



HAL
open science

Les femmes en reprise d'études en licence et en master à l'université

Samia Belkourchia

► **To cite this version:**

Samia Belkourchia. Les femmes en reprise d'études en licence et en master à l'université. Sociologie. 2021. dumas-03274895

HAL Id: dumas-03274895

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03274895v1>

Submitted on 6 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Faculté des Lettres et Sciences Humaines : Département de Sociologie

Mémoire de Master 2 de Sociologie Mention Recherche MDVM

**LES FEMMES EN REPRISE D'ÉTUDES EN LICENCE ET EN
MASTER À L'UNIVERSITÉ**

Présenté par :

Samia BELKOURCHIA

Sous la direction de :

Eliane LE DANTEC, Maitre de conférences en Sociologie

Mai 2021

SOMMAIRE

Remerciements

Introduction.....	1
I. Projet de recherche.....	4
II. LE CADRE THEORIQUE.....	5
1.1. Rapport au savoir.....	5
1.2. L'apprentissage et développement de la formation.....	6
1.3. Les transitions et dynamiques identitaires.....	7
1.4. Engagement à la formation.....	9
1.5. Le projet.....	10
III. Problématique.....	11
IV. LE CADRE METHODOLOGIQUE.....	13
IV.1. L'outil d'enquête.....	14
IV.1.1. L'observation.....	15
IV.1.2. Prise de contact avec les enquêtés.....	16
IV.1.3. La construction de la grille d'entretien.....	17
IV.2.2. Les entretiens en situation.....	19
IV.2.1. Le déroulement de l'entretien.....	19
IV.2.2. La retranscription de l'entretien.....	20
IV.2.3. Le processus de codage et l'entrée dans l'écriture.....	21

1^{ère} PARTIE

I. Parcours de vie et projet de formation.....	25
I.1. Biographie des enquêtés.....	27
I.1.1. Le parcours scolaire.....	28
I.1.1.1. Parcours scolaire avec validation des acquis.....	29
I.1.1.2. Parcours scolaire sans validation des acquis.....	30
I.1.2. Le parcours professionnel.....	31
I.1.2.1. Parcours professionnel avec une évolution de carrière.....	32
I.1.2.2. Les doutes durant le parcours professionnel.....	34
I.2. Choix de la reprise d'études.....	36
I.2.1. Reprise d'études par choix personnel.....	36
I.2.1.1. Choix personnel concernant le domaine du social.....	37
I.2.1.2. Choix personnel concernant le domaine de l'éducation et la formation.....	38
I.2.2. Reprise d'études par choix professionnel.....	39
I.2.2.1. Choix professionnel concernant le domaine de l'éducation et la formation.....	39
I.2.2.2. Choix professionnel concernant le domaine du social.....	40
I.2.3. Projet.....	40
I.2.3.1. Projet pour les étudiantes dans le domaine de l'éducation et la formation.....	41
I.2.3.2. Projet pour les étudiantes dans le domaine du social.....	42

2^{ème} PARTIE

II. Le vécu de la reprise d'études.....	46
II.1. Les motifs de l'engagement.....	46
II.1.1. Acquisition de nouvelles compétences et connaissances.....	48
II.1.1.1. Les étudiantes dans le domaine du social.....	48
II.1.1.2. Les étudiantes en Sciences de l'éducation.....	49
II.1.2. Réorientation qui concerne le changement d'activité.....	50
II.1.2.1. Réorientation : vers un changement de métier.....	51
II.1.3. Reconnaissance et épanouissement personnel.....	52
II.1.3.1. La reconnaissance : le diplôme une valorisation au sein de la société.....	53
II.2. Le vécu de la formation.....	55
II.2.1. Les conditions de la formation.....	56
II.2.1.1. Les difficultés au niveau de la formation.....	57
II.2.1.2. L'organisation au sein de la formation.....	59
II.2.1.3. Le financement de la formation.....	60
II.2.2. Apprentissage de la formation.....	61
II.2.2.1. Comprendre la formation grâce aux compétences professionnelles.....	62
II.2.2.2. L'interaction avec l'enseignant : une motivation dans l'apprentissage de la formation.....	63
II.2.2.3. La gestion du temps au sein de la formation.....	64
II.2.3. Socialisation au sein du groupe de formation.....	66
II.2.3.1. Intégration au sein du groupe de formation.....	66
II.2.3.2. Activité avec le groupe en dehors de la formation.....	68

