoltées. Cela signifie que nous avons arrêté la phase d'entretien lorsque nous avons ressenti une saturation des propos des personnes interrogées. Les entretiens les plus courts – à savoir deux – ont duré une heure ; les autres entretiens ont duré entre une heure trente et deux heures.

4.3 Grille d'entretien

Les entretiens ont été menés au moyen d'une grille¹⁴ que nous avons développée en fonction de notre problématique. Cette grille est composée de cinq grandes parties que nous décrivons ci-dessous. Nous avons choisi de débiter l'entretien par une question d'ouverture formulée ainsi : « Voilà, donc, je m'intéresse à des personnes qui reprennent une formation universitaire et j'aurais voulu que vous me racontiez comment s'est déroulé votre reprise de formation à l'université de Neuchâtel ? ». Cette question, volontairement vaste, avait pour but de détendre l'atmosphère en laissant les personnes s'exprimer sur ce qu'elles souhaitaient. L'effet a été positif, car quelques adultes ont parlé durant 15 à 20 minutes de façon très ciblée sur ce qui les a amenés à reprendre des études. Cela signifie que nous n'avons pas eu besoin de poser certaines questions car les personnes y avaient déjà répondu d'elles-mêmes.

La première partie de la trame d'entretien – questions 1 à 6 – concerne la reprise de formation. Nous avons voulu dans cette section comprendre le contexte de la reprise de formation¹⁵, c'est-à-dire pourquoi, dans quel but une personne décide de reprendre des études, et quelles en ont été les démarches effectuées. Nous avons également souhaité saisir comment la formation était perçue par l'entourage – famille et amis – ainsi que par la personne interrogée elle-même. Nous avons aussi eu accès à des informations concernant les potentielles difficultés rencontrées lors d'une reprise de formation, et la gestion de la formation en lien avec le quotidien de la personne.

Après avoir cerné l'environnement dans lequel se trouvent les personnes qui ont repris une formation universitaire, nous avons abordé dans une seconde section – question 7 – des questions liées à l'activité professionnelle effectuée en parallèle à leur

¹⁴ Voir les annexes 8.1 : « Trame pour les entretiens semi-directifs ».

¹⁵ Les questions sur « la reprise de formation » touchent à l'université, mais aussi à la famille.

formation. Cette partie nous a permis de constater que huit personnes travaillent à temps partiel ou complet à côté de leur formation.

Une fois le contexte universitaire, familial et professionnel décrit, nous avons choisi de nous centrer sur les relations entretenues avec la famille ou des amis, ainsi que les loisirs des personnes – questions 8 à 10. Cette partie invite l'interviewé à s'exprimer sur les activités annexes qu'il suit en dehors de l'université, et les relations qu'il entretient avec ses amis ou sa famille.

Les trois premières parties sont intrinsèquement liées à la reprise de formation. Cela signifie que durant ces trois étapes, les personnes nous ont raconté le déroulement de leur reprise de formation, elles nous ont expliqué comment elles gèrent leur quotidien au niveau familial, professionnel et universitaire depuis cette reprise et se sont exprimées sur leurs loisirs. La quatrième partie quant à elle remonte un peu dans le temps et aborde le parcours scolaire et les formations que les personnes ont suivies lorsqu'elles étaient plus jeunes. Ces éléments nous permettent de mieux comprendre les situations de vie des personnes jusqu'à leur reprise de formation.

Dans le dernier chapitre nous proposons aux interviewés de faire le point sur leur formation et de raconter comment ils perçoivent leur futur. Laisser les personnes s'exprimer sur leurs perspectives d'avenir nous a paru être une bonne méthode pour terminer les entretiens de façon agréable.

Nous avons choisi de construire une trame d'entretien détaillée, composée de questions formulées entièrement, afin de nous permettre de rebondir plus facilement sur les propos de nos interlocuteurs. Le lecteur constatera certains éléments inscrits entre parenthèse dans la grille. Nous avons en effet choisi cette mise en forme pour indiquer les relances lorsque les personnes interviewées étaient bloquées dans leurs réponses ou qu'elles n'étaient pas bavardes. Ces bouts de phrases n'ont donc été posés à nos sujets que si nous les jugions nécessaires dans le hic et nunc de la situation.

La trame d'entretien a tout d'abord été testée lors de trois entretiens. Lors du premier, l'interviewé a raconté énormément de choses qui ont débordé du temps accordé. Un deuxième rendez-vous a été agencé afin de terminer la discussion. Les deux entretiens suivants ont été réalisés en une seule fois, ce qui nous a permis de mettre en évidence les forces et faiblesses de notre grille que nous avons alors quelque peu modifiée. C'est cette dernière version qui figure en annexe.

4.4 Présentation des données

Nous avons veillé lors de la transcription à anonymiser les noms et prénoms des personnes interrogées, ainsi que ceux qu'elles nous citaient lors de nos entrevues. Les lieux d'habitation – villes et villages –, de travail, d'entreprises, la profession, ont eux aussi été rendus anonymes. D'autres données – l'âge de la personne interrogée, la situation matrimoniale, le nombre d'enfants, leurs âges – évoquées lors de nos entrevues ou recueillies dans la partie démographique de notre grille d'entretien sont par conséquent réelles car elles sont pertinentes pour la compréhension du profil des personnes.

Les entretiens ont été transcrits de manière « littérale » (Blanchet & Gotman, 2001, p.91). Peu de conventions de transcriptions ont par conséquent été utilisées : les commentaires ont été en double parenthèse (()); xxx indique un passage incompréhensible ; les signes de ponctuations conventionnels, tels que « ? , . ! » signalent la structure des phrases en fonction de l'intonation. Par souci de clarté de lecture, nous avons simplifié les termes de négations (« je ne pense pas » pour « j pense pas ») ; les hésitations (« euh ») n'ont pas été mentionnées, ni les rares chevauchements.

5. Analyse et résultats

5.1 Présentation générale de l'analyse des entretiens

Après avoir récolté nos données sur le terrain, nous avons transcrit l'intégralité des entretiens que nous avons menés. Cette étape terminée, nous avons lu chaque entretien et inscrit dans la marge des transcriptions, des mots-clés, tels que « famille, difficultés, emploi, formation, etc. » indiquant des thématiques fréquemment abordées par les personnes. Cela nous a permis d'entrer petit à petit dans nos données et d'en comprendre le sens. Nous avons choisi d'analyser nos données en nous basant sur le codage et la catégorisation décrites dans l'ouvrage de Flick¹⁶ (2006), mais en personnalisant notre démarche d'analyse. Nous avons donc opté pour une analyse transversale (Blanchet & Gotman, 2001), c'est-à-dire qu'en fonction de nos hypothèses de départ, des mots-clés mis en évidence dans les transcriptions, ainsi que de certaines notions théoriques ressortant dans nos entretiens, nous avons établi des thématiques ou plus précisément des codes de base. Ces codes de base ont été complétés, lors d'une deuxième relecture des transcriptions, par d'autres codes auxquels nous n'avions pas pensé initialement et qui apparaissent dans les dires des personnes interviewées. Nous avons choisi de faire correspondre chacun de ces codes avec une couleur particulière que nous avons appliquée à certains passages du texte transcrit.

Parallèlement à ce travail de recherche d'indices, nous avons écrit ces codes sur une feuille annexe et ensuite tenté de dégager une forme d'organisation à l'intérieur de ceux-ci, ce qui nous a permis de les structurer et de les regrouper en différentes catégories. Nous avons ensuite lu à nouveau nos entretiens afin de voir si les éléments que nous avons déjà soulignés dans les transcriptions

correspondaient avec les regroupements des codes fraîchement constitués.

De l'analyse des entretiens, apparaissent quatre catégories, composées elles-mêmes de sous-catégories : les situations et les raisons d'une reprise de formation, les difficultés liées à la reprise de formation, les ressources utilisées dans la reprise de formation et les perspectives d'avenir suivant une reprise de formation. Ces quatre catégories ont été choisies car elles nous paraissent englober les axes importants d'une reprise de formation, relevés par les personnes interviewées mais aussi se dégageant des différents concepts théoriques décrits.

5.2 Présentation des résultats

Nous présenterons dans ce chapitre ces quatre catégories principales ainsi que les regroupements et les imbrications de leurs sous-catégories, en les illustrant au moyen d'exemples tirés des entretiens menés. Pour une meilleure lisibilité, chaque citation ainsi que les mots ou les groupes de mots isolés correspondant aux dires des personnes interviewées sont mis en forme en *italique*.

5.2.1 Situations et raisons d'une reprise de formation

Les situations et les raisons d'une reprise de formation nous paraissent importantes à relever car comme l'a mentionné Dominicé (2007), reprendre une formation n'est pas une décision que les personnes prennent rapidement. Il peut au contraire s'agir d'un choix mûrement réfléchi, dont l'origine date même de plusieurs années. Pourquoi une personne attend donc autant d'années pour reprendre une formation ? Les entretiens que nous avons effectués ont montré que le choix d'une reprise de formation se fait généralement suite à une combinaison de plusieurs éléments : le contexte et l'environnement familial, des personnes extérieures à la famille, des motivations personnelles, un désir de se nourrir intellectuellement, des recherches d'emploi non abouties, ou encore une insatisfaction dans l'activité professionnelle.

¹⁶ Nous avons choisi de ne pas décrire dans ce travail les catégorisations d'analyse mises en évidence par Flick (2006), car nous ne les avons pas utilisées ; nous nous en sommes au contraire inspirés pour construire nos propres catégories d'analyse.

Contexte et environnement familial

Nous avons englobé dans *contexte et environnement familial* tous les événements qui peuvent se dérouler à l'intérieur de la famille et qui ont un impact dans la reprise de formation. Cela signifie que le décès d'une épouse, un mari fraîchement à la retraite, une séparation ou une rupture amoureuse font pour nous partie du contexte et de l'environnement familial. Ces différents éléments familiaux jouent un rôle dans la vie de la personne et l'amènent très souvent à se repositionner et à réfléchir sur sa vie. Notre but dans cette section est de nous centrer sur les éléments de la vie familiale qui ont permis une reprise de formation.

« Comme j'avais perdu ma femme c'est aussi un des moteurs, l'idée de dire je ne peux plus être (métier qu'il faisait avant), j'ai fait mon temps. [...] Je suis retourné à l'OROSP en disant mais dans le fond, qu'est-ce que je peux faire ? [...] C'était un vieux rêve, de reprendre un jour une formation ». (Marc)

Cet extrait met en évidence la notion de bifurcation décrite par Dominicé (2007). Le décès de la femme de Marc a engendré une réorganisation de son existence. L'élément « *moteur* », comme il l'appelle, c'est-à-dire le décès, a été un déclencheur annonçant un changement de direction dans sa vie : arrêter son métier et reprendre une formation. En plus d'être un moment charnière de bifurcation, ce décès, est également perçu par Marc comme une rupture dans sa vie. Le décès est en effet un événement qui remet en cause tout son quotidien. Le rêve qu'il avait de reprendre des études a pu se réaliser car il s'est trouvé dans une situation familiale en rupture qui lui demandait de réfléchir sur lui-même et sur sa vie car il ne pouvait plus exercer son précédent métier : « *j'en avais un peu par-dessus la tête d'être à mon compte et de devoir toujours me dire si on ne fait pas un bon chiffre, comment on va faire etc. Puis j'avais toutes les exigences éducatives qui étaient liées à mon fils* ». Marc a conscience que c'est à partir du moment où sa femme est décédée qu'il s'est trouvé dans une phase – de

transition – dans laquelle il a dû se repositionner par rapport au rôle de père qu'il jouait jusque là – assumer seul l'éducation de son fils par exemple – et retrouver un équilibre. Il a donc choisi de changer de travail – il travaille à 90% à côté de ses études – et de reprendre des études. Comme l'a mentionné Zittoun (2006a), les ruptures peuvent se produire suite à des changements dans différents contextes. Le cas de Marc montre par exemple que sa rupture est apparue dans son cadre de vie privée et familiale.

« J'ai pu le faire (Carine veut parler du fait de reprendre une formation) parce que j'ai un époux qui est en pré-retraite. Donc c'est lui qui a pu prendre en charge un peu (l'organisation) à la maison, ça me libérait aussi du temps pour moi, pour mes études. Et ça c'était une configuration familiale qui a permis la chose. Parce que si j'avais eu un homme toujours en activité, avec l'activité qu'il avait à l'époque où il était à 100% loin toute la journée, je n'aurais pas pu le faire comme ça, ou alors j'aurais dû [...] prendre quelqu'un pour la garde des enfants ». (Carine)

Le témoignage de Carine met en évidence l'importance de la « *configuration familiale* », comme elle l'appelle, ayant permis sa reprise de formation. La bifurcation (Dominicé, 2007) que l'on peut mettre en évidence dans la situation de Carine concerne la pré-retraite de son mari. Celle-ci a entraîné une réorganisation dans le quotidien de Carine et de sa famille et lui a permis de reprendre une formation. Elle dit en effet dans l'entretien que, libérée de certaines tâches familiales – véhiculer ses filles en les amenant aux activités extra scolaires par exemple – par son mari, elle a pu reprendre des études, assister aux cours et travailler à la maison pour l'université. Nous avons analysé cet exemple de cette façon car le fait que son mari soit en pré-retraite n'est, selon nous, pas perçu comme une rupture par Carine. La réorganisation de son quotidien n'a en effet pas entraîné de processus d'adaptation ou d'ajustement : un allègement des tâches familiales a libéré Carine

pour lui laisser du temps pour ses études. Elle n'a pas cherché à conférer un sens particulier à cette nouvelle situation.

Les deux exemples que nous venons de présenter mettent en évidence l'importance d'un élément de l'environnement familial ayant favorisé une reprise de formation. Dans d'autres cas, plusieurs facteurs de la situation familiale entrent en relation et permettant une reprise d'études :

« Donc je suis entrée à l'Uni en 2005, et depuis 1995 j'avais cette idée fixe que j'avais envie d'entrer à l'Université. [...] C'était surtout par rapport au fait qu'à cette période-là, on a déménagé parce qu'on a trouvé quelque chose, ma fille aînée s'est mariée, je m'étais encore occupée de mon beau-père (avant son décès). Tout à la même période, ça c'est tramé entre novembre et avril, il y a eu tous ces événements, et ma seconde fille était sur Sion, donc elle n'était plus momentanément à la maison. Donc vraiment j'avais terminé mon activité en tant que femme au foyer, mère, et c'est là que je me suis dit maintenant qu'est-ce que je fais de ma vie, quelle est l'option que je choisis. Et je me suis dit c'est le moment où je n'ai plus aucun devoir et où je peux prendre du temps pour moi, de m'informer, de faire ce que j'ai envie. En fait tout était imbriqué à ce moment-là, tout s'est donné à ce moment-là. C'est vraiment le moment où ça a été possible, où je me suis sentie libérée de toutes mes activités, mes contraintes que j'avais choisies et que j'assumais jusque là ». (Léa)

Depuis de nombreuses années, Léa avait l'envie d'entrer à l'université et d'étudier la psychologie. Elle n'a pu entreprendre des démarches afin d'y entrer que lorsque sa situation familiale le lui a permis. Cet exemple montre en effet que l'entourage familial occupe une place très importante dans la vie de Léa : elle a toujours essayé d'être présente pour ses filles et son mari et il lui était impossible de reprendre une formation universitaire qui lui

demanderait beaucoup de temps avant l'année 2005, moment où elle a pu se libérer de toutes sortes de contraintes, ou d'activités choisies. Cet exemple est difficile à analyser. Trois des éléments cités par Léa – le mariage de sa fille aînée, l'autonomie de sa seconde fille, la prise en charge de son beau-père avant son décès – peuvent, selon nous, être perçus par elle comme des ruptures ayant eu lieu dans son cadre de vie privée. Le déménagement du couple quant à lui peut plutôt être considéré comme un moment de bifurcation car il correspond à un événement choisi n'étant pas perçu comme une rupture. Les trois premiers éléments de rupture peuvent être expliqués comme suit : la rapide succession de ces événements dans la vie de Léa la déstabilisent et l'amènent à se reconstruire une nouvelle vie. Elle ressent le « symptôme du nid vide » en se retrouvant « seule à la maison à se dire, mais qu'est-ce que je fais maintenant ». Léa est consciente que ces différents événements l'ont amenée à s'engager dans un processus d'ajustement à cette nouvelle situation en y conférant un sens particulier : « maintenant qu'est-ce que je fais de ma vie, quelle est l'option que je choisis ? [...] Tout ce qui était psychologie m'intéressait, j'avais aussi envie de connaître peut-être mon histoire, je recherchais le sens de ma vie ». Ces éléments indiquent bien qu'elle recherche un sens sur ce qu'elle pourrait faire comme activités : étudier la psychologie avait pour elle une signification précise : se connaître mieux.

Ces trois exemples mettent en évidence l'importance du contexte familial lors d'une reprise de formation. Nous n'avons cité que certains éléments de l'environnement familial conditionnant une reprise de formations ; il est bien clair que de multiples configurations familiales existent – d'autres types de bifurcation comme une séparation par exemple – et entraînant une reprise d'études. Parmi les douze sujets, neuf évoquent leur situation familiale comme un des facteurs principaux ayant suscité leur reprise de formation. Les entretiens que nous avons menés montrent toutefois que l'environnement familial n'est pas le seul facteur entraînant une reprise de formation. Très souvent, une

combinaison de celui-ci avec d'autres critères tels que ceux que nous présenterons ci-dessous est présente.

Personnes extérieures à la famille

Par *personnes extérieures à la famille*, nous avons voulu indiquer qu'une amie, une ancienne collègue de travail, ou encore une personne pas forcément connue peuvent influencer un individu à reprendre des études. Quatre personnes interrogées ont mentionné l'importance d'une personne extérieure à leur famille dans leur processus de décision de reprise de formation ; nous avons choisi d'illustrer cette section au moyen de deux exemples.

« Je forme des adultes dans ce parcours (c'est-à-dire du métier de Stéphanie) donc les animateurs, les moniteurs, les monitrices. [...] Et au fur et à mesure que je faisais des formations aux adultes, je rencontrais bien sûr des psychologues, des instituteurs formés avec un diplôme, et jamais directement, mais indirectement, quelqu'un m'a fait remarquer, m'a fait savoir, m'a fait entendre à quel titre je parle. Et moi ça m'a fait flipper, car moi j'ai le Baccalauréat français, branches linguistiques et je me suis dit c'est vrai que ça ne suffit pas si je veux être conséquente. [...] Alors je me suis dit il faut que je trouve un moyen ou quelque chose qui puisse me permettre d'avoir un bout de papier ». (Stéphanie)

Cet extrait souligne la prise conscience réalisée par Stéphanie dans la nécessité d'obtenir un titre dans le métier qu'elle exerce. Cette dernière perçoit cette remarque comme une rupture – nous pouvons observer que cette rupture s'est manifestée au travers des relations interpersonnelles que Stéphanie a eues avec une autre personne : Stéphanie comprend en effet que la « *crédibilité* » de sa parole, comme elle le dit plus loin dans l'entretien, était en péril étant donné qu'elle ne parlait pas au nom d'un titre ; ce commentaire est perçu comme une rupture car il la déséquilibre,

remet en cause son savoir et l'amène à réfléchir sur comment retrouver une forme de stabilité. Cette remarque peut également être comprise comme une bifurcation, car elle entraîne un changement d'orientation dans le parcours de vie de Stéphanie : une reprise d'études. Sans ce commentaire, cette femme n'aurait pas repris de formation à l'université de Neuchâtel. Cette allusion a eu pour conséquence une recherche de formations : elle s'est renseignée et est par hasard tombée sur le parcours CFP qui lui permettait de coordonner son emploi du temps professionnel avec celui de l'université.

