

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

**Du passé au présent, pour mieux construire le futur :
Imaginer sa trajectoire de vie au travers de la reconversion
professionnelle volontaire**

MÉMOIRE DE MASTER

JUIN 2016

DIRECTRICE DE MÉMOIRE : MME TANIA ZITTOUN

EXPERT : M. ANTONIO IANNACCONE

Virginia Ruffieux

Master 2 Psychologie et Education

virginia.ruffieux@unine.ch

Remerciements

*A Madame Tania Zittoun,
Directrice de ce mémoire.*

*A Monsieur Antonio Iannaccone
Expert de ce mémoire.*

A mon Mari et mes Enfants : E,N,M,A, ☺

*A ma Mère et à ma Jess
MERCI d'avoir rendu tout ce parcours possible,
grâce à votre patience et votre indéfectible soutien*

*A toutes les personnes qui ont participé à ce travail :
Aux participants de la recherche, de m'avoir confié leur parcours,*

*A mes Amis et collègues
Pour leur présence et leur soutien*

1. INTRODUCTION	6
1.1. PROLEGOMENES SUR LE CHOIX DU SUJET	6
1.2. PLAN DU TRAVAIL	9
2. CADRE THEORIQUE	10
2.1. LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT SOUS L'ANGLE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIOCULTURELLE	10
2.2. ADULTES ?	11
2.3. TRAJECTOIRES DE VIE : DES RUPTURES AUX TRANSITIONS	13
2.3.1. LA CRISE	15
2.3.2. LA RUPTURE	16
2.3.3. LES TRANSITIONS	17
2.4. LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE SELON NEGRONI (2007)	21
2.4.1. LA VOCATION CONTREE	22
2.4.2. LE DESENGAGEMENT	23
2.4.3. LA LATENCE	24
2.4.4. LA BIFURCATION	26
2.4.5. LE REENGAGEMENT	28
2.5. L'IMAGINATION	29
2.6. DE LA NECESSITE DE LA MOTIVATION DANS LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE.	33
3. PROBLEMATIQUE	35
4. METHODOLOGIE	37
4.1. RECUEIL DES DONNEES : LE RECIT DE VIE	38
4.2. LE GUIDE D'ENTRETIEN	39
4.3. PERSONNES A L'ETUDE	40
4.4. LE RECRUTEMENT	42
4.5. LES ENTRETIENS	43
5. L'ANALYSE	44
5.1. PRESENTATION DES RESULTATS	47
5.2. ETIENNE	48
5.2.1. TRAJECTOIRE DE VIE : CRISES, RUPTURES ET TRANSITIONS :	48
5.2.2. SENS CONFERE A LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE :	53
5.2.3. LES RAISONS DE REPREDRE DES ETUDES :	55
5.2.4. QU'EST-CE QUE ÇA OUVRE MAINTENANT QU'IL A COMMENCE ?	58
5.3. DIEGO	60
5.3.1. TRAJECTOIRE DE VIE : CRISES, RUPTURES ET TRANSITIONS :	60
5.3.2. SENS CONFERE A LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE	66
5.3.3. LES RAISONS DE REPREDRE DES ETUDES :	69
5.3.4. QU'EST-CE QUE ÇA OUVRE MAINTENANT QU'IL A COMMENCE ET PRESQUE FINI ?	72
5.4. CATHERINE	74
5.4.1. TRAJECTOIRE DE VIE DE CATHERINE	74
5.4.2. SENS CONFERE A LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE	80
5.4.3. LES RAISONS QUI ONT FAIT NAITRE LE DESIR DE REPREDRE DES ETUDES :	82
5.4.4. QU'EST-CE QUE CETTE RECONVERSION A OUVERT ?	86
6. DISCUSSION	88
7. CONCLUSION ET OUVERTURES	92

7.1. OUVERTURES POSSIBLES DE CETTE RECHERCHE	94
8. BIBLIOGRAPHIE	95
9. ANNEXE : GRILLE D'ENTRETIEN	100

« Il est temps de vivre la vie que tu as imaginée »

Henri James (1843-1916)

1. Introduction

1.1. Prolégomènes sur le choix du sujet

La trajectoire autrefois linéaire études - travail – avancement – retraite semble avoir cédé la place à un parcours personnel et professionnel qu’il faut sans cesse imaginer, inventer et adapter.

Faire le bilan de son parcours et de ses expériences, imaginer sa trajectoire, la réorienter, reprendre des études pour acquérir de nouvelles connaissances qui seront valorisées socialement et professionnellement, reconstruire son futur ; tel est le sens que pourrait revêtir la reconversion professionnelle volontaire. Ce concept évoque l’imagination de futurs possibles qui permettent de donner un nouveau souffle ou sens à sa vie. Il sous-tend un changement important, parfois radical dans la vie d’une personne surtout lorsqu’il prend forme au travers d’une formation universitaire.

Après avoir été inséré professionnellement, changer de métier et ré-orienter son parcours professionnel à l’âge adulte, est un engagement que l’on peut envisager sous une perspective multidimensionnelle. En effet, cette entreprise requiert la conjugaison d’obligations personnelles, économiques, parfois familiales, corrélées aux exigences qu’un retour en formation à l’université requiert.

En préambule à cette recherche il y a nos¹ interrogations, notre parcours et notre histoire. Après quelques années dans la vie active, au sein de grandes entreprises, nous avons commencé à sentir un certain inconfort professionnel. Nous n’arrivions plus à nous projeter des années encore dans ce travail. Nous n’y trouvions plus de sens, plus de motivation. Imaginer notre futur, une voie à suivre, nous a permis de réactualiser notre intérêt pour la psychologie et le dessein fomenté qui maintes fois avait été éconduit. Nous nous sommes questionnée, avons sondé notre détermination à entreprendre cette voie qu’il faudrait poursuivre de concert avec notre famille de quatre enfants. Nous avons inventorié les différentes possibilités qui s’offraient à nous et à mesure que nous les imaginions, nous avons entrevu les ouvertures possibles et avons décidé de poursuivre ce chemin.

¹ L’Université de Neuchâtel nous donne le choix de rédiger notre mémoire à la première personne du singulier ou du pluriel. Bien que (ré)actrice de ce travail, nous sommes encore apprenante et avons construit et produit notre travail en prenant appui sur les codes des textes académiques que nous avons lus et étudiés. C’est pourquoi, nous avons fait le choix d’utiliser le « nous » (autant que faire se peut) neutre et académique ainsi que nous l’avons appris tout au long de notre parcours universitaire.

Etre en train d'écrire ce mémoire, signifie que la reconversion professionnelle volontaire que nous avons opérée en entreprenant un cursus complet d'études de psychologie touche à son terme. De notre point de vue, cet instant témoigne que les choix opérés se sont avérés appropriés, malgré certains passages de doutes et de craintes.

Ce travail témoigne de notre détermination et de notre motivation à redéfinir notre trajectoire de vie, à donner un sens à notre parcours riche de nouvelles connaissances et apprentissages exogènes et endogènes.

Notre parcours en psychologie socioculturelle nous a permis de découvrir et d'étudier les trajectoires de vie, de percevoir ce qui se joue sur les différents pans des transitions, d'envisager comment, à travers l'imagination, s'esquissent les ouvertures et les futurs possibles. Ainsi, au regard de ces apprentissages, nous avons entrevu la possibilité d'étudier les processus à l'œuvre lors d'une expérience de reconversion professionnelle volontaire, ce qu'elle représente, comment elle est perçue par les personnes qui l'entreprennent et le sens qu'ils lui confèrent. Certes, à la lumière de notre expérience et de nos apprentissages, nous avons un point de vue sur ce sujet, mais il relève de la singularité de notre parcours. C'est pourquoi à travers cette recherche nous nous sommes emparée de l'opportunité de prendre de la distance avec notre parcours pour entrevoir et percevoir la diversité des raisons à l'origine d'une reconversion professionnelle volontaire.

Au commencement de notre réflexion, nous avons examiné la possibilité d'étudier la reprise d'études universitaires des adultes au mitan de leur vie. Nous pensions que cette étape était le moment où le jeune adulte devenu mature, reconfigure sa vie en s'affranchissant des normes établies, pour devenir la personne qu'il aspire à être.

Nous pensions que le mitan de la vie symbolisait le moment où s'opérait une profonde réflexion sur le chemin parcouru et celui qu'il restait à parcourir et où une réorientation de sa trajectoire de vie professionnelle et personnelle pouvait avoir lieu. Or au fil de nos lectures, et de différentes rencontres, nous nous sommes rendue compte que ces réaménagements ne s'opéraient pas exclusivement au mitan de la vie. Ils pouvaient avoir lieu avant ou même après cette période. En conséquence, nous avons abandonné l'idée d'étudier une population au mitan de la vie, et nous avons redirigé notre recherche.

Partant de l'observation que la transition vers une reconversion professionnelle volontaire n'est pas l'apanage des personnes au mitan de leur vie, nous avons émis l'hypothèse

qu'elle pouvait être l'itinéraire de personne en marche vers un futur en adéquation avec leurs aspirations.

C'est pourquoi, dans le présent travail nous allons tenter de comprendre comment se construit un nouveau parcours, et ce que représente une reconversion professionnelle volontaire pour la personne qui emprunte cette voie. Nous nous demandons ce qui déclenche la transition, comment elle s'aménage et quelles ressources sont mobilisées pour ce faire ?

A travers nos lectures, nous avons observé qu'au cours de ce processus transitionnel, l'imagination occupait une place essentielle. Dès lors, nous nous sommes questionnée sur le rôle que pouvait avoir l'imagination dans cette entreprise. Imaginer un parcours de vie que l'on oriente en fonction de ses intérêts et de ses projets donne la possibilité de repenser sa place et rejouer son rôle dans le monde, en changeant la donne, en se transformant, en évoluant, en se développant. N'est-ce pas là le commencement de la redéfinition du parcours de vie, qui instruit la transition ? Ce processus à l'œuvre, est-il conscient ou le devient-il à posteriori, lorsqu'on met en mots les motifs et/ou les causes qui ont initié la démarche ? Partant de ces interrogations, nous allons dans ce travail chercher à découvrir quel est le rôle de l'imagination dans cette réappropriation du parcours de vie.

Ainsi, à la lumière de notre questionnement, l'objet de ce travail, qui s'inscrit dans une approche socioculturelle du développement, consiste d'une part à saisir ce que représente la reconversion professionnelle volontaire, comment se déclenche cette transition professionnelle et personnelle, comment elle s'aménage et quelles ressources sont mobilisées pour ce faire. Et d'autre part, il vise à définir quel est le rôle de l'imagination dans cette entreprise. Dès lors, notre travail sera guidé par les questions de recherche suivantes :

- Que représente la reconversion professionnelle volontaire dans la trajectoire de vie des personnes qui l'entreprennent ?
- Quel est le rôle de l'imagination et de la motivation dans une démarche de reconversion professionnelle volontaire ?

1.2. Plan du travail

En premier lieu, nous présenterons l’ancrage théorique sur lequel s’appuie notre recherche. Nous montrerons comment sont appréhendées et jalonnées les trajectoires de vie des adultes dont nous parlerons au cours de ce travail. Puis, la partie suivante sera consacrée à l’imagination, de manière à comprendre comment elle se déploie et ce qu’elle invoque. Ensuite, nous décrirons le concept de reconversion professionnelle volontaire et les étapes à l’œuvre au cours de cette démarche, ainsi que quelques aspects de la motivation qui soutiennent cette entreprise. Pour terminer cette démonstration théorique, nous présenterons notre problématique et nos questions de recherche.

En deuxième lieu, nous exposerons la méthodologie utilisée pour récolter nos données, nous présenterons nos trois participants et décrirons notre choix analytique. A la suite de quoi, nous procéderons à l’analyse et aux commentaires des résultats empiriques obtenus.

En dernier lieu, nous proposerons une synthèse et la conclusion de ce travail au regard de notre problématique et de nos questions de recherche.

2. Cadre théorique

2.1. La psychologie du développement sous l'angle de la psychologie socioculturelle

Longtemps, la psychologie du développement s'est essentiellement intéressée au processus de changement et de continuité du développement des enfants et des adolescents, avant de s'intéresser au développement de l'adulte. Les années 1970 ont vu émerger la psychologie développementale de la vie entière, également appelée Lifespan Developmental Psychology (Baltes & Goulet, 1970). Cette approche s'intéresse au développement des êtres humains, aux processus de changements, d'acquisitions et de continuité qui jalonnent la vie d'une personne de sa naissance à sa mort (Lecerf, 2007). Les concepts centraux de cette approche ontogénétique énoncés par Baltes (1987), conçoivent le développement comme un processus répondant aux besoins et opportunités rencontrés par les personnes au cours de leur vie. Cette vision multidimensionnelle se détache de la vision linéaire et homogène proposée par la psychologie du développement qui énonçait le développement comme une succession de stades additionnels et invariants (Sapin, Spini, & Widmer, 2007). Ainsi, le développement d'une personne tout au long de sa vie peut être entrevu comme une évolution car :

le développement ne consiste pas seulement en une augmentation de l'efficacité des processus psychologiques, mais représente un système dynamique de compromis entre gains et pertes, qui peuvent survenir tout au long de la vie (Lecerf, 2007, p.88).

Dans cette même perspective, les êtres humains naissent, se développent et vivent dans un environnement social et culturel dans lequel ils évoluent et avec lequel ils interagissent. La psychologie socioculturelle du développement nous permet dès lors de saisir les enjeux de l'interdépendance entre ces différents environnements, à travers lesquels les individus assignent un sens à la réalité, à leur réalité. Cette approche postule l'importance particulière de l'expérience humaine individuelle ou héritée, dans un contexte historique et une temporalité donnés (Zittoun, 2012a).

L'approche socioculturelle, « en tant que psychologie, elle s'intéresse à la personne qui sent et qui raisonne, qui se souvient et qui imagine des alternatives » (Zittoun, 2012b, p.263). Elle concède une importance particulière à l'attribution de sens des individus face aux changements auxquels ils sont confrontés et aux ajustements pour s'y adapter.

Selon Valsiner (2007) la portée de ces changements varie selon qu'ils soient « transitifs » ou « intransitifs ». Par changements transitifs, l'auteur se réfère à des changements cycliques, périodiques sans incidence majeure dans la vie d'une personne. En revanche, l'incidence des changements intransitifs requiert un remaniement de la manière de penser, de se conduire, de comprendre le monde et les choses ; une accommodation à son nouvel environnement qui a changé. Suivant Zittoun (2012c, p. 264) : « la notion développementale de changement désigne une telle restructuration réussie ». La perspective socioculturelle du développement permet d'appréhender le changement comme un épisode, une transition dans la trajectoire de vie d'une personne nécessitant selon les circonstances une réévaluation du sens de l'expérience vécue, qui comporte la redéfinition de sa place et de son rôle dans cet environnement transformé (Zittoun, 2012b).

Ainsi que nous venons de le voir, le développement et les transformations qui ont lieu tout au long de la vie nécessitent l'articulation de différents paramètres tels que la saisie d'opportunités, les expériences de vie et le sens conféré aux changements. Ces éléments rendent possible l'accommodation au nouvel environnement.

Ce travail se focalisant sur des adultes qui, à un moment de leur vie reprennent des études universitaires afin de redéfinir leur trajectoire professionnelle, il nous paraît utile de nous arrêter un instant sur les adultes dont nous allons parler.

2.2. Adultes ?

Notre recherche s'intéresse aux processus qui conduisent des adultes opérant une reconversion professionnelle volontaire à travers des études universitaires. Ainsi que nous l'avons expliqué en préambule, si dans un premier temps, nous nous étions intéressée à étudier ce phénomène à un moment spécifique du cycle de vie – le mitan de la vie-, nous avons abandonné cette idée, pensant que la réorientation professionnelle, ou la redéfinition des trajectoires de vie n'était pas propre aux personnes dans cette tranche d'âge mais au contraire pouvait se produire à tous les âges de la vie adulte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est opportun d'énoncer, de manière non exhaustive, de quels adultes nous parlons dans le cadre de ce travail.

Heslon nous interroge : « à partir de quel l'âge devient-on adulte ? Jusqu'à quel âge continue-t-on de l'être ? » (2009, p. 17). Cette question nous interpelle et nous fait remarquer qu'en effet, il n'est pas rare que lorsque l'on parle d'adultes, ce vocable,

renvoie en premier lieu à l'âge de la personne dont il est question. Ainsi que le retrace l'auteur, jusque dans les années 1970-1980, le droit de vote, l'obtention du permis de conduire, l'entrée dans la vie active ou encore l'avènement de la parentalité sonnaient le glas de l'adolescence et indiquait, sans retour possible, l'entrée dans l'âge adulte. Ce statut spécifique et irrévocable semblait correspondre à un « paradigme de la normalité ».

Aujourd'hui, en revanche, « on n'entre plus d'un coup dans l'âge adulte, on n'en finit pas de le devenir, à la faveur de multiples transitions successives » qui jalonnent les différentes étapes de la vie (Heslon, 2009, p.19). La succession de ces phases qui vont du jeune adulte à la séniorité, sont ponctuées de multiples questionnements, ruptures, transitions, réorientations professionnelle-s, et divers engagements sociaux. A travers les propos de l'auteur, on entrevoit l'idée d'un constant ré-amménagement dans les différents pans de l'individu, comme énoncé par la psychologie socioculturelle du développement. Ainsi que le souligne Boutinet (1995), ce qui définit nos modes de vie actuels c'est :

« la perte d'automatisme et d'uniformité des étapes de notre vie adulte ; ces étapes sont dorénavant jalonnées de choix, de perspectives sans cesse à redéfinir » (p.52).

A travers ce point de vue, on peut observer que l'idée de redéfinition des perspectives de Boutinet (1995) nous renvoie à l'importance de l'attribution de sens des différentes expériences vécues au cours de la vie, mentionnées par Zittoun (2012b).

La catégorisation des différents stades et âges ne peut plus être aussi clairement définie. C'est le cas par exemple lors de la transition adolescence - âge adulte, qui manifestement n'intervient pas pour toutes les personnes au même moment, tant du côté psychologique que biologique. C'est pourquoi, ainsi que nous l'explique Anatrella (2003), il a inventé le terme « adulescents » qui renvoie à une catégorie de jeunes adultes dont l'âge varie de 24 à 30 ans, et qui est en quête d'autonomie. Selon l'auteur, ce qui est caractéristique de cette population, c'est la confrontation aux difficultés structurelles comme le chômage à l'issue de leur formation, les multiples changements d'emploi, la prolongation des études et de fait une dépendance financière à leurs parents ou à un tiers qui subviendrait à ses besoins. Dès lors on semble assister à une confusion des âges et/ou des étapes, qui pourrait être justifiée par l'allongement de la vie qui donne aux jeunes adultes l'illusion qu'ils disposent davantage de temps « pour s'engager dans l'existence » (Anatrella, 2003, p.42).

De plus, selon l'auteur, l'adolescent, est caractérisée par son immaturité temporelle, qui le fait vivre dans l'ici et le maintenant et ne lui permet pas de penser et construire sa trajectoire en se projetant dans le futur : « au lieu de conjuguer leur existence en associant le passé, le présent et l'avenir, (...) ils vivent uniquement au présent. » (Anatrella, 2003, p. 45).

Ainsi, quel que soit l'âge de l'individu, il y a certains invariants relatifs à ce stade de cycle de vie, qui s'articulent autour de phases d'accommodation, de déploiements, de questionnements qui donnent lieu à des transitions du parcours de vie (Boutinet, 2004). C'est donc à ces adultes que nous nous référerons au cours de notre travail.

Dans la partie suivante, nous allons aborder les trajectoires de vie à travers les ruptures et les transitions qui les rythment.

2.3. Trajectoires de vie : des ruptures aux transitions

Parler de « trajectoire de vie », implique dans l'acception générale du terme, l'évocation de différents stades du développement et d'évolution qui ponctuent l'existence d'une personne. Suivant un continuum qui débute à la naissance et qui se déroule tout au long de la vie, allant de l'enfance à l'âge adulte pour culminer au milieu de la vie, avant d'amorcer la décroissance vers la vieillesse puis au grand âge, les trajectoires de vie relèvent de l'itinéraire de l'existence d'une personne. Sapin, Spini et Widmer (2007) définissent les trajectoires de vie de la façon suivante :

Une trajectoire de vie est définie comme un modèle de stabilité et de changements à long terme. Elle décrit les mouvements et développements qui concernent de larges sections de l'existence, ou même dans sa version maximale, la totalité de la vie (p. 32).

Souvent représentées dans la littérature comme une succession de stades, mouvements et développements ponctués de passages typiques, les trajectoires de vie sont marquées par différents changements dont les plus caractéristiques sont l'entrée dans l'âge adulte, la première insertion professionnelle, la mise en couple, la parentalité ou encore la retraite, (Sapin, Spini & Widmer, 2007).

Ces différentes périodes peuvent être :

associées à des événements dits normatifs, c'est-à-dire, attendus et structurés par les institutions [alors que d'autres] dits non-normatifs, remettent en cause un déroulement des parcours conforme aux règles et attentes sociales (Sapin, Spini, & Widmer, 2007, p. 32).

Dans la perspective socioculturelle du développement, les transformations qui adviennent dans la trajectoire de vie d'une personne sont appelées transitions. Leur étude vise à mieux comprendre les scissions des changements qui peuvent parfois se manifester sous la forme d'une crise ou d'une rupture. Ces événements, souvent inattendus lorsqu'ils se donnent à voir de cette façon, nécessitent une réinvention de soi, une reconsidération de son parcours en fonction des altérations provoquées par ces changements (Zittoun, 2012b).

Par conséquent, comme nous venons de l'évoquer, ces renversements de situation également appelés transitions, peuvent être appréhendés sous deux registres : le registre de la discontinuité, et le registre de la continuité. Le premier se réfère aux crises et aux ruptures et requiert une compréhension de la situation et un ajustement dans sa manière d'agir et de concevoir le monde. Le second, le registre de la continuité, se réfère comme son nom l'indique, à une continuité, à la constance du parcours de vie et relève essentiellement des différents vocables utilisés lorsqu'on se réfère à son parcours biographique (Bergier & Bourdon, 2009 ; Zittoun, 2012b).

Subis, espérés, difficiles ou plaisants, certains événements de vie provoquent parfois sur leur passage de grands moments d'incertitude, d'interrogations et d'hésitations. Toutefois, ces moments « correspondent généralement à des événements et des moments significatifs, intenses, cruciaux de développement et de changement » (Baubion-Broye 1998, p. 9).

C'est pourquoi, nous allons ci-après définir ce que la trilogie de notions de crise, rupture et transition impliquent et expriment, afin de pouvoir ensuite les situer dans le contexte d'une reconversion professionnelle. Ces trois notions sont à entrevoir comme des étapes itératives à tout changement.

2.3.1. La crise

Dans son sens trivial, la crise est un phénomène qui surgit dans la vie d'une personne de façon impétueuse, brusque et imprévue. Lorsqu'elle apparaît, « elle submerge la personne dans l'ici et le maintenant, laissant individu et structures sans imaginaire d'avenir » (Baubion-Broye 1998, p. 13).