3^{ème} PARTIE

III. Place de l'entourage dans la reprise d'études.....	72
III.1. L'entourage familial face à la reprise d'études.....	73
III.1.1. Soutien moral.....	74
III.1.1.1. Soutien moral de leur proche pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine de l'éducation et la formation.....	75
III.1.1.2. Soutien moral de leur proche pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine du social.....	76
III.1.2. Soutien financier.....	77
III.1.2.1. Soutien financier pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine du social.....	77
III.1.2.2. Soutien financier pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine de l'éducation et la formation.....	78
III.2. L'entourage professionnel face à la reprise d'études.....	79
III.2.1. Soutien moral.....	79
III.2.1.1. Soutien moral des collègues de travail pour les étudiantes dans le domaine du social.....	79
III.2.1.2. Soutien moral des collègues de travail pour les étudiantes dans le domaine de l'éducation et la formation.....	80
III.2.2. Aménagement de l'emploi du temps pour la formation.....	81
III.2.2.1. Les étudiantes qui ont bénéficié d'un allègement de leur emploi du temps pour poursuivre la formation.....	81
III.2.2.2. Les étudiantes qui ont décidé d'arrêter leur activité professionnelle pour poursuivre la formation sans contrainte liée à l'emploi.....	82
CONCLUSION.....	84
BIBLIOGRAPHIE.....	91

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce travail de recherche, madame Eliane LE DANTEC, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie comme il se doit, l'ensemble de mes enquêtés pour leurs confiances, et à qui je dois ma reconnaissance et mon attachement.

Introduction

Le marché du travail se transforme et les parcours professionnels se diversifient, ce qui motive les adultes déjà inscrits dans un métier à reprendre des études (Perez-Roux 2011). Les problèmes socio-économiques (chômage, baisse du pouvoir d'achat, nouveaux secteurs d'activité, ect.) viennent renforcer ce phénomène.

Ainsi, dans notre société qui invite à penser l'acquisition des savoirs comme un processus continu et en raison de l'accès relativement aisée à l'université, le nombre d'adultes s'inscrivant à une formation augmente et la reprise d'études constitue une réalité dans la gestion et l'adaptation des curriculums universitaires.

Les parcours professionnels se développent, les individus s'adaptent, malgré leur emploi actuel choisissent de retourner en formation.

Dans le cadre de notre travail de recherche sous la direction de madame Eliane LE DANTEC maître de conférences en Sociologie à l'université via DOMITIA à Perpignan, notre recherche est centré sur la transition que constitue la reprise d'études pour ces femmes ayant déjà un métier. L'objectif principal de cette recherche est de connaître les motifs du retour en formation de ces femmes. Dans notre travail d'étude de recherche, nous tenterons de répondre à cinq d'entre-elles, à savoir : Pourquoi ces femmes en reprise d'études s'inscrivent dans une formation universitaire ? Quel projet professionnel, quelles ressources mobilisées ? Comment se situent-elles dans cette formation ? Quel rapport à la formation et aux savoirs dispensés ? Quels rapports à autrui, quelles articulations (im)possibles avec l'expérience, dans ce temps de transition ?

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons à des professionnels expérimentés qui ont repris des études à l'université et vont obtenir soit un master en Sciences de l'éducation parcours Analyses et Conception en Éducation et Formation, soit une licence Sociologie, soit un master 2 PRISS (pratiques réflexives de l'intervention social). C'est pour cela, que nous allons aborder dans notre cas théorique la notion de rapports au savoir de Bernard Charlot, sur l'apprentissage et développement de la formation de Bourgeois, sur les transitions et dynamiques identitaires que peut générer le retour en formation universitaire de Balleux et Thérèse Perez-Roux, de

Dubar et Kaddouri, sur la notion d'engagement à la formation de Kaddouri et enfin sur le projet de Boutinet.