« En fait, j'ai toujours suivi des petites formations alternatives de différents ordres. [...] A un moment donné, la qualité de ces cours ne me suffisait plus et puis très régulièrement j'ai croisé des copines qui me disaient ah j'ai repris une formation, je suis des cours là, et c'est sur du long terme puis à chaque fois j'avais un sentiment d'envie je me disais mais elle en a de la chance. [...] Et puis lorsqu'en 2004 mon fils aîné a fini sa Licence universitaire, je me suis ah tiens, je me suis dit je pourrais reprendre mes études, il n'y a plus personne à l'université. Je ne voulais pas être à l'uni en même temps que lui et le déranger, par rapport à ses copains. [...] Ca faisait un moment que ça (Cécile veut dire de reprendre une formation) me traversait l'esprit. [...] C'est un désir profond ». (Cécile)

Nous avons choisi de présenter l'exemple de Cécile pour souligner l'importance de l'interdépendance du contexte familial et des discussions avec des copines dans la décision de reprendre une formation. Cécile ressentait un désir de se former et a réussi à le combler par des petites formations. Parallèlement, elle enviait ses amies lorsqu'elles lui racontaient leurs expériences universitaires, les cours qu'elles suivaient, etc. Ces discussions ont fait ressentir à Cécile le besoin et l'envie de reprendre une formation. Elle a cependant dû attendre l'année 2004 pour reprendre ses études à

l'université sans se trouver dans une situation où elle aurait pu suivre les mêmes cours que les amis de son fils. Nous pensons que la bifurcation ayant engendré sa reprise de formation n'est pas liée aux discussions avec ses amies, mais plutôt à la fin du cursus universitaire de son fils. Aucune rupture ne peut être mise en évidence dans le cas de Cécile étant donné que rien n'a changé dans son quotidien suite à cela.

Ces deux exemples choisis sont la preuve que les dires de personnes que nous connaissons ou non peuvent influencer une personne à se former. Dans certains cas, comme chez Cécile, le contexte familial a permis à un moment précis d'accéder au chemin des études suite aux conversations avec des amies. Dans d'autres cas, celui de Stéphanie, la reprise d'études est uniquement liée à un commentaire déstabilisant quant à la formation et au titre que cette femme possédait.

Motivations personnelles

Les *motivations personnelles* englobent des éléments, tels que la littérature ou des défis, jouant un rôle dans le choix de reprise de formation. Parmi les deux personnes ayant mentionné ces éléments comme motivations personnelles, nous avons choisi de n'en présenter qu'un seul : le défi comme motivation de reprise de formation.

« Il n'y a personne qui m'a influencé, même pas dans ma famille. C'est moi-même qui ai pris cette initiative (de me former). Étant donné que j'étais au sommet de ce que je pouvais disposer dans le cadre de l'école, c'était largement suffisant tout ce que j'avais fait, mais je voulais lancer un défi en me disant tu peux encore apprendre quelque chose, comprendre quelque chose pour pouvoir donner. [...] (Paul ajoute :) c'était un peu le sommet si on veut de la pyramide. Mais cette pyramide j'aurais pu l'arrêter à son sommet et en me disant que je peux compléter certaines choses, comme suivre des cours de pédagogie un peu plus active sans

aller à l'uni. Et puis je me suis dit non, pour concrétiser, il fallait aller jusqu'au bout, je me suis donc inscrit à cette formation et je vais jusqu'au bout ». (Paul)

L'analyse de ce témoignage indique que ce défi dont parle Paul est l'unique moteur de sa reprise de formation. Comme il le mentionne, ni sa famille, ni ses amis ne l'ont incité à étudier à nouveau. Il parle de défi, car après avoir suivi de nombreux cours de formation « *j'en ai peut-être fait 70 de cours* », Paul avait en quelque sorte envie de finir en beauté, en allant à l'université et ainsi terminer sa pyramide de formations. Il dit lui-même qu'il n'était pas obligé de continuer à se former car il n'en ressentait pas le besoin pour son travail. Il souhaitait par là consolider son « *bagage pédagogique et didactique afin de mieux maîtriser cet enseignement pour pouvoir le divulguer aux jeunes* ». Des démarches ont été faites et il est entré en CFP à l'université de Neuchâtel. Ni dans cet extrait, ni dans le témoignage complet de Paul, une rupture n'a été mise en évidence. La motivation personnelle qu'a eue Paul à un certain moment, c'est-à-dire son défi de suivre une formation universitaire, correspond à une phase charnière de bifurcation – ayant engendré sa reprise de formation. Cet homme a en effet vécu un changement d'orientation dans son parcours de vie : il a dû réorganiser et structurer son organisation temporelle de façon très précise afin de continuer son activité professionnelle qu'il exerce à 100% et de commencer ses études universitaires.

Désir de se nourrir intellectuellement

Plusieurs personnes nous ont indiqué qu'elles ont choisi de reprendre une formation car elles souhaitaient se *nourrir intellectuellement*. Cette dimension n'est certes pas un facteur unique dans le processus de décision de reprise d'étude, mais a été citée par trois personnes comme un des éléments principaux. Nous citerons deux exemples explicitant pourquoi une personne veut se nourrir intellectuellement et quels en sont les buts.

Rencontrant quelques difficultés dans son activité professionnelle, Cécile raconte :

« Avoir un autre objectif, me nourrir intellectuellement, de me diversifier mon intérêt, ça m'a permis de pas tomber dans la déprime face à mon travail qui piétinait et pis de prendre du recul, ça m'a donné des solutions aussi. [...] C'est hyper important pour moi d'être stimulée intellectuellement par les profs ici à l'université, qui ont des approches diversifiées, intéressantes, ça me donne du grain à moudre ».
(Cécile)

Par ces propos, Cécile indique qu'être stimulée intellectuellement était premièrement un objectif – nous avons déjà mis en évidence ci-dessus que cette femme avait ressenti un désir intense de se former –, lui permettant de penser à d'autres choses que son travail qui piétinait et ainsi d'affronter ses problèmes professionnels. Elle a en quelque sorte utilisé les connaissances universitaires apprises pour avancer professionnellement : *« je faisais ça (suivre les cours à l'université) juste deux heures, de 08h à 10h et après j'étais de nouveau au boulot, mais c'était une bouffée d'air frais, c'était tellement valorisant et quand je revenais j'étais regonflée à bloc »*. Elle pouvait alors se plonger dans son activité professionnelle sans se laisser abattre par les difficultés qu'elle rencontrait. Un deuxième élément peut être mis en évidence dans cet exemple : le besoin des adultes de faire le lien entre théorie et pratique (Knowles, 1990). Cécile reprend des études pour se nourrir intellectuellement et essaie d'utiliser les concepts appris, les nouvelles connaissances pour affronter ses difficultés et avancer dans son activité professionnelle : *« ça me donne du grain à moudre »*.

Comme l'avons mis en évidence précédemment – dans la rubrique « personnes extérieures à la famille » –, le cas de Cécile souligne l'interdépendance du contexte familial – Cécile a pu reprendre une formation parce son fils aîné venait de terminer l'université – et des discussions qu'elle avait avec ses amies. Nous pouvons ajouter à

ces deux facteurs un troisième : celui de se nourrir intellectuellement. En effet, cette femme enviait ses amies, car elle aussi ressentait un profond désir d'apprendre. Ce désir d'apprendre que ressent Cécile relève d'une motivation intrinsèque (Carré & Caspar, 1999) : en effet, son engagement sur le fait d'apprendre, de s'approprier des savoirs ou de se cultiver trouve son origine au sein d'elle-même. Bien que le contexte familial ait été, selon nous, l'élément déclencheur principal de sa reprise de formation, les deux autres facteurs occupent également une place importante dans la décision de reprise d'études de Cécile.

« Je sentais un très fort décalage entre mes aspirations (la psychologie que Léa veut étudier) et puis mes connaissances, je sentais que j'avais un grand écart. Et ensuite ça s'est encore accentué quand mes filles étaient à l'âge d'être aux études, je me suis rendue compte qu'elles avaient beaucoup de connaissances que je n'avais pas, donc je me suis sentie encore plus décalée. [...] Et avec mon mari on avait un décalage fortement important. Lui c'était une personne très cultivée et qui a toujours étudié, qui s'est toujours intéressé à un tas de choses. [...] Et je me suis demandé comment je pouvais compenser ce vide, ce manque, et je voulais y aller très progressivement, et j'avais vraiment envie de venir à l'Université ». (Léa)

Nous avons expliqué précédemment que Léa a pu reprendre des études suite à sa configuration familiale. Nous pouvons également mettre en évidence grâce à cet extrait, l'imbrication du contexte familial et du désir de se nourrir intellectuellement : le décalage que cette femme ressentait vis-à-vis de ses connaissances a lui aussi été un facteur ayant entraîné une reprise de formation. Léa a en effet repris une formation pour son développement personnel, c'est-à-dire pour se nourrir intellectuellement, mais aussi pour préserver sa relation de couple : *« c'était primordial que je le fasse, car j'en avais envie, aussi par rapport à notre relation de couple »*.

Ces deux exemples montrent le désir que peuvent ressentir des personnes adultes d'apprendre de nouvelles choses. Fred nous a même parlé lors de l'entretien de « *l'avachissement intellectuel* » dans lequel il se trouvait. Il ressentait, tout comme Cécile et Léa un besoin intense de réfléchir et de « *faire travailler son intellectuel* ».

Recherches d'emploi non abouties

La recherche d'emploi a été une démarche utilisée par deux personnes, avant de reprendre une formation. N'arrivant en effet pas à trouver du travail, ces personnes ont alors choisi de retourner sur le chemin des études.

« C'était prévu qu'à un moment donné, quand les enfants seraient assez grands et autonomes que je reprenne des études. [...] Quand j'ai repris, un de mes enfants avait 10 ans, donc pour lui, c'était peut-être un peu plus dur. Mais en même temps j'avais envie de reprendre quelque chose. Alors c'était soit je reprenais des études, soit je reprenais un emploi. J'ai fait des recherches d'emploi et je me suis inscrite au chômage. J'ai aussi même essayé de m'inscrire dans des agences de placements, et il y en a aucune qui a accepté mon inscription. Donc je me suis retrouvé vraiment sans rien du tout. C'est vrai ce qui m'a décidé à reprendre des études, c'est qu'aucune agence ne voulait de moi. [...] Alors à part faire des demandes d'emploi et de recevoir des réponses négatives à chaque fois, ce n'est pas très encourageant. Donc après, il y a eu l'inscription à l'uni. Et voilà. Mais c'est vrai que je ne voulais pas vivre ça plus longtemps. J'ai fait ça quelque mois, et en voyant que c'était vraiment bouché, ça m'a découragé ». (Anne)

L'idée de reprendre des études ou de travailler était déjà présente dans l'esprit d'Anne quelques années auparavant. Souhaitant retourner sur le marché du travail, Anne a réalisé que son âge

déplaisait « *on s'est moqué de moi quand j'ai dit mon âge. [...] Mon âge les embêtait* » et qu'elle n'arriverait pas à trouver du travail en ayant uniquement obtenu une Maturité et en n'ayant pas travaillé durant une douzaine d'années environ. Cette recherche d'emploi non aboutie a été un moment charnière de bifurcation dans la vie d'Anne. La seule solution pour elle était alors de continuer ses études en venant étudier à l'université. C'est au contraire la reprise de formation elle-même qui a été vécue comme une rupture par Anne. Ses enfants ont très mal vécu la reprise d'études de leur mère, si bien qu'elle a eu de la peine à gérer sa situation familiale. Après une année de tentative d'ajustements à cette nouvelle situation de reprise de formation, Anne a choisi de décharger son temps universitaire afin de consacrer plus de temps à sa famille.

« Alors donc après mon bilan de compétences, j'ai un peu regardé d'abord sur Internet qu'est-ce que j'allais en faire de ça. Après j'ai fait des offres d'emploi, mais ça ne se concrétisait pas non plus. [...] Alors en surfant sur Internet, j'ai vu à l'Uni qu'il y avait le CFP, Certificat de formation permanente ». (Carine)

Carine avait une envie de réorientation. Son désir était de trouver un travail orienté vers le social, « *le social m'intéressait* », après avoir fait son bilan de compétence. Cependant, de la même manière qu'Anne, le non aboutissement de ses recherches d'emploi a été un des moteurs d'une reprise de formation : le CFP. Etant en voie de disparition, des professeurs ont conseillé à Carine de faire BA par piliers successifs. Ce choix permettait à Carine d'agencer ses horaires universitaires avec ceux de son travail. Les deux extraits dans lesquels nous avons présenté les témoignages de Carine décrivent également l'imbrication du contexte familial et des recherches d'emplois non abouties dans le processus de reprise de formation. Nous avons en effet indiqué dans la section « *contexte et environnement familial* » que la pré-retraite de son mari a été une bifurcation ayant engendré sa reprise d'études. Nous pouvons, suite à ce deuxième extrait, ajouter en plus de la

pré-retraite de son mari, le non aboutissement des recherches d'emploi comme élément ayant également engendré une reprise de formation. Bien que la pré-retraite soit considérée comme une bifurcation, la recherche d'emplois non aboutie est selon nous vécue comme une rupture par Carine : réalisant qu'elle n'arriverait pas à trouver un autre travail, elle s'est alors engagée dans un processus d'ajustement à cette situation. Elle a cherché sur Internet des formations qu'elle pourrait suivre, et a découvert le CFP, qui répondait à ses besoins et motivations.

Ces deux témoignages soulignent l'importance de se former dans une économie en mouvement (OCDE, mai 2007). Acquérir des compétences scolaires ne suffit plus. La preuve : la Maturité gymnasiale qu'a fait Anne une vingtaine d'années auparavant ne l'a pas aidée à trouver un travail. Carine s'est trouvée dans la même situation : sa Maturité et ses diverses expériences professionnelles ne lui ont pas permis de trouver un travail davantage orienté du côté social. Ces femmes ont alors dû entrer dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 2004), qui va leur permettre de développer des compétences et d'avoir un titre universitaire pouvant les aider à ensuite avoir une meilleure place sur le marché du travail.

Insatisfaction dans l'activité professionnelle

Trois personnes interrogées ont mentionné une insatisfaction au niveau de leur activité professionnelle. Nous avons choisi de présenter le point de vue de Jean et d'Eric sur ce sujet, car cette insatisfaction a été pour ces deux personnes, l'unique moteur d'une reprise de formation.

« J'ai fait une Licence à [pays de Jean] et quand je me suis installé à [lieu d'habitation de Jean] j'ai travaillé à gauche à droite, et je me suis dit je ne peux pas travailler jusqu'à la fin de ma vie comme ça, car j'avais un autre statut comme travailleur dans mon pays. Là je me suis dit que pour pouvoir travailler comme il faut, il faut faire une formation universitaire ». (Jean)

En arrivant en Suisse, Jean n'a pas pu faire reconnaître sa Licence et travailler dans son domaine d'études, tel qu'il l'avait fait dans son pays. Il a alors gagné sa vie en travaillant dans divers lieux. Etant donné qu'il aspire à un retrouver le statut qu'il occupait dans son pays et obtenir ainsi de meilleures conditions de travail, Jean a choisi de reprendre une formation à l'université. Cette reprise d'études est considérée comme un moment de bifurcation dans la vie de Jean car elle résulte d'un choix motivé : reprendre une formation pour changer de travail. Afin de subvenir à ses besoins, cet homme continue à travailler dans cette boulangerie en parallèle à ses études.

« J'avais envie de changer. Après trois ans dans l'aviation c'était toujours la même chose, et je n'aime pas trop ça. Je ne pouvais plus progresser dans mon travail, dans le sens où je ne pouvais plus grader ou avoir d'autres fonctions car j'étais déjà au maximum. Alors je suis parti. Je voulais autre chose, je me sentais exploité [...] et j'ai compris que si je n'avais pas un papier universitaire, je n'allais nulle part [...] donc j'ai décidé de reprendre des études ». (Eric)

Eric ne trouvait plus de motivations dans son travail ; il effectuait des besognes rébarbatives et avait envie de changement. Il s'est tourné vers l'université pour avoir un titre reconnu ainsi que pour étudier la psychologie et le journalisme, deux disciplines qui ont de l'intérêt pour lui. De la même manière que Jean l'insatisfaction dans son travail est une bifurcation dont la conséquence correspond à la reprise d'études.

Ces deux exemples montrent qu'une insatisfaction dans l'activité professionnelle des personnes peut conduire à une réorientation. Jean et Eric n'ont pas cherché un autre travail, mais ont directement choisi de se former afin d'avoir un titre universitaire reconnu, leur permettant d'accéder à une meilleure position sur le marché du travail. Une insatisfaction professionnelle peut

également mener à un changement de lieu de travail, comme Fred nous l'a décrit dans notre entrevue. Il a en effet choisi de travailler dans un autre lieu pour assurer ses finances et de se former en parallèle pour combler son avachissement intellectuel, comme nous l'avons mentionné précédemment. Contrairement à Jean et Eric pour qui l'insatisfaction a été le seul facteur ayant entraîné une reprise de formation, Fred au contraire a choisi de reprendre une formation universitaire en fonction de différents facteurs – avachissement intellectuel ; insatisfaction professionnelle et donc changement de lieu de travail ; rupture amoureuse. Là aussi nous pouvons constater que le choix de se former à nouveau se combine souvent suite à plusieurs éléments qui se sont déroulés dans la vie des personnes.

Nous avons relevé dans ce chapitre différents types de raisons ayant amené les personnes à reprendre une formation. La lecture des témoignages utilisés pour appuyer nos propos a permis de mettre en évidence plusieurs dimensions : premièrement plusieurs éléments peuvent être articulés ensemble lorsqu'une personne s'engage dans un processus de reprise de formation. Nous avons souligné l'interrelation du contexte et environnement familial avec les personnes extérieures à la famille, les recherches d'emplois non abouties ou encore le désir de se nourrir intellectuellement. Nous avons deuxièmement remarqué que lorsqu'une rupture pouvait être mise en évidence, celle-ci correspondait toujours aussi à la bifurcation. Au contraire, une bifurcation ne correspond pas toujours à une rupture. Etant donné que la caractéristique principale des personnes que nous avons interrogées est qu'elles ont toutes repris une formation, et que cette reprise d'études correspond à un changement d'orientation dans le parcours de vie des personnes, nous pensons que tous les témoignages recueillis comportent un élément de bifurcation. La conséquence de la bifurcation étant en effet bien la reprise de formation.

5.2.2 *Difficultés liées à la reprise de formation*

Comme Werquin (2002) ou Dominicé (2002 ; 2004) l'ont mis en évidence, reprendre une formation n'est pas aisé pour toutes les personnes. L'analyse des entretiens a mis en évidence certains types de difficultés pouvant être présents lors d'une reprise d'études. Nous souhaitons dans ce chapitre décrire les problèmes rencontrés par les personnes interrogées.

Nous commencerons par présenter les difficultés que certaines personnes ont vécues pour entrer à l'université ainsi que celles liées au fait de reprendre des études à l'université (Coulon, 2005). Nous poursuivrons en décrivant les problèmes rencontrés par certaines personnes au niveau de l'apprentissage et les stratégies mises en place pour les affronter. Nous expliquerons ensuite quelles sortes de difficultés temporelles les personnes ont rencontrées. La dernière section est consacrée à d'autres types de difficultés que nous n'avons pas pu grouper dans les catégories décrites.

Difficultés concernant l'entrée à l'université

Nous avons constaté lors de nos entrevues que neuf personnes sur douze avaient obtenu une Maturité après l'école obligatoire. Nous avons choisi dans cette section de présenter l'acharnement de Léa dans son travail pour réaliser son rêve : entrer à l'université sans avoir de Maturité et faire des études en psychologie.