Ainsi que le souligne Mazade (2011), la notion de crise désigne un événement imprévu, occasionnant un état d'anxiété et de fragilité qui précède et conduit à la rupture. Utilisée dans les recherches sur les trajectoires de vie, cette notion donne la possibilité d'analyser le déséquilibre que des événements critiques et imprévisibles occasionnent ainsi que les conséquences des ruptures et des transitions qui s'en suivent. Selon Baubion-Broye (1998), la survenue d'épisodes critiques dans la vie d'une personne, s'inscrit dans une temporalité régentée par l'urgence. L'urgence de trouver des solutions, des réponses, dans le but de pallier au déséquilibre engendré. La crise appelle la prise de décisions rapides, opportunes et reconstituantes afin d'atténuer l'effet de surprise et l'absence d'anticipation (Baubion-Broye, 1998). Mais il n'est pas rare qu'avant de parvenir à se (re)mobiliser, la personne en proie à cet état, demeure pour un temps plus ou moins long, en suspens dans une phase intermédiaire, de « moratoire » car l'évènement survenu restreint ses capacités de passer à l'action immédiatement (Mazade, 2011). Erikson (1972) définit cette phase moratoire comme « une période de délai accordée à quelqu'un qui n'est pas encore prêt à faire face à une obligation » (p.162).

Suivant Grossetti (2006), une des particularités les plus saillantes de la crise, est la « contagion » des conséquences de l'évènement dans les différentes sphères de vie professionnelle et personnelle, (par sphère personnelle nous entendons familiale et sociale) de la personne (p.16).

Il est cependant possible d'appréhender les moments de crise sous un autre angle. En effet, comme le note Boutinet (1995), la crise peut également n'exprimer qu'une « incertitude existentielle » et échapper ainsi au format tragique concédé en amont. Quel qu'en soit le versant, les personnes qui traversent ces moments de crises ont à faire face à une recomposition de leur équilibre en assimilant, ou pas l'expérience vécue. Autrement dit, en fusionnant « l'interaction entre les éléments survenus, avec leurs effets de contexte et leur histoire personnelle » (Boutinet, 1995, p.49).

D'après l'auteur le terme « crise » devrait être appréhendé « en faisant parler pleinement son origine grecque *crisis* : décision opportune à prendre suite à une période de turbulences » (Boutinet, 1995, p.54).

Intégrée dans un processus de transition, ce moment peut être entrevu comme opportun pour penser à la (re)construction de son itinéraire de vie. Ramenée dans le contexte de la reconversion professionnelle volontaire, nous pensons que la crise peut être envisagée comme une opportunité permettant de réorganiser sa vie, à la lumière des éléments ou évènements qui l'ont provoquée.

2.3.2. La rupture

Selon Zittoun (2012a), nous avons à faire face, au cours de nos vies, à de multiples changements, d'importance variable et dont les répercussions le sont également. Lorsqu'un « événement est perçu par une personne comme remettant en question son sens du normal ou de l'habituel, cet événement peut être appelé rupture » (Zittoun, 2012b, p. 265).

La rupture, « brise la continuité », elle s'érige comme un état de fait qui marque un changement, « un avant et un après (...) elle marque une séparation, un clivage » entre ce qui jusque-là fut et dorénavant sera, dans une trajectoire de vie, (Bergier & Bourdon, 2009, p. 14). Il est à noter, que quelle que soit la sphère qui est touchée, c'est à dire sociale, professionnelle, ou familiale, la rupture contraint une remise en question, une réévaluation et une nouvelle compréhension de son existence, exigeant de fait, maints remaniements et adaptations au nouvel environnement modifié par la rupture (Zittoun, 2012b).

Reconsidérer et changer l'agencement de sa nouvelle réalité, est le seuil d'une transition. Ce processus permettra à la personne d'explorer « de nouvelles manières d'agir », en sondant les possibilités et les options qui s'offrent à elle.

Suivant Zittoun (2012b), considérée sous la perspective développementale, la rupture et la transition qui en découlent permettent de :

reconnaitre des moments ou des évènements qu'une personne perçoit comme remettant en question l'apparente évidence de son quotidien ou de ce qui allait de soi, et des dynamiques de changements que ces ruptures appellent ou entraînent (p.265).

La rupture assigne une transformation, la nécessité de poser un regard nouveau sur l'environnement, de le comprendre et de l'approprier.

Ainsi, nous entrevoyons avec Zittoun, que si d'un côté les ruptures « remettent en cause le sens du normal ou de l'habituel chez les individus », de l'autre côté, elles peuvent également être appréhendées comme étant le produit « d'une lente transformation » qui s'accomplit quand une personne décide de changer d'univers, de quitter son travail pour reprendre des études par exemple (2012b, p.265).

Quelle qu'en soit son origine, « a rupture is a call for new ideas, new solutions, or new ways of acting or thinking » (Zittoun, 2009, p. 409).

2.3.3. Les transitions

Le terme transition, vient du latin « *transitio* », et signifie « action de passer (...) passage progressif entre deux états² ».

Ainsi que Dupuy et le Blanc (2001) le mettent en évidence :

Le concept de transition évoque en premier lieu un processus développemental, vecteur potentiel de changement. Tour à tour « situations », « périodes » ou « cycles », ce concept offre un cadre théorique qui conduit surtout à envisager les événements, les expériences et les modes de réponses variables des individus engagés dans un processus transitionnel (...). La transition évoque l'ensemble du processus et suppose d'articuler mouvement et direction, continuité et rupture, changement et résistance au changement (pp.62-63).

La vie est rythmée d'étapes de passages à travers lesquelles les crises et les ruptures donnant lieu à des transitions, permettent de se mouvoir, de changer, de se transformer, d'aller de l'avant. En d'autres termes de se repenser et se développer tout au long de l'existence. Etroitement liées au parcours de vie, les transitions correspondent à des événements et moments significatifs de développement et de changement. Elles conjuguent le présent, le passé et le futur et ponctuent la trajectoire de vie des personnes. Les transitions sont caractérisées par de plus ou moins grands changements, qui permettent d'opérer un retour sur soi, de repenser sa place et son rôle dans le monde et de trouver le chemin à suivre (Zittoun, 2012b).

² Définition transition : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transition/79157>

En ce sens, il est à noter que certaines transitions sont inéluctables et irréversibles comme par exemple lors du passage de l'enfance à l'adolescence ou de l'adolescence à l'âge adulte. D'autres incarnent des moments significatifs de l'existence, comme peuvent l'être la parentalité, l'entrée dans la vie professionnelle ou encore la retraite (Zittoun, 2009). Erikson considérait ces différentes transitions comme des crises normatives ayant lieu au cours des trajectoires de vie des personnes, qu'il désignait comme « un moment crucial dans le développement » (Erikson, 1972, p.100).

Bien que les transitions renvoient à des moments inéluctables, elles renvoient également à des moments décisifs de développement et de transformation. Ainsi que le mettent en évidence Mègemont et Baubion-Broye (2001), le passage d'une étape à une autre au cours des transitions « procède de choix, de négociations avec autrui, de renoncements et de projets, de séparations mais aussi de rencontres, de souffrances ou de doutes, mais également d'espoirs (p.17). Du point de vue des auteurs, elles incitent la personne engagée dans cette voie, à effectuer un retour sur soi, afin de lui permettre de repenser et (re)composer une nouvelle trajectoire :

(...) à se placer face aux divergences de ses engagements de vie (actuels, passés, ou projetés), à rechercher et à donner un sens à ses activités personnelles et professionnelles et à ses relations avec le monde qui l'entoure. Ce travail réflexif, qu'induisent les transitions, correspond à ce que les sujets élaborent pour se réaliser (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p.18).

On entrevoit bien ici l'idée que la notion de transition revêt un processus complexe qui nécessite l'articulation des différentes sphères de l'individu et un certain travail d'élaboration affectif, cognitif et intellectuel.

Il est intéressant de pointer que les transitions peuvent revêtir un caractère très différent selon qu'elles soient anticipées ou subies, car leur sens sous-jacent aspire à une réorganisation des rapports que la personne entretient avec elle-même, et avec son environnement (Baubion-Broye, 1998). Aussi, selon Boutinet (2004), lorsque la transition n'est pas prévue, ou orchestrée par la personne, « elle s'apparente plus directement à la crise à travers l'irruption d'un imprévu dérangeant avec lequel il va falloir composer pour trouver une issue opportune » (p.207).

En revanche, les transitions anticipées, réfléchies, imaginées et/ou préparées, sont vécues sur un mode différent, car la personne en envisageant la transition, a déjà procédé à un inventaire des solutions possibles (Boutinet, 2004).

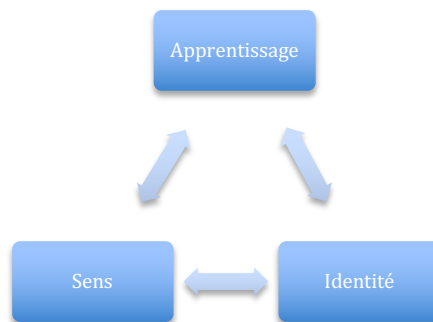
Dès lors, comme énoncé, la notion de transition infère une transformation, où le passé, le présent et l'avenir s'associent pour que puisse avoir lieu l'imagination, l'élaboration d'un futur possible, « [elle] offre de l'espace-temps au questionnement, à l'exploration des possibles, donc à l'apprentissage, à la formation dans la déformation » (Bergier & Bourdon, 2009, p. 14 ; Zittoun 2012a).

Les remaniements induits par les transitions nous laissent voir un processus de construction de sens, étayé par « une lecture de l'expérience, d'intégration des émotions causées par des situations » qui permet de construire une continuité entre le passé, le présent et le futur (Zittoun 2012b, p.268). Cette élaboration se déploie à travers la mise en mots de l'expérience vécue. Cela nous renvoie à la vision de Boutinet (1995) qui, en s'appuyant sur les travaux de Winnicott, énonce qu'une transition est à entrevoir comme une « aire intermédiaire » qui rappelle la nécessité « de se construire un trajet, un itinéraire fait d'étapes pour aller d'un lieu à un autre » (p. 55).

C'est à Winnicott (1971) et à l'espace transitionnel, lieu symbolique qui consent à alléger les tensions liées à l'assimilation de la réalité intérieure et extérieure que nous renvoie cette définition. A un espace entre deux, entre le subjectif (la réalité intérieure) et l'objectif (la réalité extérieure). Si nous indexons la pensée de Winnicott aux personnes qui suite à différentes ruptures, décident de repenser leur futur professionnel en entreprenant une formation afin de redéfinir leur carrière, la transition peut être entrevue comme l'agencement d'une nouvelle expérience.

Aussi, les recherches menées par Zittoun (2012b, p.275) ont permis de mettre en exergue les différents processus interdépendants à l'œuvre au cours des transitions et qui nous apparaissent intéressants dans le cadre de notre travail :

1. Les processus de remaniements identitaires pour soi et pour autrui, qui consistent à redéfinir sa place et son rôle dans la nouvelle sphère d'expérience.
2. Les processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire lorsqu'elle intègre une nouvelle sphère professionnelle par exemple, il s'agit d'apprendre les comportements et le savoir-être attendu.
3. Les processus de construction de sens afin que l'expérience vécue puisse être assimilée et qu'une continuité puisse se tisser.



Dépendance mutuelle des dynamiques de transition. Source : Zittoun, 2012a, p.269.

Selon ce qui précède, les transitions oscillent entre d'un côté, les doutes et les hésitations qu'elles occasionnent et de l'autre côté, la possibilité de déployer son imagination afin de trouver des solutions possibles à cet état d'hésitation. De même qu'elles engendrent une co-dépendance entre différents registres constitutifs de l'individu. Dans le cas d'une reconversion professionnelle volontaire, les transitions peuvent ici être appréhendées comme des opportunités ouvrant sur des futurs possibles.

Ainsi que nous venons de le voir, les différents changements opérés dans les trajectoires de vie sont scandés par les crises et les ruptures qui instruisent la transition.

La reconversion professionnelle volontaire, est une transition dans le parcours professionnel et personnel des personnes qui entreprennent cette démarche. C'est pourquoi, nous allons dans la partie suivante, décrire ce concept et ses processus à l'œuvre.

2.4. La reconversion professionnelle volontaire selon Negroni (2007)

Faire le bilan de son parcours et de ses expériences, penser sa trajectoire, la réorienter, reprendre des études pour acquérir de nouvelles expériences qui seront valorisées socialement et professionnellement, reconstruire son futur ; voilà le sens qu'il peut être donné à la reconversion professionnelle volontaire.

Re-conversion professionnelle, re-commencer des études pour changer un parcours de vie, reconstruire son futur ... Le préfixe « re » rend possible le recommencement, il présage un nouveau départ. Le terme reconversion professionnelle évoque l'idée d'un changement important, parfois radical dans la vie d'une personne qui se sent prête à recommencer son projet professionnel, à imaginer son futur à travers une nouvelle carrière, un nouveau sens à sa vie. Pour Negroni (2007) la linéarité des parcours appartient au passé. Aujourd'hui, le changement est une valeur prégnante de sociétés, et cette expérience est non seulement individuelle mais aussi sociale.

Dans cette partie, nous prendrons appui sur les travaux de Negroni (2005, 2007, 2011) et nous nous attacherons à parler de la reconversion professionnelle volontaire, c'est à dire entreprise à l'initiative des individus qui, en repensant leur histoire personnelle, se projettent dans un futur possible et entreprennent la démarche de se réorienter professionnellement pour se repositionner dans le monde. Cette démarche a une fonction réparatrice, qui permet de repenser sa trajectoire de vie, sous l'angle personnel et professionnel et de revenir sur les opportunités mises de côté, et de les reconsidérer sous la perspective actuelle (Negroni, 2007).

La reconversion professionnelle volontaire est un processus long au cours duquel l'individu devient acteur de sa biographie, et opère une bifurcation au sein de sa trajectoire pour réaliser sa vocation. (Negroni 2005, p. 331).

Ce type de reconversion s'oppose à la reconversion professionnelle subie, qui elle découle d'un accident, d'une maladie, ou encore d'un évènement inattendu qui oblige la personne à reconsidérer sa carrière et la nouvelle orientation à lui donner. Dans le cadre de notre travail, nous n'aborderons pas ce versant du concept.

Negrone (2007) a mis en exergue les processus à l'œuvre dans la reconversion professionnelle. L'auteure dégage une chronologie qui se déroule au cours des cinq étapes qui sont :

1. La vocation contrée
2. Le désengagement
3. La latence
4. La bifurcation
5. Le réengagement

Subséquent, nous allons décrire ces différentes étapes, de manière non exhaustive.

2.4.1. La vocation Contrée

La première étape de la reconversion professionnelle volontaire est la vocation contrée. Elle s'exprime par la contrainte du sujet à l'abandon de son appétence pour un domaine professionnel particulier. Plusieurs raisons peuvent contrer la vocation d'un individu : une orientation scolaire inadaptée ou prédéterminée par les effets de classe sociale, des événements de vie imprédictibles affectant la biographie des personnes et influençant une réorientation de la trajectoire de vie, des impératifs financiers, ou encore une mise en demeure ou des projections parentales quant à l'orientation scolaire et professionnelle qu'aurait dû suivre la personne. La vocation contrée renvoie « au travail subjectif de l'acteur sur soi [...] l'énonciation de la vocation contrée est le premier acte de la démarche de reconversion professionnelle volontaire » (Negrone, 2007, p.76).

Le substrat de l'action de reconversion est la verbalisation du discours qui, à mesure que la démarche va progresser, va s'intensifier et s'accroître afin de consolider la décision de reconversion. La mise en mots de projets ou destinées non aboutis est essentielle, et si elle n'existe pas, l'individu peut aller jusqu'à l'inventer car c'est le moment le plus important qui met au travail l'individu. Le discours a, au cours de cette phase, une fonction de persuasion « comme si le pouvoir qu'acquerraient les mots dans l'énonciation leur conférait une valeur de prédiction, celle de nécessairement faire *ad-venir* » (Negrone, 2007, p.77).

Selon l'auteure la vocation contrée ouvrirait directement sur la phase de latence – qui correspond à la troisième étape de la reconversion professionnelle volontaire et que nous décrirons plus en détail ultérieurement.

2.4.2. Le désengagement

Après l'étape et la prise de conscience de la vocation contrée, l'élaboration de la reconversion professionnelle volontaire se poursuit au travers du désengagement, deuxième étape du processus.

Le concept de désengagement convoque l'individu à examiner sous un angle objectif, l'origine de l'insatisfaction professionnelle qui inévitablement le conduit à un décrochage.

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

Les récits et raisons du désengagement relèvent selon l'auteure, essentiellement d'un sentiment d'insatisfaction professionnel et sont interprétés par l'individu comme une dissonance avec leur profession. Elles peuvent être de l'ordre d'un sentiment d'injustice par rapport à un salaire qui ne serait pas proportionnel aux compétences offertes ou au cahier des charges, d'un manque de reconnaissance, d'un manque de perspectives dont la souffrance et la contrariété qu'elles provoquent conduit inévitablement l'individu au désinvestissement de sa profession et au désengagement.

L'étude de Baudelot (2003, cité par Negroni 2007) sur la satisfaction au travail met en évidence la corrélation entre « la souffrance et l'absence de perspectives ». En effet, une faible marge de manœuvre et d'indépendance peut être perçue par la personne comme un assujettissement à son statut dans l'entreprise et peut donc être éprouvée comme un frein au développement professionnel, cela indépendamment du milieu social, de la catégorie socio professionnelle de la personne ou encore des diplômes obtenus.

La narration des expériences négatives mène l'individu à une désaffection ostensible pour son travail et sa profession. A travers le récit, la personne déploie un argumentaire visant d'une part à se prouver à lui-même puis aux autres qu'il n'est plus possible de continuer dans ces conditions et que le temps est venu de mettre fin à cette situation. Cependant, « si l'action n'a pas lieu, la souffrance se meut en une souffrance psychologique et l'individu risque d'imploser » (Negroni, 2007, p. 103).

L'identification et la mise en mots du mal-être perçu, s'amorce au cours de cette étape de désengagement, et laisse entrevoir à l'individu une issue favorable à son état psychologique.

2.4.3. La latence

La latence est la troisième étape du processus de reconversion professionnelle. Au cours de cette étape, l'individu réorganise sa réalité, avec au centre des préoccupations, l'insatisfaction professionnelle, mais aussi les doutes et les questionnements qui en découlent.

Pour Negroni (2007), cette phase « rend compte de la construction de la prise de décision » (p. 105) et se déroule en trois temps : la tension et la mise à distance des précédents engagements, le temps entre l'attente et l'anticipation et le Suchen.

- *Premier temps de la latence : Tension et mise à distance*

Dans cette première phase de la latence l'individu vit un moment controversé, entre d'un côté les doutes et les hésitations conséquents à l'énonciation de son désengagement et de l'autre côté la prise de conscience qu'il est temps que la situation change. Ici la personne se mobilise et met en acte son désengagement à travers l'expression de sa souffrance au travail. Cette souffrance peut être de l'ordre psychique mais également dans certains cas, somatiques (Negroni, 2007).

La formulation de ce mal-être est selon l'auteure une indication manifeste de son entrée dans le processus de reconversion professionnelle. Dévoiler sa souffrance permet de la légitimer, à ses yeux et de la rendre indiscutable aux yeux des autres, car les réactions de l'entourage ont une influence conséquente dans sa démarche. Renoncer à un emploi qui garantissait une stabilité économique, peut être une action incomprise de l'extérieur, si les raisons qui conduisent à cet abandon ne sont pas explicitées (Negroni, 2007).

Ce premier temps de la latence est ponctué par « un temps de rupture, d'introspection, de déconstruction et de reconstruction » entre le milieu professionnel et le projet de remaniement de sa situation (Negroni, 2007, p.109). Ces opérations s'élaborent progressivement et prennent corps indépendamment que l'individu occupe toujours son poste de travail, ou qu'il soit au chômage.

Ce qui est saillant pour Negroni (2007), est que cette situation est perçue comme libératrice et consent à la mise en projet d'une réorientation de carrière.

- *Deuxième temps de la latence : Entre attente et anticipation.*

Pour l'auteure, le trait principal de ce deuxième temps de la latence réside dans la représentation et l'imagination de futurs possibles. Ici la personne revient sur sa trajectoire professionnelle en accordant place et attention aux projets et aux rêves contrés :

L'individu explore ses projets de jeunesse à partir d'un ici et maintenant. Ce temps de retour sur soi est aussi une tentative d'anticipation de son devenir, de sa biographie (Negroni, 2007, p.121).

Au travers de cette prospection s'esquisse une réorientation où toutes les possibilités ont lieu d'être explorées, imaginées et envisagées (Negroni, 2007).

- *Troisième étape de la latence : Le Suchen*

Au cours de cette étape de la latence, le champ des possibles et impossibles se précise. Ce dernier temps se réfère à la recherche d'un but. Ici la personne examine toutes les possibilités pouvant la conduire à un changement. Le Suchen permet de mettre en présence « un passé de désirs contrés et un présent-futur où les possibilités de devenir sont ouvertes » (Negroni, 2007, p. 39).

Ainsi que nous venons de le voir, la latence, troisième étape du processus de reconversion professionnelle volontaire, se matérialise par la mise en mots de la souffrance au travail dans le premier temps, le retour sur soi et sur ses rêves dans le second temps et la mise en action du changement lors du troisième temps. Cette étape nous laisse entrevoir comment l'individu reprend en main son destin, assume et perfectionne ses choix. Mais surtout décide de rompre avec sa trajectoire professionnelle en concevant un futur où ses perspectives professionnelles contrées sont reconsidérées (Negroni, 2007).

2.4.4. La bifurcation

Afin de décrire et d'étayer cette phase du processus de reconversion professionnelle volontaire, nous prendrons appui sur les travaux de Negroni (2007, 2011), mais également de Grossetti (2006) et Bidart (2006), dont leurs recherches et leurs synthèses sur les bifurcations dans les parcours de vie nous permettront de mieux comprendre ce qui les sous-tend. D'après Negroni (2007), la bifurcation est la phase dans laquelle se définit la prise de décision. Ici l'entourage occupe une place centrale de soutien et d'accompagnement dans les choix qui vont être opérés.

Pour parler des bifurcations, Grossetti (2006), fait une analogie entre ces moments de la vie qui sont caractérisés par des situations de crise et d'incertitudes et les sciences. Selon lui, l'une comme l'autre avancent par un mouvement de va-et-vient entre « les phases de stabilité (la science normale) et les phases de crise (révolutions scientifiques) » dont le point de convergence réside dans l'imprévisibilité de l'issue (Grossetti, 2006, p.10).

Selon l'auteur, dans les sciences, les phases de crise donnent lieu à l'apparition d'un nouveau paradigme, et dans les parcours de vie, à une réorientation plus ou moins radicale de la trajectoire de vie.

Bien que ce qui caractérise les bifurcations soit leur imprévisibilité, ces dernières ne sont pas à entrevoir comme un contraste dichotomique entre les moments de stabilité et les moments de changements, car la situation peut changer, basculer à tout moment. (Grossetti, 2006). D'après l'auteur, on pourrait visualiser les bifurcations comme des carrefours où « les issues sont prévues, le moment du choix est déterminé, mais l'orientation vers une ou l'autre des voies possibles est imprévisible » (Grossetti, 2006, p.13). Afin d'illustrer son propos, l'auteur prend l'exemple d'une situation de bifurcation collective à l'issue imprévisible, comme lors de cas d'élections : certains tenants sont connus, comme le jour de la votation, mais l'aboutissant, c'est à dire le résultat de l'élection ne l'est pas, malgré les probabilités qui peuvent transparaître des sondages. Au niveau des parcours de vie, il prend comme exemple l'orientation scolaire des élèves.