Nous présenterons d'abord une partie théorique dans laquelle nous étudierons certains concepts (rapport au savoir, l'apprentissage et développement de la formation, les transitions et dynamiques identitaires, engagement en formation et projet) qui nous permettront d'approfondir notre recherche et donc faire le guide d'entretien, mais aussi la problématique, qui apporte un éclairage à notre enquête de terrain.

Cette enquête de terrain sera présentée dans la seconde partie qui fera le point également sur la méthodologie que nous avons utilisée tant pour préparer et conduire ce travail.

Ensuite, nous aborderons les analyses de nos thèmes étudiés ainsi que la conclusion.

I. Projet de recherche

Ce sujet m'a personnellement intéressé lors de ma recherche en master 1 Sciences de l'éducation, car je trouve que ce sujet est d'actualité et touche de nombreuses personnes dont les motivations sont diverses (évolution de carrière, avoir un nouveau métier, épanouissement personnel.....) (Perez-Roux,2011).

Cette démarche nous semble nécessaire car le monde du travail en France est dominé par l'idée que le diplôme fait la valeur du salarié. Pour pouvoir évoluer et prendre des responsabilités il est donc indispensable d'avoir un niveau de qualification adéquat.

En l'absence de cette qualification, la progression de carrière s'en trouve ralentie, stoppée voire même, elle est inexistante.

L'objet de notre recherche est donc d'aller vérifier sur le terrain la raison de cette reprise d'étude.

Concernant mon terrain de recherche porte plus précisément sur le master 2 ACEF (Analyse et Conception en Education et Formation) à l'université Paul Valéry à Montpellier et la licence sociologie ainsi que le master 2 PRISS à l'université Via Domitia à Perpignan, car il me semble intéressant de connaître les motivations de ces femmes qui reprennent des études notamment dans le domaine des sciences de l'éducation et du social en sciences humaines et sociales.

Mais aussi après avoir rencontré ces femmes en reprise d'études dans le cadre de ma recherche, j'avais besoin d'aller voir de plus près ce qui s'y passait concrètement à l'heure actuelle.

Le but est de savoir l'intérêt des professionnels expérimentés qui ont repris des études à l'université pour obtenir un master ou une licence en sciences humaines et sociale.

De plus, je souhaiterai savoir les motifs de ce retour en formation ainsi que les enjeux professionnels et personnels de ces femmes, si cette formation permet le développement de nouvelles compétences, connaissances pour acquérir du savoir, savoir-faire et savoir-être, transformation et des remaniements identitaires (Bourgeois,2009).

II. Cadre théorique

1.1.Rapport au savoir

La notion de rapport au savoir commence à se répandre dans le champ des sciences humaines. Elle attire l'attention sur le savoir comme sens et plaisir et ouvre un espace de dialogue entre disciplines. (Charlot,1999, p.184).

Selon Charlot, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. (Charlot,1999, p.184).

Bernard Charlot propose quelques repères pour mieux comprendre le rapport au savoir :

- Apprendre c'est établir un rapport au monde :

Pour Charlot « apprendre c'est déployer une activité en situation " : les lieux dans lesquels l'enfant apprend ont des statuts divers (ex. la famille, la cité = lieu de vie, ex. l'école = lieu d'instruction). Si ces lieux se recoupent (ex. école = apprendre à vivre ensemble plus à s'instruire), il faut admettre que certains sont plus investis que d'autres. De plus, l'enfant sera plus ou moins sensible au statut de celui qui donne à apprendre : prestige, sympathie, professionnalisme, poids institutionnel... Enfin, la situation est aussi marquée par un moment., elle est fonction des représentations, des perceptions du sujet compte tenu de sa maturité, de son histoire, de ses projets. (Charlot,1999, p.184).