« Je m'étais intéressée aux cours (du gymnase) du soir, j'avais cherché les matières qu'ils apprenaient, j'avais été chercher des livres à la bibliothèque, je lisais, j'essayais de comprendre, mais je me suis dit ça sert à rien, je ne vais jamais arriver, je ne comprenais pas. Pour moi c'était un autre monde, je ne savais pas comment m'approprier la matière et ça me faisait peur. [...] Je m'astreignais à la maison à faire toutes les branches, à les répartir et essayer d'avancer et de me faire un programme pour me mettre au rythme qu'on

me demanderait si j'étais au gymnase. C'était comme si je faisais une année factice en fait. [...] Et puis finalement je me suis dit j'essaye de m'inscrire à l'université aux examens d'admission. Je me suis préparée comme si j'avais fait le Bac. [...] On m'avait dit vous aurez un examen de deux heures en français, une rédaction, une dissertation. Alors je suis allée sur Internet, j'ai cherché (ce qu'était) une dissertation. [...] Et de fil en aiguille je réussissais un examen, un deuxième, un troisième ». (Léa)

Titulaire d'un CFC, Léa envisage depuis de nombreuses années d'étudier la psychologie à l'université. Elle souhaitait obtenir une Maturité, mais n'a pas voulu suivre les cours de préparation : « *c'était sur [ville où ont lieu ces cours], c'était tous les soirs* ». Elle s'est au contraire débrouillée seule, s'est documentée pour comprendre la matière exigée au niveau du Lycée – français, allemand, anglais, etc. Se présenter aux examens de Maturité lui semblait « *impossible à faire* », si bien que Léa a décidé de sauter cette étape en s'inscrivant aux examens d'admission à l'université. Travailler sur les différentes matières de Maturité, mais aussi comprendre ce qu'on attendait d'elle pour les examens d'admission sont les difficultés rencontrées par Léa. Celle-ci a réussi à les vaincre avec beaucoup d'acharnement : « *acharnement, c'est tout à fait ça !* » nous dit-elle concernant ce terme.

Reprenre une formation sans avoir de Maturité implique un investissement et une motivation. Le témoignage de Léa souligne la difficulté de comprendre à quoi correspondent des disciplines non connues auparavant, telles qu'écrire une rédaction, une dissertation, et ensuite de produire ces types de travaux. Avoir réussi l'un après l'autre les examens d'admission à l'université a donné du courage à Léa, qui ne se sentait « *pas du tout prête à affronter une telle somme de travail* ».

Le moment de l'inscription à l'université peut être vécu comme un examen de passage (Coulon, 2005) dans lequel les étudiants doivent chercher des informations, respecter des délais, ou encore

comprendre les règles de l'université sur cette inscription. Celle-ci est de plus facilitée si les personnes possèdent une Maturité. En effet certains parcours tel que les BA, MA ou Licence la demandent ; d'autres tels que le parcours CFP permettent aux personnes d'y accéder sans ce titre : « *le CFP était conçu pour les gens qui n'étaient pas porteur de Maturité* » (Stéphanie). Cela signifie que selon le parcours choisi, certaines difficultés peuvent être rencontrées. Comme nous l'avons mentionné, Léa a rencontré des difficultés non pas quant aux règles elles-mêmes indiquant les démarches à suivre pour s'inscrire à l'université, mais plutôt sur la compréhension de ce qu'elle devait fournir dans les différentes matières de niveau Lycée lors de l'examen d'admission. Sarah a au contraire suivi les cours de préparation à la Maturité, a réussi brillamment ses examens et est entrée facilement à l'université « *j'ai fait ce gymnase du soir pendant trois ans et j'ai fait la Maturité et j'ai très très bien réussi* » (Sarah).

Difficultés liées à l'université

Coulon a expliqué dans son ouvrage (Coulon, 2005), qu'être étudiant signifie apprendre un métier dans lequel certains mécanismes doivent s'acquérir en vue d'une réussite. Nous avons en effet décrit précédemment comment les débuts dans la vie universitaire peuvent être vécus par les étudiants ainsi que l'importance de la compréhension des différents codes et règles structurant la vie sociale et intellectuelle du monde universitaire. Cette section a pour but d'illustrer ces éléments au moyen d'exemples. Parmi les cinq personnes nous ayant mentionné des difficultés liées à l'université proprement dite, nous avons choisi de présenter deux témoignages :

« Moi je pense que c'est vraiment ce sentiment d'être perdu. Je trouve que c'est une des difficultés puis j'en ai discuté avec des étudiants [...] qui relèvent (aussi) cette difficulté. Ils ne savent pas comment s'organiser, comme ce qui tient de l'obligatoire entre guillemets, et ce qui va du très précis, très dirigée, à l'incertain. [...] Et

après je trouve les premiers examens (difficiles), mais comme partout, car tu ne sais pas ce qu'on attend de toi. J'ai bossé Bourdieu¹⁷ comme un fou, c'est un des premiers examens où j'ai bossé comme un fou, j'ai fait des dizaines de pages de résumés de bouquins, et après j'ai encore (fait) le résumé du résumé. C'est les trucs qui ne rentraient vraiment pas dans ma tête. Ouais c'est un truc difficile, une fois que t'as passé les premiers examens. Et après ça va, tu sais mieux ce que tu peux préparer, à quoi tu dois t'attendre, au niveau des difficultés ». (Marc)

Marc énonce deux types de difficultés. La première concerne le sentiment d'être perdu. Les étudiants sont en effet quelque peu désorientés lorsqu'ils découvrent leur nouvelle institution et ont de la peine à s'organiser. Les difficultés d'organisation que Marc et d'autres étudiants ont rencontrées, peuvent survenir suite à une incertitude dans le cursus d'étude, pas toujours bien établi, mais aussi en fonction des règles et codes que les nouveaux étudiants n'ont pas encore déchiffrés (Coulon, 2005). La deuxième difficulté citée par Marc fait allusion à la préparation des premiers examens. Il raconte la préparation intense de son premier examen. La thématique qu'il avait préparée lui avait pris un temps énorme pour « tout » réviser et « tout » savoir mais n'a pas été interrogé sur cette matière : « *je connais bien maintenant mais j'ai jamais eu un examen sur Bourdieu, ni une question relative à Bourdieu* ». Passer des examens constitue selon Coulon un bon indicateur d'affiliation : les étudiants sont testés sur leurs connaissances et sur la compréhension du travail demandé. Cette première étape des examens a permis à Marc de découvrir qu'il pouvait préparer différemment ses examens et plus cibler la matière à apprendre.

« Au début, comme tout le monde, tu ne sais pas vraiment où tu dois aller, tu ne comprends pas tout le système, mais après quand tu enchaînes, ça va, tu sais

où tu as tes cours, etc. Une fois que tu es dans le système ça va. [...] Il fallait (aussi) interpréter les Lettres et je crois que c'est la panique pour tout le monde. C'était marrant, parce qu'on était un petit group de CFP, et on était aussi des femmes plus ou moins du même âge, au-dessus de la trentaine, voir trente-cinq, et on se soutenait, on se disait quels cours on suivait maintenant, quel cours on suivrait après. On s'échangeait les notes. Mais surtout dans l'orientation, on s'est un peu aidé au début. On se disait « est-ce que tu as compris ? », etc. Et quand tu as compris comment ça marche c'est plus facile, ça se routinise ». (Stéphanie)

Stéphanie mentionne également deux types de difficultés dont la première rejoint celle de Marc : le sentiment d'être perdu et la compréhension du système universitaire (Coulon, 2005). Stéphanie relève dans un deuxième point l'importance de l'entraide entre les étudiants pour affronter les déstabilisations dans l'entrée dans le monde universitaire. Cette entraide lui a permis ainsi qu'à d'autres étudiants d'affronter et de comprendre plus facilement les règles de vie universitaire, mais aussi de se lier d'amitié et de développer une complicité avec d'autres personnes du même âge. Tout comme l'a décrit Stéphanie, Coulon dépeint cette entraide comme une collaboration facilitant l'acquisition de cette aisance institutionnelle.

Nous avons choisi ces deux exemples dans le but de souligner certains types de difficultés pouvant être vécues chez des personnes faisant leurs premiers pas dans l'université. Plusieurs personnes ont cité l'entraide entre étudiants âgés comme un facteur important dans le processus d'adaptation à l'université. De plus, comme le souligne Carine, de nombreuses personnes à l'université de Neuchâtel reprennent une formation à l'âge adulte : « *les premières semaines tu as un peu l'impression d'être regardé comme un dinosaure. Par contre après tu repères tout de suite des gens qui ont à peu près ton âge. Et c'est vrai qu'en fait on est pas*

¹⁷ Le nom de l'auteur auquel Marc fait référence a lui aussi été anonymisé.

mal de personnes plus âgées ». Ces contacts ont pour fonction de rassurer les personnes et de les aider à acquérir une certaine aisance institutionnelle. Ces interactions avec l'environnement social universitaire permettent donc aux personnes de comprendre les règles, et petit à petit de les intérioriser.

Difficultés au niveau de l'apprentissage

Reprendre une formation à l'âge adulte n'est pas aisé pour toutes les personnes. Nous souhaitons dans cette section illustrer certaines de ces difficultés d'apprentissage à l'aide de trois exemples de témoignages – sur les neuf ayant vécu des difficultés –, et indiquer quels sont les astuces mises en place par les personnes.

« Je crois qu'en (étant) adultes, on a quelque part des difficultés à reprendre des études, [...] (on a) plus de difficultés à apprendre, à retenir, à se concentrer. [...] Déjà il y a un apprentissage qui est beaucoup plus ralenti, on a plus de peine à emmagasiner la matière et de se la rappeler. Je me rends compte maintenant que je peux oublier beaucoup de choses. Je suis capable de lire et cinq minutes après, je ne peux plus te dire ce que j'ai lu ». (Stéphanie)

Stéphanie se rend compte qu'apprendre à l'âge adulte peut être laborieux. E plus de se concentrer pour retenir la matière, il faut la garder en mémoire et être capable de l'expliquer – lors d'une présentation orale ou d'un examen. Coulon (2005) décrit la concentration comme une difficulté d'ordre intellectuel. Ainsi, lire, comprendre ce qu'on a lu et s'en rappeler sont des éléments liés à la concentration. Acquérir une concentration fait partie, selon le chercheur, d'un travail d'apprentissage, qui, lui-même caractérise le métier d'étudiant. Ainsi la concentration sera parfois moins soutenue en début d'études, et pourra s'améliorer peu à peu.

« Le moment où j'ai recommencé la psychologie, la première chose que je me suis dit c'est « est-ce que tu es capable de t'asseoir dans une salle et puis pendant trois quart d'heure ou une heure et demie prendre des notes ? Est-ce que tu es capable de prendre des notes qui sont cohérentes, est-ce que tu es capable d'écouter le prof et de redire ce qu'il dit en prenant des notes ? Est-ce que tu es capable de comprendre tes notes ? ». [...] Je me suis mis des étapes. Donc la première chose c'était être juste capable de prendre des notes et le premier semestre c'est ce que j'ai fait. [...] Au début c'était le chaos, et ensuite (mon but était) de pouvoir relire et de pouvoir en ressortir quelque chose (de ces notes). Et finalement (mon deuxième objectif était de) réussir un examen. Je n'étais pas sûr d'avoir les capacités. Reprendre trente ans plus tard, il s'est passé beaucoup d'autres choses, et à l'époque je sortais du gymnase donc j'avais un acquis et une habitude d'apprendre. Non non je n'étais pas du tout persuadée que je pouvais réussir ». (Cécile)

Une trentaine d'années auparavant, Cécile avait obtenu une demi-Licence de psychologie. Elle a eu la chance d'avoir la possibilité de poursuivre sa formation où elle l'avait laissée. Dans son témoignage, Cécile décrit le doute qu'elle avait concernant sa réussite universitaire : *« J'étais tellement obnubilée par mes capacités, j'avais tellement peur de pas pouvoir réussir que je ne voulais pas me disperser trop »*, dit-elle. Cette femme a tout d'abord choisi de s'immerger à nouveau dans des études avec la sociologie, discipline dans laquelle elle a appris à prendre des notes. Coulon souligne l'importance d'une bonne prise de notes pour l'apprentissage des matières de cours. Il précise que l'étudiant doit apprendre à identifier et reconnaître ce qui lui paraît important d'après ce qu'il a entendu. Ces éléments correspondent exactement avec la démarche qu'a entreprise Cécile durant son premier semestre à l'université : *« être capable de prendre des*

notes, de les comprendre et d'en ressortir quelque chose ». Ce n'est que lorsqu'elle s'est sentie à l'aise dans « monde universitaire », c'est-à-dire lorsqu'elle a compris les règles et codes demandés par l'université (Coulon, 2005), qu'elle a repris sa deuxième discipline, la psychologie. Commencer progressivement ses études en se mettant des objectifs (Dupont et Ossandon, 1994) a permis à Cécile de se rassurer quant à ses capacités, de réussir les travaux ou les examens qu'elle effectuait et surtout de gérer son temps universitaire. La confiance (Bandura, 1986) que Cécile a développée lors de ses réussites s'est renforcée et lui a permis de se fixer des objectifs plus élevés.

Léa a rencontré de plusieurs problèmes au niveau de l'apprentissage. Nous avons choisi d'en citer trois types :

« Au niveau informatique je ne me sentais pas à l'aise. [...] L'ordinateur j'ai appris de par moi-même donc je ne sais pas faire une mise en page, je ne sais pas faire une table des matières, je savais à peine dactylographier, j'allais très très très lentement donc tout ça ça m'a pris énormément de temps par la suite pour que ça devienne automatique ».

« Prendre des notes pour moi ça a été quelque chose de très très difficile. Barbara, la 1ère année, me passait ses cours, je regardais comment elle structurait ses cours, comment elle résumait. Au début si elle n'avait pas été là, je n'aurais pas réussi. J'ai vraiment pris appui sur elle et puis ça m'a permis en voyant comment elle faisait et en discutant avec elle, ça m'a permis d'apprendre vraiment. [...] Parce que j'allais au cours, je notais, j'essayais de tout noter car je voulais vraiment m'approprier le vocabulaire. J'avais tout envie de faire à la perfection, je ne m'accordais pas (le droit) à l'erreur, le temps. Et après je faisais un résumé de ce résumé, et de ce résumé je faisais encore les points

clés, ça ça a été aussi un bon apprentissage. Et de ces points clés, après arriver à redonner davantage, de repartir à partir d'un point clé. Ca c'était vraiment difficile. Au début, un des premiers examens, j'ai complètement loupé parce qu'il y avait tellement de catégories différentes avec des noms d'auteurs et des choses. Ca m'était trop, ça m'était impossible d'apprendre ».

« Je me rends compte qu'on ne peut pas tout apprendre à la fois et que ça se fait progressivement. [...] Tu ne peux pas sauter des étapes. [...] Pendant vingt ans je n'ai plus été astreinte de me souvenir de détails ou des choses comme ça, j'y allais en gros comme ça et ça m'allait très bien. Et tout à coup je me suis rendue compte (à l'université) qu'il fallait redonner dans les moindres détails, et je me suis dit mais mon dieu, comment faire pour me souvenir de tout ça. J'ai dû apprendre à faire des liens, j'ai vraiment dû réapprendre ça ». (Léa)

Tout comme Cécile, Léa a rencontré des difficultés dans la prise de notes. Celles-ci ont pu être surpassées grâce à l'entraide développée avec une autre étudiante, Barbara. Les interactions que les deux femmes ont eues ensemble, ainsi que l'analyse des notes de Barbara ont permis à Léa de mieux structurer sa prise de notes et de développer un apprentissage plus efficace. Léa a par conséquent dû comprendre ce qu'était « apprendre », et « apprendre à apprendre » en testant différentes manières – faire des résumés, des résumés de résumés, sortir des points-clé, etc. Le travail sur l'ordinateur a également été vécu comme une difficulté chez Léa. Cette femme a en effet eu l'impression de perdre beaucoup de temps dans la compréhension des différentes manipulations qu'elle ne connaissait pas. La maîtrise des outils informatiques, la clarification des idées ou la construction d'un plan pour un travail par exemple, font partie, selon Coulon, des éléments de bases que les étudiants devraient connaître pour

rédigé un travail. Le chercheur insiste sur le fait que même si ces tâches peuvent être source de difficultés, les personnes doivent les apprendre ou les actualiser à nouveau.

Ces trois témoignages mettent l'accent sur certaines difficultés d'apprentissage rencontrées parfois chez des personnes reprenant une formation. La prise de note peut, en fonction de comment elle est effectuée, pénaliser les nouveaux apprenants tant dans la compréhension de la matière que dans la préparation aux examens. En effet, de mauvaises notes ne permettent pas aux étudiants d'avoir une idée claire et précise de la matière et par conséquent ne favorisent pas un bon apprentissage. La clarification des idées, la construction d'un plan pour un travail écrit ou encore la concentration sont des aspects qui, selon Coulon, peuvent avoir été oubliés et donc doivent être appris à nouveau. Les personnes vont donc chacune développer des techniques d'apprentissage qu'elles ont expérimentées et qui leur permettent de faire face aux difficultés rencontrées lors de leur arrivée à l'université.

Difficultés temporelles...

La gestion professionnelle, familiale, universitaire, sociale ou encore cognitive forme un tout dans l'organisation du quotidien des personnes. Comment celles-ci combinent-elles ces différentes activités ? Rencontrent-elles des difficultés ? Les éléments de réponses trouvés dans les entretiens indiquent une similarité autour des termes de la famille du mot « temps » : « *je n'ai pas beaucoup de temps* », « *je n'ai plus le temps* » (Marc) ; « *libérer du temps* », « *dévoreur de temps* » (Carine) ; « *demander énormément de temps* », « *temps d'adaptation* » (Anne) ; « *manque de temps* » (Julie) ; etc. Toutes ces petites expressions sont liées à différentes formes de difficultés que nous souhaitons exposer dans les prochains sous-chapitres.

... quant à la gestion familiale

Comme nous l'avons décrit précédemment, Dupont et Ossandon (1994) soulignent l'interdépendance de trois sphères : métier,

famille, études. Dans les trois sous-chapitres qui suivent, nous souhaitons mettre en évidence comment les personnes se positionnent à l'intérieur de ces sphères et comment ses sphères s'aménagent entre elles.

« C'est grâce à mon mari que j'ai pu faire des études, car à midi les enfants rentrent à la maison (et) c'est lui qui les reçoit, qui leur donne à manger, et après il faut faire les devoirs. Et c'est lui qui s'occupe de tout ça. Donc pour moi ça ne s'est pas très bien passé (à) Neuchâtel mais aussi parce qu'il y avait ce changement et c'était dur de lâcher les enfants, alors que mon mari fait ça très bien, mais ce n'est pas évident pour moi. [...] C'était vraiment progressivement que j'ai lâché des choses, et que mon mari a pris des choses sur lui. C'est lui qui assume presque tout à la maison, alors que la situation était presque complètement inversée avant. C'était une évolution progressive qui s'est donnée comme ça ». (Sarah)

Le témoignage de Sarah souligne les difficultés qu'elle a rencontrées dans la gestion familiale, mais aussi universitaire. Elle a mal vécu sa formation à l'université de Neuchâtel pour plusieurs raisons : n'habitant pas le canton, cette femme devait se déplacer en train tous les jours pour suivre les cours. Cela lui coûtait beaucoup de temps durant lequel Sarah n'était pas disponible pour ses enfants. Elle n'a de plus pas pu utiliser les trajets pour travailler : « *cette année étaient très très lourde à cause des trajets. Je passais trois heures par jour en trajet et je n'ai pas pu travailler et utiliser ces heures de façon productive* ». Sarah se reproche : « *je n'étais disponible nulle part, ni à Neuchâtel, ni chez moi* ». Elle a aussi mal vécu le retournement de situation qui a dû se mettre en place avec son mari suite à sa reprise de formation. Celui-ci a en quelque sorte pris la place qu'elle avait auparavant et s'occupe des enfants.