Comme nous le savons, à un certain palier du parcours scolaire s'opère une orientation en fonction des résultats obtenus par l'élève. Cette dernière est déterminante du parcours scolaire futur mais pas de la trajectoire de vie de l'élève, car de nombreuses bifurcations peuvent intervenir et orienter son parcours de vie (Grossetti, 2006).

Selon Bidart (2006), les bifurcations individuelles sont consécutives à la survenue brutale d'un évènement significatif et contingent qui bouleverse de façon irrémédiable un parcours, et dès lors déclenchent une réorientation radicale et imprévisible de la trajectoire de vie (Bidart, 2006). Dans la perspective de l'auteure, la bifurcation se rapproche de la crise, où le cours de la vie est interrompu de façon brutale et imprévisible, qui réclame une restructuration que rien ne laissait prévoir : « tout paraissait bien installé, et pourtant se produit un basculement » (Bidart, 2006, p.32).

Comme Grossetti (2006), Bidart (2006) rend compte des bifurcations comme d'une :

crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues (...) au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation (p.32).

Cependant, l'auteure met en exergue le poids et l'envergure des évènements déclencheurs du processus de bifurcation et réorientation. A ce sujet, Negroni (2005) en prenant appui sur les travaux de Leclerc-Olive (1998), fait une distinction entre les différents types d'évènements qui déclenchent une bifurcation. Elle sépare les évènements marquants, qui lors de leur apparition « entrent en collision (...) et irriguent » la biographie de la personne, laissant après leur passage une trace ineffaçable, des évènements qui caractérisent les tournants de l'existence (Negroni, 2005, p.314).

Par tournant de l'existence, Negroni (2005), se réfère aux « *turning points* » de Hughes (1950), qu'il décrit comme des moments de transitions que l'on peut percevoir comme des « des marqueurs perceptibles du cours de vie » qui interviennent comme « des correcteurs d'un parcours de vie » professionnelle ou personnelle (p.314).

D'après Negroni (2011), au cours de cette phase de bifurcation, la personne va être extraite de la phase de latence, par certains évènements que l'auteure décrit comme déclencheurs de la mise en projet, et qui vont permettre de construire du sens autour de l'engagement dans une reconversion professionnelle volontaire :

les évènements marquants nécessitent une mise au travail qui est sensée donner un sentiment de maîtrise de la biographie. Le travail de l'individu consiste à réparer, recoller, construire ce qui a été dispersé » (Negroni, 2011, pp.151-152).

Les multiples entretiens conduits par Negroni (2007) et leur analyse lui ont permis de mettre en relief les événements déclencheurs les plus mentionnés qui conduisent les personnes à bifurquer leur trajectoire. Les éléments intervenus dans la reconversion professionnelle sont d'une part : « le rôle des autres » c'est à dire des conjoints, amis, famille qui ont une incidence sur la bifurcation, soit en la déclenchant, soit en l'accompagnant et/ou en la soutenant. Et d'autre part, des événements comme l'arrivée d'un enfant, ou un divorce ont également une incidence sur la résolution de réorientation (Negroni, 2007). L'auteure mentionne également le rôle joué par les opportunités institutionnelles dans cette décision.

Ainsi, ces événements pris seuls peuvent déclencher une décision de réorientation professionnelle. Parfois cependant, ils peuvent également se conjuguer et se potentialiser et conduire la personne vers la décision de reconversion (Negroni, 2007).

2.4.5. Le réengagement

Représenté comme une nouvelle chance, le réengagement, dernière phase de la reconversion professionnelle, se profile comme une voie permettant d'abandonner une situation professionnelle insatisfaisante. Le réengagement représente la mise en œuvre des projets. Ce moment présume une posture ouverte donnant accès à tous les possibles (Negroni, 2007).

Les travaux de Negroni, ont permis de mettre en évidence que grand nombre de reconversions professionnelles reconduisent les personnes à entreprendre une formation. Selon Boutinet (1993, cité par Negroni 2007), trois conditions permettant de finaliser un projet de formation doivent être présentes :

- 2 Un présent à apaiser : les présents vécus sur un mode trop turbulent, faute d'un objectif mobilisateur susceptible d'opérer un dépassement du malaise momentané, pourront s'apaiser dans la démarche de projet ;
- 3 Un trajet à valoriser : une action de formation se construit nécessairement de manière dynamique ; elle n'est pas justifiable comme solution d'attente ou comme ressource pouvant confronter un acquis. La formation apparaît, au contraire, comme une situation privilégiée pour s'inscrire dans « l'évolutif » ;
- 4 Un espace dialectique, personnel ou professionnel à aménager : la relation qui se noue pendant la formation avec le formateur et le groupe va au-delà d'une simple relation d'apprentissage (p.166-167).

Pour l'auteure, le réengagement est une possibilité de :

rattraper ce temps d'errance, de moratoire, de recherche de soi (...) d'une anticipation qui suppose un désir, un vouloir, c'est par cette volonté agissante que l'individu devient l'acteur d'un projet professionnel construit (...) (Negroni, 2007, p. 186) .

Eu égard de ce qui précède, nous avons tenté de décrire les différentes étapes à l'œuvre au cours de la reconversion professionnelle volontaire. Cette description nous permet de saisir que la reconversion professionnelle porte en elle la notion de seconde chance, de possibilité de faire table rase du passé, pour recouvrer, corriger, remanier et réintégrer sa biographie (Negroni 2011).

Comme nous l'avons vu, Negroni accorde une place relativement importante à l'imagination d'un champ des possibles au cours de ce processus. Dès lors, nous allons dans le chapitre suivant le concept d'imagination et ce qu'il sous-tend.

2.5. L'imagination

Nous allons dans cette partie, traiter le thème de l'imagination, en l'abordant en premier lieu sous sa perspective historique, puis sous l'angle de la psychologie socioculturelle du développement.

Dans l'Antiquité déjà, l'imagination préoccupait les grands penseurs dont leur vision opposée marque encore nos représentations sur le sujet. La quête de vérité de Platon, le conduisit à considérer l'imagination comme un procédé secondaire de la pensée, qui imitait le réel, entraînant de fait la pensée loin de la vérité. Pour Aristote en revanche, l'imagination était une interface entre la connaissance et les images stockées dans la mémoire, donnant ainsi accès à la catégorisation de différents cas singuliers (Archambault & Venet 2007).

Plus tard, au Moyen Age, l'imagination sera appréhendée comme un médiateur capable de transmuier « les perceptions en images » pouvant donner lieu à un non discernement entre les images et la réalité (Archambault & Venet 2007, p.6).

Au cours de la Renaissance Pascal (1623-1662) déclarera que « l'imagination est cette partie décevante dans l'homme, cette maîtresse d'erreur et de fausseté » (Archambault & Venet 2007, p.6). C'est au 18^{ème} siècle que Kant redonne ses lettres de noblesse à l'imagination en lui reconnaissant la capacité d'aider les hommes à comprendre le monde car selon lui, elle permettait « la synthèse de nos expériences que la raison traduit en concepts » (Archambault & Venet 2007, p.6).

Comme on peut le voir, les représentations que nous avons actuellement de l'imagination, puisent leur sens dans les différents versants sous lesquels elle a été appréhendée au cours de l'histoire. Ainsi, selon les époques, elle était perçue comme la matrice permettant aux êtres humains de se représenter le réel, enrichi de ses expériences, ses perceptions, ses sensations et sa créativité. Puis, à d'autres moments, comme étant révélatrice d'un monde chimérique, loin de la réalité et inutile.

Au cours du 20^{ème} siècle, dans son texte « L'imagination et son développement chez l'enfant » tiré des « Leçons de psychologie », Vygotsky (1930/2011) fait une relecture radicale de la littérature de l'époque au sujet de l'activité d'imagination. En effet, l'ancienne psychologie, la psychologie associationniste, stipulait que l'imagination était « une combinaison d'éléments et d'images déjà présents dans la conscience » (Vygotsky, 1930/2011, p. 156). Selon cette approche, il n'y avait pas dans l'activité d'imagination, de création de nouvelles images mentales car cette activité consistait en un assemblage d'images déjà existantes. L'imagination était alors envisagée sous deux formes : l'imagination reproductive, qui reposait sur la mémoire et qui consistait à reproduire des images déjà vécues et expérimentées. Et l'imagination créatrice qui avait quant à elle pour nature la formation de nouvelles images, d'images n'ayant jamais été expérimentées auparavant, découlant « de combinaisons accidentelles d'éléments » (Vygotsky, 1930/2011, p. 157).

Suivant cette perspective, l'imagination obéissait à une loi fondamentale énoncée par Wundt et Ribot qui stipulait que :

L'imagination est capable de créer un nombre infini de nouvelles combinaisons à partir d'éléments antérieurs existants. Par contre, elle ne peut pas créer de nouveaux éléments » (Vygotsky, 1930/2011, p. 158).

La posture de Vygotski (1930/2011) est en revanche opposée. Lui qui plaçait l'imagination comme une fonction supérieure à l'instar de la perception, la mémoire, la pensée, les émotions, et la volonté, contestait cette approche de l'imagination comme découlant d'un processus fortuit et accidentel. Au contraire, de son point de vue, l'imagination revêt un caractère clairement intentionnel, pouvant être orientée vers un but précis, en fonction des envies et/ou des besoins de la personne, « dont le principal moteur est l'affect » (Vygotski, 1930/2011, p.174). En effet, pour l'auteur, l'activité imaginaire, résulte à la fois des pensées et des émotions perçues. Dans le processus d'imagination les émotions suggestionnent les pensées donc, ce qui est imaginé crée des nouvelles émotions réellement ressenties. Si bien que les expériences intérieures vécues au cours de l'activité imaginaire, sont à même de nous procurer des émotions bien réelles.

Ainsi, suivant Gfeller (2014) pour Vygotsky, l'imagination ouvre la possibilité de s'affranchir :

(...) des déterminismes à la fois externes et internes, d'ouvrir de nouvelles possibilités. Cette capacité de plus en plus importante à se libérer de la réalité immédiate permettra en retour une meilleure connaissance de cette réalité. (p.21).

Au 21^{ème} siècle, les travaux de Zittoun et Cerchia (2013) qui s'inscrivent, d'une part dans la continuité des travaux de Vygotsky et d'autre part dans une approche de la psychologie socioculturelle du développement, appréhendent l'imagination comme « one fundamental way of bringing newness and change in thinking » (p.321).

Dès lors, leur entreprise nous permet de comprendre et de saisir le processus à l'œuvre au cours de l'activité imaginaire :

Imagination is a process unfolding in time: in a person's current apprehension of reality, something triggers imagination, imagination develops on its own, and eventually the person comes back to reality, usually having gained something from that excursion. Of course, in such a model, "leaving" reality and coming back to it does not imply literally a change of space; we do not consider imagination as "place". Rather, we consider imagination as one modality of apprehending the real, or a specific mode of experiencing. (Zittoun & Cerchia, 2013, p. 313).

Ainsi, l'imagination est envisagée comme une activité découlant d'une rupture dans le flux de la pensée des personnes. Cette interruption, entraîne la personne dans une « excursion » imaginaire, dans une boucle (un loop) hors de l'ici et du maintenant, permettant d'imaginer, d'expérimenter le champ des possibles, avant de revenir dans la réalité et de reprendre le flux de la pensée dans l'ici et le maintenant, riche de cette expérience. (Zittoun & Cerchia, 2013).

Selon Zittoun et de Saint-Laurent (2015), la boucle de l'imagination est à entrevoir comme une activité permettant de sortir d'une expérience réelle afin de sonder la diversité de possibilités et d'alternatives envisageables. Selon les auteures, l'imagination est à concevoir sous trois dimensions. La première est l'axe temporel à travers lequel s'étend l'activité imaginative et qui permet d'imaginer le futur en prenant appui sur les expériences passées, vécues ou imaginées. La seconde dimension se base sur la généralisation des expériences, qui s'étend sur un continuum allant du concret à l'abstrait, et la dernière est la dimension de la plausibilité qui permet à l'activité imaginaire de partir du très plausible, au moins plausible. Selon les auteures, ces dimensions permettent d'étendre l'imagination à une multitude de possibilités. (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

Grâce à l'imagination, il est non seulement possible d'explorer un grand pan des futurs possibles, et de transformer à travers les expériences passées, l'avenir et de percevoir le monde différemment (Zittoun & Cerchia, 2013 ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

Imaginer le futur, son futur professionnel et personnel concède la mise en exergue de diverses perspectives et scénarios possibles et permet ainsi d'orienter ses actions vers un futur désiré, souhaité, en anticipant les possibles ruptures et transitions qui pourraient survenir.

La proposition centrale de Zittoun et Cerchia (2013) fait état d'une tension, d'un point de vue développemental entre la continuité et le changement - mouvement de ce qui est (as...is) vers un mouvement de ce qui pourrait être ou qui n'est pas (as ...if). Imaginer son futur permet de mettre en lumière plusieurs perspectives et scénarios. L'imagination est un processus, au cours duquel il est possible de se soustraire au cadre spatiotemporel, pour revisiter le passé, et penser le futur.

Libre des contraintes normatives sociales et personnelles, elle permet d'anticiper les ruptures et d'orienter les actions vers un futur souhaité (Zittoun, 2012b).

Comme nous venons de le voir, à travers cette description, l'imagination joue un rôle important dans la redéfinition de la trajectoire de vie.

Au-delà de son rôle important qui peut être entrevu comme le déclencheur de la mise en mouvement intellectuel, nous pensons que la motivation peut quant à elle être perçue comme le moteur permettant le passage à l'action. C'est pourquoi nous allons brièvement aborder la place de la motivation dans la reconversion professionnelle volontaire.

2.6. De la nécessité de la motivation dans la reconversion professionnelle volontaire.

Dans cette dernière partie, nous avons choisi de parler de la motivation ; ce terme est ici à entendre comme une force mobilisatrice qui fait naître la volonté qui pousse à agir les personnes qui opèrent une reconversion professionnelle volontaire.

Selon Carré (2009), tout apprentissage, entreprise ou formation ne peut se réduire à la seule dimension cognitive sans tenir compte des facteurs conatifs. Le déterminant qui rend effectif l'engagement dans une formation ou un apprentissage, qui suscite l'envie, le désir, l'intérêt, et l'atteinte d'un but, est la motivation. En accord avec Fenouillet (2009), statuer sur une définition de la motivation n'est pas aisé, car le concept de motivation est polysémique et ne pourrait se réduire à une définition.

En regard de notre intérêt, la définition de la motivation que nous propose Lévy-Leboyer, (1981) nous a semblé en concordance avec notre sujet à l'étude, car elle mentionne que « la motivation déclenche l'activité, l'oriente vers certains buts et prolonge l'action, jusqu'à ce que ces buts soient atteints » (p.51).

S'ajoute à cela la double distinction sur les forces de la motivation : la motivation intrinsèque, orientée sur la notion de plaisir, fondée sur les motifs hédoniques liés à l'activité et la motivation extrinsèque, orientée quant à elle sur les bénéfices qu'on peut en tirer, comme la reconnaissance et/ ou le statut social par exemple.

Reprenant une étude conduite par Carré (2004), consacrée à « l'étude des processus motivationnels présents dès la genèse de l'engagement », Vertongen, Bourgeois, Nils, De Viron & Traversa (2009, p.28) nous proposent une liste de facteurs motivationnels qui poussent ces adultes à entreprendre des études universitaires.

Ils ont ainsi synthétisé les dix motifs d'engagement en formation des adultes qui sont les suivants : *épistémique* (pour le savoir en lui-même), *socio-affectif* (pour le contact social), *hédonique* (pour le plaisir), *économique* (pour le bénéfice économique directe ou indirect qui peut être tiré), *prescrit* (par obligation ou contrainte), *dérivatif* (pour échapper à autre chose) *opérateur professionnel* (pour acquérir des compétences dans le cadre de son emploi), *opérateur personnel* (pour développer des compétences utiles à un projet personnel), *identitaire* (pour l'image de soi) et *vocationnel* (pour répondre à un projet de mobilité professionnelle) » (Vertongen & al. 2009, p 28).

3. Problématique

A travers le déploiement de notre cadre théorique nous avons pu observer que dans la perspective socioculturelle du développement, tout au long de leur vie, les personnes tendent à se développer et se transformer à la suite et en fonction des expériences qu'elles vivent et du sens qu'elles leur confèrent. (Zittoun, 2012a).

Les transformations qui adviennent dans la trajectoire de vie sont appelées transitions et leur étude vise à mieux comprendre les scissions des changements qui parfois peuvent se manifester sous la forme d'une crise ou d'une rupture. Ces moments critiques nécessitent une réinvention de soi, une reconsidération de son parcours en fonction des altérations provoquées par ces changements qui se dessinent comme des clivages entre le passé qui n'est plus et le présent qu'il faut réévaluer, et auquel il faut s'ajuster pour se projeter et construire le futur (Zittoun, 2012a ; Zittoun, 2012b).

Selon Boutinet (1995), ce processus transitionnel pourrait être appréhendé comme une « aire intermédiaire », un espace transitionnel qui rappelle la nécessité de se construire un trajet, un itinéraire fait d'étapes pour aller d'un lieu à un autre.

Nous avons perçu qu'au travers de la reconversion professionnelle volontaire, s'esquisse la possibilité de corriger une trajectoire devenue insatisfaisante et de recommencer un nouveau parcours, en restaurant un équilibre à une situation professionnelle et personnelle dissonante (Negroni 2005). Cette réorientation personnelle et professionnelle porte en elle la notion de seconde chance, de possibilité de faire table rase du passé, pour recouvrer, corriger, remanier et réintégrer sa biographie. (Negroni 2011).

Cet espace transitionnel, est également un lieu où l'imagination se déploie et où les personnes peuvent explorer des futurs possibles, transformer les expériences passées pour regarder le monde sous un angle nouveau (Zittoun & Cerchia, 2013 ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015). Cette activité permet de se soustraire au cadre spatiotemporel, pour revisiter le passé, et penser le futur. Libre des contraintes normatives sociales et personnelles, l'imagination permet d'orienter les actions vers un futur souhaité (Zittoun, 2012a).

De cette façon, l'imagination autoriserait la reconstruction d'un futur envisageable et réalisable en adéquation avec les attentes, teinté de la possibilité de recouvrer le plaisir de se développer professionnellement et personnellement.

Dès lors, le déterminant qui rend effectif l'engagement dans une formation ou un apprentissage, qui suscite l'envie, le désir, l'intérêt et l'atteinte d'un but, est la motivation. Selon Carré (2009), tout apprentissage, entreprise ou formation ne peut se réduire à la seule dimension cognitive sans tenir compte des facteurs conatifs.

Ainsi que nous l'avons évoqué, l'imagination pourrait donc être entrevue comme la mise en mouvement intellectuelle et la motivation comme le déclencheur du passage à l'action.

Comme nous l'avons énoncé, dans le présent travail nous allons tenter de comprendre comment se construit un nouveau parcours, au travers de la reconversion professionnelle volontaire.

D'autre part, nous avons observé que l'imagination occupait une place essentielle. Imaginer un parcours de vie que l'on oriente en fonction de ses intérêts et de ses projets donne la possibilité de repenser sa place et rejouer son rôle dans le monde, en changeant la donne, en se transformant, en évoluant, en se développant. Cependant nous souhaitons définir si ce processus à l'œuvre, est conscient ou s'il le devient à postériori, au cours de la mise en mots des motifs et/ou des causes qui ont initié la démarche.

Ainsi, à la lumière de notre problématique, nous avons posé les deux questions de recherche suivantes :

- Que représente la reconversion professionnelle volontaire dans la trajectoire de vie des personnes qui l'entreprennent ?
- Quel est le rôle de l'imagination et de la motivation dans une démarche de reconversion professionnelle volontaire ?

4. Méthodologie

Comme nous l'avons explicité dans notre problématique, cette recherche vise deux objectifs : d'une part, nous souhaitons cerner le rôle, la place et l'expression de l'imagination et de la motivation dans la décision de se reconverter professionnellement et d'autre part, nous souhaitons comprendre comment s'opère la décision de changer sa trajectoire de vie à travers la reconversion professionnelle volontaire et ce que cette entreprise représente pour les personnes qui opèrent ce choix.

Pour cela, nous avons souscrit à une recherche qualitative qui nous permettra, d'un point de vue épistémologique, de cerner notre objet d'étude dans son ensemble et d'un point de vue méthodologique, de mettre en évidence le sens que les participants donnent à leurs parcours de vie à travers la production de leur récit de vie (Imbert, 2010).

C'est en donnant la parole à nos participants, au moyen des entretiens semi-directifs, centrés sur le problème que nous avons récolté les données qui vont nous permettre de mettre à jour les motifs qui ont déclenché chez nos participants leur engagement dans une reconversion professionnelle volontaire au travers d'un parcours universitaire (Witzel 2000).

L'objectif de ce type d'entretien étant d'encourager les participants de cette recherche, à se pencher sur des moments spécifiques de leur vie à travers les questions posées. Cet entretien offre l'avantage de n'être « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt 2006., p.194).

Par conséquent, grâce à cet outil, nous avons pu, à travers la production de leur récit, avoir accès à leurs pensées, leurs représentations, leurs expériences et trajectoires de vie.

La reconstruction de leur parcours, des événements, choix et décisions opérés, nous ont permis d'appréhender leurs expériences subjectives et singulières et d'en saisir les phénomènes à l'œuvre.

Dans les parties qui vont suivre, nous allons retracer et expliquer la démarche méthodologique que nous avons utilisée afin de recueillir notre matériel empirique et l'analyser.

4.1. Recueil des données : le récit de vie

Afin d'accéder aux parcours, raisons, causes, sens donné aux décisions prises qui ont conduit les participants de cette recherche à s'engager dans une reconversion professionnelle volontaire, nous leur avons donné la parole pour qu'ils nous fassent la narration de leur trajectoire de vie. En privilégiant le récit de vie, pour recueillir les données, nous voulions avoir accès « aux dimensions réflexives et créatives » des personnes interviewées (Chaxel, Fiorelli & Moity-Maïzi, 2014), et d'explorer :

les manières dont chacun a réagi au fil des circonstances, les connaissances et registres de justifications qui ont permis d'affronter des événements, les leçons tirées de l'action, les facultés revendiquées d'adaptation » (Le Breton, 2004, p. 8).

Au regard de la problématique de notre recherche, nous pensons que cet outil nous a offert la possibilité de saisir les représentations subjectives de nos participants car il :

engage à questionner le déroulement d'un parcours, les voies empruntées pour constituer ce qui devient progressivement une histoire personnelle dont le sujet qui cherche à en rendre compte est aussi le narrateur. Le récit accompagne cet *effort* pour mettre en forme le vécu de l'expérience, pour comprendre en quoi celle-ci est faite de passions, de désirs, de valeurs, de croyances, en quoi *les vérités* qui s'en dégagent se fondent sur les singularités irréductibles à chacun, mais aussi sur ce qui fait leur ancrage dans un monde social, dans des univers culturels et institutionnels, dans des appartenances familiales dont les projets et les aspirations marquent toujours les destins individuels (Orofiamma 2002, p.1-2)

N'ayant pas trouvé de « définition canonique du récit de vie », nous avons, à travers différentes caractéristiques, pu circonscrire la potentialité de cet outil. Dès lors, ainsi que le souligne Orofiamma (2002), les données recueillies par ce biais, décrivent une succession de « faits temporels » que nous pouvons entrevoir comme « la chronique d'un temps passé (...) mise en intrigue » par le participant qui ordonne une suite des faits qu'il expose selon « un ordre chronologique et un ordre subjectif (...) en une construction qui leur donne sens. » (Orofiamma, 2002, p.4-5).