- Apprendre c'est établir un rapport à soi-même :

Pour se transformer, pour devenir quelqu'un. " La réussite scolaire produit un puissant effet de réassurance et de renforcement narcissique et l'échec de gros dégâts dans la relation à soi-même. » (Charlot, 1999, p.184).

- Apprendre c'est établir un rapport à l'autre :

Pas seulement celui qui est physiquement présent, qu'on admire ou déteste, mais aussi le " fantôme de l'autre " que chacun porte en soi : comprendre (ou faire) quelque chose que quelqu'un d'autre n'arrive pas à comprendre (ou à faire), entrer dans " la communauté virtuelle " de ceux qui en sont capables. (Charlot, 1999, p.184).

Mais aussi, Charlot montre que " pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale, mais aussi l'évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles... ", donc il précise que tout rapport au savoir est un rapport social au savoir.(Charlot,1999,p.184).

Dans son article Charlot précise que « le rapport au savoir est un rapport à des systèmes symboliques ». Mais c'est aussi agir sur celui-ci " s'approprier le monde c'est s'en emparer matériellement, le modeler, le transformer ", car celui-ci a une réalité, préexiste, résiste. Le rapport au monde est donc résultat d'une activité de l'individu. (Charlot,1999, p.184).

L'individu vit et se construit dans la société, mais celui-ci ne vit pas de la même façon que les autres individus.

Charlot fait une distinction rapport au savoir et rapport de savoir, c'est-à-dire que le rapport de savoir concerne la position sociale de chaque individu (le médecin et son patient, le professeur et l'élève), alors que le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de se sentir le monde naturel et social (ex : un film ou un livre qu'il faut connaître). (Charlot,1999, p 184).

Le rapport au savoir permet de déterminer l'objectif du retour en formation de ces femmes, mais aussi le cursus antérieur qui les a amenés à la nécessité d'apprendre, de découvrir ou d'approfondir quelque élément dans la formation, que ce soit pour une évolution de carrière, un changement de métier ou une reconnaissance.

1.2.L'apprentissage et développement de la formation

Selon Bougeois (2003), le développement des adultes en formation se fait selon diverses évolutions, avec l'arrivée de la notion de compétence qui suppose la mobilisation de ressources cognitives et socio-affectives permettant au sujet de gérer la complexité des situations ; l'individualisation des parcours de formation qui vise à adapter au mieux l'offre aux besoins individuels des formés ; le rôle central donné à l'expérience de l'apprenant dans le processus de formation.

Tout cela permet la transformation et la reconstruction de soi concernant le développement de l'adulte, mais on peut ajouter que l'expérience de formation est comme une trajectoire d'apprentissage en étroite et permanente interaction avec les trajectoires biographique et identitaire ». (Bourgeois,2009, p 41).

Pour Bourgeois, l'expérience de formation « comme une trajectoire d'apprentissage en étroite et permanente interaction avec les trajectoires biographique et identitaire » (Bourgeois,2009,p. 41).

Alors que, Balleux et Perez-Roux (2013) voient dans cette expérience « l'occasion d'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s'inscrivent dans le parcours » (p.110).

Donc, le retour en formation ou en emploi de professionnels peut être envisagé comme une transition qui redéfinit l'expérience et engage le sujet dans de nouvelles logiques de réflexion et d'action.

Ainsi l'apprentissage permet d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi avec les compétences acquises lors de leur parcours professionnel permet de faire le lien avec la formation, ce que nous allons développer lors de notre analyse.

1.3.Les transitions et dynamiques identitaires

Tout d'abord, d'après Balleux et Perez-Roux « la transition est un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de la part de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. » (Balleux et Perez-Roux,2013, p.102).

Selon Balleux et Perez-Roux, certains éléments permettent la transition professionnelle à savoir, la complémentarité des espaces de formation, les modalités d'insertion dans l'établissement d'accueil, l'appui sur les collectifs de travail, la temporalité nécessaire aux transformations. (Balleux et Perez-Roux,2013, p.102).