« C'était plutôt la peur de laisser les enfants, car comme j'ai complètement arrêté de travailler quand je les ai eus, j'étais à 100% à la maison. Et là aller à l'université, c'était un immense choc. Ouais la première année, c'était vraiment monstrueux pour eux. [...] C'était vraiment horrible pour mon fils, car il n'avait pas encore 10 ans à l'époque. Il est passé de premier de la classe à dernier, en quasi une année. [...] C'est vrai que je me suis renseignée pour savoir comment m'arranger pour faire moins de crédits par année. Et essayer en fait de gérer la situation familiale en même temps que les études ». (Anne)

Anne soulève, tout comme Sarah, une difficulté que de nombreuses personnes reprenant une formation rencontrent : gérer la situation familiale en même temps que les études. Après avoir vécu une première année d'université catastrophique au niveau familial, Anne a choisi d'adapter ses horaires et de répartir ses crédits. Cela lui a permis d'être plus disponible pour sa famille et son fils : *« je pense que je lui manquais (et) en fait du jour au lendemain c'est un peu devenu un bébé en classe, alors qu'avant il se débrouillait très bien »*. Le fait de devoir se débrouiller seul pendant l'absence de sa mère mais aussi le temps qu'elle ne pouvait pas lui accorder sont deux éléments n'ayant pas été bien vécus par le fils d'Anne.

Ces deux témoignages mettent en évidence certaines difficultés pouvant être ressenties lors d'une reprise de formation. Dans le cas de Sarah, c'est elle-même qui a mal vécu sa reprise d'étude et non ses enfants ou son mari, alors que c'était la situation inverse pour Anne. En effet, reprendre une formation avec des enfants à charge n'est pas évident et les témoignages des personnes – six personnes parmi les douze interrogées ayant des enfants à s'occuper – se trouvant dans cette situation se regroupent tous : la reprise d'études peut affecter soit la personne reprenant une formation qui se rend compte qu'elle est moins libre pour sa famille,

soit la famille ou une partie de la famille qui souffre du manque de temps que la personne en formation peut lui octroyer.

... quant à la gestion universitaire

Après avoir saisi l'organisation familiale suite à une reprise de formation, nous souhaitons découvrir comment la personne gère ses études.

« Je viens ici (à l'université), mais je sais que j'ai des heures en plus. Je viens ici, et je mets un petit mot sur ma porte (sur son lieu de travail professionnel) « retour à 16h30 ». La direction sait où je me situe puis voilà. J'ai assez de liberté de côté-là. Mais je dois assumer. Et quand j'étais ici je devais m'organiser pour que ça fonctionne dans le cadre des cours que je donnais. Ce n'était pas facile, mais ça fait partie aussi des aspects de l'adulte quand il rentre dans un système universitaire, ça c'est vrai. Il faut bien que ça colle partout ». (Paul)

Paul souligne l'aménagement de ses horaires en fonction de ses études et de son travail. Il a certes beaucoup de libertés, mais étant donné qu'il travaille à 100% en parallèle de ses études, il doit tout de même s'assurer que, lorsqu'il s'absente de son activité professionnelle, celle-ci se déroule correctement. En venant à l'université pour suivre ses cours, Paul doit aménager son temps – universitaire ou professionnel – de façon à ne jamais se trouver dépassé et à continuer de gérer ces deux sphères – universitaire et professionnelle – en parallèle : *« je m'organisais le soir, le samedi ou le dimanche pour faire des préparations »*. Comme nous l'avons souligné précédemment dans le témoignage de Marc, Paul accorde lui aussi une grande importance à son organisation, qui lui permet de gérer ses études et son travail.

« C'est difficile de travailler en même temps que d'étudier et le travail est plus conséquent que ce qu'on avait pensé au départ probablement, surtout au niveau des travaux de recherche, pas tellement au niveau des cours, mais au niveau de l'investissement, de l'écriture personnelle. C'est toujours plus lourd que ce que l'on imaginait ». (Julie)

Julie mentionne la difficulté de s'organiser dans son activité professionnelle et universitaire. De plus, étudier lui prend plus de temps que ce qu'elle avait imaginé au départ, notamment au niveau des travaux personnels : *« si on me demande des questions de recherche, je les écris, je les pose, je mets les bibliographies, mais je n'ai pas fini ce travail. Puis après il en vient un autre, mais différemment, ça fait que je n'ai pas le temps d'aller au fond dans les choses »*. Julie se sent donc par moment dépassée par tous les travaux qu'elle doit effectuer et essaie de travailler davantage la semaine pour l'université *« pour avoir du temps pour souffler un peu »*.

Les témoignages de Julie et Paul quant à la gestion universitaire mettent en évidence que reprendre une formation universitaire prend du temps, peut-être plus que ce que les personnes avaient tout d'abord imaginé. Il faut être disponible pour suivre les cours mais aussi travailler à la maison – préparer des présentations, des dossiers, etc. De plus, ce temps de travail universitaire doit être partagé avec le temps familial et professionnel. Cette gestion de ces trois temps demande une organisation rigoureuse et de travailler en fonction des disponibilités de chacun : *« je bosse la nuit et les week-ends »*. (Marc)

... quant à la gestion professionnelle

Afin de compléter cette trilogie, voici comment les personnes s'organisent à l'intérieur de la troisième sphère : le travail.

« Le handicap que moi j'ai dans mon travail, c'est que je dois faire beaucoup de préparation pour mon travail,

donc c'est du temps que je n'ai pas pour l'université. Et les week-ends je suis assez souvent partie. Ce n'est pas pour le plaisir, mais je dois voyager beaucoup pour le travail. [...] Je suis tout le temps coupée, c'était « alors bon maintenant il faut que je me remette dans mes examens, ah non, ce week-end je pars ». C'est très difficile de garder le rythme et de garder la tête sur une chose si tu en as déjà d'autres, car tu as d'autres préoccupations ». (Stéphanie)

Stéphanie mentionne le temps que son activité professionnelle lui prend sur son travail universitaire. Le fait de devoir s'absenter régulièrement les week-ends, ne lui permet pas de garder un rythme constant dans son travail universitaire, si bien qu'elle perd à chaque fois du temps pour recentrer son esprit lorsqu'il lui faut par exemple préparer des examens et rédiger un travail.

« J'ai eu un gros flip ici à l'uni, c'était la deuxième année où j'ai pris un petit peu de retard, j'ai pris un peu de retard dans les activités professionnelles, pis quand je me suis rendu compte, c'était vraiment beaucoup et pis il m'a fallu presque trois mois pour me remettre à niveau. Donc en gros ça m'a pris un semestre, j'ai un peu laissé aller, en me disant « je suis un peu crevé, plus très motivé ». Voilà, je cherchais un peu du sens à tout ça. Puis au moment où j'ai retrouvé le sens, je me suis dit « mais tu es complètement fou » et puis effectivement j'ai mis deux mois et demi trois mois pour arriver à me remettre à niveau. C'était un peu la panique ». (Marc)

Marc soulève l'importance de l'organisation lorsque la troisième sphère, les études, vient s'ajouter aux deux autres. Cette trilogie demande en effet une gestion efficace et si une sphère dérape, les autres subissent et tout l'équilibre mise en place s'écroule. Marc décrit alors la panique qu'il a ressentie lorsqu'il a réalisé que le

retard qu'il avait pris dans ses activités professionnelles avait aussi affecté ses études. La remise à niveau a pris beaucoup de temps. Un élément pouvant être mis en évidence concerne la motivation (Carré & Caspar, 1999) : Marc a pris du retard dans ses activités professionnelles, et a en parallèle ressenti une baisse de sa motivation intrinsèque l'ayant amené à ralentir son rythme de travail universitaire. Il lui a fallu un certain temps pour retrouver la motivation nécessaire à se plonger à nouveau dans ses études et ensuite pour retrouver un environnement plus structuré.

Les facteurs de cette trilogie que nous avons décrite sont totalement dépendants les uns des autres. Cela signifie que si une personne utilise trop de temps pour une sphère – lors des préparations d'examens universitaire, lors d'une surcharge professionnelle, etc. –, un déséquilibre est ressenti. Un travail d'ajustement doit alors être réalisé pour retrouver un équilibre. Bien qu'il soit impossible de maintenir une constance parfaite entre ces trois sphères, les personnes tentent de les organiser de la façon à s'y sentir le plus à l'aise.

... quant à la gestion des relations sociales

Notre but dans cette section est de découvrir quelle est la qualité des relations sociales des personnes que nous avons interrogées entretiennent avec leurs amis depuis qu'elles ont repris une formation.

« J'ai des copines qui ont maintenant une famille, donc elles ont aussi moins de temps. Mais c'est vrai que j'organise moins de souper. J'ai moins de temps pour faire des sorties entre amis. [...] C'est vrai que je me suis aussi un peu éloignée de certains amis qui n'avaient pas fait d'études. C'est aussi eux qui ont pris assez négativement le fait que je reprenne des études. Je ne vais pas dire que je ne vais jamais pardonner, mais ça m'a fait un froid. Disons que quand on me dit de toute façon tu n'y arriveras jamais, ça vexé quand même un peu. Mais en même temps, le rapport change

car il y a plus de la jalousie de leur part. Car maintenant que je réussis, elles me disent des fois ah ouais, tu avais raison, et il y a de la jalousie de leur part car elles se rendent compte que c'est peut-être elles qui ont loupé quelque chose. [...] Par exemple les amis à mon mari, ont pris encore plus négativement le fait que je reprenne des études. C'était encore pire que mes amis, et c'est encore aujourd'hui. Et c'est parce que je réussis. Ils m'avaient dit « ah ouais c'est pour te la péter, et après tu vas dire je suis étudiante ». Et parce que c'est assez long comme étude, et que c'est coûteux, ben je suis entretenue. Et il y en a qui trouve, mais qui ne me le dise pas à moi mais à mon mari, qu'il est bien gentil de m'entretenir pendant que je fais des études. C'est vrai qu'il y a un côté très négatif de la part des hommes ». (Anne)

Anne nous explique qu'elle voit moins d'amis depuis qu'elle a repris une formation à l'université. Ceci est dû à trois aspects : reprendre des études lui prend premièrement beaucoup de temps : « *durant la semaine je m'occupe plutôt des devoirs (des enfants), donc je travaille plutôt le week-end pour l'uni* ». Etant donné qu'elle travaille pour ses cours les week-ends, Anne dispose de peu de temps pour sa propre famille et en a d'autant moins pour ses amis. Un autre facteur ayant pour conséquence la diminution de fréquence dans les relations réside dans le manque de temps de ses copines. Ces dernières se trouvent dans une période de leur vie où elles sont moins disponibles à cause de leur famille. Un dernier élément concerne les réactions négatives de ses amis. Blessée par leurs propos et sentant poindre en eux de la jalousie, Anne n'a même plus envie de voir ses amis, ni ceux de son mari. Ces aspects soulignent que depuis sa reprise de formation, Anne dispose de moins de temps pour voir les amis qui lui restent.

« En fait à cause du manque de temps, on ne se voit pas beaucoup. Eux ils veulent qu'on se voit, et je leur ai dit que j'avais moins de temps, et ça a affecté notre relation, ça c'est sûr. Du coup, ils me voient trop Suisse au niveau du temps. Trop Suisse, dans le sens où on se voit une heure et après on doit se séparer, pas parce que je ne veux plus les voir, mais parce que j'ai aussi d'autres choses à faire. Certains comprennent, car ils font aussi des formations, et d'autres, qui sont au chômage, qui ont du temps libre, qui sont au social, ils n'ont pas une situation régulière, et bien ils ne sont pas très contents et ils voient que j'ai changé aussi. Apparemment je donne une telle image, mais quand je leur explique, ils se montrent compréhensifs. Apparemment, car je ne sais pas ce qu'ils en pensent au fond d'eux ». (Jean)

Disposant de moins de temps pour voir ses amis, Jean avoue se fixer une tranche horaire dont la rigidité n'est pas toujours bien comprise. De ce fait, la relation qu'il a avec ses amis a quelque peu évolué : les personnes étant dans la même situation que lui parce qu'elles ont également repris une formation comprennent ce manque de disponibilité, les autres manifestent un mécontentement. Jean pense que ses amis ont remarqué son évolution, mais il n'en est pas certain.

Une reprise de formation implique un changement dans les relations sociales. Nous avons choisi de ne présenter que deux exemples, mais tous les témoignages que nous avons recueillis ont mentionné une diminution des fréquences de contacts avec leurs amis. Certains comprennent ce manque de temps, d'autres non : « ca sert à faire le tri ». (Eric)

... quant à la gestion cognitive

La gestion cognitive signifie pour nous qu'être à l'université ou à son travail, exige des personnes de se trouver dans un état d'esprit

particulier. En effet, il n'est pas possible d'étudier sans être dans une ambiance cognitive favorable.

« Quand je fais quelque chose, il faut que je ferme les autres boîtes et me concentrer uniquement sur ce que je fais. [...] En tant qu'adultes, on va plus par compartiments, c'est-à-dire que quand tu te dis « maintenant j'étudie », tu dois d'abord prendre du temps pour fermer toutes les autres fenêtres et ensuite tu peux te concentrer sur ce qu'il faut que tu fasses. Et ça te prend du temps et de l'énergie. [...] Donc dans mon cas, quand je travail pour l'uni, je dois fermer toutes les boîtes liées à mon travail. Mais j'ai de la peine, car quand je travaille, je me dis « tiens, ça pourrait être un sujet utile pour mon mémoire », et quand je suis en train de lire des choses pour mon mémoire, je me dis « tiens ça, ça pourrait m'être utile pour mon travail ». Donc constamment j'ai ces croisements qui se font entre mon travail et mes études ». (Stéphanie)

La difficulté que Stéphanie mentionne, concerne la séparation des domaines cognitifs : lorsqu'elle étudie ses cours, elle ne devrait pas penser à ses domaines d'activité professionnelle et vice versa. Pour se concentrer sur un sujet précis, elle doit « fermer ses boîtes » et cela lui prend du temps. Cette concentration, comme l'a mentionné Coulon (2005), varie d'une personne à l'autre et doit faire l'objet d'un apprentissage. Stéphanie n'est pas la seule à rencontrer ce problème. Carine souligne également des difficultés temporelles qu'elle rencontre quant à « l'occupation du cerveau ». Elle est en effet « prise dans des trucs » et doit « faire le vide » pour penser à d'autres choses. Cette gestion cognitive, comme nous l'avons appelée, montre l'importance d'effectuer, lorsqu'il est possible, une séparation entre certains domaines universitaires et professionnels, cela uniquement dans le but de mieux mémoriser la matière et d'être réceptif à celle-ci. Après avoir compris les sujets abordés dans le cadre de l'université, les adultes peuvent plus

facilement effectuer des liens avec d'autres domaines, qu'il soit compris dans le cursus universitaire ou dans l'activité professionnelle. En effet, comme l'a souligné Knowles (1990), les adultes ont besoin de faire des liens entre ce qu'ils apprennent – la théorie – et les besoins de leur pratique professionnelle.

Autres types de difficultés

De nombreux types de difficultés ont déjà été décrits. Nous souhaitons dans cette section aborder d'autres types de difficultés citées par les personnes et ne pouvant être classées dans aucune des catégories présentées jusque là. Voici deux types de difficultés recensées :

Difficultés financières

« Chaque semestre il faut revoir comment on va payer ce semestre, c'est un peu vrai, mais bon en général je suis aidée ». (Julie)

Reprendre une formation à l'université est coûteux et n'est pas à la portée de toutes les familles. En tant que femme élevant seule ses enfants, Julie rencontre certaines difficultés financières *« la situation d'une famille monoparentale en Suisse n'est pas évidente, on n'a pas un soutien fantastique »*. Le soutien dont bénéficie cette femme lui permet de continuer ses études.

Difficultés quant à l'estime de soi

« Je me sentais dévalorisée. [...] J'avais beaucoup peur de ne pas savoir. Parce qu'on m'a souvent dit « mais tu ne sais pas etc. ». [...] Et maintenant je me dis que c'est vraiment en discutant avec les gens qu'on apprend, qu'il n'y a pas de honte à ne pas savoir. Il y a des domaines qu'on connaît, d'autres qu'on ne connaît pas. Et ça me permet d'être plus ouverte, d'être plus sûre de moi en fait. [...] Maintenant j'ose affirmer des

choses que je n'affirmais pas avant car je n'avais aucune idée, donc je n'en parlais pas ». (Léa)

Avant de commencer ses études, Léa se sentait dévalorisée dans ses tâches ménagères, familiales et dans ses connaissances. En reprenant une formation à l'université, elle a appris à émettre des opinions, à oser s'exprimer, et prendre confiance en elle. Elle a remarqué que les personnes ne la jugeaient pas et que leurs réactions (Brewer, 1991) face aux propos qu'elle se hasardait d'énoncer n'étaient pas négatives. Ces éléments ont permis à Léa de retrouver une confiance ; elle a constaté que l'image que les autres lui renvoyaient d'elle-même n'était pas négative. L'estime d'elle-même qu'elle a ainsi développée l'a aidée à se fixer des objectifs plus élevés, tels que par exemple oser exprimer son avis en public, proclamer un éventuel désaccord.

Nous avons présenté dans les sections précédentes plusieurs types de difficultés pouvant être rencontrées lorsque des personnes reprennent une formation. Toutes les personnes que nous avons interrogées ont été confrontées, à un moment ou un autre au cours de leur formation, à certains problèmes qu'elles ont dû résoudre. Ces difficultés ont pu être surpassées grâce à l'entraide développée par plusieurs personnes, mais aussi grâce à leur affiliation progressive dans leur métier d'étudiant. La trilogie famille, université, profession peut également être source de difficultés pour certaines personnes, qui tentent alors de mettre en place des stratégies, tels que l'organisation, la réduction du nombre de crédits par années ou encore l'agencement du travail universitaire le soir et les week-ends.

5.2.3 Ressources utilisées dans la reprise de formation

Reprendre une formation universitaire est considéré comme une transition dans la vie des personnes. Ces dernières pourront, suite à leur reprise d'études, se sentir démunies et remettre en question les routines mises auparavant en place dans leur quotidien. En

fonction des significations partageables, les personnes créeront de nouvelles significations qu'elles s'approprièrent pour elles-mêmes et les utiliseront pour comprendre les situations dans lesquelles elles se trouvent. Elles vont alors user d'éléments culturels pour penser, pour se recentrer, avec une intention précise. Cet usage de ressources symboliques tel que nous l'avons décrit va permettre aux personnes de réorganiser et recadrer l'incertitude et la déstabilisation d'une situation – c'est-à-dire la reprise de formation.

Les entretiens que nous avons menés ont permis aux personnes de s'exprimer sur la façon dont elles géraient la réorganisation de leur quotidien ainsi que la manière dont elles lui redonnait du sens. Ainsi, parler à une sœur des événements positifs, négatifs, intimes, passer un maximum de temps avec sa famille, se rendre au fitness, etc., sont des éléments qui sont ressortis des entretiens, qui ont un sens précis pour les personnes et qui leur permettent d'avancer dans cette phase de transition. Nous souhaitons présenter dans les prochaines sections différentes sortes de *ressources symboliques* et *ressources* utilisées par les personnes que nous avons interrogées.

Nous avons dégagé plusieurs types de ressources utilisées par les personnes. Les noms de ces catégories – ressources familiales, sociales, professionnelles, physiques, de « loisirs », organisationnelles et spirituelles – ont été choisis en fonction des éléments cités par les personnes interrogées. Nous explorerons ces sept catégories dans les prochaines sections et expliquerons dans quelles conditions ces ressources se sont développées dans la vie des personnes et pourquoi elles sont pertinentes pour elles.