Par conséquent, le recueil de ces données va nous permettre d'appréhender les différentes étapes qui marquent la trajectoire de vie de nos participants, en leur laissant la liberté de nous faire part de leur vécu, avec leurs mots, leurs impressions, tels qu'ils s'en souviennent.

4.2. Le guide d'entretien

Afin de recueillir nos données, nous avons progressivement élaboré un guide d'entretien à partir des principaux thèmes de notre question de recherche (annexe 1).

Ainsi, dans un premier temps, nous avons constitué un premier guide, que nous avons mis à l'épreuve à travers quelques entretiens exploratoires. A l'issue de cette étape, nous sommes rendue compte de la nécessité de mieux cerner nos thèmes de recherche et mieux formuler les questions qui reprennent les axes principaux de notre recherche. En conséquence, nous l'avons repensé et reconstruit en cinq parties distinctes dont voici la description.

Dans la première partie de notre guide, nous nous présentons, puis nous faisons une brève introduction de notre recherche et de son objectif. Ensuite, nous expliquons à notre interlocuteur le déroulement de l'entretien en spécifiant que nous allons en premier lieu lui poser une question ouverte et générale afin d'amorcer l'entretien, puis en écouter attentivement la narration. Nous le prévenons que de ce fait, nous n'interviendrons pas beaucoup, hormis pour lui demander des éclaircissements sur certains passages s'il venait à nous manquer des éléments de compréhension qui nous permettraient de mieux saisir l'information donnée. Nous spécifions qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses à nos questions ; dès lors, ils peuvent laisser libre cours à leur récit, car c'était là notre seul intérêt.

Dans cette partie également, nous faisons savoir à notre participant que s'il était indisposé par l'une ou l'autre de nos questions, il était libre de ne pas y répondre, tout comme d'interrompre l'entretien à tout moment s'il le souhaitait. Nous lui demandons son accord pour enregistrer l'entretien et enfin, nous lui donnons des garanties sur la confidentialité de son récit et l'assurons de l'anonymisation des données que nous exploiterions. Et pour terminer cette première partie, nous lui demandons, s'il est d'accord avec ce qui précède de signer l'accord de participation à cette recherche.

Cette première partie nous a permis d'expliquer le déroulement de l'entretien, mais également d'établir une relation de confiance avec notre interlocuteur. Nous pensons que cette présentation a contribué à faciliter la mise en mots de leur parcours.

S'en est suivi la question d'ouverture de notre entretien qui représente notre deuxième partie et qui est la suivante : « *Peux-tu me raconter ton parcours de vie dans les grandes lignes au travers de ton parcours scolaire et professionnel ainsi les raisons qui t'ont donné envie de reprendre tes études ?* »

La troisième partie de notre guide d'entretien se présente sous la forme d'un tableau ; cette conceptualisation nous a permis de mieux circonscrire les thématiques abordées. Ainsi il y a différentes questions en lien avec nos axes de recherche (qui pour rappel sont : les trajectoires de vie, la reconversion professionnelle volontaire et l'imagination) et en dessous de chaque question nous avons dressé un tableau à deux colonnes. Dans la première colonne, nous avons rédigé une série de questions à poser dans le cas où les thèmes circonscrits ne seraient pas abordés au cours de la narration, ou qui nous permettraient de relancer la discussion en cas d'essoufflement. Puis dans la deuxième colonne de notre tableau, nous avons rédigé des hypothèses exploratoires, sous-jacente aux questions formulées.

La quatrième partie de notre guide, consiste une question de clôture, qui était la suivante : « *Quels sont tes projets professionnels ?* ». Et pour finir, dans la cinquième et dernière partie de notre grille, nous avons formulé quelques succinctes questions sociodémographiques qui n'auraient pas été livrées dans le discours.

4.3. Personnes à l'étude

Nous avons dans un premier temps interviewé cinq personnes : trois hommes et deux femmes qui opèrent ou ont opéré une reconversion professionnelle volontaire à travers une formation universitaire.

Nous avons, dans le cadre de notre travail, choisi de retenir trois entretiens : celui de deux hommes et d'une femme qui témoignent d'expériences diverses et singulières. Nous avons trouvé intéressant le fait que leur reconversion professionnelle à travers des études universitaires, prenne lieu dans des temporalités distinctes pour chacun d'entre eux.

En effet, le premier participant est en début de cursus, le second en fin de cursus, et la troisième l'a terminée il y a presque dix ans. Nous pensons que ces trois différentes postures réflexives nous permettront d'appréhender, à des moments distincts, les

processus à l'œuvre lors de la redéfinition de leur trajectoire de vie. Ce choix nous donne la possibilité d'entrevoir comment est vécue cette expérience au travers de ces trois différentes perspectives.

Les motifs pour lesquels nous nous sommes résolue à ne pas exploiter les deux autres entretiens sont les suivants : le parcours de la deuxième femme de notre échantillon présentait de nombreuses similitudes avec notre propre parcours, et cet état de fait nous a fait douter de la distance que nous serions capables de mettre lors de l'analyse de son entretien.

Le second entretien que nous avons mis de côté, est celui d'une personne dont le parcours c'est passé il y a plus de 20 déjà. La reconstruction et réinterprétation de son parcours à la lumière de l'ici et du maintenant nous ont posé question. Par conséquent, nos doutes et interrogations sur les biais de désirabilité sociale inhérents à cette situation, nous ont incitée à ne pas l'exploiter (Crowne et Marlowe, 1960).

Nous avons dans le tableau ci-dessous, dressé une brève présentation des trois participants que nous avons retenus pour notre recherche.

Prénom	Etienne	Diego	Catherine
Age	28	33	41
Formation initiale	mécanicien	Licence en Lettres	Infirmière
Stade de leur formation	Début de cursus de Bachelor	Fin de cursus de Master	Terminée depuis presque 10 ans
Filière suivie à l'université	Lettres et Histoire	HEP	Ingénierie de la formation
Profession poursuivie/obtenue	Rien n'est encore décidé. Venant à peine de commencer son cursus universitaire, il préfère avancer par étapes et se donner le temps de réfléchir à cette question.	Enseignant école secondaire / lycée	Formatrice d'adultes : ingénieure de la formation

4.4. Le recrutement

Pour recruter les participants de notre enquête, nous avons parlé autour de nous de la problématique que nous souhaitions étudier et avons demandé à notre réseau s'ils avaient dans leurs connaissances des personnes répondant à nos critères. Nous avons ainsi obtenu notre premier contact, à qui nous avons également formulé notre demande d'être mise, dans la mesure du possible, en contact avec des personnes susceptibles de pouvoir participer à notre étude. Par cette « méthode boule de neige, qui s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants » nous avons obtenu le nom de différentes personnes, cependant, nous tenons à spécifier que les trois participants que nous avons retenus ne se connaissent pas (Johnston & Sabin, 2010, p. 39).

Les critères de participation étaient : avoir achevé une première formation, avoir été inséré-es professionnellement dans le domaine de leurs études/ première formation où un autre milieu, ce qui nous importait était qu'ils aient travaillé durant quelques années. Puis qu'ils aient entrepris une reconversion professionnelle volontaire, à travers des études universitaires. Ils pouvaient être en train d'accomplir cette reconversion, ou l'avoir déjà terminée.

Une fois les noms et les adresses électroniques obtenues, nous leur avons écrit un e-mail, où en premier lieu nous nous présentions, en leur donnant notre nom et prénom, la filière de notre cursus à l'Université de Neuchâtel, et nous leurs commentions comment nous avons obtenu leur contact. En second lieu, nous avons brièvement décrit l'objet de notre mémoire en leur disant que nous faisons une recherche qui portait sur les adultes qui reprenaient des études à l'université en vue de faire une reconversion professionnelle volontaire. Puis, en dernier lieu, nous leur avons demandé s'ils étaient intéressés à participer à notre recherche en nous livrant leur parcours au cours d'un entretien qui durerait, selon nos estimations, plus ou moins une heure. Nous avons été favorablement surpris de l'intérêt suscité par notre recherche et par les réponses positives à notre demande. C'est ainsi que nous avons obtenu tous nos contacts. A la suite de quoi, nous avons convenu d'un lieu et d'une heure pour nous retrouver afin de procéder aux entretiens.

4.5. Les entretiens

Nos entretiens ont été menés entre octobre 2015 et janvier 2016. Ils ont eu lieu dans un bar, où, tout en buvant un café, nous avons fait connaissance en discutant de manière informelle de ce qui nous amenait à nous rencontrer. Notre posture d'étudiante, également en reconversion professionnelle volontaire, à d'une part occasionné quelques interrogations de la part de nos participants, auxquelles nous avons volontiers répondu et d'autre part, nous avons pu observer que cela a facilité leur narration de leur parcours.

Au cours de cette discussion, nous leur avons expliqué comme nous envisagions le déroulement de notre entretien. Une fois obtenu leur consentement éclairé sur ce qui allait suivre, nous avons ouvert l'entretien par la première question, afin de la laisser nous parler de leur parcours scolaire et professionnel comme ils le souhaitaient.

Nous avons écouté attentivement leur narration, et simultanément, nous prenions des notes sur les moments importants et les mots percutants en lien avec notre problématique. Tout en respectant une distance nécessaire, nous avons établi une dynamique discursive qui a facilité la narration du parcours de nos participants et qui leur ont parfois permis de se livrer plus que nous l'attendions.

De ce fait, nous n'avons pas rigoureusement suivi les questions de notre grille d'entretien, car certaines questions que nous avions pensé leur poser, étaient spontanément évoquées dans leur récit. Ou au contraire, nous avons approfondi certains thèmes que nous n'avions pas envisagé dans notre grille.

Lorsque nous sommes arrivés au terme de l'entretien, nous les avons remerciés de nous avoir livré le récit de leur parcours. A notre grande surprise, ils nous ont témoigné leur reconnaissance de leur avoir permis de retracer de la sorte leur parcours, tout en nous demandant de bien respecter notre engagement à anonymiser leurs données en général et certains de leurs propos en particulier.

5. L'analyse

En préambule de l'analyse de nos entretiens, nous aimerions avec la citation de Kaufmann nous rappeler que :

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

Le corpus que nous allons analyser est extrait des trois entretiens que nous avons effectués et choisi d'utiliser. Pour cela, nous avons procédé à une analyse thématique, en vue de mettre en relief les grands axes de notre recherche, à savoir l'imagination, les trajectoires de vie, et la reconversion professionnelle volontaire.

Nous avons en premier lieu entrepris notre travail par la transcription des enregistrements des entretiens effectués. Une fois la transcription terminée, nous avons effectué plusieurs relectures de ces dernières, afin de nous imprégner à nouveau de la situation de l'entretien. Nous avons repris nos notes pour compléter nos impressions. Afin de respecter notre engagement de confidentialité et d'anonymisation des données, nous ne joindrons pas ces documents en annexe. Cependant ces différentes lectures des transcriptions et de nos notes nous ont permis de constituer une fiche biographique de chaque participant où figurent les éléments suivants :

- 2 Âge :
- 3 Parcours scolaire
- 4 Rêves de métier dans l'enfance (s'ils en avaient)
- 5 Première profession
- 6 Éléments qui les ont conduits à choisir un nouveau parcours
- 7 Dans quelle nouvelle voie se sont-ils engagés
- 8 A quel stade de la reconversion en sont-ils
- 9 Comment voient-ils le futur : projets personnels et professionnels

Puis nous avons procédé au séquençage et au codage notre matériau empirique, en déterminant les catégories que nous souhaitions analyser et que nous avons regroupé dans le tableau suivant :

Trajectoires de vie	Imagination et Motivation	Reconversion professionnelle volontaire
Crises	Déploiement	sens donné à cette démarche
ruptures	rôle	espoirs passés
transitions		raisons de reprendre des études
		ce que cette décision ouvre ou a ouvert

Ainsi l'aide de cette grille d'analyse, nous avons inductivement repéré les mots, groupes de mots ou expressions qui nous permettraient de constituer un champ sémantique se rapportant aux thèmes de notre recherche.

Sur la base de notre cadre théorique, nous avons sélectionné les critères qui nous ont permis de percevoir un moment de crise ; ils reposaient essentiellement sur le caractère péremptoire de l'expression ou des mots choisis et utilisés pour décrire leur sentiments, émotions, perception face à l'imprévisible survenue de l'évènement, à l'état d'anxiété dans laquelle ils se trouvent, la fragilité qui découle de cette situation, qui précède et conduit à la rupture et la phase moratoire qui précède la remobilisation des registres d'action. Les critères qui nous ont permis de percevoir une rupture reposent sur des groupes de mots évoquant une remise en question, une réévaluation et une nouvelle compréhension de son existence. Les indices qui nous ont laissé penser que nos participants opéraient ou avaient opéré une transition, reposait sur le champ sémantique du mouvement, direction à suivre, de la continuité suite à la rupture.

Les éléments qui nous ont permis de cerner le processus imaginaire, prenaient appui sur les mots ou expressions relatives à l'activité imaginaire, la créativité, la conception, les représentations, de solutions, d'un état psychologique pacifié, de futurs possibles.

En ce qui concerne la reconversion professionnelle volontaire nous avons circonscrit le sens donné à cette expérience à travers la narration leurs espoirs passés, des raisons qui les ont poussés reprendre les études pour se reconvertir professionnellement, et ce que cette décision ouvre maintenant qu'ils l'ont commencée ou finie).

Une fois les thèmes identifiés et catégorisés, nous avons défini un « moto of the case » c'est un titre générique des thèmes saillants dans le discours de nos participants afin de pouvoir regrouper ultérieurement les faits qui pourraient s'inscrire dans cette rubrique (Flick 2009).

Puis nous avons procédé à

l'analyse de sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences (Quivy & Van Campenhout, 2006, p. 172).

5.1. Présentation des résultats

Nous allons dans cette partie présenter et discuter les résultats de notre analyse.

Voici comment nous avons organisé les données récoltées au cours de nos entretiens : en premier lieu, nous allons retracer la trajectoire de vie de nos participants à travers les crises, les ruptures et les transitions qui les ont conduits jusqu'à la reconversion professionnelle volontaire. Puis, dans un second temps, nous allons relever le sens qu'ils donnent à la reconversion professionnelle volontaire.

Pour cela, nous avons déconstruit l'ordre narratif de l'entretien, et avons pris appui sur différents extraits du discours ayant lieu à différents moments de l'entretien. Pour cette raison, les citations que nous avons choisies ne suivent pas impérativement l'ordre chronologique du discours de nos participants et sont précédées et suivies par le signe (...).

Mais avant de présenter nos résultats d'analyse, nous aimerions revenir sur notre posture de chercheur, et la part de subjectivité qui transparaîtra dans l'analyse du parcours de nos trois participants. En tant que chercheur, et en tant que personne qui a également entrepris une reconversion professionnelle volontaire pour redéfinir sa trajectoire de vie, nous sommes soumise à nos propres représentations et idées quant aux enjeux inhérents à cette transition, bien que nous nous soyons efforcée de choisir trois parcours différents du notre. Nous avons néanmoins tenté de faire preuve d'objectivité, en prenant en considération l'existence de notre subjectivité. Cela étant, nous avons conscience que ce paramètre ait pu d'une manière ou d'une autre, influencer notre recueil, analyse et interprétation de données.

5.2. Etienne

5.2.1. Trajectoire de vie : crises, ruptures et transitions :

Trajectoire scolaire

Etienne est un homme de 28 ans aujourd'hui, A l'école, il était en section pré-gymnastique jusqu'en dernière année, puis n'atteignant plus les objectifs de cette section il a été réorienté. Etant donné qu'à ce moment il n'envisageait pas de faire le gymnase, parce qu'il savait qu'il voulait faire un apprentissage dans la mécanique, il ne décrit pas cet événement comme un problème. Dès son adolescence, il est attiré par le monde de la mécanique et il découvre que ce métier regroupe toutes les qualités qu'il recherche dans un corps de métier qu'il se verrait exercer :

« (...) A l'époque on avait tous des vélomoteurs et j'adorais bricoler ça, j'ai aussi travaillé pendant ma scolarité dans un garage de moto, et on faisait des réparations de moto pour des clients, on montait des motos sur mesure et ça me plaisait bien de pouvoir travailler avec des gens de différents métiers : des selliers, des peintres, des chaudronniers... Il y avait un aspect presque artistique à tout ça, qui me plaisait beaucoup alors ça conciliait bien les choses que j'aimais. Et aussi dans la mécanique je trouvais que c'était une bonne base qui menait à bien des choses parce qu'on faisait du pneumatique, de la mécanique, de l'électricité (...) ».

Zone de turbulences

Issu d'un milieu modeste nous explique-t-il, ses parents soucieux de son avenir lui conseillent - « *l'influencent* » - de faire sa formation de mécanicien dans un lycée technique car de leur point de vue, les perspectives professionnelles et salariales seraient plus favorables s'il devenait mécanicien de précision plutôt que mécanicien automobile. Bien qu'il ait trouvé un place d'apprentissage, il suit les recommandations de ses parents et commence le lycée technique.

A compter de cette entrée en formation, son parcours d'apprenant va être ponctué de diverses crises, ruptures et discontinuités :

« (...) J'ai fait ça [le lycée technique] pendant une année, j'ai eu quelques petits problèmes à cette époque, des problèmes de concentration, j'étais un peu dépressif, et il y avait mauvaise ambiance dans l'atelier. (...) je n'étais pas dans le bon état d'esprit et j'ai donc arrêté complètement cette école (...) ».

Cette rupture n'avait pas été anticipée par Etienne, et préoccupés par la situation de leur fils, ses parents réclament qu'il trouve une solution à cette crise rapidement. Dès lors, Etienne nous explique qu'il n'a pas pris le temps de réfléchir aux causes qui ont provoqué cette rupture. Les décisions qui vont être prises vont être régentées par l'urgence de trouver une solution comme le lui demandaient ses parents (Baubion-Broye, 1998) :

« (...) quand j'ai arrêté mon premier apprentissage, j'étais pas très bien moralement et pis je pense qu'il m'aurait fallu déjà régler ce problème là, pour y voir un peu plus clair et pas prendre la première chose qui se présentait (...) ».

Puis, suite à différents stages, l'un d'eux aboutit à une place d'apprentissage qu'il accepte afin de terminer sa formation. Mais les problèmes resurgissent et c'est dans un autre lieu encore qu'il finit son apprentissage. Au terme de sa formation, il obtient un emploi dans un garage de restauration automobile, mais là encore la situation se complique :

« (...) j'ai été engagé dans un garage de restauration automobile, et ça ça me passionnait parce qu'il y avait ce côté historique, mais malheureusement ça s'est mal passé, j'y ai fait qu'une semaine, dix jours, j'ai pris la porte (...) ».

Selon Boutinet, la crise fait vaciller l'équilibre de la personne et afin de le restaurer, il importe d'assimiler l'expérience vécue en fusionnant « l'interaction entre les éléments survenus avec leurs effets de contexte et leur histoire personnelle » (1995, p.49).

Or ici nous pouvons supposer qu'Etienne n'a pas fait une « relecture des expériences passées » et n'a semble-t-il pas assimilé les expériences professionnelles antérieures en vue de construire une continuité entre le passé, le présent et l'avenir (Zittoun, 2012b).

Dans son discours tout du moins, il ne nous fait pas part du sens qu'il a attribué à ces différentes situations de rupture et de tentatives de transition.

Par conséquent, il continue son parcours, sur la même dynamique, qui irrémédiablement le mènent à de nouvelles ruptures. En résulte alors une année de chômage au cours de laquelle il fera différents stages dans divers domaines, pas du tout en lien avec son métier afin d'explorer de nouvelles voies. Ces tentatives de bifurquer sur une autre profession n'ont cependant ouvert aucune possibilité d'emploi. Pourtant ici, Etienne prend le temps de se questionner et adopte une posture exploratoire face aux futurs possibles et aux apprentissages (Bergier & Bourdon, 2009).

L'usine, l'aire intermédiaire :

Face à cette situation, Etienne ressent le besoin de réfléchir à ce qu'il veut faire de sa vie et dans la vie et dans l'intervalle il cherche et accepte un poste dans une usine, qui n'est pas du tout en lien avec son métier que l'on peut entrevoir comme un espace transitionnel, entre deux situations qui lui permet d'assimiler sa réalité intérieure et sa réalité extérieure (Winnicott, 1971).

« (...) Là je me suis retrouvé à un moment de ma vie où je cherchais n'importe quel travail pour pouvoir un peu temporiser, le temps de me mettre au clair avec ce que je voulais, et c'était quand même pas évident (...) J'avais bien conscience que ce n'était pas le travail de mes rêves, mais pendant un certain temps ça me faisait du bien d'avoir un travail comme ce travail (...) ».

Nous pouvons ici entrevoir avec Baubion-Broye (1998), qu'afin d'atténuer cet état de crise, Etienne prend des décisions rapides dans le but de pallier à l'absence d'anticipation de la rupture dans laquelle il se trouve en acceptant un travail alimentaire qui lui permettrait de réfléchir à sa situation, autrement que dans l'urgence. Mais cette situation donne lieu à une nouvelle rupture, mais cette fois, il en discerne la cause : *« (...) j'avais bien conscience que ce n'était pas le métier de mes rêves et il y avait aussi un manque de perspectives professionnelles (...) ».*

Si Etienne a accepté ce travail pour faire une transition entre son métier et autre chose, qu'il décrit comme espace où il n'avait pas besoin de réfléchir, mais qui lui permet de garder son indépendance financière, peut-être était-ce pour examiner différentes possibilités et ainsi anticiper la prochaine transition (Bergier & Bourdon, 2009). :

« (...) J'allais probablement rester pendant une bonne dizaine d'années derrière le même atelier, derrière le même établi sans pouvoir augmenter ni ma paye ni mon statut (...) ».

En conséquence, Etienne reconsidère ses nombreux centres d'intérêts, et ramène au premier plan son intérêt pour l'armée, allant jusqu'à faire appel contre son exemption de service. Ce recours n'ayant pas abouti en sa faveur, il continue sa quête des possibles. En couple à ce moment-là avec une étudiante, il « l'envie » car elle évolue dans un milieu où il pense qu'il pourrait lui aussi se développer :

« (...) J'avais aussi une ex copine qui était à l'université et je l'ai souvent un petit peu jalouée de pouvoir faire ça parce que j'avais conscience qu'il y avait quand-même beaucoup de choses à l'université qui m'auraient intéressé d'apprendre (...) ».

Mais il se détourne de ce projet, car il ne sait pas s'il peut y accéder et si tel était le cas, il doute de ses capacités à suivre un parcours universitaire. Encouragé par son entourage, il entreprend les démarches à cet effet une première fois et cette tentative se solde par un échec car son dossier était incomplet :

« (...) J'ai fait tout un dossier, sauf que j'ai rendu le mauvais formulaire : j'ai rendu celui pour ceux qui avaient une maturité et donc pas le bon formulaire ... il manquait des dossiers, des documents, donc voilà c'est tombé à l'eau, ça m'a un peu énervé puis je me suis dit : bon ben, ça doit être un signe qu'il faut pas que je fasse ça ... (...) ».

Le point de non-retour

Le sens octroyé à cette situation qui est de l'ordre du présage lui permet néanmoins de construire une continuité entre le passé, le présent et le futur. Résigné il envisage de s'investir dans son emploi à l'usine afin d'améliorer sa condition (Zittoun, 2012b).