Ces changements sont organisés autour d'un projet identitaire qui permet de relier le passé et l'avenir, mais aussi l'image de soi et la reconnaissance d'autrui, afin la diversité des expériences et la mise en cohérence de l'action dans un nouvel univers professionnel. (Balleux et Perez-Roux,2013, p.102).

Pour Balleux et Perez-Roux, la notion de transition professionnelle peut désigner le passage entre deux stades ou étapes d'un cheminement professionnel prévisible et normé , elle gagne aujourd'hui en importance dans le champ de l'orientation, et ce pour deux raisons : d'une part, pour une raison quantitative, les transitions que les personnes doivent affronter dans le contexte socioéconomique actuel étant de plus en plus nombreuses ; d'autre part, pour une raison qualitative, ces mêmes transitions désignant des processus pour la plupart complexes, longs et imprévisibles.(Balleux et Perez-Roux,2013,p.102).

Les transitions professionnelles dans l'éducation et la formation ont déjà fait l'objet de plusieurs publications sous la direction de Kaddouri (2008) Balleux et Perez-Roux (2011, 2013). La transition permet le changement identitaire, c'est-à-dire que dans le cadre du retour en formation les professionnels mettent en œuvre des formes de transactions plurielles, parfois inconscientes, pour reconstruire du sens dans une relation individu / environnement transformée. Pour cela, ils se saisissent des savoirs, des opportunités, réactivent des potentialités laissées en sommeil, se projettent dans l'avenir, et s'inscrivent progressivement dans des processus qui fondent les dynamiques identitaires.

Les transitions professionnelles dans l'éducation et la formation ont déjà fait l'objet de plusieurs publications sous la direction de Kaddouri (2008), Balleux et Perez-Roux (2011,2013,2014),Hirault et Mazade(2014).

La transition apporte des modifications identitaires, nous le remarquons lors du retour en formation, les professionnels mettent en avant les formes de transactions plurielles, afin de reconstruire du sens dans une relation individu et environnement transformée. (Perez-Roux,2018, p.2).

Donc les professionnels utilisent leurs savoirs, compétences acquises mais qui ne l'utilisés pas dans leurs milieux professionnels, ce qui sera possible de les mettre en œuvre lors de la formation ce qui développe des processus qui fondent les dynamiques identitaires.

Le dynamique identitaire est essentiel pour analyser l'identité professionnelle en tant que processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction. Les moments de transition professionnelle créent une sorte d'accélération de ces changements. En effet, à partir des trajectoires antérieures, des parcours de formation et des nouveaux contextes de travail, se jouent des dynamiques de déstabilisation, de doute et de recomposition identitaires (Balleux, 2007 ; Bridges, 1995 ; Perez-Roux, 2010a). Le caractère subi ou volontaire du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998).Une forme identitaire se construit par et dans la biographie, non comme la transmission d'un héritage ou d'un capital, mais comme produit du passage à travers diverses institutions et de la confrontation structurante avec autrui.

Dubar, relève deux transactions qui participe à l'élaboration des formes identitaires pour analyser les conditions du retour en formation d'adultes, à savoir la première intègre la problématique de la continuité du changement et l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Le but est de faire le lien entre formation, transition et dynamiques identitaires. (Dubar, 1992, p.505-529).

Selon Kaddouri, les dynamiques identitaires sont des composantes (identité héritées, acquises et projetées) qui sont construites en interaction avec autrui, et qui sont à l'origine d'un certain nombre de tensions intra ou intersubjectives. Le sujet met donc en œuvre des stratégies pour réduire ces tensions et maintenir une forme de cohérence du projet identitaire. (Kaddouri,2006). D'après Perez-Roux, la triple transaction biographique-relationnelle-intégrative permet d'organiser le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires. (Perez-Roux,2011).

Tout d'abord, Dubar, montre les deux premières transactions qui participent à la constitution des formes identitaires à travers deux axes, à savoir celle qui intègre la problématique et du changement, l'autre sur la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. (Dubar, 1992, p.505-529).

La deuxième transaction permet une dimension relationnelle, qui montre une élaboration de l'image de soi en relation (tension, accord, contradiction) avec celles attribuées par autrui.