Ressources familiales

Par ressources familiales, nous entendons les membres de la famille – par exemple mari, enfants, ou frères et sœurs – jouant un rôle particulier dans la reprise de formation. En effet, la personne va les utiliser pour extérioriser certaines choses, et ainsi avancer dans sa phase de transition. Les témoignages recueillis ont permis

de constater que la famille avait une grande importance pour sept personnes. Voici trois exemples :

« Ce que je fais c'est de toute façon téléphoner à ma sœur. C'est elle qui a bien pris le fait que je reprenne des études. Ça va de toute façon être elle. En fait quelque chose qui a changé depuis que j'ai repris des études, c'est qu'avant on voyait beaucoup d'amis, et maintenant on voit plus la famille. Avant on n'avait pas forcément de bons contacts avec eux. On n'était vraiment pas proche. [...] Donc je l'appelle pour tout, quand j'ai des soucis, quand j'ai envie de parler. C'est elle que j'appellerais en premier pour tout. C'est vrai que dès que j'ai un examen qui s'est mal passé ou au contraire qui s'est bien passé, je lui téléphone ou lui envoie un sms ou, je la contacte. Elle est presque au courant avant mon mari ». (Anne)

Cet exemple monte qu'Anne ressent le besoin de parler à quelqu'un de ce qu'elle vit à l'université. Elle a trouvé en sa sœur une personne digne de confiance, qui l'écoute et qui l'a soutient dans sa décision de reprise d'étude *« c'est une des rares personnes qui m'aient soutenu à part mon mari. Elle a pris ça de manière positive et elle me soutient »*. Cette relation fraternelle s'est développée petit à petit, suite à cette reprise de formation et permet à Anne d'exprimer ce qu'elle vit à l'université et ce qu'elle ressent. Ces discussions avec sa sœur peuvent être considérées comme des *ressources* car elles ont une signification particulière pour Anne qui y trouve ce qu'elle cherche : raconter les événements qu'elle vit à l'université, les extérioriser et ainsi se sentir mieux ensuite. Le fait de s'exprimer sur ce qui lui arrive va être utilisé par Anne pour atteindre un but : raconter à sa sœur ce qu'elle a sur le cœur, échanger avec elle et ainsi développer une forme de relation privilégiée. C'est cet usage de sa sœur comme un « moyen » pour améliorer sa situation que nous considérons comme une *ressource*.

« J'ai une épouse qui m'écoute, j'ai beaucoup d'échanges avec mon épouse. On aime bien se dire avec mon épouse que la force passe entre nous. Il y a des périodes où elle va vraiment de l'avant, elle avance, et puis moi je suis peut-être aussi un peu à la traîne, je suis un petit peu moins bien, et il y a des périodes où c'est l'inverse. Donc on utilise beaucoup cette dynamique elle et moi. Moi je suis très satisfait de mon mariage, c'est vraiment mon fond de sécurité, c'est l'endroit où je suis bien ». (Marc)

Marié depuis quelques années, Marc parle d'une dynamique qui s'est construite à l'intérieur de son couple. Chacun des époux « utilise » l'autre et les échanges communs comme tremplin pour aller de l'avant. Cette utilisation se fait au moyen d'échanges, de discussions qui permettent à chacun de s'exprimer sur ce qui lui tient à cœur. Les discussions peuvent, dans le cas de Marc, également être utilisées comme *ressources*. Porteuses de significations précises – utiliser la dynamique des échanges pour avancer – et utilisées dans un but précis, ces *ressources* que nous pouvons caractériser de *discursives*¹⁸ témoignent en effet de l'importance de la relation que Marc entretient avec son épouse : elles lui apportent le réconfort souhaité, lui permettent de se sentir bien et d'aller de l'avant.

Ces deux exemples soulignent que des échanges avec des membres de leur famille peuvent être perçus comme des ressources par les personnes. Reprendre une formation est une étape que les personnes réussissent à traverser grâce à des discussions et au soutien familial. Nous souhaitons présenter un témoignage quelque peu différent de l'utilisation des échanges verbaux avec la famille comme ressource pour avancer dans une transition.

¹⁸ Nous avons nommé ces ressources « discursives » car elles correspondent aux discussions que des personnes ont entre elles. Le choix de ce terme ne provient pas d'une littérature spécifique.

« Je fais les activités avec la famille. [...] J'essaie quand même d'être avec les filles. On est allé faire les courses avec la grande, ou je vais avec la petite faire quelque chose. Samedi matin par exemple, on va aller skier. [...] Mais c'est vrai qu'ils (son mari et ses filles) en pâtissent quand même au niveau de la disponibilité. Mais il y a papa qui est là ». (Carine)

Reprendre une formation prend beaucoup de temps à Carine. Bien que son mari soit très présent pour leurs filles, Carine a conscience d'être moins disponible et souhaite être davantage présente pour sa famille. En effet, depuis qu'elle a repris une formation, Carine dispose de peu de temps et préfère le mettre à disposition de sa famille plutôt que de voir ses amis ou d'organiser des soupers avec eux. Les activités familiales sont perçues comme des *ressources* : elles l'aident à penser à d'autres choses que ses études. Aller skier avec ses enfants lui permet en effet de faire du sport, mais aussi de partager des moments en famille et consolider une forme de relation privilégiée.

Ces trois exemples décrivent l'importance de la famille, du temps que les personnes souhaitent passer avec elle, ainsi que des échanges qui s'y établissent. La famille permet d'apporter du réconfort, de trouver des solutions à certains problèmes. Les personnes l'utilisent avec des intentions particulières : échanger, faire des activités dans le but d'extérioriser certains problèmes et ainsi « se sentir bien ».

Ressources sociales

Nous avons choisi l'appellation « ressources sociales » pour parler des amis extérieurs à la famille avec qui les personnes interrogées sont en contacts étroits. Cela signifie qu'un ami pourra jouer le même rôle qu'une sœur, comme dans le cas d'Anne : discuter de tout et de rien, se confier, etc.

« J'essaie de maintenir (les relations sociales). Dès que j'ai deux heures, j'essaie de voir des personnes que

j'apprécie et avec qui j'aime discuter. Il ne faut pas trop attendre trop trop, car il y a quand même des liens qui changent, et ça serait dommage ». (Julie)

Julie met en évidence l'importance des relations sociales qu'elle souhaite entretenir. Malgré le peu de temps dont elle dispose, ces rencontres lui permettent de garder un contact avec ses amis, mais aussi de discuter. Julie ne va pas forcément parler avec ses amis du travail universitaire ou des problèmes liés à l'université ; elle cherchera à penser à autre chose, à passer des moments agréables en compagnie. Le type de *ressource* pouvant être mis en évidence concerne les rencontres avec ses amis : dès qu'elle a du temps libre, elle les contacte. Elle sait que si elle attend trop longtemps avant de les voir, leurs relations risqueraient peut-être de changer.

« J'ai deux amis qui sont psychologues. Un est superviseur et a un cabinet, et l'autre (travaille aussi dans le social) à Genève. Je travaille aussi en partie avec lui, et puis c'est un ami proche, je suis parrain d'un de ses enfants. Donc on a aussi cette relation où on peut prendre un moment les deux et amener un sujet « écoute là j'ai besoin, un quart d'heure ». Et puis j'ai un autre collègue avec qui j'ai aussi la possibilité de faire ça ». (Marc)

Marc utilise beaucoup la communication lorsqu'il se trouve face à certains soucis. En plus de son épouse, il peut se confier et discuter de ses problèmes à des amis psychologues. Ces derniers sont considérés par Marc comme des *ressources* : ils vont, de part leur métier, l'écouter et l'aider à vaincre ses difficultés. Marc sait qu'il peut faire appel à ses deux amis lorsqu'il souhaite s'exprimer sur certaines choses, qu'il rencontre des difficultés.

Ces deux exemples soulignent l'importance du besoin de communiquer, de discuter des choses qui vont bien, comme de celles qui vont mal. Cinq personnes interrogées ont mentionné des

amis chers à leurs yeux avec qui elles partagent du temps et peuvent échanger. Léa au contraire n'a pas encore trouvé la ou les personnes avec qui elle pourrait discuter :

- Léa : *[...] Ou bien il faudrait que j'en parle avec quelqu'un. (Léa raconte qu'elle fait du sport pour se vider la tête, pour se sentir mieux et décharger sa tension).*
- Céline : *Tu en parlerais avec qui par exemple ?*
- Léa : *Ben pour le moment je n'ai pas vraiment trop de personnes à qui parler, donc je préfère faire du sport.*
- Céline : *Donc tu ressentirais en fait le besoin de parler avec quelqu'un mais comme tu n'as pas encore trouvé cette personne, tu fais du sport, c'est ça ?*
- Léa : *Ouais.*

Cet extrait de notre conversation avec Léa montre que cette femme souhaiterait discuter avec quelqu'un, mais ne l'a pas encore trouvé. Le fait d'avoir mentionné le besoin de parler avec quelqu'un indique que Léa a très certainement déjà expérimenté cela et que ça lui a procuré quelque chose d'agréable. En attendant de trouver cette personne, elle utilise le sport, qui joue plus ou moins le même rôle que cet élément non trouvé, à savoir se vider la tête, se sentir mieux.

Ressources professionnelles

Par ressources professionnelles nous voulons mentionner qu'un ou une collègue de travail peut jouer un rôle dans le processus de reprise de formation. Nous pensions avant de faire nos entretiens que ce type de ressources serait bien représenté. Cela n'a pas été le cas. En effet, une seule personne a cité les rapports qu'elle entretenait avec sa collègue et ce que ces contacts lui apportaient.

« J'ai une collègue avec qui j'ai un très bon rapport où on fait beaucoup d'intervision les deux, mais aussi des fois pour des choses personnelles. Alors pas forcément nos histoires de couples ou des choses comme ça. Mais plus sur des choses annexes ». (Marc)

Dans ses propos Marc souligne l'accompagnement mutuel qui s'est mis en place entre lui et sa collègue, que nous pouvons considérer comme une *ressource*. Ils s'entraident au niveau de leur travail, mais sont aussi disponibles l'un pour l'autre lorsqu'il règne un problème de toute sorte, sauf peut-être leurs histoires de couples. Cela signifie que si Marc se trouve devant une difficulté à l'université par exemple, il sait qu'il peut demander conseil et discuter de ce problème avec sa collègue.

Ressources physiques

Certaines personnes ont mentionné dans les entretiens que lorsqu'elles ne se sentent pas au meilleur de leur forme, qu'elles rencontrent des difficultés ou ont des tensions, elles font du sport.

« Je vais au fitness ! Je vais deux fois par semaine au fitness. [...] (Je dois) faire du sport. Je vois que j'en ai besoin. Pour pouvoir avancer, je dois transpirer et ça me fait du bien. C'est aussi un lieu de détente le fitness et c'est aussi ma priorité des fois quand je suis sous la pression. Je dois aller au fitness pour pouvoir continuer ». (Jean)

Depuis sa reprise de formation, Jean a trouvé une activité qui lui permet de se sentir bien et d'avancer avec une énergie nouvelle dans ses études : faire du sport. Aller au fitness est utilisé comme *ressource* par Jean. Il y va dans le but de se défouler, de transpirer, mais aussi de se calmer, car il considère le fitness comme un lieu de détente qui lui permet de se relaxer. Jean a conscience de l'usage qu'il fait du fitness – « *Je dois faire du sport. Je vois que j'en ai besoin* » –, c'est-à-dire se défouler, transpirer,

se calmer, se relaxer et des changements qu'il peut entraîner – « *Pour pouvoir avancer, je dois transpirer et ça me fait du bien* ».

« Ce week-end j'ai été faire du ski de fond, samedi et dimanche. On est sorti un peu au soleil, on avait un peu besoin de lumière et ça m'a permis de vider ma tête. Donc je sens que j'ai quand même besoin que mon corps soit bien pour que mon esprit puisse bien fonctionner aussi. Quand j'ai une grosse contrariété, je vais courir, nager à la piscine et après ça me permet d'évacuer et de me sentir un peu mieux ». (Léa)

Comme vu précédemment à défaut d'avoir trouvé une personne à qui parler, Léa utilise le sport comme moyen pour se sentir bien. Férue de sports – elle pratique le vélo, la natation, la course à pieds, le ski, le ski de fonds – qu'elle utilise comme une *ressource*, cette femme se régénère en bougeant, en se dépensant. Léa est consciente de l'usage qu'elle fait de ces activités : elles libèrent son corps des tensions vécues et lui permettent d'être à nouveau réceptive au niveau intellectuel.

Ces deux exemples, choisis parmi les trois personnes ayant mentionné les activités sportives comme *ressources physiques*, mettent en évidence la signification que ces exercices physiques ont pour ces personnes : « se sentir bien, se vider l'esprit, évacuer, se détendre, se calmer ». Faire du sport n'est en effet pas uniquement utilisé pour le plaisir, mais dévoile des intentions précises, des besoins que nous venons d'expliquer.

Ressources « loisirs »

Faire de la politique, cuisiner, écouter des concerts ou des conférences, aller au théâtre, faire du théâtre, aller au cinéma ou encore regarder des séries sont des éléments que les personnes nous ont cités lors de nos entretiens. Nous avons jugé pertinent de regrouper ces activités sous l'appellation *ressources « loisirs »*. Comme nous le découvrirons, cette appellation met en évidence

que des activités annexes peuvent être utilisées de façon intentionnelle et dans un but précis. Parmi les sept personnes ayant mentionné de telles activités, nous avons choisi de ne présenter que trois exemples.

« J'aime beaucoup aller au cinéma ça me change bien les idées. C'est une activité qui me permet penser à autre chose, ça me demande moins d'effort notamment au niveau de la compréhension ». (Julie)

Julie utilise le cinéma pour se détendre et pour penser à autre chose. Depuis qu'elle a repris une formation à l'université, son esprit est sollicité par les aspects intellectuels : lire des textes scientifiques, aller en cours, rédiger des travaux, etc., signifient pour elle se « concentrer pour comprendre ». Elle a besoin de se changer les idées par une activité de détente. Le cinéma peut être considéré comme une ressource. En effet, le fait de regarder un film est une ressource qui répond aux besoins de Julie : penser à autre chose et comprendre le film sans devoir faire trop d'efforts.

« Suite à ma reprise de formation, j'ai pu plus participer à des activités que je pourrais appeler culturelles, comme aller écouter des concerts, des conférences par exemple. Et je ne pouvais pas faire ça avant car comme j'enseignais à un pourcentage élevé, il m'arrivait d'avoir des élèves jusqu'au soir. Et il y a même des fois où je rentrais chez moi à 23h le soir. Et quand on rentre si tard c'est impossible d'avoir une vie un peu sociale et d'aller écouter des concerts. Donc je dirais que cette formation m'a permis de prendre du temps pour aller à ces activités culturelles, de me retrouver, d'avoir du plaisir et de me vider l'esprit pour pouvoir avancer dans la vie et dans mes études. Ça me procure du bien être ». (Fred)

La reprise d'études de Fred lui a permis de développer une vie culturelle qu'il n'avait pas auparavant. En effet, bien qu'il soit

musicien de formation, il ne trouvait pas le temps pour par exemple aller écouter des concerts. Sa reprise de formation a certes entraîné une diminution de son pourcentage de travail mais lui permet d'avoir une vie sociale : « *mais qu'est-ce que je vis bien depuis* » nous dit-il. Ces activités culturelles dans lesquelles Fred a choisi de s'investir correspondent à des ressources. Fred a trouvé dans ces activités ce qu'il cherchait : elles lui permettent de se vider l'esprit, de se retrouver, d'avoir du plaisir, lui procurent du bien être et l'aident à avancer dans la vie et dans ses études.

« J'ai une très grande passion pour le théâtre, j'aime beaucoup être sur scène. Le théâtre m'a beaucoup aidé. [...] J'aime beaucoup être avec d'autres gens et comme au théâtre on est beaucoup, j'aime ça. [...] La rage, les frustrations que je peux accumuler en moi, je les cumule pour un moment et au bout d'un moment elles sortent. [...] J'aime bien voir où sont mes limites (dans le théâtre), car la formation que j'ai eu m'a aidée, car gueuler devant deux cent personnes ne me fait pas peur ». (Eric)

Eric a découvert le théâtre en venant à l'université. Etre en contact avec des personnes et travailler en groupe lui plaît et l'aide. En effet cette activité, considérée comme une ressource symbolique par Eric, est utilisée de façon intentionnelle dans des buts précis : elle lui permet tout d'abord d'extérioriser certaines tensions par les mots, devant un public. Dès le moment où Eric a découvert le théâtre, cet élément culturel – le théâtre – est devenu signifiant pour lui : il lui permet d'extérioriser ses émotions mais aussi de se trouver dans des situations « théâtrales », c'est-à-dire non réelles de la vie de tous les jours l'autorisant à s'immerger complètement dans le rôle qu'il doit jouer. De plus, le fait de se produire sur scène ne lui fait absolument pas peur, au contraire, cela contribue à la découverte de ses limites. En plus du bien être que lui procure cette activité, Eric recherche aussi à être en contact avec d'autres personnes, à construire des relations sociales dont la fonction est

de passer des bons moments en groupe et ne plus penser aux études. Ces éléments soulignent la réflexivité développée par Eric sur l'usage – internalisé – qu'il fait du théâtre : jouer du théâtre n'est pas une activité comme une autre, mais revêt un sens particulier pour lui.

En arrivant à l'université, les personnes ont pour la plupart cherché des activités dans lesquelles elles s'investissent et qui leur permettent de se décharger émotionnellement. Pour nous, ces ressources « loisirs » pourraient être en partie liées avec ce que Zittoun a appelé l'expérience culturelle, définie comme étant des « expériences particulières que les adultes vivent et qui ont une qualité d'être hors de la réalité quotidienne » (Zittoun, 2003, p.3). L'auteur se penche sur la question du lien entre le jeu chez l'enfant et l'expérience culturelle de l'adulte, en soulignant l'apport de trois auteurs, Freud, Piaget et Winnicott. En complétant les notions théoriques développées par ces auteurs, par celles d'Harris, Zittoun montre qu'il y a « une continuité entre les expériences du jeu chez l'enfant et les expériences de fiction chez l'adulte » (Zittoun, 2003, p.13). L'auteur indique qu'en plus de divertir les personnes ou de les empêcher de penser à leurs soucis, les expériences culturelles enrichissent l'expérience humaine. Cette dernière permet premièrement de profiter des connaissances et des façons de faire mis en place par d'autres personnes nous ayant précédé. Cet enrichissement des expériences culturelles peut deuxièmement favoriser la création de nouvelles perspectives. De plus, ces expériences culturelles, par le fait qu'elles mobilisent des connaissances et la mémoire des personnes, peuvent être enrichies et modifiées et peuvent même transformer leurs capacités de penser.

Dans notre cas, ces expériences culturelles pourraient englober différentes activités telles que faire de la politique, cuisiner, écouter des concerts ou des conférences, aller au théâtre, faire du théâtre, aller au cinéma ou encore regarder des séries télévisées. En participant à des activités qui leur plaisent et dans lesquelles elles peuvent laisser se développer leur imagination, les personnes ont

la possibilité de sortir de la réalité quotidienne en s'abandonnant dans ces expériences, mais aussi d'engendrer des changements sur elles suite à un repositionnement identitaire. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, lorsqu'elles se trouvent dans des phases de transition, les personnes vont, suite à l'utilisation de certaines expériences, développer trois ordres de processus – acquisition de nouvelles compétences, remaniements identitaires et construction de significations – leur permettant d'avancer. Nous pouvons étayer nos propos avec la contribution de Tisseron (2003) sur les images. Cet auteur a en effet mentionné que les images qui composent des films, des séries, etc., n'empêchent pas les personnes de penser, bien au contraire. « Elles sont même la première condition pour y parvenir » (Tisseron, 2003, p.33). Les images – comme nous l'avons mentionné dans le témoignage de Julie ci-dessus – peuvent avoir différentes fonctions, telles que s'appuyer sur elles pour rêver, aider les personnes à clarifier leur pensées, ou encore éprouver des émotions, etc. Cela signifie qu'aller au cinéma pour voir un film ou regarder des séries à la télévision permet à certaines personnes de penser ou de s'envoler dans un monde de rêve. Un film peut donc avoir un impact sur la personne, qui peut s'identifier à un personnage par exemple, ce qui pourra l'amener à se repositionner elle-même.