Dans cet environnement qu'il sait ne pas être en adéquation avec ses aspirations, la situation se dégrade très vite jusqu'au point de non-retour :

« (...) Au bout d'un moment j'en ai eu marre ... la situation s'est aggravée avec mes collègues, et j'ai eu une crise assez aigüe et c'est là que je me suis dit qu'il fallait vraiment que je fasse quelque chose pour faire en sorte que ça aille mieux et pour que ça aille mieux, une des conditions était de changer professionnellement parce que j'étais pas heureux dans mon travail et faire autre chose. C'était l'occasion de remettre les compteurs à zéro (...) ».

A travers l'anticipation de cette rupture, nous entrevoyons avec Zittoun (2012a) que de ce moment va découler une transformation manifeste étant donné l'état de détresse d'Etienne, mais dans l'immédiat, cette rupture « is a call for new ideas, new solutions, or new ways of acting or thinking » (Zittoun, 2009, p. 409).

Au cours de l'entretien, Etienne nous a dit souffrir d'un trouble dépressif, cependant, nous ne sommes pas en mesure de dire si l'apparition de ce trouble est antérieure ou postérieure aux différentes ruptures professionnelles auxquelles il a été confronté.

L'Université

Suite à cette crise aigüe Etienne comprend qu'il est impératif de trouver une solution, où toutes les possibilités qui ouvriraient sur des futurs possibles seraient envisagées et étudiées. La perspective d'intégrer l'Université a pris une dimension salutaire, car la préparation aux examens d'admission représentait certes un objectif, mais surtout l'avènement d'un futur désiré :

« (...) De préparer ces examens ça m'a donné aussi un objectif, donc ça m'a pas mal aidé. Puis ben ça été une grande satisfaction d'y arriver et le fait de savoir que j'allais rentrer à l'uni ça m'a aidé à finir mes derniers mois de travail, donc

c'était assez positif (...) pour moi c'était une nécessité de faire autre chose et j'ai essayé de grouper mes centres d'intérêt... Dans l'usine j'aimais énormément le travail manuel, j'ai toujours beaucoup ça, mais j'avais un manque d'épanouissement intellectuel, sans prétendre être un grand érudit, mais ... (...) ».

Encouragé et soutenu par ses parents et ses amis, Etienne a réussi les examens d'entrée et il est actuellement en première année de Bachelor en Lettres et Histoire. Il est convaincu par la justesse de son choix, mais a peur de l'avenir, peur que son sentiment d'insatisfaction refasse surface et le détourne de ce lieu, qu'il pensait réservé à l'élite, qu'il a maintenant intégré. Il met de grands espoirs dans la réussite et la continuité de son parcours :

« (...) je me dis que c'était mouvementé mais c'était riche comme parcours ((rires)). Le point négatif c'est souvent que ces échecs ... me remettent souvent en doute et pis je me dis ben : là ça pas été, là ça pas été, là ça pas été (...) j'ai l'impression que ça sera une constante chez moi que ce que j'entreprends ça ne conviendra pas. Mais je me dis que si je parviens à réussir à l'uni, je serai vraiment très satisfait d'avoir découvert toutes ces choses. Et puis je suis très content d'aimer à la fois le travail manuel, puis d'avoir quand-même envie d'acquérir de la connaissance aussi intellectuelle (...) ».

5.2.2. Sens conféré à la reconversion professionnelle volontaire :

Comment parle-t-il de ses espoirs passés

Lorsque nous avons demandé à Etienne, quel était le métier qu'il se voyait faire lorsqu'il était enfant, il nous a d'abord dit qu'il voulait être archéologue, ou faire l'armée dans l'aviation.

Plus tard, pendant son adolescence, son attrait manifeste pour la mécanique le guide vers la profession de mécanicien. Dès son entrée en formation, Etienne est importuné par l'ambiance dégagée par ce corps de métier. Face à l'impossibilité de s'y adapter, Etienne renonce à sa profession et comprend la nécessité de faire autre chose :

« (...) j'ai eu un raz- le-bol du métier, de l'ambiance qu'il y avait ... Là j'ai eu la conviction que je devais faire quelque chose d'autre, mais quoi, ça je savais pas (...) ».

Dès lors, il se désengage du métier de mécanicien et des valeurs et comportements qu'il véhicule et auxquels Etienne n'adhère pas (Negroni, 2007). Il est convaincu de la nécessité de changer d'univers professionnel, mais il ne sait pas quelle orientation, quelle direction prendre. Afin de réfléchir à la façon de réorganiser sa vie et sa réalité, Etienne prend un travail temporaire et alimentaire dans une usine. Ce qui est relevant ici, c'est qu'il nous dit que c'était agréable d'avoir un travail qu'il pouvait exécuter machinalement sans réfléchir, mais nous pensons que c'était pour mettre à profit ce temps pour réfléchir à ses centres d'intérêts, son parcours, ses expériences et à une issue favorable de cette situation. Il est dans cet aire intermédiaire d'expérience, entre deux étapes de la transition » (Boutinet, 1995).

« (...)Le travail d'assemblage est un travail très répétitif, je faisais des horaires d'équipe. Mais ça me faisait du bien d'avoir un travail où il fallait pas réfléchir, et finalement c'était presque à moindre mal de devoir faire presque 2000 pièces par jour, ça pouvait peut-être paraître barbant mais ça me faisait du bien ce moment là (...) ».

Cherchant à s'accommoder et à s'ajuster à sa nouvelle réalité professionnelle, Etienne accepte la proposition de son chef d'atelier d'apprendre à travailler sur des machines, en d'autres termes, d'évoluer dans son travail avant d'être confronté à des difficultés similaires à celles déjà évoquées, qui allaient le reconduire à nouveau sur la voie du désengagement :

« (...) J'ai appris à travailler sur ces machines donc, j'ai été responsable d'un petit groupe de machines au sein de l'entreprise ... et c'est bien allé pendant un certain temps, et au bout d'un moment ça ne m'a plus convenu comme le reste.... Le fonctionnement de l'entreprise ne me convenait pas, et ça s'est ajouté au fait que j'avais bien conscience que ce n'était pas le métier de mes rêves et il y avait aussi un manque de perspectives professionnelles (...) ».

Nous relevons dans la synthèse des différentes expériences professionnelles d'Etienne, que le manque de perspectives, son impossibilité de se projeter dans le futur à la lumière de sa réalité alimentent son mal être, signalent un besoin de mettre en acte sa réorientation professionnelle.

5.2.3. Les raisons de reprendre des études :

Enfermé :

Au cours de cette dernière rupture, Etienne effectue un retour sur lui, sur son parcours. Ce moment de latence est propice à « une introspection, déconstruction et reconstruction » de sa trajectoire professionnelle et personnelle (Negroni 2007).

Puis l'épisode de « crise aigüe » désigne avec force et souffrance que le temps est venu de mettre à l'œuvre sa reconversion professionnelle, au risque de sombrer dans la souffrance psychique qu'il traverse. Ainsi que le décrit Negroni (2007), lorsque l'individu comprend qu'il n'est plus possible de continuer sur cette trajectoire, « si l'action n'a pas lieu, la souffrance se meut en une souffrance psychologique et l'individu risque d'implorer » (p.103).

« (...) Le manque de perspectives c'était la chose principale, et surtout le sentiment d'être malheureux dans mon travail, d'être enfermé dedans, dans une usine ... j'aurai beaucoup mieux supporté de travailler dehors. Et le manque d'épanouissement intellectuel ... ça c'était la base du problème et le déclic ça été quand j'ai touché le fond moralement et de me dire que si je voulais que ça aille mieux, il fallait du changement dans ma vie, et le principal changement qu'il me fallait c'était le changement professionnel, parce que c'était la plus grande cause de mon malheur. En tout cas, c'est comme ça que je l'envisageais (...) ».

Cette crise aigüe, sera l'événement déclencheur qui va mobiliser chez Etienne une réflexivité quant aux choix et décisions prises jusqu'alors et l'engager dans la bifurcation. Dès lors, il fait l'inventaire de ce qu'il aime, de ce qui l'intéresse. Etienne imagine des solutions, des possibilités, un futur professionnel où il serait épanoui. L'université regroupe selon lui tous ses centres d'intérêt, bien qu'il pensait que c'était un lieu réservé à une élite à laquelle il n'appartenait pas, qu'il enviait, mais il s'autorise à reconsidérer la

possibilité d'y accéder. A travers son activité imaginaire, il sonde la voie qu'il pourrait emprunter en prenant appui sur les expériences passés, vécues et imaginées (Zittoun & de Saint-Laurent 2015).

« (...) Du coup, j'ai ressorti cette idée de l'uni, je me suis dit que je pourrai essayer de refaire un dossier, maintenant que je sais qu'il faut que je remplisse le bon formulaire (rires) et essayer ces examens (...) ».

Présent-Passé-Futur ... valoriser la trajectoire

Passionné depuis l'enfance par l'Histoire, il dévore des livres sur ce sujet :

« (...) j'ai toujours su que c'est L'Histoire et la littérature que j'aurai voulu étudier. C'est quelque chose qui m'a passionné depuis tout petit. J'ai toujours beaucoup aimé lire sur le sujet. Je crois que ces deux matières correspondent à une recherche identitaire. J'aime le pouvoir d'évocation qu'ont les mots – ces deux branches, sont un peu un voyage ... ça fait travailler l'imagination et ça me fait du bien (...) ».

Ne reniant pas son parcours ni son goût pour le travail manuel, Etienne entrevoit dans son parcours universitaire une perspective dialectique entre le travail manuel et le travail intellectuel qu'il acquiert à l'Université :

« (...) Mais je me dis que si je parviens à réussir à l'uni, je serai vraiment très satisfait d'avoir découvert toutes ces choses. Et puis je suis très content d'aimer à la fois le travail manuel, puis d'avoir quand-même envie d'acquérir de la connaissance aussi intellectuelle. Et pis pour moi il y a un peu les deux choses qui doivent se compléter ... l'un doit être au service de l'autre. Je pense pas prétendre que je réussis à faire les deux, mais pour moi c'est un peu un idéal (...) ».

L'université : la clé du coffre au trésors

Etienne est fragilisé par les différentes situations d'échec qu'il a vécu. Dès lors, il utilise l'imagination comme une ressource qui lui donne la possibilité de concevoir et penser sa

place dans le monde, libre des contraintes normatives et ainsi d'orienter ses actions vers un futur souhaité. (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015) :

« (...) je peux imaginer que ... rien que le fait de faire simplement entre guillemets un bachelor, pis de réussir à le faire , je pense que ça m'apporterait beaucoup, parce que j'ai l'impression qu'on peut étudier des branches à l'uni différentes mais c'est aussi beaucoup des outils pour acquérir une façon de penser, une méthode pour penser sur certaines choses, donc je pense que ça peut avoir une implication dans la vie de tous les jours, même si on fait pas du tout quelque chose en lien avec ce qu'on a étudié (...)Et si peut-être je peux sortir de l'uni en me sentant un peu mieux dans ma peau, que l'état dans lequel j'y suis entré, ben je pense que ça aura vraiment pas été vain (...) ».

On peut distinguer à travers le discours d'Etienne, que symboliquement, il perçoit dans le parcours universitaire, les clés, « les outils » qu'il n'avait pas dans son précédent parcours, qui lui permettront d'apprendre à développer et mettre en forme sa pensée. Déployer son imagination, lui permet d'explorer « ses projets de jeunesse à partir d'un ici et maintenant. Ce temps de retour sur soi est aussi une tentative d'anticipation de son devenir, de sa biographie » (Negroni 2007, p. 121.). A travers cette activité, il accède à la possibilité de se projeter, d'entrevoir sa place dans le monde, de réintégrer et d'être acteur de sa trajectoire, de sa biographie, alors qu'il semblait ne pas y parvenir auparavant :

« (...) ce qu'il me plairait bien de faire, ça serait de pouvoir travailler dans un centre d'archives, ou si on reste un peu dans l'idéalisme et les spéculations, ben ça me plairait beaucoup de travailler sur les archives de ma région. Ça ça serait comme travailler dans un grand coffre à trésors, parce qu'il y a à peu près toute l'histoire de ma région qui est là-dedans ... Pouvoir avoir accès à tout ça ben ça serait le rêve ! Voilà mais je sais pas si ça serait réalisable d'avoir un métier comme ça ...(...) ».

Bien que redoutant l'échec, il s'est tout de même donné l'opportunité d'essayer.

5.2.4. Qu'est-ce que ça ouvre maintenant qu'il a commencé ?

Aidé, encouragé et soutenu par sa famille et ses amis, Etienne amorçait au moment de notre entretien, son parcours universitaire. Il entamait à peine son premier semestre.

Il fonde de grands espoirs dans ce parcours, où riche de ses expériences passées, il saurait éviter certains écueils. Mais le spectre des échecs rencontrés est toujours présent, et Etienne redoute qu'ils ressurgissent. Néanmoins, il se sent à sa place, en parfait accord avec les branches qu'il a choisi d'étudier :

« (...) J'ai l'impression que ce centre d'intérêt qu'était l'histoire, qu'étaient les livres, la lecture, ouais, la littérature en général, me paraît assez naturel et finalement ça m'étonne de ne pas avoir fait ça directement. J'avais peut-être besoin de passer par autre chose pour savoir que c'était ça ((rires)). (...) globalement j'ai vraiment l'impression que si je peux faire ma petite place, réussir à trouver mon rythme dans les cours, je pense que c'est un univers qui peut potentiellement me convenir. Moyennant que je travaille un peu sur moi-même ((rires)) (...) ».

A la recherche du sens perdu

Avoir pu intégrer cet univers académique, stimulant et enrichissant lui offre la possibilité d'imaginer diverses professions, comme historien dans un centre d'archives par exemple, ou enseignant. Il perçoit l'Université comme un espace transitionnel ouvrant le champ des possibles. Cette nouvelle expérience lui permet d'affecter un sens à son parcours professionnel et personnel ainsi qu'aux différentes expériences vécues. Il s'estime chanceux d'avoir eu la possibilité de se réinventer grâce à ce recommencement.

« (...) Je pense qu'il y a finalement peu de gens qui sont incompetents, y a surtout des gens qui sont pas à leur place ou qui font pas ce qu'ils aiment (...). J'ai peut-être la chance aujourd'hui de ... de pouvoir essayer autre chose ... alors que je me suis senti pas à ma place précédemment ((rires)). (...) Et pis moi j'aimerais bien trouver le domaine dans lequel je peux, très modestement me sentir un petit peu utile. Après on peut débattre si l'histoire est plus utile que ci ou que ça mais

je pense que ça se joue à des degrés différents mais ... Je pense qu'il faut surtout trouver un sens à ce qu'on fait, peu importe ce que l'on fait ».

5.3. Diego

5.3.1. Trajectoire de vie : crises, ruptures et transitions :

Parcours scolaire

Diego est un homme de 33 ans, qui lorsqu'il réfléchit à sa scolarité, la qualifie de normale. Il ne se décrit pas comme un excellent élève, mais pas mauvais non plus. Sauf quand il était en secondaire I, où encouragé par ses parents tous deux scientifiques, il s'est orienté dans cette section, afin de bénéficier de leur aide et de leur soutien. Selon lui, ce ne fût pas un choix relevant, car malgré l'aide de ses parents, il a rencontré certaines difficultés dans les disciplines principales de sa section, en mathématiques et en physique notamment. Toutefois, ces difficultés n'ont pas compromis sa scolarité ni la poursuite des études au lycée. Il a cependant décidé de changer de filière, et s'est orienté en langues et littérature.

« [ses parents lui ont dit :] (...) « si tu veux faire du latin, on pourra pas t'aider, par contre si tu vas en scientifique, on pourra ». Quand t'as 11 ans, on te dit ça, voilà quoi, le choix était vite fait. Manque de bol, il s'avère que je suis complètement mauvais en maths ((rires)), c'est pas mon truc, les maths, la physique ((rires)) donc ouais, c'était pas si facile ((rires)). Du coup dès que j'ai eu l'occasion de le faire, ben, je suis parti en les lettres, pis comme je suis italien d'origine, j'ai pris option italien au lycée (...) ».

Ayant terminé le secondaire I « à la raclette » le cumul des lacunes l'a rattrapé au lycée et il a échoué son baccalauréat à la première tentative. En réfléchissant, il se rappelle que tout compte fait, il n'était pas très scolaire, et qu'il faisait le nécessaire pour passer d'une année à l'autre, sans plus d'investissement dans sa scolarité. Il obtient son baccalauréat aisément à la seconde tentative et nous dit avoir eu beaucoup de plaisir dans son parcours. La trajectoire scolaire de Diego est, de notre point de vue, normale, sans incidents majeurs. Les différentes transitions semblent anticipées et négociées en fonction de son âge puis de ses intérêts et compétences. Les différents ajustements qu'il a opérés relèvent d'évènements « dits normatifs, attendus et structurés par les institutions » (Sapin, Spini, Widmer, 2007, p.32).

Une voie toute tracée et pourtant ...

Une fois le lycée terminé, son chemin semblait tracé et évident car il souhaitait devenir archéologue. Dès lors, il s'inscrit à l'Université et choisit Archéologie en branche principale, Histoire et Histoire de l'art en branches secondaire. Il prend beaucoup de plaisir à étudier.

Son choix n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'une réflexion pondérée, en fonction des branches qui avaient suscité son intérêt durant sa scolarité. Dès lors, il oriente son parcours universitaire en fonction de cet objectif et poursuit un cursus en archéologie, histoire et histoire de l'art.

« (...) J'ai adoré le lycée, ça a été un moment intéressant, avec des hauts et des bas comme on peut en avoir à cet âge-là (...) quand j'ai choisi l'histoire, c'était vraiment une réflexion sur ce qui me plaît le plus quand je suis en cours. Et pis ben... l'histoire. J'aime apprendre des choses, j'aime connaître le contexte du terrain, enfin tout ce qui fait que l'histoire est une branche intéressante (...) une fois fini le lycée, je me voyais pas faire autre chose que des études universitaires littéraires (...) Pis je voulais être archéologue à ce moment-là, quand on a vingt ans : voyager, travailler sur les chantiers, dans les musées, c'est une sorte de fantasme (...) ».

Cependant, arrivant au terme de ses études il reconsidère son objectif, car les différentes expériences acquises au cours des stages notamment, remettent en cause son choix professionnel :

« (...) j'ai réalisé qu'en fait, suite à mes diverses expériences professionnelles de stages en archéologie, je m'embarquais dans un projet de vie qui allait être terriblement compliqué professionnellement parlant (...) ».

Il se rend compte qu'au regard des difficultés que rencontrent les archéologues pour trouver un poste de travail, qu'il ne se voit persister dans cette voie et affronter les difficultés d'insertion professionnelle inhérentes à ce métier :

« (...) De nombreuses personnes galèrent, mais galèrent toute leur vie quoi. Je connais des personnes qui voilà, 45 ans vers leur premier job fixe, c'est ... ça peut être très dur, donc je me suis découragé (...) ».

Prendre conscience de ces difficultés crée une rupture dans le parcours professionnel et académique qu'avait choisi Diego. Cette remise en question exprime une « incertitude existentielle » qui lui demande une recomposition de son équilibre à travers l'assimilation de cette expérience de terrain (Boutinet, 1995).

Cependant, le contexte académique dans lequel se déroulait le parcours de Diego, dans l'ancien système de licence avant Bologne, lui a permis d'opérer une transition relativement simple, car il avait dès le début de son cursus choisi Archéologie et Histoire comme branches principales et Histoire de l'Art, comme demie-licence. Ce choix lui ouvre donc la possibilité de faire son mémoire en Histoire et ainsi bifurquer sa trajectoire pour devenir historien et plus archéologue comme il le désirait au départ :

« (...) mon intérêt pour l'histoire était vraiment aussi très grand et j'ai décidé de faire mon mémoire en histoire et d'avoir cette volonté de faire une carrière d'historien (...) ».

Ainsi que le stipulent Mègemont et Baubion-Broye (2001), la transition qu'opère Diego relève d'un travail réflexif sur les choix de vie « actuels, passé [et] projetés ». Il entreprend une élaboration de sens autour de son parcours, à l'issue duquel se dessine une nouvelle profession qui n'était pas celle qu'il avait choisi, mais qui semble lui convenir.

L'insertion professionnelle

A l'issue de l'Université, Diego se voit confronté aux difficultés de trouver un emploi, alors qu'il avait opéré une transition quant à sa profession dans le but de pallier à ce problème. Il traverse un moment de crise, qui le met au travail sur sa trajectoire professionnelle et ses choix. Et il arrive à la conclusion, que finalement, ce n'est pas lui, ou son profil qui pose problème mais l'institution universitaire. Il réalise qu'il a acquis de nombreuses compétences, de nombreux savoirs de nature théoriques mais pas pratiques :

« (...) ça été difficile de trouver un emploi à la sortie de l'Université, pour diverses raisons, enfin je pense pas que c'est mon profil qui posait problème. C'est que l'Université en lettres propose pas d'apprendre un métier, elle propose plein de choses passionnantes, mais on n'apprend pas un métier. Donc du coup pour les employeurs publiques ou privés on n'est pas très intéressants. En tout cas au sortir de l'uni, on sait peut-être plein de choses, mais on sait pas faire grand-chose. Et on sait bien que dans notre société le faire est bien plus important que le savoir ... (...) ».

En tant qu'adulte, Diego est face à un moment significatif qu'il avait anticipé, mais qui ne se déroule pas comme il l'avait prévu. La négociation de la transition formation-première insertion professionnelle effectuée par Diego nous renvoie à ce qu'Anatrella (2003) désigne comme caractéristique de la population « adulescente » en quête vers l'autonomie, qui se voit confrontée aux difficultés structurelles de la société au terme de leur formation, comme le chômage dans ce cas. Peut-être Diego pensait-il qu'après de longues études, où les choix avaient été pondérés et réorientés en vue de minimiser les risques et les impacts structurels, qu'il trouverait un emploi avec moins de difficultés. Nous entrevoyons ici que Diego est face à « une crise normative » (Erikson, 1972, p.100) qui le renvoie à un moment décisif de développement et de transformation qui requiert une réorganisation de son parcours :

« (...) Pendant longtemps j'étais inscrit au chômage, j'ai fait des stages, divers stages, dans diverses institutions publiques et là déjà j'ai hésité à faire la HEP à ce moment-là. Mon délai cadre du chômage se terminait et j'avais fait une première fois l'inscription à la HEP, et coup de bol, en trois jours j'avais trouvé un autre job en lien avec mes études (...) ».

Le débarquement dans la vie active :

Au moment où il décide de réorienter sa profession, il obtient un premier emploi temporaire de longue durée, en remplacement d'une personne absente pour des raisons de santé, et dans lequel il s'investit, se projette et espère qu'il aboutira à un poste fixe.

« (...) ça a duré environ deux ans et demi parce que je remplaçais une personne qui était tombée malade. Pis mon contrat c'est terminé, moi j'étais bien à ce moment-là, et j'aurai voulu continuer (...) mais on ne m'a pas gardé(...) ».

Deux semaines après la fin de son contrat il retrouve un nouvel emploi dans une grande entreprise horlogère de la région. Il est engagé dans le département des archives où il travaille en étroite collaboration avec le département marketing :

« (...) Certaines entreprises anciennes, s'intéressent beaucoup aux historiens, aux lettrés, parce que c'est un des rares domaines où le patrimoine historique est utilisé comme marketing (...) ».

Cependant, cette expérience professionnelle revêt, en vertu du récit de Diego, les caractéristiques d'un piège abscons. Pas préparé à ce qui allait suivre, cette étape de sa vie se révèle être celle qui l'a conduit à une crise et à une rupture sans précédent. Après sa première expérience professionnelle dans laquelle Diego s'était investi et où il se sentait à sa place, il n'avait pas commencé à élaborer, par manque de temps certainement, la transition dans cette nouvelle sphère professionnelle. Les sentiments que Diego a éprouvé suite à son immersion dans ce nouveau milieu, nous font penser à une crise. En effet, l'imprévisibilité de la situation qu'il allait vivre et avec laquelle il allait devoir composer, provoquent un déséquilibre important :

« (...) j'ai débarqué un peu dans ce monde et là !!! ... ça été une révélation, mais ... négative on va dire ! (...) j'avais l'impression d'être dépucelé professionnellement parlant ... dans le mauvais sens du terme « dépucelage » ! C'était vraiment très, très, très ((il répète le mot « très » 8 fois)) dur, en tout cas je l'ai vécu comme tel : un chef omnipotent, un système pyramidal absolu, quelque chose de très rigide, très rigide et en même temps très libre. (...) ».

L'imprévu

L'imprévisibilité de cette transition le fait vaciller dans l'incertitude. Il perd ses repères et ne sait plus comment se comporter, car tout ce qu'il avait appris jusqu'alors ne lui est d'aucun secours. Ici, nous entrevoyons que les remaniements induits par cette transition

brouillent la dynamique interdépendante à l'œuvre. Diego doit redéfinir sa place et son rôle dans sa nouvelle sphère d'expérience, apprendre et intégrer les comportements attendus dans cette entreprise, et construire du sens autour de ces expériences afin que de créer une continuité (Zittoun, 2012a). Mais la violence de cette transition l'en empêchent. Il doit trouver une façon d'agir pour survivre dans ce nouveau monde (Zittoun, 2012a). Très rapidement, il comprend qu'il n'est pas à sa place et ne voit pas comment s'accommoder de ce constat :

« (...) je suis arrivé à la conclusion assez rapidement que je ne pouvais pas me projeter dans une vie professionnelle comme ça. Alors, je me suis adapté, j'ai montré les dents, j'ai fait ce qu'il fallait faire, aussi pour survivre (...) ».

Cette immersion professionnelle l'a dépossédé de sa compréhension du monde. C'est une rupture, un clivage entre sa perception, sa compréhension et ses représentations du monde, pas seulement professionnel mais de tout son système de valeurs également et la réalité dans laquelle il se retrouve et dans laquelle il doit évoluer, continuer d'avancer, en dépit de la certitude qu'il n'était pas à sa place, que ça n'allait pas être possible de continuer de la sorte.

Il se trouve également dans une dynamique de rupture entre ce qu'il a appris à l'Université, ce qu'on lui a enseigné, inculqué et ses propres valeurs. Comment faire le lien entre ces connaissances théoriques, son devoir professionnel et son système de valeurs et croyances ?

« (...) j'aurai pu changer d'entreprise, j'aurai pu faire plein d'autres choses, mais ça été un peu le coup de butoir, le coup de trop sur mes aspirations professionnelles, pour ma carrière d'historien, donc je me suis posé la question : « est-ce que c'est vraiment ce que je veux ? (...) ».

S'en suivent des négociations avec lui-même d'une part, en acceptant que le chemin sur lequel il se trouve ne lui correspond pas, et ne lui correspondra jamais. Il s'avère impossible pour lui de s'inscrire dans cet univers de compétition, de pouvoir qui est loin de ses ambitions professionnelles. Pour s'en sortir, il imagine des solutions où ses connaissances et ses compétences seraient utiles et qui lui permettrait de restaurer son estime de soi et sa croyance en son efficacité personnelle :

« (...) A un moment donné je me suis dit : « mais j'ai pas envie de prouver tous les jours que je vau quelque chose, qu'il faut que je me batte (...) ».

Après avoir longuement réfléchi et discuté avec sa compagne de ses aspirations professionnelles, personnelles et d'en avoir appréhendé les aspects économiques, Diego élabore sa transition. Il recompose un parcours où ses aspirations passées recouvrent une place centrale, où il imagine de nouvelles perspectives professionnelles en lien avec ses aspirations et ses valeurs et il renoue avec le métier qu'il avait déjà envisagé au sortir de l'Université : l'enseignement.

Et tout à coup, la prise de conscience, l'évidence, le chemin, la solution :

« (...) quel est le meilleur métier où on passe du temps avec les gens, pour expliquer les choses et transmettre un savoir ? C'est prof! (...) Et ça me semblait évident que ce que j'avais ressenti, quelques années auparavant, avant de vouloir voir autre chose que prof, enfin autre chose que l'école, ben que j'étais quand-même fait pour ça, pis qu'il fallait arrêter (...) Donc j'y ai réfléchi de mon côté pendant un moment, bien, bien réfléchi, pis au bout d'un moment, j'étais là : « non mais c'est ça qu'il faut faire ! point ! il faut arrêter quoi. (...) ça semblait assez évident que si je faisais pas historien, je serai prof, toute façon c'est pas non plus qu'en ayant fait des études de lettres qu'on ait vachement le choix !!! (...) ».

5.3.2. Sens conféré à la reconversion professionnelle volontaire

Comment parle-t-il de ses espoirs passés

Des histoires à l'Histoire

Dans son souvenir, lorsqu'il était enfant Diego aimait les histoires et voulait en écrire quand il serait grand, des histoires comme celles des films de Spielberg. De ce plaisir est peut-être né son goût pour les lettres. Après avoir obtenu son baccalauréat, Diego décide de poursuivre des études à l'Université en archéologie et Histoire. Ce choix éclairé lui permet d'allier deux objectifs : devenir archéologue et étudier l'histoire, matière qui a le plus suscité son intérêt durant sa scolarité, car elle répondait à son goût d'apprendre :

« (...) quand j'ai choisi l'histoire, c'était vraiment une réflexion sur ce qui me plaît le plus quand je suis assis en cours (...) J'aime apprendre des choses, j'aime connaître le contexte du terrain, enfin tout ce qui fait que l'histoire est une branche intéressante (...) Pis je voulais être archéologue, à ce moment là, quand on a 20 ans : voyager, travailler sur des chantiers, dans les musées etc., c'est une sorte de fantasme. Aller découvrir des choses qui ont 3000 ans, que personne n'a vu ... enfin c'est ce côté là (...) ».

Un diplôme : plusieurs possibilités

Cependant, son expérience du terrain lui laisse entrevoir la précarité et l'incertitude professionnelle inhérente au métier d'archéologue. Pour ces raisons, il ajourne cet objectif et réoriente son métier autour de sa passion pour l'histoire et en fait son métier en devenant historien. Une des ouvertures professionnelles qui se présentait à lui au terme de ses études était l'enseignement.

Diego avait financé ses études en enseignant à l'école secondaire I, alors il avait songé à ce métier, mais il ne s'est pas autorisé à le poursuivre car à ce moment-là il ne correspondait pas à la représentation qu'il avait et qu'il a des enseignants :

« (...) je me sentais pas prêt, je me sentais pas légitime. Parce que pour moi le profil du prof, c'est quelqu'un qui a une expérience de vie, qui en connaît un rayon, et pis qui assure la plupart du temps. C'est comme ça que j'avais les bons profs en tête en tout cas ceux qui m'ont marqué. Et puis tant que je n'avais pas cette impression que j'avais assez d'expérience ... ben ...A 27 ans quand j'ai fini l'uni je me sentais pas légitime, j'étais encore mouillé derrière les oreilles alors pourquoi est-ce que je pourrais donner des cours, enfin quelle est ma légitimité d'être face aux élèves ? (...) ».

Il trouve un premier emploi dans le secteur public est en concordance avec ces études et les compétences acquises à l'Université. Son contrat n'étant pas reconduit, il est licencié et très rapidement il retrouve nouvel emploi, dans le secteur privé. Bien que ce soit grâce à son profil d'historien qu'il a été engagé, Diego se sent projeté dans un monde qu'il ne connaît pas, qu'il n'avait pas imaginé, où il va devoir apprendre les codes, les normes, et les comportements y relatifs.

D'autre part, il aura à transformer le savoir et les connaissances acquises jusqu'ici afin d'investir ce nouveau métier. D'ailleurs, implicitement, son rôle dans l'entreprise était un gage de connaissance et de confiance vis-à-vis des consommateurs : « (...) ils, [les employeurs] s'intéressent beaucoup aux historiens, aux lettrés, parce que c'est un des rares domaines où le patrimoine historique est utilisé comme marketing (...) ».

Comme un chat dans une baignoire ...

Rapidement, Diego prend conscience qu'il n'est pas à sa place, qu'il n'est pas en adéquation avec les valeurs prônées par l'entreprise. Ces chefs n'ont aucune considération ni reconnaissance pour son travail. En somme, il est en parfaite dissonance entre sa perception et compréhension du monde et de l'Humain et les valeurs prônées par l'entreprise. Le parcours professionnel d'historien qu'il avait imaginé s'effrite :

« (...) Je ne suis pas fait pour ça, je crois que c'est tout simplement ça, je suis arrivé à la conclusion assez rapidement que je ne pouvais pas me projeter dans une vie professionnelle comme ça (...) au point de vue des valeurs, j'ai envie de dire morales, éthiques où c'était plus possible (...) Du coup j'ai vite réfléchi et la question est qu'il me reste plus de trente ans à travailler ... trente ans quoi ! ça veut dire toute ma vie encore une fois à revivre comme ça !?!? (...) ».

Face à cette situation, il n'arrive pas à se projeter dans une vie professionnelle comme celle-là, même dans une autre entreprise. A travers son récit, nous percevons la mise en place de son désengagement. Diego prend de la distance et se désolidarise avec les valeurs, les idées et les attentes de sa sphère professionnelle. Son récit met en évidence sa désaffection pour son travail et la profession qu'il exerce (Negroni, 2007). Cette expérience le met face à l'évidence que ce chemin n'est pas conforme à ce qu'il s'était imaginé de sa vie professionnelle. Il questionne ses choix et l'origine de ses ambitions, qu'il attribue à celles inculquées par l'Université mais qui n'étaient pas les siennes. Il se sent discrédité, mais reste cependant en place pour des raisons financières. Comme l'indique Negroni (2007), les arguments avancés par Diego tendent à prouver et à se prouver à lui-même qu'il n'est plus possible de continuer ainsi et « si l'action n'a pas lieu, la souffrance se meut en une souffrance psychologique et l'individu risque d'imploser » (p.103).

Dans la construction de son discours, il met à distance les symptômes dépressifs qu'il commence à ressentir, néanmoins il nous dit qu'il entrevoyait et comprenait ce que les gens en « burnout » pouvaient ressentir :

« (...) Et il y a ce processus obsessionnel qui se met en place Je pense pas que j'y étais, mais j'entrevois le début de ce que peuvent ressentir les gens qui partent en burnout. En dépression à cause du job, ça veut dire qu'il n'y a pas un seul moment où on ne pense pas à ça ! ou très, très peu. (...) ».

Il se sent prisonnier de la situation « *comme un chat qu'on a foutu dans une piscine ou dans une baignoire et qui n'arrive pas à s'en sortir* ».

5.3.3. Les raisons de reprendre des études :

Le déclic

A travers l'imagination, Diego explore, construit des alternatives lui permettant de s'extraire de cette pénible situation, repense sa place et son rôle dans le monde. Cette activité peut ici être perçue comme une ressource salutaire sur laquelle Diego s'est appuyé. L'imagination lui a permis de mettre en lien les expériences passées, d'expérimenter les diverses possibilités qu'il pouvait envisager et ainsi enrichir son présent jusqu'au moment de sortir de cette situation (Zittoun & Cerchia 2013). Diego trouvait du sens à son métier dans les visites guidées qu'il faisait avec les clients :

« (...) le contact avec les personnes, c'était le petit fil d'Ariane, enfin le petit truc qui faisait que je me sentais bien ou que j'arrivais encore à me sentir suffisamment bien. Et plusieurs témoignages de gratitude des gens, des visiteurs x ou y, qui me disaient « ah ! merci beaucoup, c'était très bien expliqué » (...) ».

La construction de ces relations avec ces clients, remobilise chez Diego son goût pour l'histoire, et il découvre qu'il prend du plaisir à transmettre ses connaissances. Cet état de fait lui permet de réactiver des options qu'il avait mis à l'écart et s'imaginer dans une autre sphère professionnelle, à laquelle il avait renoncé dans un premier temps car à ses yeux, il manquait de légitimité. Ce temps que Negroni appelle latence, lui permet

d'examiner toutes les possibilités pouvant le conduire à un changement à travers « la confrontation d'un passé de désirs contrés à un présent-futur où les possibilités de devenir sont ouvertes (Negroni, 2007, p. 39).

« (...) ça m'a fait prendre conscience que : « quel est le meilleur métier où on passe du temps avec les gens, pour expliquer les choses et transmettre un savoir ? C'est prof ! », je trouvais un grand intérêt quand je les voyais pendus à mes lèvres quand je disais l'histoire d'une pièce ou de quelque chose, donc je me suis dit : « c'est là que je prends du plaisir quoi, faut que j'y réfléchisse sérieusement » (...). »

La libération

Dès lors, il nous dit qu'il se met à réfléchir – où à imaginer – de façon à évaluer toutes les alternatives et les possibilités qui lui permettraient de se réorienter professionnellement. Et c'est parce que sa compagne a accepté de pourvoir à leurs besoins financiers que le projet de reprendre des études à la HEP pour devenir enseignant s'est dessiné. Comme nous l'avons précédemment dit, Diego restait à son poste pour des raisons financières. Ainsi que le relève Negroni (2007, p.133), Diego est « dans un espace-temps précis de sa trajectoire, dans une posture d'extériorité, de réflexivité, [où il] se met en perspective » :

« (...) Donc du coup, ces quelques témoignages là m'ont fait me renseigner, est-ce que c'est possible, comment, combien ? J'y suis pas allé non plus tête baissée quoi. Parce qu'on gagne un bon salaire, un salaire correct qui permet de vivre tout à fait bien, alors (...) si j'avais pas eu ma compagne, (...), ça aurait pas pu se faire. Donc ça aussi ça a été un soulagement de savoir que dans un budget c'était imaginable(...) ».

L'engagement dans la bifurcation se produit suite à plusieurs événements qui déclenchent la mise en action du projet. Dans l'extrait suivant, Diego résume parfaitement quels ont été ces événements :

« (...) Sans sortir les violons non plus, mais je m'étais tapé une année de chômage, je m'investis dans un job : pouf ! ça se termine parce qu'on prend quelque'un d'autre ! – ok, déception ! Je retrouve un autre job, j'arrive là c'est le Viêt-Nam quoi, Bagdad ... enfin bref, vraiment la mort (...) ».

Valoriser ses acquis et transformer ses compétences.

Diego entrevoit son retour en formation pour se reconstruire, et construire une nouvelle carrière professionnelle en accord avec ses valeurs et ses aspirations. En conséquence, il s'inscrit à la HEP, afin de devenir enseignant d'Histoire au secondaire I et secondaire II. Son choix était indubitable, Diego est certain d'avoir fait le bon choix et d'avoir pris la bonne décision :

« (...) ça me semblait évident, du moment que j'arrêtais ça, c'était prof, point. (...) Ça semblait assez évident que si je faisais pas historien, je serai prof, toute façon c'est pas non plus qu'en ayant fait des études de lettres qu'on ait vachement le choix !!! (...) Moi ça me correspond bien. Donc je savais dans quoi je me lançais et pis je regrette pas (...) ».

Un métier, une passion

Son choix de devenir enseignant a été motivé par sa passion pour l'Histoire. Comme il le dit, il change de domaine professionnel, mais il ne change pas de matière. Le métier d'historien il l'avait choisi pour assouvir sa passion pour l'Histoire, or la réalité du métier d'historien n'est pas en adéquation avec la perception qu'il en avait. Cette perception d'ailleurs va trouver un écho dans l'enseignement de cette branche, dans sa façon de la transmettre :

« (...) C'est ce que je voulais faire en tant qu'historien, parce que pour moi, pour pouvoir assouvir ma passion pour l'Histoire, ce que je pouvais faire, c'était être historien. (...) quand t'es historien tu fais tout sauf l'histoire. Tu fais de la conservation, tu apprends que le papier il lui faut un taux d'humidité à tant, tu vois, tu fais tout sauf de l'histoire en fait (...) Et pis, ben quand t'es prof d'Histoire, ben tu fais que ça [de l'histoire] (...) ».

Arrivé à ce stade, il se sent prêt, riche des expériences passées et acquises, il correspond à l'image qu'il se fait d'un enseignant et à ses yeux, il peut légitimement occuper ce rôle :

« (...) Autant dans mon premier emploi que dans cette entreprise, j'ai l'impression d'avoir appris dix ans d'expérience en quelques années ((rires)). J'ai énormément appris (...) ».

Cette phase de réengagement qui est la dernière phase du processus de la reconversion professionnelle volontaire, est perçue par Diego, conformément à ce que décrit Négroni, comme la possibilité « de rattraper ce temps d'errance, de moratoire » (2007, p. 186).

5.3.4. Qu'est-ce que ça ouvre maintenant qu'il a commencé et presque fini ?

Payé pour exercer sa passion

Arrivant au terme de sa reconversion professionnelle, Diego mesure la chance qu'il a. D'une part, il a pu se reconvertir professionnellement, d'autre part, cette réorientation lui permet d'établir des liens entre les différentes sphères dans lesquelles il évolue :

« (...) ma passion, vraiment, parce que j'adore l'histoire, ben je peux la vivre pour moi, et tout ce qui est de mon intérêt, je peux le convertir en professionnel. Si je lis quelque chose, ou je tombe sur un reportage, ou je vais voir un musée, etc., ben tout mon développement personnel, que je pouvais pas parce que j'avais plus l'énergie, ou que j'avais pas l'intérêt de le faire aussi avant, dans ma vie privée, ben je peux le convertir maintenant dans le professionnel. (...) ».

Si c'était à refaire ...

Mais c'est sans regrets qu'il considère sa trajectoire, car il est parvenu à travers des moments difficiles, à laisser jaillir ce qui l'intéressait le plus d'un point de vue professionnel et personnel également. Selon lui, s'il avait emprunté ce chemin dès la sortie de l'Université, il ne valoriserait pas à juste titre, ce recommencement :

« (...) si j'avais fait directement prof en sortant de l'univers, je réaliserais pas la chance que j'ai de ce que réellement je me sens fait pour. Et je réaliserais pas à quel point mes conditions sont bonnes, à quel point je me sens utile en aidant les jeunes, en transmettant des savoirs, en les cadrant (...) Je me souviens des premiers temps, quand j'enseignais – et ça m'arrive encore maintenant- je suis là : « ah mais dire qu'on me paye pour faire ça » (...) ».

Cette nouvelle carrière promet à Diego du temps pour lui, pour s'ouvrir à d'autres passions comme l'écriture par exemple, projet qu'il est en train de mûrir pour plus tard. Puis, il est sûr que tout son parcours, et ses expériences professionnelles et personnelles seront un avantage pour trouver un emploi, mais il a hâte d'élaborer des projets sur le plan personnel :

« (...) Je me réjouis que ce soit derrière. J'adore ce que fais maintenant, apprendre, faire des études, mais je me réjouis de gagner de l'argent. Je me réjouis de la tranquillité d'esprit et de la tranquillité matérielle. (...) ».

5.4. Catherine

5.4.1. Trajectoire de vie de Catherine

Parcours scolaire : La sanction :

Catherine est une femme de 40 ans aujourd'hui, issue d'une famille de migrants de 3^{ème} génération. Elle est née, a étudié et toujours vécu en Suisse. A l'âge de 10 ans, alors qu'elle était à l'école secondaire, Catherine est orientée en section préprofessionnelle « *la classe des nuls* ». Les critères de classification des écoles secondaires qui règlent les passages dans les différentes sections sont les suivants : pré-gymnasiale (résultats favorables, avec une moyenne allant de 5 à 6), moderne (résultats moyens, avec une moyenne entre 4.5 et 4.9) ou préprofessionnelle (avec des résultats jugés « juste suffisants », avec une moyenne allant de 4 à 4.5). A ce moment de sa vie, Catherine est engagée simultanément dans deux transitions : la première qui découle de l'ordre du cycle de vie, qui relève d'une transition développementale, elle sort de l'enfance pour entrer dans l'adolescence. La seconde, est une transition prévisible qu'il est possible de préparer afin de contrôler les répercussions qui pourraient en découler : passage de l'école primaire à l'école secondaire. A travers son discours, il apparaît que Catherine ait amorcé son parcours secondaire sur la même dynamique qu'à l'école primaire, où l'objectif était d'avoir des résultats suffisants permettant de passer d'une année à l'autre.

« (...) j'étais jamais mauvaise élève, j'étais plutôt autour des 4.5 et pas des 5. (...) j'étais toujours une élève moyenne, j'avais même plutôt des facilités et je faisais le minimum. Voilà, il fallait que je passe et le reste je m'en foutais(...) ».

Peut-être, était-elle trop jeune pour saisir les enjeux de l'année d'orientation et les conséquences que pouvaient avoir des résultats moyens sur la suite de son parcours. De cette façon, elle vit cette orientation scolaire comme moment imprévisible et déroutant qui prend la forme d'une crise, qui l'a « submergée dans son ici et maintenant » la laissant pendant un temps, « sans imaginaire d'avenir » (Baubion-Broye 1998, p.13).

« (...) il y a eu les classifications dans les différentes orientations professionnelles, eh bien je me suis retrouvée dans ce qu'on appelait les classes des nuls. (...) ».

La rupture causée par cet aiguillage scolaire remet en question « son sens du normal » sa compréhension du monde et sa façon d'agir. (Zittoun 2012b). Elle conçoit cette décision comme un élément stigmatisant qui verrouille ses perspectives professionnelles et personnelles.

« (...) Je me souviens très bien en sixième, l'enseignante principale qui m'a dit, parce que moi j'avais vraiment le moral dans mes chaussettes quand j'avais appris que je devais aller dans cette classe : « mais t'inquiète pas, tu seras fleuriste, ça ira très bien » (...). Pis t'as cette étiquette, et je me souviens que je voulais faire employée de commerce en apprentissage et comme j'étais en pré-prof ils voulaient pas me prendre en apprentissage ! Alors que j'étais pas une nulle en pré-prof, j'étais dans les bonnes ! (...) en pré-prof, tu fais un apprentissage et tu peux pas faire n'importe quel apprentissage : une catégorie d'apprentissages ! (...)».

Reprendre sa trajectoire en main

En conséquence, toutes les orientations scolaires et professionnelles effectuées à la suite de cette événement aspireront à corriger cette sentence. Elle est déterminée à reprendre la main sur son destin, révoltée qu'à 10 ans on puisse acter son futur professionnel et personnel. C'est ainsi qu'encouragée par certains enseignants qui ont vu et cru en son potentiel, qu'elle entreprend de poursuivre des cours de rattrapage, des classes de raccordement, des passerelles, qui lui donneraient accès à davantage de choix professionnels.