Ressources organisationnelles

Selon certaines personnes que nous avons interrogées, l'organisation est une des clés de la réussite. En effet, planifier, organiser, structurer le travail à accomplir a l'avantage d'arriver aux échéances en ayant travaillé régulièrement et de diminuer l'angoisse. Parmi les quatre personnes nous ayant raconté l'importance de structurer leur temps, nous avons choisi de présenter les témoignages de Jean et de Marc.

« Ma force c'est d'être super organisé, je planifie, j'agence, [...] ça fait presque prétentieux de dire ça, mais ça a même fait dire à un de mes amis psychologue avec qui j'ai bossé pendant pas mal

d'années « Marc, très organisé, limite obsessionnel ». [...] Donc pour moi, le secret, c'est l'hyper organisation, ça veut dire que je me mets des échéances, je planifie des choses, je prépare mon travail, car au moment où je m'y mets il faut que je sois le plus efficace possible, j'ai peu de temps à disposition. [...] C'est vrai que c'est une manière de lutter contre l'angoisse. C'est vrai que d'être super organisé c'est extrêmement rassurant ». (Marc)

Marc a découvert que s'il ne mettait pas en place une organisation rigoureuse, il n'arriverait pas à survivre dans le monde universitaire. Parce qu'il travaille à 90% à côté de ses études, Marc se trouve dans l'obligation de planifier, de structurer son temps de façon à ne pas se trouver dans une situation inconfortable. Selon Marc, cette organisation, que l'on peut qualifier de *ressource*, a plusieurs fonctions : l'« hyper organisation » lui permet de mieux gérer son temps, de lutter contre l'angoisse, et ainsi de le rassurer.

« Il faut être organisé, savoir quoi faire, sinon je risque de devenir comme certaines personnes qui n'ont pas eu leur chance, ou qui n'ont pas fait une bonne démarche pour s'en sortir et sont tombées dans un cercle vicieux et ne peuvent pas s'en sortir, à cause des difficultés qu'elles ont. Et là j'ai appris à l'être (être organisé), je m'organise pour avancer et apparemment ça donne un changement. [...] J'anticipe par exemple dans mes études. [...] Je suis obligé de m'organiser et de faire comme ça, sinon, je n'arrive pas. Je dois être organisé ». (Jean)

Le témoignage de Jean est assez similaire à celui de Marc. En effet Jean a lui aussi remarqué qu'il devait développer une organisation pour réussir à travailler de la meilleure façon possible. Cette *ressource* est utilisée de façon à lui permettre, tout comme Marc, d'anticiper certains travaux, lectures ou préparations

d'examens, d'être dans les délais et de lui enlever ainsi certaines tensions.

Ressources spirituelles

Deux personnes que nous avons interrogées nous ont raconté qu'elles se référaient à des éléments que nous avons qualifiés de « spirituels ». En effet, le réconfort auprès de Dieu ou la recherche du silence sont des *ressources symboliques* que Stéphanie et Paul utilisent pour retrouver une forme de tranquillité intérieure.

« Du fait que je suis croyante, j'ai un rapport avec Dieu qui compte beaucoup pour moi. Quand je suis stressée, quand je vois que je ne tiens pas le coup, j'ai cette conviction que je peux trouver un appui dans cette présence extra terrestre, appelons-là comme ça. Donc je crois et je sens cette intervention, c'est-à-dire que je perçois une certaine forme de tranquillité, de détresse. Et je me dis qu'il y a quelqu'un qui est au contrôle de tout, et qu'il y aura un résultat positif. Et si ce n'est pas positif j'essaie de trouver et d'analyser les choses qui ne sont pas si positives, et voir leur côté positif ou au moins d'apprendre quelque chose. Donc j'essaie de positiver ». (Stéphanie)

Stéphanie entretient un lien important avec Dieu. Du fait que son père était pasteur et que son mari l'est aussi, cette présence « extra terrestre » comme elle l'appelle, a accompagné cette femme durant sa vie et occupe actuellement encore une place importante dans sa vie. Se référer à Dieu est une *ressource symbolique*, comportant des significations précises, internalisées, – appui de Dieu, sentir son intervention, Dieu contrôle les situations – que Stéphanie utilise lorsqu'elle sent qu'elle n'arrive plus à faire face aux événements qui se présentent à elle ou qu'elle doit réaliser trop de choses à la fois. Elle est totalement consciente de l'usage qu'elle peut faire de Dieu dans les situations dans lesquelles elle en a besoin et effectue ainsi un usage réflexif

(Zittoun, 2007) de cette ressource symbolique. En parallèle à cette croyance spirituelle, Stéphanie utilise également la vision positive qui l'aide à affronter les situations difficiles.

« La seule chose que j'ai faite en étant ici (à l'université de Neuchâtel), je faisais quand même des breaks, car j'aime bien les breaks, pour me changer les idées. Je suis un homme assez intérieur, alors quand je faisais des breaks pour remonter un peu la pente, j'allais toujours dans un couvent de moines à (nom du lieu où se trouve le couvent), il n'y a pas tout le monde qui y va, mais c'était un endroit où il y a le silence qui règne. On entend uniquement peut-être les oiseaux le matin, et la (nom de la rivière) qui passe à côté, quand on ouvre la fenêtre à 05h-05h30 le matin. Car j'allais là-bas pour préparer les examens, pour me ressourcer. Alors j'allais là, je vivais avec les gens, parce qu'il y a des gens qui bien sûr participent à cette vie monastique dirais-je, où la règle du silence est là. Donc ce n'est pas toujours facile, mais ça permettait quand même de nous renvoyer à l'existence, à nous-mêmes, et puis moi ça m'a fait du bien. Ça me fait 45 minutes depuis chez moi, je pars d'un monde de fou en activité fébrile pour arriver dans un monde où c'est le silence. [...] Quand je suis arrivé, je me suis mis dans la grande cour, sans aucun bruit, et je me suis dit « mais qu'est-ce que tu fais là ? ». C'était la première fois où je me suis posé des questions par rapport au silence. Après je n'ai plus fait de cas, j'étais là-bas comme si j'étais chez moi. Ma serviette, des dossiers pour travailler, une structure pour se reposer, il y avait tout ce qu'il faut. [...] Et je préparais les examens universitaires là-bas. Et là ça rentrait bien. [...] Ça c'est un endroit un peu stratégique mais ça n'a rien à voir avec la religion car je suis assez laïque. [...] J'ai toujours été content d'aller, mais j'ai toujours été content de repartir. On sent quand on est

prêt, de dire « voilà, j'ai consolidé, c'est bon, on peut y aller ». Mais je n'étais jamais le même quand je rentrais chez moi ». (Paul)

Paul choisi à certains moments de l'année, notamment lors des périodes d'examens, ou lorsqu'il se sent débordé, d'aller dans un couvent. Ce lieu a indirectement été choisi par Paul, car cet homme nous apprend que lorsqu'il était enfant, il allait déjà « chez des sœurs ». Etant adulte, il a choisi de se rendre dans un couvent, mais il « ne sait pas comment il a fait le lien » entre ce choix en tant qu'adulte et le fait d'être allé chez les sœurs alors qu'il était enfant. Le couvent est pour Paul une *ressource symbolique* comportant plusieurs significations : y aller lui permet de « se reposer », d'« avoir la paix », de se retrouver intérieurement ainsi que pouvoir travailler ses examens dans un cadre « structuré » où personne ne le dérange. En plus de cela, Paul a été confronté au silence ; lui paraissant étrange au début, ce silence a ensuite été intégré, et a aidé Paul à travailler. Nous pensons que cette *ressource symbolique* s'est développée petit à petit : Paul a depuis tout petit été en contact avec des sœurs. Bien des années après, il retourne dans un couvent et y découvre d'autres choses : les bienfaits du silence et de la vie monastique, qui lui permettent de réguler ses émotions en retrouvant une forme de sérénité. Paul a internalisé les sensations que lui procurent ses séjours au couvent et lorsqu'il rencontre des difficultés, il y retourne dans le but de retrouver ces sensations.

Ces éléments peuvent trouver un rapprochement dans les propos tenus par Bakhtine (1984 ; 1986) : selon l'auteur, outre les « voix » humaines, d'autres « voix » silencieuses s'intègrent à des dialogues ou des monologues. Cela signifie que le dialogue est un échange entre des voix, y compris dans un monologue intérieur, dans lequel une partie de soi correspond avec la partie « autre » de soi. Bakhtine affirme par là que le discours que l'on a sur nos propres idées et visions du monde, rencontre inévitablement la parole de l'autre. Les personnes ne peuvent en effet pas se former une opinion d'elles-mêmes si elles n'ont pas entendu la parole de

l'autre à ce sujet. Ceci peut nous aider à comprendre le cas de Paul : en allant dans un couvent, et en étant confronté au silence, Paul peut avoir des dialogues internes, lui permettant de réfléchir sur lui-même (« *je suis un homme assez intérieur* »), de comprendre les événements de sa vie en leur dégageant des significations (« *je faisais des breaks pour remonter un peu la pente* ») ainsi que trouver un nouvel équilibre. Nous pouvons constater que Paul est très réflexif sur l'usage qu'il fait de ses « *breaks* » au couvent. Il sait en effet quand il ressent le besoin de s'isoler et ce qu'il doit mettre en place pour y arriver.

Nous avons décrit dans cette partie différents types de ressources et ressources symboliques que les personnes utilisent depuis leur reprise de formation. Nous avons expliqué quelles sont ces ressources et ressources symboliques, quelles sont les conditions dans lesquelles elles se sont développées et en quoi elles sont pertinentes pour les personnes. Elles ont en effet une signification précise pour les individus en permettant de réguler leurs expériences émotionnelles, de changer leur compréhension des choses, de réorganiser cette compréhension – par exemple pour les ressources symboliques –, mais aussi de se sentir mieux – par exemple pour les ressources. Une personne peut de plus utiliser plusieurs éléments comme ressources si elle arrive à leur dégager des significations précises pour elle-même.

5.2.4 Perspectives d'avenir suivant une reprise de formation

Quels projets auront les personnes après avoir terminé leurs études ? Afin de mieux comprendre l'apport de leur formation, nous leur avons demandé comment elles envisageaient leur avenir. La plupart des personnes a mentionné plusieurs ouvertures concernant leur futur. Ne pouvant décrire toutes ces possibilités, nous avons choisi d'illustrer chacune des sous-catégories suivantes avec un témoignage différent.

Continuer ses études

Parce qu'elles ont apprécié le retour aux études ou qu'elles ont envie d'effectuer un cursus universitaire complet – commencer par un Bachelor et finir par un Master –, certaines personnes souhaitent poursuivre leurs études, voire même devenir des chercheurs.

Faire un Bachelor

Deux personnes ont cité l'envie ou la nécessité de faire un Bachelor :

« J'aimerais avoir quelque chose de plus solide, car je ne suis pas sûre de rester en Suisse. Et le CFP n'est valable qu'en Suisse et il risque d'être un travail jeté aux orties, et ça m'inquiète, (c'est-à-dire que) tout ce que j'ai fait maintenant pourrait ne pas être utile. [...] C'est pour ça que j'aimerais tenter ma chance de passer en Bachelor [...] et que ça soit reconnu. C'est un petit peu mon souci. Pour le moment je veux finir ça (son CFP) et je verrais si je réussis à faire une suite comme un Bachelor ». (Stéphanie)

Stéphanie a choisi il y a quelques années la formation CFP dans le but d'avoir un titre lui permettant de parler au nom de celui-ci¹⁹. Cette formation n'existant plus à l'université de Neuchâtel, cette femme souhaiterait faire des compléments en vue d'obtenir le titre de Bachelor. La forme de continuité pouvant être relevée ici témoigne de l'aboutissement du travail effectué sous la forme d'un titre reconnu. Stéphanie a repris une formation dans le but d'avoir un « *bout de papier* » lui décernant un titre et attestant ses connaissances apprises.

¹⁹ Nous avons expliqué la raison de la reprise de formation de Stéphanie au chapitre 5.2.1, sous la rubrique « Personnes extérieures à la famille ».

« L'idée ça serait en fait de faire environ 30 crédits pour obtenir la reconnaissance d'un Bachelor en psychologie, et non plus en Bachelor of Art ». (Léa)

Léa fait ses études dans un cursus Bachelor en Lettres et Sciences humaines, mais souhaite obtenir un autre type de Bachelor : celui en psychologie. Le choix de Léa n'est pas exactement en continuité avec son cursus universitaire effectué à Neuchâtel, mais l'est totalement selon ses projets de vie : elle a toujours souhaité étudier la psychologie et l'obtention d'un Bachelor en psychologie est l'aboutissement de ce rêve.

Faire un Master

Quatre personnes souhaitent continuer leurs études et effectuer un Master. Voici deux exemples :

« Je crois que je vais poursuivre avec un master. [...] C'est vrai que je vais de nouveau arriver à un de ces croisements où je vais finir mon CFP cette année, (et) je vais attaquer ce master probablement l'année prochaine ». (Marc)

Marc a beaucoup d'idées concernant son avenir. Il souhaite faire un Master, mais peut-être aussi travailler : *« avec la formation universitaire, ça m'ouvre beaucoup de champs, et aussi des années d'expérience sur le terrain. Puis l'âge, je dirais que j'ai le bon âge aussi pour avoir des postes à responsabilités entre l'expérience et la formation »*. Et puis *« en même temps, je ferais bien un doctorat »*. Son but serait ainsi de travailler en tant que professeur à la HES. Parmi toutes ces perspectives, Marc souhaite tout d'abord commencer un Master. Nous pouvons souligner qu'en fonction du parcours de vie de Marc, tous les choix cités peuvent correspondre à une forme de continuité. En effet, après avoir obtenu un diplôme à la HES, il a choisi de faire un CFP. Il peut dès lors, utiliser sa formation universitaire, soit pour trouver un meilleur poste de travail, soit continuer avec un Master et ensuite

poursuivre avec une Thèse dans le but d'occuper une fonction à la HES.

« Dans l'année qui suit, je vais finir mon master et ensuite je vais faire une formation pédagogique, mais je ne sais pas encore laquelle. [...] Parce que maintenant avec mon master, je n'ai qu'une branche enseignable, donc la psycho. Et si je veux aller à la HEP, il faut en avoir deux. Donc vu que j'ai déjà 60 crédits en philo, ça serait bien de faire ça ». (Sarah)

Le but de Sarah serait d'enseigner la psychologie. Mais n'ayant qu'une seule branche enseignable, elle pense faire un autre Master en philosophie, et ensuite se diriger du côté de la HEP. Bien qu'elle existe, nous avons de la peine à distinguer une forme de continuité dans le cas de Sarah. Après son diplôme d'infirmière, elle a obtenu un Bachelor en philosophie et psychologie ; elle est actuellement en train d'effectuer un Master en psychologie et souhaite commencer un deuxième Master pour enseigner ces deux disciplines. L'entretien que nous avons eu avec Sarah nous a appris que l'enseignement de la psychologie n'était pas un but premier lorsqu'elle a commencé ses études. Cette idée lui est « apparue » au milieu de son Master, mais n'arrive pas à l'expliquer.

Faire une Thèse

Sur les quatre personnes qui ont mentionné l'envie de devenir des chercheurs, nous avons choisi de présenter deux exemples :

« Je suis contente, maintenant j'arrive au mémoire. Et je pense que je vais continuer. [...] J'ai hâte de finir, je n'ai plus envie d'être étudiante, j'ai envie de passer à l'étape supérieure, j'ai envie de devenir doctorante ». (Cécile)

Cécile trouve sa vie d'étudiante monotone : « *je me rendais compte que plus personne prenait la parole, que j'étais la seule à m'intéresser à ce qui se disait* ». En effet, elle raconte que les cours n'ont pas de dynamique et que les étudiants ne s'expriment pas sur ce qui se fait lors des cours. Elle sait également « *qu'il est possible de persévérer dans le mémoire mis en place et continuer dans cette direction* ». Cette motivation l'incitant à poursuivre en direction du doctorat, s'inscrit dans une forme de continuité avec son parcours de vie. Directrice d'une entreprise, elle a choisi de reprendre l'uni en fonction de plusieurs raisons que nous avons expliquées précédemment – parce que son fils aîné avait terminé l'université, suite à des conversations eues avec des amies, pour se nourrir intellectuellement. Reprendre des études lui a permis d'utiliser les notions apprises lors des cours, des lectures faites dans le cadre de son mémoire, pour avancer dans son activité professionnelle : « *j'ai pu prouver que mes arguments étaient valables* » en trouvant « *des appuis* » et « *des outils* » découverts à l'université. Le mémoire qu'elle a entrepris « *autour de son entreprise* » lui ouvre ainsi de nouvelles perspectives : elle sait que son sujet de mémoire peut faire l'objet d'une Thèse et souhaite continuer dans cette direction.

« Là je suis en train de chercher un stage. Je me suis inscrit pour pouvoir faire un stage ou chercher du travail. Et si je trouve un travail, je n'hésite pas. Au cas où après le master je ne trouve pas un travail, je fais probablement une thèse s'il y a un prof qui m'accepte ». (Jean)

Jean a aussi plusieurs idées quant à son avenir. Il souhaite arrêter dès que possible son travail dans une boulangerie pour en trouver un plus intéressant²⁰. Il envisage une autre possibilité si sa recherche d'emplois n'aboutit pas : faire un doctorat. Les deux

²⁰ L'insatisfaction dans le travail professionnel de Jean a été expliquée dans le chapitre 5.2.1.

choix de Jean s'inscrivent, selon nous, dans une forme de continuité : son but principal est de trouver un travail digne des études qu'il a faites – Licence dans son pays et Master à l'Université de Neuchâtel. Cela signifie qu'autant la recherche d'un meilleur travail que la Thèse correspondent exactement à ses ambitions.

Reprendre des études a été tellement passionnant pour certaines personnes qu'elles ressentent le besoin de continuer encore. Anne pense en effet « *qu'on a du mal à se mettre des limites après* ». Ces propos signifient que lorsque des personnes entrent dans le cursus académique, l'envie d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses grandit peu à peu, si bien qu'elles éprouvent l'envie de continuer en faisant de la recherche.

Travailler

Certaines personnes ne souhaitent pas continuer après leur Bachelor ou leur Master et choisissent de travailler.

Continuer leur travail

Julie est la seule personne qui souhaite continuer son travail :

« J'avais aussi envisagé de continuer mon travail mais peut-être de faire un mixte entre ce travail d'enseignement sans aller beaucoup plus loin et un travail d'ordre socio-éducatif, dans une association. Donc où il faut écouter les gens, les guider, les conseiller, travail soit dans la promotion de la santé ou dans d'autres aspects de l'éducation ». (Julie)

Son travail d'enseignement lui plaît et Julie souhaite le poursuivre. Elle pense par contre que son « pourcentage va probablement encore augmenter durant ces prochaines années ». Elle pourrait également compléter son travail avec un travail associatif dans lequel elle pourrait mettre à profit les études de psychologie qu'elle a faites, ainsi que son travail. Julie a en effet choisi de reprendre des études – CFP – afin de « consolider sa place de travail » mais

aussi pour acquérir des notions psychologiques et pédagogiques utiles à son activité professionnelle. Continuer son travail, mais en augmentant son pourcentage paraît donc en continuité avec son parcours.