« (...) « ah mais Catherine, tu as vraiment des capacités, il ne faut vraiment pas t'arrêter là, il faut faire une classe de raccordement » et pis justement, comme j'étais pas mauvaise, j'ai fait les classes de raccordement et pis après je voulais faire employée de commerce (...) alors j'ai dit : je fais l'école de commerce, je fais la passerelle. Pis c'est comme ça que moi j'ai fait les passerelles, parce que j'étais pas d'accord !! Et que je trouvais injuste ! (...) ».

Ces transitions, que Baubion-Broye (2001) décrit comme des passages « procédant de choix, de négociations avec [soi] et autrui, de projets, de rencontres, de souffrances ou de

doutes, mais également d'espairs » ont permis à Catherine de prendre en main et de construire son itinéraire en fonction de ses aspirations (p.17). Alors qu'elle envisageait de faire l'école de commerce, son père lui parle de la formation de physiothérapeute, qui « *est super bien, et après tu peux être indépendante* ». Cette suggestion lui permet de donner un sens à son parcours scolaire et de prendre une nouvelle direction. Dès lors, elle oriente sa scolarité en section paramédicale afin de pouvoir intégrer l'école de physiothérapeutes. Afin de parer à l'imprévu, Catherine va anticiper cette nouvelle transition école secondaire-formation professionnelle en prévoyant *un plan B* dans le cas où elle ne serait pas prise à l'école de physiothérapeutes, car elle savait qu'il y avait beaucoup de candidats pour peu de places.

« (...) Donc j'ai fait ces trois ans degré diplôme en section paramédicale et puis je me suis présentée à l'école de physio avec 300 candidats et ils en prenaient 30, et donc ... bien évidemment j'ai échoué (...) j'avais choisi un plan B qui était le plan de faire l'école d'infirmière (...) ».

On remarque ici que Catherine a donné un sens à cette expérience où elle s'est trouvée dépourvue de choix, de perspectives. Elle en a tiré un enseignement qui lui a permis de réfléchir, imaginer, préparer, anticiper les futures transitions qu'elle allait parcourir. C'est ainsi qu'elle commence sa formation d'infirmière, qu'elle suit avec intérêt, plaisir et facilité qu'elle achève avec succès quatre ans plus tard.

« (...) Donc je fais mes quatre ans d'école d'infirmière, sans aucune difficulté scolaire (...) et je me dis : je fais cinq ans maximum à l'hôpital et je reprends une formation ». Donc dans ma tête je voulais continuer (...) ».

S'en suit une première insertion professionnelle que Catherine décrit comme décevante, car il y a selon elle, un grand décalage entre les exigences de la formation, le potentiel du métier et la réalité du terrain :

« (...) quand je suis arrivée sur le terrain, j'étais hyper déçue ! Il y avait un monstre décalage entre tout ce que j'avais appris et tout ce qui était possible de faire et après la réalité d'une infirmière sur le terrain. Il y avait vraiment un écart ... grand ! (...) ».

Aller encore plus loin

Cette transition formation – insertion professionnelle, bien que préparée, s'avère décevante pour Catherine. Nous pouvons supposer que le sens donné aux apprentissages faits durant sa formation et la construction de son identité professionnelle ne sont plus en corrélation avec la réalité du terrain qu'elle avait imaginé. Elle cherche une alternative qui lui permettrait de corriger ce hiatus en quittant le milieu hospitalier pour les soins à domicile. Dès lors, elle remet à l'ouvrage différents scénarii qui lui permettraient de corriger la dissonance cognitive et conative qu'elle éprouve.

« (...) je m'ennuyais, clairement ! Moi j'avais besoin de défis, j'avais besoin d'excitation, de challenging quoi ! (...) ».

Evoluant dans un cercle social d'universitaires, cette interaction environnementale lui ouvre des perspectives de développement de plus en plus claires, ou l'accès à l'université se dessine comme une opportunité à laquelle elle peut accéder et qu'elle veut saisir, poussée par le besoin de se prouver qu'elle a les capacités de le faire.

Elle entreprend ainsi les démarches qui lui permettent d'entrer à l'Université sans baccalauréat et elle y accède, en parallèle de l'exercice de sa profession, avec l'intention de devenir enseignante infirmière.

« (...) j'avais toujours ce besoin de me prouver que j'étais capable, un peu comme si cette histoire des nuls me persécutait et qu'il fallait que je prouve, que je me prouve d'être capable de faire l'uni. (...) Et c'est comme ça que j'ai commencé les démarches et que je me suis inscrite à l'université (...) Et donc non seulement j'ai réussi l'entrée à l'université en sciences de l'éducation, mais en plus de ça, j'avais obtenu 30 crédits d'équivalence grâce à ma formation d'infirmière (...) Mon projet c'était devenir enseignante infirmière. C'est pour ça que je me suis inscrite en sciences de l'éduc, parce que je me suis dit « je me donne toutes les chances de réussir » (...) ».

La maladie : un avant, un après

Engagée dans ce nouveau parcours, Catherine est confrontée à un évènement de santé grave et inattendu, lorsqu'elle est en deuxième année à l'université :

« (...) j'ai commencé cette première année, évidemment aussi réussie, brillamment, je passe en deuxième et ... On me diagnostique une tumeur cancéreuse qui me conduit à l'hôpital (...) »

La survenue imprévisible de cet évènement se traduit comme une crise qui provoque une rupture dans le parcours de vie ainsi que dans la trajectoire professionnelle que Catherine avait imaginée et entrepris. Cet épisode lui fait découvrir et comprendre qu'elle ne veut plus travailler dans les soins. Elle veut changer d'orientation, quitter cette sphère professionnelle, continuer à s'occuper des autres, mais autrement :

« (...) moi, infirmière, je me retrouve sur le lit d'hôpital à être la patiente et là c'est : « non, je peux pas du tout continuer dans les soins, même en étant qu'enseignante infirmière » tout à coup là, c'était pas possible de continuer dans les soins. Il fallait absolument que je me distance de ça (...) ».

Ainsi, pour donner sens à cet évènement majeur et à cette expérience de la maladie, où elle est à la place du patient et pas de la personne qui prodigue les soins, lui permet d'explorer une dimension de sa profession qui lui était inconnue. Cette maladie, indique un avant et un après sur sa trajectoire de vie, qui va l'engager dans une nouvelle transition personnelle et professionnelle :

« (...) je me suis dit : « il faut que je m'occupe de moi avant de m'occuper des autres » (...) prendre soin de moi avant d'être toujours tournée vers l'autre. Même si ce côté d'aider est quand même toujours très présent ... mais autrement (...) ».

Elle entrevoit alors la poursuite de ses études au travers de l'ingénierie de la formation comme une occasion *« ouvrir des perspectives (...) le champ des possibles »*. Elle redéfinit son cursus en s'orientant en ingénierie de la formation, pour rompre définitivement avec le monde médical. On peut percevoir dans le discours de Catherine

que ce qui est désormais en premier plan, ce sont ses sentiments, ses aspirations. Ses choix ne semblent plus motivés par la correction d'une sentence posée sur son avenir lorsqu'elle était enfant. A travers son récit, nous pouvions penser que les choix opérés dans son parcours de vie étaient déterminés par son besoin impérieux de se prouver qu'elle avait les moyens et les ressources d'orienter sa vie en fonction de ses souhaits et de ses projets :

« (...) et tout à coup, cette ingénierie de la formation, cette méthodologie ... j'ai dit : « je dois aller là-dedans, c'est là où je pourrai me vendre ». J'ai conçu toute ma formation et c'est la grande différence avec quelqu'un qui fait une première formation, en tout cas moi, mon point de vue c'était : « les cours que je fais ils doivent me servir dans la pratique et je dois pouvoir me vendre » (...) en 3^{ème} et 4^{ème} [année de formation] j'ai axé tous mes cours là-dedans (...) ».

L'orientation qu'elle décide de donner à son cursus lui permet de redéfinir sa trajectoire professionnelle. De plus, nous avons pu observer que la transition formation-insertion professionnelle est imaginée :

« (...) d'ailleurs, ce que j'avais fait en dernière année, au lieu de faire un stage deux jours par semaine, j'avais fait deux stages un jour par semaine dans deux milieux différents. Pour m'introduire [dans différents milieux professionnels] (...) ».

C'est ainsi que Catherine a terminé sa formation universitaire en ingénierie de la formation dans les quatre ans impartis, en menant de concert ces études et son travail d'infirmière en soins à domicile afin de financer ses études.

Cette transition lui a permis de changer son orientation professionnelle et de quitter le milieu des soins infirmiers comme elle le souhaitait. De cette façon, elle a intégré un milieu professionnel en concordance avec sa formation, dans lequel elle évolue aujourd'hui encore.

Cependant, Catherine n'a pas fini de redéfinir sa trajectoire de vie, de réinventer son parcours, de l'ajuster à ces intérêts et perspectives actuelles et futures (déjà inventoriées). Elle aspire à reprendre des études en gestion d'entreprise afin de s'ouvrir à de nouvelles perspectives professionnelles.

5.4.2. Sens conféré à la reconversion professionnelle volontaire

Comment parle-t-elle de ses espoirs passés

Quand je serai grande je serai ...

Enfant, lorsque Catherine est à l'école primaire et qu'elle imagine le métier qu'elle voudrait exercer c'était maîtresse d'école.

« (...) quand j'étais enfant, je voulais être enseignante, enfin c'est le souvenir que j'ai (...) maîtresse d'école, enseignante à l'école obligatoire. (...) ».

Mais ce projet a été annihilé suite à son orientation à l'école secondaire en section préprofessionnelle, où elle s'est retrouvée *« dans la classe des nuls (...) j'ai pas eu de choix ! moi j'ai été orientée »*.

La section dans laquelle Catherine a été assignée, ne donne pas accès à toutes les écoles ni formations professionnelles. Negroni (2007), désigne par le terme « vocation contrée » l'abandon de son désir professionnel initial, dont la cause première est une mauvaise orientation scolaire, parfois prédéterminée par les effets de classe sociale. A ce propos, Catherine nous dit :

« (...) dans ma classe, sur une vingtaine d'élèves, il y avait 18 étrangers et 2 suisses. (...) les suisses étaient rarement en pré-prof. Très, très, rarement ! C'était plutôt réservé aux migrants (...) quand j'ai fait sciences de l'éduc et que j'ai fait de la sociologie de l'éducation, ben j'ai découvert les mécanismes inconscients des enseignants qui reproduisent malgré eux la reproduction sociale(...) ».

Catherine voit en cette orientation un double tort qu'elle attribue d'une part, à la sévérité des critères de classification de l'école secondaire et d'autre part, à ses origines étrangères, et à la reproduction sociale.

S'inventer un futur honorable

Dès lors, s'en est suivi une suite de transitions au cours desquelles Catherine s'est efforcée de bâtir de ponts qui lui permettraient d'ouvrir son champ de possibles, d'envisager un

futur professionnel plus vaste que celui auquel elle était destinée. Elle fait donc le choix, pour sortir de sa condition d'élève de section préprofessionnelle, de faire des passerelles pour faire l'école de commerce et devenir employée de commerce, car c'est le métier qu'elle voulait apprendre à ce moment-là en apprentissage mais une fois encore elle se confronte à sa réalité du moment :

« (...) comme j'étais en préprof, ils voulaient pas me prendre en apprentissage ! Alors que j'étais pas une nulle en préprof, j'étais dans les bonnes ! Alors j'ai dit je fais l'école de commerce, je fais la passerelle (...) ».

Construire de ponts

Catherine décroche un diplôme en section paramédicale, dont l'objectif initial était d'intégrer l'école de physiothérapeutes ou le cas échéant l'école d'infirmières. Comme nous l'avons déjà dit, c'est cette formation qu'elle a suivie, sans difficultés, avec plaisir et intérêt, bien qu'elle nous ait explicitement dit qu'au commencement elle ne se destinait pas à ce métier, qu'il était « un plan B » dans sa trajectoire professionnelle. Puis au fil du récit, elle se rappelle d'un événement marquant survenu lors de son voyage de fin d'études, un grave accident de transports au cours duquel une personne de leur groupe est décédée :

« (...) on a fait un voyage d'études et on a eu un accident de train très grave, une personne de notre groupe est décédée, et comme j'étais une des seules à parler italien j'ai aidé les secours en faisant des traductions (...) ».

A travers la narration de cet événement, nous comprenons que ce « *plan B* », n'était pas anodin. L'imagination de cette alternative et de toutes les possibilités inhérentes à ce métier étaient, semble-t-il, nées suite à l'expérience de l'accident :

« (...) comme j'avais eu l'accident je disais que je voulais travailler dans l'humanitaire et puis après partir à Bruxelles faire de l'école de médecine tropicale (...) ».

La désillusion

La déception qu'elle ressent suite au décalage entre le terrain et la formation lors de son insertion professionnelle semble insurmontable. Ce constat, lui fait considérer cette profession sous un angle nouveau, qui la conduira à un désinvestissement professionnel. Comme le souligne Negroni (2007) cette phase qu'elle nomme désengagement, met en exergue un sentiment d'insatisfaction professionnel et d'incongruence avec la profession qui peuvent être de l'ordre salarial, d'un manque de reconnaissance ou d'un manque de perspectives professionnelles, comme nous l'entrevoyons ici :

« (...) je trouvais que j'étais hyper mal payée, que c'était pas reconnu. Enfin j'étais vraiment pas contente ! Et puis bon, au bout de deux à l'hôpital j'en ai profité pour partir aux soins à domicile comme ça je fais plus les veilles, je fais moins de weekends, parce que dans mon environnement social il n'y avait personne dans les soins, il y a personne qui était décalée : c'est toujours moi qui bossait la nuit, qui travaillait le weekend, qui avait tout à coup congé quand les autres n'avaient pas congé. (...) et puis au bout d'une année aux soins à domicile je m'ennuyais clairement ! (...) ».

Cette expérience professionnelle active son désir de reprendre des études. Cette possibilité s'était déjà donné à voir à la fin de sa formation où réconfortée par sa réussite elle s'était dit qu'elle voulait continuer d'étudier.

5.4.3. Les raisons qui ont fait naître le désir de reprendre des études :

Imaginer le champ des possibles et ouvrir les perspectives

Comme nous venons de le voir, le métier d'infirmière s'est révélé fort décevant pour Catherine. Au-delà de la non corrélation qu'elle ressent entre ce qu'on lui a appris et ce qu'il est possible de faire dans ce métier, de sa contrariété face au décalage social que sa profession entraîne, Catherine entreprend l'imagination d'un nouveau parcours, idéalement universitaire. Motivée par le besoin de se démontrer qu'elle est capable, qu'elle peut aller – professionnellement parlant- plus loin, plus haut, elle s'inscrit à l'Université :

« (...) j'avais toujours ce besoin de me prouver que j'étais capable, un peu comme si cette histoire des nuls me persécutait et qu'il fallait que je prouve, que je me prouve, d'être capable d'aller à l'université (...) et j'étais à Genève (...) c'est un canton qui est vraiment favorable à la formation, à la formation continue, à l'apprentissage tout au long de la vie (...) et pis moi j'avais besoin de défis, j'avais besoin d'excitation, de challenging quoi ! Et c'est comme ça que j'ai commencé les démarches et que je me suis inscrite à l'Université (...) ».

Catherine est déterminée à saisir toutes les opportunités qui lui permettraient de se développer. Vivre dans un canton qui facilite l'accès à l'université sans baccalauréat, représente pour elle une opportunité, qui l'autorise à croire en l'atteinte de son grand objectif qu'elle avait depuis longtemps imaginé : accéder à l'Université, ce lieu interdit aux élèves de section préprofessionnelle. Il est presque possible, symboliquement parlant, de « voir » le loop imaginaire décrit par Zittoun et Gillespie (2013) et opéré par Catherine, lorsqu'elle sort de l'ici et du maintenant, qu'elle voyage dans le champ des possibles, imaginant, expérimentant ce qu'elle pourrait faire, avant de revenir à la réalité, riche de cette expérience et mettre tout en œuvre pour rendre cette création pour l'heure imaginaire, possible et réalisable :

« (...) Mon projet c'était de devenir enseignante infirmière (...) c'est pour ça que je me suis inscrite en sciences de l'éducation, parce que je me suis dit je me donne toutes les chances de réussir (...) ».

Initialement, l'objectif de ce retour aux études était d'évoluer professionnellement. Mais, au cours de cette transition personnelle et professionnelle, Catherine est confrontée à un grave événement de santé qui lui impose une réflexion profonde, une mise au travail sur sa place et son rôle dans le monde. Elle comprend qu'elle ne veut plus travailler dans les soins. Ce constat lui demande de repenser sa trajectoire, de redéfinir son projet, d'imaginer des solutions et des alternatives possibles. Comme le soulignent Zittoun et de Saint-Laurent (2015) à travers l'imagination, Catherine pourra sortir de cette expérience de la maladie, qui révoque ses projets et la trajectoire de vie dans laquelle elle s'était imaginée, projetée.

Dès lors, à travers l'imagination, elle va pouvoir sonder la diversité des possibilités qui s'offrent à elle en prenant appui sur cette expérience. Se retrouver à la place de la patiente lui a fait reconsidérer le sens de sa profession, il fallait qu'elle se distancie de ce milieu professionnel, qu'elle reconsidère sa place et qu'elle imagine un futur possible ailleurs que dans les soins.

L'imagination pour se distancier de la réalité

Imaginer des solutions, faire l'inventaire de ses possibilités a permis à Catherine d'anticiper la rupture de la trajectoire imaginée en mettant en avant les multiples possibilités que son cursus à l'université en sciences de l'éducation lui offrait. Dès lors, à la lumière de ces événements, elle prend conscience qu'une bifurcation professionnelle s'imposait.

Ainsi que nous l'avons vu avec Bidart (2006), les bifurcations individuelles sont consécutives à la survenue brutale d'un événement significatif (la maladie) et contingent qui bouleverse de façon irrémédiable un parcours, et dès lors déclenchent une réorientation radicale et imprévisible de la trajectoire de vie. Dans le parcours de Catherine, la bifurcation se rapproche de la crise. Le cours de la vie a été interrompu de façon brutale et imprévisible par le diagnostic de sa maladie. Cette situation réclame une restructuration que rien ne laissait prévoir : « tout paraissait bien installé, et pourtant se produit un basculement » (Bidart, 2006, p.32)

Dès lors, pour prendre de la distance avec cette inconfortable situation, elle se remet à penser à son futur et c'est sous le prisme de l'ingénierie de la formation qu'elle imagine son nouveau projet professionnel. Partant de ce constat, Catherine prend la décision de bifurquer sa trajectoire professionnelle vers l'ingénierie de la formation, qui était alors une formation émergente, et qui porte en elle la possibilité d'imaginer et construire sa profession :

« (...) l'idée, c'était : je me spécialise en ingénierie de la formation, en Suisse on connaît pas très bien ce que c'est l'ingénierie de la formation (...) en 3^{ème} et 4^{ème} [année de son cursus universitaire] j'ai axé tous mes cours là-dedans (...) et donc après j'ai axé tous mes stages là-dedans (...) ».

Construire du sens autour son expérience de la maladie et pouvoir prendre appui sur des décisions prises en amont lui permettent non seulement de sortir de l'abstraction du projet pour le concrétiser mais aussi de penser, d'élaborer et de créer son parcours ainsi que Zittoun et de Saint-Laurent (2015) l'ont relevé.

On peut dire que l'imagination est centrale dans le métier pour lequel Catherine se préparait car il consiste à imaginer et créer des solutions :

« (...) comment t'analyses tes besoins, comment est-ce que tu vas structurer ton dispositif (...) t'as tes contenus, t'as tes objectifs et tu dois élaborer une finalité, le but, les objectifs et à partir de là , tu dois aussi déterminer quelle structure ou dispositif tu vas donner(...) ».

C'est donc portée par la motivation de tout mettre en œuvre pour atteindre le but qu'elle s'est fixé en entrant à l'université : obtenir un diplôme universitaire et pouvoir ainsi ouvrir le champ des tous les possibles qu'elle s'était imaginée. Mais aussi par la découverte que ce n'était pas (plus) dans le monde médical, hospitalier qu'elle voulait continuer d'évoluer, qui lui a permis d'élaborer et de créer minutieusement son parcours, en trouvant les appuis et ressources nécessaires pour y parvenir et ne pas décrocher malgré la gravité de la situation :

« (...) à l'Université, j'ai fait la connaissance d'un groupe de copines qui étaient aussi en deuxième formation et qui voulaient avoir un titre universitaire (...) on était toutes dans la même section, on était très orientées très stratégie, et elles m'ont refilé les supports de cours. Et en fait, j'ai pratiquement rien manqué (...) ».

Bien qu'elle ne l'ait pas évoqué, nous faisons la supposition du rôle porteur, contenant et réparateur de son cursus universitaire lors de l'épreuve de sa maladie.

Le chemin

Passant en revue sa trajectoire professionnelle, nous exposons à Catherine le fait qu'elle parle de la formation en ingénierie de la formation comme d'une révélation, et elle nous répond sans détour :

« (...) alors oui, comme une révélation, ou plutôt comme si tout à coup, c'était vraiment LE chemin qui me permettrait d'accéder à ce que je voulais (...) une sortie, une ouverture (...) moi ce que je voulais, c'était ouvrir ! Ouvrir des perspectives – je voulais en tout cas pas rester là-dedans- le champ des possible et vraiment ouvrir ça ! Et tout à coup cette ingénierie de formation (...) j'ai dit : je dois aller là-dedans, c'est là que je pourrai me vendre (...) ».

Imaginer sa trajectoire de vie, penser et saisir les occasions qui se présentaient à elle et sa détermination à trouver un équilibre entre ses aspirations et sa réalité, l'ont conduite des chemins de traverse sur Le chemin qui mène à la sortie de l'impasse, et qui permet de matérialiser les scénarii imaginés.

5.4.4. Qu'est-ce que cette reconversion a ouvert ?

Il y a presque 10 ans que Catherine a terminé sa reconversion professionnelle, et lorsque nous lui demandons comment elle se sent aujourd'hui, après avoir redéfini sa trajectoire professionnelle, si elle est en accord avec ce qu'elle espérait, elle nous dit qu'elle a évolué, ce que nous interprétons sous l'angle de la maturité, de l'acquisition de nouvelles expériences tant dans la sphère professionnelle que personnelle. Ces intérêts changent, évoluent, se muent ... Elle continue d'imaginer et créer son parcours bien qu'elle travaille toujours dans le milieu de la formation :

« (...) Maintenant, des années après, si je devais refaire une formation, je ferai pas du tout les sciences de l'éducation. Mais pas du tout ! (...) je peux pas m'imaginer rester dans un truc pour toujours (...) ».

Elle imagine de nouvelles ouvertures, à travers une nouvelle formation dans un autre domaine : *« (...) j'aimerais bien faire un MAS en gestion d'entreprise (...) »*

Et lorsque nous lui demandons de prendre une posture réflexive sur l'ensemble de son parcours, c'est le dépit ressenti lors de son orientation à l'école secondaire qui refait surface. Malgré qu'elle ait construit tout son parcours et sa trajectoire professionnelle à la suite de cette décision, qu'elle interprète comme une sanction, de tout le sens qu'elle a conféré à cette expérience, afin de rétablir ce sentiment d'injustice et ce besoin de réassurance sur ses capacités, c'est la cicatrice laissée par cette expérience qui se donne à voir et par la phrase condescendante de son professeur qui au lieu de la consoler, n'a que renforcé son dépit. Avant de constater :

« (...) il a fallu 30 ans au système scolaire pour changer ça (...) ».