Trouver un travail

Eric est également la seule personne souhaitant trouver un emploi après ses études :

« J'ai envie de gagner ma vie. [...] J'aimerais bien pouvoir disposer d'un peu plus d'argent. Si je trouve un boulot qui me donne la satisfaction, je fonce là-dedans ». (Eric)

Eric n'a pas travaillé durant ses études et pour lui leur fin signifie trouver un emploi. Il souhaite par là retrouver la vie sociale qu'il avait jusqu'alors : « *ne pas pouvoir disposer de l'argent comme on veut a aussi des répercussions sur la vie sociale* ». Aimant beaucoup le journalisme, et parler, il serait motivé à travailler pour les médias audio-visuels – télévision, radio – ou encore dans le cinéma. Cette recherche d'emplois qu'il fera à la fin de ses études est également en continuité avec son parcours de vie : soulignant l'insatisfaction professionnelle – voir le chapitre 5.2.1 – dans laquelle il se trouvait, Eric a choisi de reprendre des études afin de trouver un travail lui donnant de la satisfaction.

Changer de travail

Trois personnes souhaitent changer d'activité professionnelle après leur formation à l'université. Voici l'exemple que nous avons choisi de présenter :

« Je pourrais faire formatrice pour les apprentis d'assurance. Je peux me tarder de mes expériences (dans l'assurance) de vingt cinq ans plus tout ce qui est pédagogique et expériences et autres que j'ai appris à l'Uni ». (Carine)

Après avoir travaillé de nombreuses années dans le secteur des assurances, Carine souhaite changer d'orientation. Son but – se trouvant en continuité avec son choix de reprendre des études – est d'utiliser son expérience professionnelle, ainsi que ses compétences acquises à l'université pour trouver un autre travail. Elle pense rester dans son domaine professionnel, mais changer de fonction, par exemple, devenir formatrice pour les apprentis d'assurance.

5.3 Synthèse des résultats

Quatre types de catégories ont été discutés dans ce chapitre. Nous avons commencé par présenter les « situations et les raisons d'une reprise de formation ». L'analyse de cette catégorie a montré que différents facteurs sont impliqués lors d'une reprise de formation : le contexte familial, des personnes extérieures à la famille, des motivations personnelles, un désir de se nourrir intellectuellement, une insatisfaction dans l'activité professionnelle, ainsi que des recherches d'emplois non abouties. Le *contexte familial* est un des éléments ayant le plus motivé une reprise de formation. En effet, reprendre des études n'est pas une décision qu'une personne ayant une famille et des enfants à charge peut prendre seule ; la famille tout entière est impliquée dans ce choix. Ainsi certaines personnes ont pu étudier à l'université car leur situation familiale se trouvait dans des dispositions favorables. Une reprise d'étude peut également se produire suite à des discussions entre amis ou des remarques prononcées par autrui. En effet lorsque la crédibilité des paroles d'une personne est mise en péril par autrui, celle-ci s'interroge sur ses connaissances et sur les moyens de les rendre officielles. Des *personnes extérieures à la famille* peuvent ainsi influencer les personnes à se former, en fonction de leurs propos, qu'ils soient positifs ou négatifs. Des *motivations personnelles*, ou encore le *désir de se nourrir intellectuellement* sont aussi des facteurs ayant une influence dans le choix de reprise d'études. Le défi, en tant que motivation personnelle, d'effectuer une fois dans

sa vie une formation « longue » de type universitaire, peut par exemple être perçue comme le summum d'une vie remplie de différentes formations. Certaines personnes ont aussi mentionné qu'une *insatisfaction dans leur activité professionnelle*, ainsi que des *recherches d'emplois non abouties* étaient vues comme des éléments déclencheurs de leur reprise de formation. Découragées par leur situation, les personnes ont donc choisi de consolider leurs connaissances en étudiant à l'université.

Ces différents éléments soulignent que les raisons d'une reprise de formation sont nombreuses. En plus de cela, il faut insister sur le fait qu'une personne ne reprend pas une formation à la suite d'un seul motif. Il y a au contraire une articulation des différents facteurs que nous avons présentés ; cela est dû au fait que les trajectoires des personnes se construisent en fonction des multiples événements de leur vie et que chaque histoire de vie est personnelle.

Dans cette partie, nous avons également tenté de mettre en évidence les ruptures ayant engendré une reprise de formation dans la vie des personnes. Certaines ruptures sont plus faciles à découvrir que d'autres, tout d'abord parce qu'elles sont clairement identifiées par les personnes, qui ont développé une compréhension réflexive de leur parcours de vie. De plus il existe une variété de ruptures, étant donné que chaque trajectoire de vie est unique et formée par des utilisations précises de ressources symboliques. Nous avons constaté que la difficulté que nous avons à identifier ces ruptures – pour la plupart des entretiens –, était en partie due aux positions moins réflexives des personnes interviewées, mais aussi parce que ces personnes se situent toujours dans une zone quelque peu floue, tentant de définir leur transition.

En parallèle des ruptures, des bifurcations ont été relevées. Étant donné que la conséquence de la bifurcation correspond, dans notre cas, à la reprise d'études universitaires, nous devrions pouvoir mettre en évidence un élément de bifurcation chez chacune des personnes interrogées. L'exercice a été fait pour les autres

personnes dont les témoignages n'ont pas décrit dans notre analyse et a en effet révélé que cette notion de bifurcation était présente chez chaque individu. Nous avons de plus découvert que les ruptures présentées correspondent toutes à des bifurcations. Le cas inverse n'est au contraire pas envisageable, ceci en raison du processus de décision volontaire pouvant être lié aux bifurcations et non aux ruptures.

Un deuxième type de résultats obtenus concerne les *difficultés liées à la reprise de formation*. Les personnes ont en effet cité lors de nos entretiens, différents types de difficultés vécues : les difficultés concernant l'entrée à l'université, les difficultés liées à l'université, les difficultés liées aux apprentissages, ainsi que les difficultés temporelles. *L'entrée à l'université* est un passage facilité si les personnes possèdent une Maturité. La préparation aux examens d'admission à l'université peut être un moment douloureux pour certaines personnes, car ces dernières sont examinées sur des matières de Lycée, mais aussi de types universitaires. Nous avons ensuite mis en évidence des *difficultés liées à l'université*. Certaines personnes ont mentionné le fait d'être perdu, de ne pas comprendre le système ou encore le moment crucial des premiers examens. L'entraide entre étudiants a été bien précieuse pour résoudre ces difficultés des débuts dans la vie universitaire. Elle a en plus permis aux étudiants de développer des amitiés et des complicités avec des personnes du même âge. L'apprentissage de type universitaire a quant à lui posé des difficultés à certains individus. Nous avons formulé une deuxième hypothèse à ce sujet : « reprendre des études universitaires peut engendrer chez les personnes des difficultés au niveau de l'apprentissage ». Nous constatons que l'apprentissage universitaire a été laborieux pour certaines personnes, qui ont alors utilisé de stratégies pour affronter les difficultés rencontrées. En effet, nous avons découvert qu'après avoir passé de nombreuses années sur le marché du travail, certains mécanismes d'apprentissage tels que ceux utilisés à l'université, doivent être

appris ou réappris. Ainsi, se concentrer, garder en mémoire, expliquer ce qu'on a lu, prendre des notes, effectuer des synthèses, ou encore rédiger des résumés, sont des *difficultés liées à l'apprentissage* auxquelles les personnes ont dû faire face en se donnant par exemple des objectifs à court ou long terme. Ces difficultés sont présentes lorsqu'il s'agit de préparer un examen – comment apprendre une matière ? Comment faire une synthèse des lectures faites et des notes de cours ? Comment faire des résumés ?, etc. –, ou de rédiger un travail écrit – lire la littérature sur le sujet, la mémoriser.

Un autre type de difficultés rencontrées concerne les *difficultés temporelles*. L'analyse nous a permis de souligner que ces difficultés étaient présentes chez toutes les personnes que nous avons interrogées, et cela également à plusieurs niveaux : les difficultés temporelles quant à la gestion familiale, professionnelle, universitaire, les difficultés temporelles au niveau des relations sociales et les difficultés temporelles quant à la gestion cognitive. Reprendre des études prend premièrement du temps et la famille souffre du manque de disponibilité de la personne en formation ou à l'inverse la personne en formation culpabilise de ne pas pouvoir accorder suffisamment de temps pour sa famille. Ce type de difficulté est essentiellement vécu chez les femmes. Ces difficultés temporelles familiales sont liées à deux autres : les difficultés de gestion temporelle universitaire et professionnelle. En effet les horaires universitaires doivent par exemple se combiner avec ceux de l'activité professionnelle, et de la famille. Ces trois sphères sont indissociables l'une de l'autre, si bien qu'un déséquilibre ressenti dans l'une de ces sphères pourra avoir des conséquences sur les deux autres. Les difficultés temporelles se manifestent également au niveau des relations sociales : les personnes ont moins de temps à consacrer aux relations sociales qu'elles avaient jusqu'alors. Les rencontres entre amis diminuent pour cette raison-là, mais aussi suite à certaines réactions négatives d'amis. Reprendre une formation demande également une disposition cognitive. Cela signifie que pour apprendre un sujet précis, lire des

textes ou produire des rapports, une personne doit se centrer sur une seule chose et « *fermer ses boîtes* » (Stéphanie). Cette gestion cognitive est une difficulté pour certaines personnes et prend du temps.

Nous avons également mentionné d'autres types de difficultés rencontrées, telles que des difficultés financières ou liées à l'estime de soi. Toutes ces difficultés peuvent elles aussi être combinées les unes aux autres selon les situations, et l'histoire de vie des personnes.

Après avoir saisi le contexte de reprise de formation des personnes, ainsi que les difficultés rencontrées, nous avons ensuite analysé les ressources qu'elles utilisent pour vaincre certaines difficultés, donner un sens à certains éléments de cette transition et y avancer.

Nous avons découvert des *ressources* et des *ressources symboliques* mises en place et utilisées par les personnes. Voici ce qui est ressorti de notre analyse : les personnes ressentent le besoin de discuter avec leurs proches – leur famille, leur femme, leur sœur, etc. – des peines ou des joies qu'elles vivent à l'université, ou tout simplement de se retrouver en famille pour participer à différentes activités. Ces ressources que nous avons qualifiées de *ressources familiales* permettent aux personnes de pouvoir en quelque sorte trouver un appui et une écoute au sein de leur famille pour avancer. D'autres personnes préfèrent discuter de ces éléments avec des amis extérieurs à leur cercle familial ou encore avec des collègues de travail. Ces types de *ressources sociales et professionnelles* sont utilisées exactement de la même façon que les ressources familiales, à savoir qu'elles permettent aux personnes d'extérioriser et de raconter des événements vécus à l'université ou non. Ces trois premières catégories de ressources soulignent également l'importance des échanges, des discussions, que nous avons qualifiées de *ressources discursives*, entre les personnes. En expliquant leurs difficultés à quelqu'un, les individus sont amenés à penser, voire même comprendre ce qui leur arrive.

De ce fait, ils pourront ressentir une sensation positive de ces discussions. Les personnes ne parlent dans ces échanges pas uniquement des difficultés qu'elles peuvent rencontrer. Discuter de tout et de rien peut aussi être perçu comme un moment de détente privilégié.

Certaines personnes choisissent plutôt de se dépenser physiquement pour ressentir du bien-être. Ces *ressources physiques* leur permettent de se calmer et de se détendre. Nous avons ensuite mis évidence des *ressources « loisirs »*. Faire de la politique, cuisiner, écouter des concerts ou des conférences, aller au théâtre, faire du théâtre, aller au cinéma ou encore regarder des séries télévisées sont des loisirs utilisés par les personnes pour penser à autre chose et laisser se développer leur imagination. Parmi tous ces loisirs, nous avons montré que seulement le fait de jouer du théâtre peut être considéré comme *ressource symbolique*.

Nous avons ensuite décrit à quoi correspondent les *ressources organisationnelles*. Une planification des éléments à accomplir pour leur cursus universitaire permet aux personnes de se trouver le moins possible dans des situations désagréables dans lesquelles rien n'est cohérent et maîtrisable. Evoquer Dieu, penser positivement, ou encore aller dans un couvent sont des *ressources spirituelles* que nous avons qualifiées de *ressources symboliques*, également utilisées par les personnes lorsqu'elles se trouvent dans des situations difficiles. Elles leur permettent de régénérer leur esprit et de continuer leurs études avec l'énergie retrouvée.

Les différentes catégories mentionnées sont intrinsèquement liées. Les personnes peuvent réorganiser en effet les situations chaotiques dans lesquelles elles se trouvent en combinant plusieurs ressources les unes aux autres. Nous pouvons remarquer que la plupart des ressources décrites correspondent à des *ressources* et non des *ressources symboliques*. Cela peut être lié à plusieurs facteurs. Nous pensons premièrement que cela peut être dû aux questions posées lors des entretiens. Nous avons deuxièmement constaté que bien que les personnes nous aient

raconté de nombreuses choses, elles n'étaient peut-être pas assez réflexives sur leurs pratiques.

Nous allons maintenant reprendre l'hypothèse émise sur les ressources et y répondre : « les personnes mobilisent des ressources familiales, professionnelles, temporelles leur permettant de gérer cette transition qu'est la reprise de formation ». L'analyse effectuée nous a permis de découvrir que les ressources utilisées par les personnes sont bien plus étendues que celles nous avons tout d'abord imaginées. En effet, en plus des ressources familiales, professionnelles et temporelles, les personnes ont également choisi de s'épanouir dans des ressources physiques, sociales, de loisirs, spirituelles ou organisationnelles. Nous pensons que cette variété de ressources peut être expliquée par la qualité des entretiens menés ainsi que par le nombre de personnes interrogées. Les conversations que nous avons eues avec les douze personnes ont été très riches. Elles se sont senties à l'aise et nous ont dévoilés de nombreux éléments qu'elles utilisent pour atteindre un certain but. De plus, la saturation ressentie après les douze entretiens menés nous a également permis d'obtenir un éventail élargi de ressources. Cependant, bien que cet éventail de ressources soit plus élargi que ce que nous le pensions tout d'abord, il ne nous a permis de mettre en évidence qu'un petit nombre de ressources symboliques.

Les derniers résultats analysés concernent les *perspectives d'avenir suivant une reprise de formation*. En demandant aux personnes comment elles prévoient leur futur, nous avons pu mettre en évidence plusieurs choix. Certaines personnes souhaitent continuer leurs études pour obtenir un Bachelor – notamment pour des personnes disposant d'un CFP –, un Master, ou une Thèse, ceci autant par plaisir que pour avoir un titre supérieur de formation. D'autres personnes veulent au contraire cesser d'étudier pour entrer sur le marché du travail, poursuivre leur même activité professionnelle, ou alors changer de travail suite à leur formation universitaire. Nous avons également tenté

d'analyser si les perspectives d'avenir des personnes étaient en continuité avec leurs parcours de vie. Les résultats ont montré que mise à part le témoignage de Sarah dans lequel nous n'avons pas perçu une continuité explicite, la plupart des parcours de vie des personnes suit une forme de continuité visant une grande forme de cohérence.

L'hypothèse émise à ce sujet était qu'« après avoir terminé leur formation universitaire (CFP, Bachelor, Master ou Licence) les personnes quitteraient le cursus académique ». L'analyse des entretiens nous a montré que cette option était choisie par certaines personnes, mais que celle de continuer des études était également bien présente, voire même davantage. La découverte des études a énormément plu aux adultes, qui sont motivées de poursuivre leurs études, voire même devenir des chercheurs. Quatre d'entre elles souhaitent rédiger une thèse, option à laquelle nous n'avions pas pensé.

Cette analyse transversale nous a permis de saisir comment, en fonction de certains éléments décrits, s'est déroulée la reprise de formation des personnes que nous avons interrogées. Les différentes catégories que nous avons présentées soulignent certains points spécifiques liés à une reprise d'études. Nous souhaitons une fois encore mettre l'accent sur la combinaison de ces catégories et sous-catégories. En effet, les trajectoires et les événements de vie des personnes supposent une interrelation de toutes ces catégories dont nous avons cité quelques exemples afin d'avoir une meilleure idée de la pluralité des situations dans lesquelles les personnes se trouvent. Nous aurions également pu choisir d'effectuer une analyse de cas de quelques personnes en cherchant à comprendre ce que représentait la reprise de formation chez elles selon certains points.

6. Conclusions

Cette recherche nous a permis de mettre en évidence plusieurs pistes. Nous pouvons tout d'abord souligner que les trajectoires de vie des personnes sont totalement personnelles et uniques. Cette remarque paraît simpliste à évoquer, mais l'analyse effectuée dans cette recherche démontre que les raisons d'une reprise de formation, les ressources utilisées, les difficultés vécues ainsi que les perspectives d'avenir choisies dépendent des événements de vie des personnes et sont par conséquent en continuité avec leur passé, le présent qu'elles vivent et le futur qu'elles envisagent. Cela signifie que le choix de reprendre une formation, peut trouver son origine très loin dans le passé de la personne mais ne s'élaborer que lorsque la situation de cette dernière est « favorable » à ce choix : la personne va en effet tenir compte de différents éléments, tels que sa situation familiale, ses motivations personnelles, etc.

L'utilisation des ressources analysées chez les personnes est aussi extrêmement individuelle, dans le sens où chaque personne va trouver une ou plusieurs ressources l'aidant à avancer dans sa propre transition. Nous avons mis en évidence différents types de ressources et ressources symboliques utilisées par les personnes. Nous avons de plus remarqué que la majorité des ressources décrites correspond à des ressources et non ressources symboliques : en effet, parce que certains éléments culturels n'ont pas été internalisés par les personnes et mobilisés dans des situations souvent éloignées de celles qui leur sont initialement attachées, mais aussi parce que les dynamiques dans lesquelles les éléments culturels deviennent des connaissances ne sont pas ancrées dans une articulation de sens et d'identité, nous ne pouvons pas les considérer comme des ressources symboliques. Ainsi, passer du temps en famille ou discuter avec une amie, ont été décrits comme des ressources et non des ressources symboliques.

Les difficultés rencontrées lors de leur reprise de formation sont quant à elles aussi propres à l'individu. Elles peuvent cependant

être mises en commun lors de discussions avec d'autres personnes dans le but de les vaincre ; c'est la démarche qu'ont adoptée plusieurs personnes. Notre recherche a notamment permis de mettre en évidence deux types de difficultés : la première concerne les difficultés d'apprentissage et la deuxième concerne les difficultés de gestion temporelle familiale avec celles de l'université. Premièrement donc, toute personne étudiant à l'université est confrontée à de nouveaux apprentissages : apprendre de nouvelles notions, se les approprier, pouvoir les expliquer par écrit ou par oral avec tout autant de clarté, faire des synthèses, etc. Nous avons remarqué qu'en plus de ces éléments, se concentrer, garder la matière en mémoire, expliquer ce qu'on a lu ou encore prendre des notes durant les cours pouvaient poser des difficultés à certaines personnes. En ce qui concerne le deuxième type de difficulté nous avons remarqué que la reprise de formation n'était pas forcément bien vécue au niveau de la famille : soit la famille souffre du manque de temps que la personne en formation peut lui consacrer, soit la personne en formation souffre elle-même de ne pas être disponible pour sa famille. Mais ces éléments ont été relevés uniquement chez les femmes.

Pour les adultes reprenant une formation, la satisfaction semble être présente. En effet, de nombreuses personnes sont satisfaites de leur formation à l'université de Neuchâtel. La découverte des études a énormément plu aux personnes car elles ont pu acquérir les connaissances répondant à leurs attentes. Nous avons découvert que plus de la moitié des personnes interrogées souhaitent poursuivre leurs études en faisant un Bachelor, un Master ou une Thèse. Ce résultat nous a quelque peu surpris, car nous pensions que les personnes reprenaient une formation dans le but de changer de travail ou de bénéficier de meilleures perspectives professionnelles ; cela ne semble pas être le cas.

Enfin, un autre point important à souligner concerne le fait que les personnes combinent plusieurs éléments compris dans chacune de ces deux catégories : raisons d'une reprise de formation et utilisation de ressources. Nous pensons que cela peut s'expliquer

de deux manières. Premièrement parce que les situations de vie des personnes sont composées d'un ensemble infinis d'éléments – avoir une activité professionnelle ou non, avoir des enfants à charge ou non, etc. Cela signifie qu'en fonction de la trajectoire de vie et des situations présentes à l'intérieur de cette trajectoire, les raisons d'une reprise de formation pourront être multiples et feront l'objet d'une combinaison de plusieurs facteurs. Nous pouvons deuxièmement, expliquer la combinaison de plusieurs ressources comme suit : les personnes vont choisir des éléments ayant la signification la plus pertinente pour elles et qui sont les plus propices à les aider dans leur développement. Peut-être qu'une seule ressource ne suffit pas à aider les personnes, si bien qu'elles en utilisent d'autres.

Nous avons arrêté de nous entretenir avec des personnes lorsque nos données récoltées se répétaient. Si nous avons élargi notre population aux personnes étudiant dans les facultés des Sciences, des Sciences économiques, ou de Droit par exemple, nous aurions très certainement découvert d'autres types de ressources, d'autres types de difficultés, d'autres raisons et situations d'une reprise d'études, ainsi que d'autres perspectives d'avenir étant donné que ces personnes étudient d'autres disciplines, dans d'autres facultés. Une recherche future pourrait par exemple prendre en compte ces différents éléments et découvrir par exemple comment la transition de la vie professionnelle aux études est perçue, qu'elles sont les ressources utilisées et comment ces ressources se sont-elles développées. Nous avons choisi d'analyser les entretiens menés de façon transversale. Il aurait également été possible d'effectuer une analyse d'études de cas, afin d'obtenir une connaissance approfondie de quelques personnes et de dégager des éléments quant à leur reprise de formation. Nous pouvons toutefois relever que notre méthode a permis de recueillir des données très riches, notamment quant aux quatre catégories d'analyse. Une autre recherche pourrait cependant traiter des cas d'abandon chez des personnes reprenant une formation, en se centrant toujours dans

une perspective de transitions développementales. Cela permettrait peut-être de comprendre pourquoi les personnes ont abandonné leurs études et si cet abandon est la conséquence d'un mauvais déroulement dans la réorganisation de la transition. Selon les quelques variations découvertes entre les femmes et les hommes, il serait également intéressant, lors d'une future étude, d'analyser la reprise de formation dans une perspective de genre.

7. Références bibliographiques

- Aumont, B & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- Bakhtine, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin : University of Texas Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bédard, L., Déziel, J., Larache, L., (1999). *Introduction à la psychologie sociale. Vivre, penser et agir avec les autres*. Québec : ERPI.
- Béduwé, C & Espinasse, J.-M. (1995). L'université et ses publics. *Education et Formations*, 40. 33-46.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blum, C (2006). *Le Nouveau Littré : dictionnaire de référence de la langue française*. Paris : Editions Garnier.
- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : de Boeck.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brewer, M. B. (1991). The social self : on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.
- Chalvin, M. J. (2005). *L'estime de soi. Apprendre à s'aimer avec ou sans les autres*. Paris : Eyrolles.
- Condorcet, M. A. N. (1792). 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, pp. 81-87, cité par A. Léon (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan. p. 189.
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- Cresas – Centre de Recherche de L'Education Spécialisée et de L'Adaptation Scolaire – (1987). *On n'apprend pas tout seul*. Paris : ESF.
- De Saussure F. (1995). *Cours de linguistique générale*. publ. par Charles Bally et Albert Sechehaye. Paris : Editions Payot.
- Deaux, K (1993). Reconstructing social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4-12.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2004). *A quoi sert la formation continue universitaire ? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi ?* NFPNR 43, Programme national de recherche Formation et emploi. Synthesis 22.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Doray, P. & al., (1999). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes en Suisse*. Note de synthèse, OCDE, Paris.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fernandez, J. (1992). *Réussir une activité de formation*. Québec : Saint-Martin.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Third Edition. London : Sage Publications.
- Galland, O. & Oberti, M. (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte.
- Galley, F. & Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday live*. Garden City, NY : Doubleday-Anchor.
- Heath, S. B. (2004). Risks, rules, and roles: youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 41-70). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hundeide, K. (2004). A new identity, a new lifestyle. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 86-108). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Jeuge-Maynard, I. (2010). *Le Petit Larousse*. Paris : Editions Larousse.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action : Applying modern principles of adult education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Léon, A. (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Mackaye, D. L. (1931). Tactical training for teaching adults. *Journal of Adult Education* III, 3, pp. 293-294, cité par M. Knowles (1990). *The modern practice of adult education : andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press, p. 47.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maulini, O. & Montandon, C., (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : de Boeck.
- Mercier, A. & al. (2005). The intention to teach and school learning : the role or time. In A.-N. Perret-Clermont & al. *Thinking Time: a multidisciplinary perspective*. (pp. 141-154). Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques – (2004). *L'apprentissage tout au long de la vie*. Synthèses. Paris : OCDE.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques – (mai 2007). *La certification pour apprendre à tout âge*. Synthèses. Paris : OCDE.

- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques – (août 2007). *Apprentissage tout au long de la vie et capital humain*. Synthèses. Paris : OCDE.
- OFS – Office Fédéral de la Statistique – (février 2008). *International Classification of Education*. ISCED 97. http://www.portal-stat.admin.ch/isced97/files/index_f.html
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissage informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? In O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (pp. 169-188). Bruxelles : de Boeck.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*, rassemblés traduits et commentés par G. Deledalle. Paris : Le Seuil.
- Perret, J.-F. (2005). Time for learning. In A.-N. Perret-Clermont & al. *Thinking Time : a multidisciplinary perspective*. (pp. 137-140). Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutation technologiques*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle Revue de Psychologie sociale*, 3, 94-102.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue suisse pour la formation continue*, 1, 12-15.
- Petit, E. (1890). Alentour de l'école, pp.124, cité par A. Léon (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan, p.89.
- Règlement concernant l'admission des personnes non titulaires d'une Maturité gymnasiale (2000). http://www2.unine.ch/webdav/site/unine_futurudiant/shared/documents/Sans_maturite/reglement_admission_sans_maturite.pdf
- Russell, J. E. (1938). Can the art of teaching be taught? In *Journal of Adult Education* X, 4, pp. 383-386, cité par M. Knowles (1990). *The modern practice of adult education : andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press, p. 48.
- Tisseron, S. (2003). *Comment Hitchcock m'a guéri. Que cherchons-nous dans les images ?* Paris : Edition Albin Michel.
- Valsiner, J. & Connolly, K. J. (2005). *Handbook of developmental psychology*. London : Sage publications.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Richard.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (1^{ère} édition). Paris : Editions sociales /La Dispute.
- Werquin, P. (2002). L'apprentissage des adultes dans les pays de l'OCDE. Définition, enjeux et participants. In *Formation tout au long de la vie et carrières en Europe*. 9es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL (Rennes), 15 et 16 mai 2002, p. 79-97.
- Zittoun, T. (2003). Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. *Cahiers de psychologie*, 39, 3-22.
- Zittoun, T. (2004). Preapprenticeship as Transition. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. (pp. 153-176). Cambridge / New York : Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2005a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris: L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2005b). Re-constructions religieuses en période de transition. *Cahiers de psychologie*, 41, 25-39.
- Zittoun, T. (2006a). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology : Constructing Development. Greenwich : InfoAge.

- Zittoun, T. (2006b). *Insertions. A quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006c). Difficult secularity: Talmud as symbolic resource. *Outlines. Critical social studies*, 8(2), 59-75.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge : Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Education et Sociétés*, 22, 43-55.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.
- Zittoun, T., Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (in press). People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during WWII. In A. C. Bastos & K. Uriko & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Dynamics of Women's Lives*. Rome : Carlo Amore.

8. Annexes

8.1 Trame pour les entretiens semi-directifs

Introduction

- Rappeler que j'enregistre l'entretien
- Introduction sur le mémoire
 - « Dire que je m'intéresse à la reprise de formation à l'Université ».
- Indiquer le déroulement de l'entretien
- Garantir l'anonymat

Question d'ouverture

« Racontez-moi comment s'est déroulée votre reprise de formation à l'Université ? »

Reprise de formation

1. Accès à la formation :

- Quel type de formation suivez-vous ?
- Comment avez-vous entendu parler de cette formation universitaire ? (par qui, où, à quelles occasions ?)
- Quelles ont été les démarches que vous avez faites pour vous inscrire à cette formation ?
 - Pouvez-vous me décrire le cheminement qui vous a amené à reprendre une formation ? (recherche des informations, renseignements auprès de personnes ?)

- Etait-ce facile VS difficile ? (Examens d'entrée, etc ?)

- Avez-vous rencontré des difficultés quant à l'accès à cette formation ? (si oui, lesquelles ?)

2. Perception et reconnaissance de la formation :

- Comment votre formation est-elle perçue dans votre entourage :
 - Par l'employeur : (rôle : s'il est pour ou contre le fait de reprendre une formation)
 - Par vos enfants
 - Par votre conjoint
 - Par vos amis
- Des personnes proches (parents, amis, etc.) ont-elles effectuées des formations comparables ?

3. Attentes de la formation :

- Les attentes que vous aviez au début de votre formation sont-elles les mêmes que celles que vous avez actuellement ?
 - Au moment où vous avez choisi de commencer cette formation, que pensiez-vous qu'elle pourrait vous apporter pour votre futur ?
 - Actuellement qu'est-ce que cette formation vous apporte ? (peut vous apporter) ?
- Quelles impressions avez-vous eues (avez-vous) durant cette formation ? (Peur, angoisse, satisfaction d'apprendre de nouvelles connaissances)
- Quels ont été les points positifs et négatifs de cette formation ?

4. Contexte de la reprise dans la formation :

- Pourquoi avez-vous choisi d'entreprendre cette formation ? (Motivations, intérêts, utilité pour le futur)
- Pourriez-vous décrire les circonstances dans lesquelles vous avez repris cette formation ?

- Y a-t-il eu dans votre vie des changements qui vous ont pu engendrer cette reprise de formation ?
- Pourquoi est-ce à cette période-là que vous avez choisi de reprendre une formation ?

5. Gestion de la formation :

- Comment gérez-vous votre quotidien suite à cette reprise de formation ?
 - (Gestion du temps, de la famille, de votre activité professionnelle, etc)
 - (Participez-vous plus à des activités associatives ?)
- Avez-vous rencontré des difficultés concernant la gestion de votre formation ?
 - Si oui, à quels niveaux ? (Gestion du temps, de la famille, de votre activité professionnelle, etc)

6. Difficultés rencontrées suite à la reprise de formation :

- Si vous deviez mettre en garde quelqu'un d'autre sur les difficultés pouvant être rencontrées lors de la réinsertion au sein d'une nouvelle institution, que lui diriez-vous ?
- Comment avez-vous « géré » le fait de réapprendre (retour sur les bancs d'école) ?
 - Comment s'est déroulée la « compréhension de ce qu'est l'Université » lors de votre reprise de formation ?
- Avez-vous eu envie d'arrêter votre formation ? (Si oui, quelles en ont été les raisons ?)

Activité professionnelle

7. Parcours professionnel et gestion de celui-ci :

- Travaillez-vous en parallèle de l'Université ? (Si oui, où ?)
- Etes-vous satisfaits de votre vie professionnelle actuelle ?

- Comment gérez-vous votre activité professionnelle avec vos études ?
 - Pouvez-vous adapter vos horaires de travail avec ceux de l'Université ?
- Quels types de contacts entretenez-vous avec vos supérieurs, vos collègues, etc. ?

Vos relations avec votre entourage et vos loisirs

8. Rapports avec votre famille :

- Depuis que vous avez commencé cette formation, comment caractériseriez-vous les rapports (contacts) que vous entretenez avec votre famille ?
 - (Etes-vous plus souvent en contact avec votre famille ?)
 - (Voyez-vous plus votre famille ?)
 - (Faites-vous plus d'activité avec votre famille ?)
 - (Lui téléphonez-vous plus ?)
 - Voyez-vous des différences entre les rapports que vous entreteniez avec votre famille avant d'entreprendre cette formation et maintenant ? (Si oui, en quoi est-ce différent ? et pourquoi ?)

9. Rapports avec vos amis :

- Depuis que vous avez commencé cette formation, comment caractérisiez-vous les rapports que vous entretenez avec vos amis ?
 - (Etes-vous plus souvent en contact avec vos amis ?)
 - (Les voyez plus souvent ?)
 - (Voyez-vous plus d'amis ?)
 - (Leur téléphonez-vous plus ?)
 - Voyez-vous des différences entre les rapports que vous entreteniez avec vos amis avant d'entreprendre cette

formation et maintenant ? (Si oui, en quoi est-ce différent ? et pourquoi ?)

10. Loisirs :

- Que faites-vous durant votre temps libre ?
 - Avez-vous des hobby, des passions ?
 - Voyez-vous des différences entre les loisirs que vous faisiez avant d'entreprendre cette formation et maintenant ? (Si oui, en quoi est-ce différent ? et pourquoi ?)

Autres formations suivies et parcours scolaire

11. Formations :

- Avez-vous déjà suivi d'autres formations ?
 - De quelles natures étaient-elles ? (domaines, durée, quand)
- Avez-vous déjà essayé des formations auxquelles :
 - vous n'avez finalement pas eu accès (et pourquoi ?) ?
 - vous avez renoncées (et pourquoi ?) ?
 - vous avez dû mettre en terme en cours de route (et pourquoi ?) ?

12. Parcours scolaire

- Comment s'est déroulé votre parcours scolaire ?
 - Avez-vous rencontré des difficultés ?
 - A quel âge êtes-vous entré dans le marché du travail ?

Apports de la formation et projets futurs

- Qu'est-ce que la formation a changé pour vous ?

- Les connaissances que vous avez acquises vous seront-elles utiles pour votre avenir ?
- Comment vous voyez-vous dans le futur ?
 - Prévoyez-vous des changements importants dans l'organisation de votre vie ?
- Souhaitez-vous faire d'autres formations ? (Si oui, lesquelles ?)

Conclusions

- Avez-vous des choses à ajouter ?

Partie démographique

13. Informations personnelles :

- Nom(s) :
- Prénom(s) :
- Age :
- Plus haut diplôme et date d'obtention ?
- Position sur le marché du travail (profession) :
- Quel est votre pourcentage de travail ?

14. Situation familiale :

- Quelle est votre situation matrimoniale ? (marié, en couple, séparé, divorcé, veuf)
- Avez-vous des enfants ?
 - Si oui, combien ? Âges ?
- Quelle est la profession de votre conjoint et son niveau d'étude ?

Fin de l'entretien :

- Remerciements

8.2 Dossiers et Cahiers de Psychologie et Education parus

Dossiers de Psychologie et Education

N° 32 (1998)	Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (I.Kampffmeyer)	fr.	6.--	N° 40 (1991)	Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. (A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F.Tapenoux)	fr.	7.--
N° 33 (1988)	Art & Psychologie. (C. Rosselet-Christ)	fr.	6.--	N° 41 (1992)	Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage : regards et réactions. (D. Golay Schilter)	fr.	8.--
N° 34 (1988)	Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches) (A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (Eds))	fr.	4.--	N° 42 (1992)	Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (A. Iannaccone)	fr.	8.--
N° 35 (1988)	A brief introduction to conversational analysis. (N. Bell)	fr.	4.--	N° 43 (1993)	Langages des sexes – De la procréation à la création. (C. Rosselet-Christ)	fr.	8.--
N° 36 (1988)	L'intersubjectivité en situation de test. (M. Gossen) - 482 pages) paru chez Delval, Fribourg.	fr.	48.--	N° 44 (1994)	La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg. (N. Muller)	fr.	10.--
N° 37 (1989)	Social Interactions and Transmission of Knowledge. (A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo)	fr.	8.--	N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (C. Rosselet-Christ)	fr.	8.--
N° 38 (90/91)	Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (L.-O. Pochon)	fr.	7.--	N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (T. Zittoun)	fr.	15.--
N° 39 (90/91)	Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. (A. Brossard)	fr.	40.--	N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8 - 10 September.	fr.	12.--
				N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (L.-O. Pochon)	fr.	8.--

N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (L. Oppizzi)	fr.	15.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (M.-J. Liengme Bessire)	fr.	6.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (C. Damia)	fr.	5.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (J.-F. Perret)	fr.	4.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. (T. Garduño Rubio)	fr.	35.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (T. Zittoun)	fr.	10.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (A.-M. Holzer-Corfu)	fr.	10.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (S. Païn)	fr.	17.--
N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (CPLN) (E. Bourquard)	fr.	12.--	N° 60 (2005)	"Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia)	fr.	9.--
N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. (A. Van Loon)	fr.	10. --	N° 61 (2005)	"Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey)	fr.	10.--
N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (N. Muller)	fr.	8.--	N° 62 (2007)	Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement a distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemijn)	fr.	18.--
				N° 63 (2008)	Social comparison as social construction. Theory and illustration. (J. B. Rijsman)	fr.	9.--

- N° 64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N° 65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N° 66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. (N. Terrier) fr. 22.50

Cahiers de Psychologie et Education

- N° 27 (1988) Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (J.-P. Jelmini)
Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (C. Greminger)
Les mécanismes de la communication didactique. (M.-L. Schubauer-Leoni)
Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (M. Grossen, L.-O. Pochon)
- N° 28 (1990) Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (M. Rousson)

- N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration. (M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (M. Nicolet)
- N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème. (M. Grossen)
- N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. (L.-O. Pochon & M. Grossen)
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)
Interactions socio-cognitives entre enfants *sourds*. (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)
- N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal. (N. Muller)
Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas. (J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon)
Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss)

- N ° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International. (A. Naef)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico. (T. Garduño Rubio)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse". (V. Cesari Lusso)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif. (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires. (T. Zittoun & V. Cesari Lusso)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Tchelpanov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).
Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (N. Muller)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)
L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (P. Marro Clément)
Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. (A.-N. Perret-Clermont)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998 – septembre 1999)
- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. (N. Muller).
L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practices. (R. Säljö)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
Engendrement symbolique. Devenir parent: le choix du prénom. (T. Zittoun)
La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (N. Muller)
Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)

- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales?
(*K. Darbellay & V. Cesari Lusso*)
Nice designed experiment goes to the local community. (*N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro*)
Rapport d'activité. (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte.
(*T. Zittoun*)
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (*L.-O. Pochon*)
- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson.
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (*L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal*)
Transitions développementales et ressources symboliques. (*T. Zittoun*)
Rapport d'activité. (octobre 2003 – septembre 2004)
- N° 41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (*S. Willemin, & A.-N. Perret-Clermont*)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (*T. Zittoun*)
Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (*J. Zermatten & P. Pfister*)
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES.
(*N. Muller Mirza*)
De l'usage des plates-formes de E-Learning dans les écoles professionnelles. Présentation d'une démarche d'évaluation inter-sites. (*J.-F. Perret & I. Probst*)
Rapport d'activité. (octobre 2004 – septembre 2005)
- N°42 (2006) A l'aube de changements....
(*A.-N. Perret-Clermont*)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (*N. Muller Mirza*)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (*L.-O. Pochon*)
Rapport d'activité Institut de psychologie. (octobre 2005 – août 2006)

- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (*T. Zittoun*)
 Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (*N. Muller Mirza*)
 Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (*R. Rosciano*)
 Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (*F. Arcidiacono*)
 An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (*F. Arcidiacono & C. Pontecorvo*)
 Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)
- N° 44 (2008) Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (*H. Gilomen*)
 Client-lawyer coopération in the construction of case. (*F. Di Donato*)
 Les stragégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone. (*S. Lambolez*)
 Symbolic resources in human development. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation. (septembre 2007 – août 2008)
- N° 45 (2009) Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (*F. Arcidiacono*)
 Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (*A. Kohler*)
 L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation. (septembre 2008 – août 2009)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1

CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Les derniers numéros parus peuvent être également téléchargés
sur le site: www.unine.ch/ipe

Dossier de psychologie et éducation N° 67. (Université de Neuchâtel) Copyright © 2009, Dossiers de psychologie et
et éducation