Nous avons alors saisi l'occasion de demander combien de temps avait-t-il fallu à Catherine pour guérir de cette expérience, ce à quoi elle répond qu'une fois le diplôme universitaire obtenu, elle s'est rendue compte qu'elle n'avait plus rien à prouver, mettant un point final à sa revanche sur le système :

« (...) Je m'étais prouvée que j'étais tout à fait capable, et pis que tout ce qu'on avait pu me dire c'étaient des conneries. ((rires)) (...) »

Au regard de l'analyse que nous venons d'effectuer, nous allons maintenant discuter nos données empiriques.

6. Discussion

Au cours de ce travail, un certain nombre de questionnements ont guidé notre démarche et nous ont permis de poser les deux questions de recherche que nous avons formulées dans notre problématique et qui sont les suivantes :

- Que représente la reconversion professionnelle volontaire dans la trajectoire de vie des personnes qui l'entreprennent ?
- Quel est le rôle de l'imagination et de la motivation dans une démarche de reconversion professionnelle volontaire ?

Nous allons à présent, apporter une réponse à ces questions.

- *Que représente la reconversion professionnelle volontaire dans la trajectoire de vie des adultes qui l'entreprennent ?*

Ainsi que nous l'avons étayé dans notre cadre théorique, la trajectoire de vie d'une personne se définit comme un espace marqué par des phases de stabilité et des phases de changement qui « décrit les mouvements et développements qui concernent de larges sections de l'existence, ou même dans sa version maximale, la totalité de la vie » (Sapin, Spini et Widmer, 2007, p. 32).

Certains stades des trajectoires de vie sont ponctués par des passages typiques, dont les plus caractéristiques sont l'entrée dans l'âge adulte, la première insertion professionnelle ou encore la mise en couple et sont associés à « des événements dits normatifs, c'est-à-dire, attendus et structurés par les institutions » (Sapin, Spini et Widmer, 2007, p. 32). En revanche, d'autres événements, surviennent de manière imprévue et dès lors imposent une modification du parcours de vie. L'approche socioculturelle du développement définit les transformations qui adviennent dans la trajectoire de vie d'une personne comme des transitions. Leur étude permet de mieux comprendre les scissions des changements qui parfois se manifestent sous la forme d'une crise ou d'une rupture.

La crise, constitue un épisode de vie marqué par l'imprévisible survenue d'un événement qui va générer doutes et anxiété et entraîner une rupture de façon à « *trouver des solutions* », « *réfléchir à la situation* », « *se mettre au clair avec la situation* », « *mettre*

les compteurs à zéro ». La rupture, « brise la continuité », impose un changement, (Bergier & Bourdon, 2009, p. 14). Ces différents moments vont instruire et permettre l'aménagement de la transition.

A la lumière de notre matériau empirique, nous envisageons la reconversion professionnelle volontaire comme un espace transitionnel, lieu où les personnes vont prendre le temps de reconsidérer leur parcours, ainsi que de repenser leur place et leur rôle dans le monde (Zittoun, 2012b).

Nous avons observé que l'élément capital qui instruit une reconversion professionnelle volontaire, réside dans la résolution de se réapproprier et de devenir l'acteur de sa trajectoire biographique. La réinterprétation et la construction de sens engendrées par le vécu relativement violent de certains moments de crises et de ruptures dans la trajectoire personnelle et professionnelle de nos participants, ont fait naître la volonté et la motivation de réorienter leur parcours de vie.

Il nous est apparu que le primat de l'engagement de nos participants dans un processus de reconversion professionnelle volontaire consiste également dans le besoin de corriger le passé, d'atteindre un but avorté. Mais également dans une quête de reconnaissance ou de développement personnel et social (Nergroni, 2007). Ainsi que le souligne l'auteure, initier cette entreprise sous-tend la chance ou la permission d'un re-commencement.

Au regard de notre question de recherche et de notre lecture des travaux de Negroni (2005, 2007, 2011), nous convenons avec l'auteur que la reconversion professionnelle volontaire permet d'apaiser le parcours de vie et devient un « objectif mobilisateur, susceptible d'opérer un dépassement du malaise momentané » Boutinet (1993, cité par Negroni, 2007, p. 166-167). Initier un processus de reconversion professionnelle volontaire, permet aux personnes qui l'entreprennent de recouvrer le sentiment de maîtrise de leur biographie en apaisant le passé et en permettant de corriger et remanier, son parcours de vie (Negroni 2011).

Notre deuxième question était : *Quels est le rôle de l'imagination et de la motivation dans une démarche de reconversion professionnelle volontaire*

A travers le récit de nos participants, nous avons relevé que ce qui permet d'aménager la transition vers une reconversion professionnelle volontaire était l'imagination.

Comme nous avons pu l'apprécier, la transition fait suite à des phases de désorganisation de plusieurs registres de la trajectoire de vie, et c'est alors que l'imagination permet la restructuration et la compréhension du nouvel environnement.

A travers ce processus, il est possible de préparer divers moments de l'existence, d'élaborer différents scénarii qui permettront d'orienter ses actions vers un futur désiré, et ainsi anticiper d'éventuelles et inévitables ruptures et transitions.

Comme le soulignent Zittoun et Cerchia (2013), l'imagination se déploie afin d'établir un lien entre la continuité et le changement à travers une circonscription de ce qui est (as...is), vers ce qui pourrait être (as ... if). L'imagination peut être entrevue comme une ressource au cours de laquelle il est possible de se soustraire au cadre spatio-temporel, pour revisiter le passé et penser le futur. Libre des contraintes normatives, sociales et personnelles, elle permet d'orienter les actions vers un futur souhaité (Zittoun & Cerchia, 2013).

Nous avons observé que le nouveau parcours de nos trois participants s'est construit à travers et grâce à l'imagination de différentes solutions qui leur permettraient de vivre une nouvelle vie, en accord avec leurs aspirations. Comme le stipulent Zittoun et de Saint-Laurent (2015), de créer, à travers l'imagination, une trajectoire de vie qui leur a permis de sortir de l'inconfort du présent, leur a donné la possibilité de sonder la diversité des alternatives possibles. Nous avons noté, que lors des moments de crise, et de rupture, s'est opérée une réflexion, qui leur a permis de mettre à plat leur parcours de vie et de réévaluer les décisions prises ainsi que les options et opportunités laissées en marge et de cette façon d'imaginer des solutions nouvelles. Autrement dit, de transformer, à travers cette activité, les expériences passées pour regarder et éprouver le monde sous un angle nouveau. (Zittoun & Cerchia, 2013 ; Zittoun & de Saint-Laurent, 2015).

D'autre part, nous avons relevé que l'imagination avait un rôle primordial dans cette transition. En effet, si dans son sens trivial, l'imagination n'est pas entendue comme une faculté qui permet de créer, sonder et explorer différentes alternatives, à travers le récit de nos participants, nous avons pu observer, que c'est bien à l'activité imaginaire qu'ils faisaient référence lorsqu'ils cherchaient ou réfléchissaient à des issues possibles lors de moments de crise ou de rupture.

Au regard de notre recherche, il nous apparaît que le processus imaginaire peut également être appréhendé comme le promoteur de la motivation, tant intrinsèque qu'extrinsèque, élément essentiel, qui non seulement rend possible l'entreprise de la reconversion professionnelle, mais qui permet également de soutenir et de porter l'action.

Aussi, nous avons constaté le rôle de la motivation dans l'aménagement de la transition vers la reconversion professionnelle volontaire. Nous avons retrouvé chez nos trois participants les motifs ou facteurs motivationnels qui poussent un adulte à reprendre des études universitaires relevés par Vertongen & al, (2009) et qui sont les suivants : *épistémique* (pour le savoir en lui-même), chez Diego et Etienne, *socio-affectif* (pour le contact social) chez Etienne, *hédonique* (pour le plaisir), chez Diego et Etienne, *économique* (pour le bénéfice économique directe ou indirect qui peut être tiré) surtout chez Catherine, *prescrit* (par obligation ou contrainte) chez les trois, étant donné qu'ils étaient en parfait désaccord et désolidarisation avec leur profession, *dérivatif* (pour échapper à autre chose) chez les trois pour les mêmes raisons que dans le point précédent, *opérateur professionnel* (pour acquérir des compétences dans le cadre de son emploi) chez Diego, *opérateur personnel* (pour développer des compétences utiles à un projet personnel) chez Catherine, *identitaire* (pour l'image de soi) chez les trois (Vertongen & al, 2009, p 28).

Dès lors, en réponse à notre question de recherche, nous pouvons dire que l'imagination a un rôle d'incubateur dans la reconversion professionnelle volontaire. Il précède, accompagne, soutient et poursuit cette démarche tout au long de son processus. Son rôle est premier et indispensable, et se donne à voir tantôt de façon consciente, tantôt de façon inconsciente, souvent travesti sous la dénomination de réflexion. De fait, nous pensons que ce processus n'est jamais interrompu, dès lors que nous réfléchissons, à travers cette activité, nous imaginons des réponses et des solutions à nos questionnements. Ainsi que nous l'avons évoqué, nous pensons que l'imagination est le déclencheur de la mise en mouvement intellectuel, et la motivation est le moteur qui permet la mobilisation des registres d'action. En conséquence, les deux sont indispensables au démarrage de la reconversion professionnelle volontaire.

7. Conclusion et ouvertures

A travers l'étude que nous avons menée, nous avons tenté d'appréhender comment se redéfinit une trajectoire de vie à travers la reconversion professionnelle volontaire et quel était le rôle de l'imagination et de la motivation dans cette entreprise.

Pour répondre à ces questions, nous avons pris appui sur un cadre théorique qui nous a permis de comprendre que l'être humain tend à se développer tout au long de sa vie. L'approche de la psychologie socioculturelle nous a permis de comprendre que les personnes vivent et évoluent en interaction avec leur environnement social, culturel et historique dans lequel leur parcours de vie se déroule. Nous avons appréhendé les parcours de vie à travers les crises, les ruptures et les transitions qui s'érigent comme des repères biographiques, qui mettent en relief les moments où le parcours de vie s'est modifié, désorganisé et réorganisé à la lumière des événements et des expériences vécues et du sens conféré à ces moments de l'histoire personnelle.

Puis nous avons pu, à travers les travaux de Negroni (2005, 2007, 2011), mettre en évidence les différentes étapes itératives qui jalonnent la reconversion professionnelle volontaire. Ensuite, nous avons relevé comment se déploie l'imagination et ce que cette activité permet.

Afin de mettre nos questions de recherche à l'épreuve, nous avons opté pour une approche qualitative, à travers laquelle nous avons convié des participants à nous exposer le récit de leur parcours de vie. Nous avons conscience que ce choix de recueil de données est une co-construction de leur histoire passée et personnelle, qui s'élabore au moment de l'interaction entre le chercheur et le participant, à la lumière de leur-s perception-s des événements dans un contexte social, économique et historique donné.

Nonobstant, c'est la méthode que nous avons privilégiée. Etant donné notre questionnement, nos entretiens étaient orientés sur le rôle de l'imagination d'une part, et sur les raisons qui leur ont donné envie de se reconvertir professionnellement à travers une formation universitaire d'autre part, afin de saisir ce que cette démarche représentait pour eux.

Puis, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation de nos données empiriques, en fonction de nos choix méthodologiques, de notre posture de chercheur qui traduit, en fonction de sa subjectivité, de ses représentations et de ses perceptions, le récit de vie et le sens donné aux différentes étapes que les participants nous ont confié, en fonction de la problématique étudiée.

Nos résultats nous ont permis de mettre en évidence d'une part, que la non anticipation et préparation de certaines transitions peuvent donner lieu à un mal être persistant. D'autre part, nous avons relevé que la transition formation – insertion professionnelle, même lorsqu'elle était imaginée, anticipée et préparée pouvait se révéler décevante, lorsqu'avait lieu la confrontation entre la réalité intérieure, subjective imaginée, et la réalité extérieure et objective.

Les travaux de Zittoun (2012b), ont montré les processus à l'œuvre lors des transitions au cours duquel une dynamique de remaniements entre apprentissages, identité et construction de sens s'opérait. Dès lors que l'une de ses trois sphères n'était pas assimilée, elle déséquilibrait les deux autres, empêchant ainsi le processus transitionnel de se déployer.

Nous avons également relevé le rôle de l'imagination, qui se dessine comme une ressource permettant de se réapproprier son parcours de vie à travers l'élaboration d'alternatives et futurs possibles. Mais dans un autre versant, lorsque les scénarii imaginés ne correspondent pas à la réalité, elles pouvaient créer une rupture qui donne lieu à une nouvelle transition à la lumière des nouveaux éléments. Nous avons saisi le sens que les participants donnaient à la reconversion professionnelle volontaire ; elle leur a permis de recouvrer le sentiment de maîtriser leur biographie, de pouvoir l'orienter et la redéfinir en fonction de leurs aspirations et ainsi devenir acteurs de leur vie (Negroni, 2011).

En ce sens, il nous paraît que l'imagination et la transition vers une reconversion professionnelle volontaire permettrait de juguler les crises et les ruptures passés, les transitions mal négociées et ainsi apaiser le parcours de vie passé et présent et entrevoir avec confiance le futur. Nous avons également relevé que cet engagement est déterminé par la motivation que nous entrevoyons comme la volonté qui pousse à agir, à persister et atteindre le but recherché. Telle est notre perception de nos données empiriques.

7.1. Ouvertures possibles de cette recherche

Avoir fait le choix d'étudier la reconversion professionnelle volontaire, n'est pas un choix novateur. En revanche, mettre à l'étude le rôle de l'imagination dans l'élaboration et la mise en place de cette transition sous l'angle de la psychologie socioculturelle l'est davantage. Nous avons au travers du récit de vie de nos participants, relevé certains paramètres qui relèvent de la psychologie clinique, comme par exemple les traumatismes ou certains épisodes dépressifs qu'ont traversé nos participants lorsqu'ils cherchaient à redéfinir leurs trajectoires de vie. Nous pensons qu'il serait intéressant de croiser le regard socioculturel et clinique afin de rendre compte de la souffrance que de telles transitions peuvent engendrer.

Après avoir démontré le rôle essentiel de l'imagination et l'importance de cette dernière comme incubateur de la motivation nécessaire au démarrage de la reconversion professionnelle volontaire, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de mener une recherche qui permettrait de définir de quelle façon le processus imaginaire pourrait être dynamisé afin de réduire la souffrance engendrée dans les périodes de crise, rupture et transitions.

8. Bibliographie

Antarella, T. (2003). Les « adolescents ». *Etudes*, 7, 37-47.

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 5-24.

Baltes, P.B. & Goulet, L.R. (1970). Status and issues of a life-span developmental psychology. In L.R. Goulet & P.B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology : research and theory* (pp. 4-21). New York : Academic Press.

Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology : on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.

Baubion-Broye, A. (1998). *Evènements de vie, transitions, et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.

Bergier, B. & Bourdon, S. (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris : l'Harmattan.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 29-57.

Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : P.U.F.

Boutinet, J.-P. (2004a). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 4, 9-49.

Boutinet, J.-P. (2004). Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept. In Carré, P. & Caspar, P. (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 189-207). Paris : Dunod.

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

Chaxel, S., Fiorelli, C. & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *Revue interrogations*, 17, 1-14.

Crowne, D. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Flick, U. (2009). Making use of the literature in qualitative research. In U. Flick. (Eds), *An introduction to Qualitative Research* (pp. 48- 55). London: Sage Publication.

Gfeller, F. (2014). *Explorer des réalités et créer de possibilités. La pratique de l'aïkido considérée sous l'angle de la psychologie socio-culturelle : créativité, imagination et corps*. Mémoire de Master en sciences sociales, orientation psychologie et éducation, sous la direction de Zittoun, T. : Université de Neuchâtel.

Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Les cahiers de sociologie*, 120, 5-28.

Heslon, C. (2009). L'adulte face à son âge : dénis et défis de vieillir jeunes. In Boutinet J.-P. & Dominicé, P. (Eds), *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutes d'un âge de la vie* (pp.17-40). Paris : Téraèdre.

Heslon, C. (2007). Les anniversaires comme révélateurs des temporalités de l'âge adulte. *Carriérologie*, 11(1-2), 135-147.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, pp. 23-34.

Johnston, L. & Sabin, K. (2010). *Methodological Innovations Online*, 5, 38-48.
En ligne <http://www.methodologicalinnovations.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/5>. [Consulté le 20 mai 2016].

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

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : P.U.F.

Lecerf T., de Ribaupierre A., Fagot D. & Dirk J. (2007). Psychologie développementale du lifespan. Théories, méthodes et résultats dans le domaine cognitif. *Gérontologie et société*, 123, 85-107.

Levy-Leboyer, C. (1981). *La crise des motivations*. Paris : P.U.F.

Mazade, O. (2011). La crise dans les parcours biographiques : un régime temporel spécifique ? *Temporalités : revue des sciences sociales et humaines*, 13, 1-15.

Mègemont, J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transitions professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.

Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérologie*, 10 (2), 331-348.

Negrone, C. (2007). *Reconversion Professionnelle Volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.

Negrone, C. (2011). Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42, 143-158.

Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In : Niewiadomski, C. & de Villers G. (Eds), *Souci et soin de soi, Liens et frontières*

entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse (pp. 1-21). Paris : L'Harmattan.

Prestini, M. (2006). La décision d'entrée en formation chez les adultes : un rapport à l'événement. *Pensée Plurielle*, 13, 59-68.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Sapin, M., Spini, D. & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses Polytechniques et universitaires romandes.

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives, Hors série*, 5, 99-111.

Valsiner, J. (2007). *Culture in Mind and Society. Foundations of Cultural Psychology*. New Dehli : SAGE

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., De Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38, 25-44.

Vygotski, L. (1930/2011). *Leçons de psychologie*. Paris : La Dispute.

Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Witzel, A. (2000). The problem centered interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, (1), Art. 22, 2.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflection. In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C.D.P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp.405-430). New-Yord : Springer.

Zittoun, T. (2012a). Life-Course: A Socio-Cultural Perspective. In J. Valsiner (Ed.) *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford University Press.

Zittoun, T. (2012b). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux Ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds). *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Zittoun, T. (2012c). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 57, 11-30.

Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47 (3), 305-324.

Zittoun, T. & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity: imagining one's life. In V.P. Glaveanu ; A. Gillespie & J. Valsiner (Eds). *Rethinking creativity : Contributions from cultural psychology* (pp. 58-75). Hove : Routledge.

9. Annexe : Grille d'entretien

Grille d'entretien

a. Rappel de la recherche et de son déroulement :

- a. Présentation de l'interviewer
 - b. Introduction du contexte de la recherche : recherche universitaire, travail de mémoire
 - c. Introduction du thème qui m'intéresse : comprendre à travers ton récit les éléments qui t'ont poussé à te reconverter professionnellement.
- Canevas de l'entretien : dans un premier temps, je vais te poser une question ouverte, et te laisser y répondre comme tu l'entends, je n'interviendrai qu'en cas d'incompréhension ou pour demander des précisions sur certains passages. Puis je te poserai quelques questions spécifiques aussi, toujours en lien avec le thème. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses seul le récit de ton parcours m'intéresse.
 - Traitement des informations et des données :
 - i. Enregistrement de l'entretien et prises de notes, après accord du participant
 - ii. Garantie de l'anonymat
 - iii. Rappel de la liberté de ne pas répondre aux questions, ou d'interrompre l'entretien à tout instant.

b. Question d'ouverture :

Peux-tu me raconter ton parcours de vie dans les grandes lignes au travers de ton parcours scolaire et professionnel ainsi les raisons qui t'ont donné envie de reprendre tes études ?

c. Questions spécifiques :

- a. **Trajectoire scolaire et professionnelle :** Comment as-tu choisi ta formation initiale ?

Questions à poser si ce thèmes n'ont pas été abordés dans la narration	Hypothèse exploratoire sous-jacente :
<ul style="list-style-type: none"> • Comment qualifierais-tu ta scolarité : facile/difficile/normale ? • Quels ont été les moments les plus importants de ta scolarité ? • Comment se sont opérés les choix de filières /orientations ? • Comment as-tu choisi ta 1^{ère} formation ? 	<p><i>La qualité du parcours scolaire influencerait les choix professionnels</i></p> <p><i>Les choix de filière et/ou de formation ne relèveraient pas toujours du libre arbitre : choix des parents, évènements de vie (maladie, migration), échec scolaire</i></p>

b. **Reconversion professionnelle volontaire** : Qu'est-ce qui a déclenché ta décision de te reconvertir professionnellement ?

Questions à poser si ce thèmes n'ont pas été abordés dans la narration	Hypothèse exploratoire sous-jacente :
<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il eu un ou des évènements particuliers qui ont entraîné cette décision ? • A quel moment de ta vie as-tu reconsidéré la possibilité de reprendre des études à l'université • T'es-tu donné un temps de réflexion ? si oui, combien de temps ? • Y a-t-il eu des éléments qui ont été des leviers ou au contraire des freins, et qui ont rendu possible, accéléré ou retardé cette reprise d'études ? 	<p><i>La reprise d'études universitaires à une certaine étape de la vie, (travail, vie de famille avec un ou plusieurs enfants, vie sociale), ne se fait pas sur un coup de tête. L'investissement dans ce nouveau départ nécessiterait une circonspection de l'engagement que ça demande</i></p>

- c. **Imagination** : Comment as-tu choisi la profession pour laquelle tu es en train de te former ?

Questions à poser si ce thème n'ont pas été abordés dans la narration	Hypothèse exploratoire sous-jacente :
<ul style="list-style-type: none"> • Enfant ou adolescent, quel métier souhaitais-tu exercer ? • Es-tu devenu ce que tu souhaitais ? <ol style="list-style-type: none"> a. Si oui : étais-ce comme tu l'imaginais ? Si non : pourquoi ? <p>10 Est-ce que la formation que tu poursuis actuellement correspond-elle à ce que tu imaginais ?</p> <p>11 Une fois les études achevées, comment vois-tu ton futur personnel et professionnel</p> <p>12 Si déjà achevées : est-ce que ton parcours personnel et professionnel correspond-il à ce que tu espérais ?</p> <p>13 Comment fais-tu lors de moments de doute, de découragement ?</p>	<p><i>L'imagination d'un futur possible serait le moteur dans la redéfinition de sa trajectoire de vie.</i></p> <p><i>La profession choisie était-elle idéalisée ou est-elle réaliste ?</i></p> <p><i>Les ressources imaginaires, permettraient aux personnes de trouver des solutions, du soutien et/ou du réconfort dans les moments de doute</i></p>

- d. **Trajectoire de vie** : Considères-tu avoir fait le bon choix, avoir pris la bonne décision ?

Questions à poser si ce thème n'ont pas été abordés dans la narration	Hypothèse exploratoire sous-jacente :
<ul style="list-style-type: none"> • Quand tu regardes en arrière, quel sentiment as-tu ? • Et quand tu regardes vers l'avenir, comment le vois-tu ? • Et aujourd'hui, quel est ton sentiment par rapport à ton parcours ? 	<p><i>La considération du chemin parcouru et de celui qui reste à parcourir permettrait à la personne de définir la trajectoire qu'elle aimerait suivre.</i></p>

- d. **Question de clôture** : Quels sont tes projets professionnels ?

e. **Données sociodémographiques :**

- | | | |
|---|-----------------------|------------------------------|
| 5 | Nom | Prénom : |
| 6 | Age : | |
| 7 | Profession initiale : | Statut professionnel |
| 8 | Reprise d'études en : | Année de la fin des études : |
| 9 | Etat civil : | Enfants : |