Ce rapport de soi à autrui se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. (Perez-Roux, 2018, p.3).

Enfin, la troisième transaction permet de comprendre les changements identitaires (transaction intégrative), à savoir la tension entre cohérence et diversité de l'individu.

Cette transaction permet de mettre en commun la diversité des appartenances, les rôles et les registres d'action mobilisés par l'individu afin de le mettre dans des milieux professionnels et privés. (Perez-Roux, 2018,p.3).

Les transitions et dynamiques identitaires professionnelles montrent que le retour en formation de ces femmes, permettent de définir une stratégie d'adaptation qui modifie les identités professionnelles et donc redéfinit les trajectoires dans le milieu professionnel et leur environnement. Ce concept nous permet de montrer l'adaptation et la réorganisation de chaque individu lors de notre analyse.

1.4.Engagement à la formation

L'engagement en formation est considéré comme une implication active et volontaire, qui est marqué par une décision interactive et complémentaire en vue de la réalisation d'un projet personnel. (Kaddouri, 2011, p 69-86). L'engagement en formation c'est l'ensemble des actes mis en place avant l'entrée en formation, pendant son déroulement, et à son terme qui doivent être considérés. Ces actes s'apprécient dans la durée, au sein d'un dispositif ayant une amplitude temporelle conséquente qui met à l'épreuve « l'engagé » en formation (Carré, 1998). C'est là

qu'engagement et motivation sont inséparables. Un engagement sans motivation est éphémère et une motivation sans engagement n'a pas de sens. (Kaddouri, 2011, p 69-86).

Le but est de savoir la raison du retour en formation, ainsi que leur motivation à s'investir dans la formation.

1.5.Le projet

Le projet est indispensable dans nos pratiques quotidiennes, que ce soit au niveau professionnel ou personnel. (Boutinet,1990, p.122).

Boutinet aborde la notion de « Projet » comme une conduite anticipée, qu'elle soit individuelle ou collective et précise que « Parler d'anthropologie du projet, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps ». (Boutinet,1990, p.122). L'auteur qualifie les sociétés traditionnelles comme des sociétés qui sont « sans projet » ou « hors projet », car elles sont plus centrées vers le passé et le présent. Alors que les sociétés contemporaines sont plus centrées vers l'avenir et cherchent à le préparer, le prévoir. C'est pourquoi, il y a divers « modes d'anticipation », tel que le « projet d'orientation » qui concerne plus précisément le « projet d'insertion » que ce soit sociale ou professionnelle, « le projet pédagogique » d'une équipe d'enseignants, le « projet de la vie d'adulte » qui concerne le « projet professionnelle que ce soit l'emploi, identitaire et de carrière » et le « projet de société » qui concerne le projet éducatif et culturel. (Boutinet,1990, p.123).

Enfin, Boutinet présente les quatre dimensions constitutives du projet, à savoir :

- La dimension biologique liée à la nécessité vitale,
- La dimension ethnologique dictée par l'opportunité culturelle,
- La dimension praxéologique associée à la perspective pragmatique,
- La dimension phénoménologique commandée par l'enjeu existentiels.

Mais à « côté de ces dimensions », on trouve également « théorie et pratique », « individuel et collectif », « temps et espace », « réussite et échec » qui sont des éléments essentiels à la réalisation du projet. (Boutinet,1990, p.123).

Donc, le projet permet de connaître le but de la formation de ces femmes, mais aussi la durée de réalisation de celle-ci, de déterminer si c'est un projet pour avoir un emploi, pour une évolution de carrière ou pour une reconnaissance, c'est ce que nous verrons lors de notre analyse.

III. Problématique

La problématique pour le travail d'étude de recherche c'est de savoir :

- Quel sont les motivations de ces femmes en reprise d'études ?

A mon sens, la motivation est un facteur important qui incite ces femmes en reprise d'études à une reconstruction existentielle ou identitaire au-delà des projets intellectuels et professionnels. Quelle que soit la nature de ces motivations, elles nous renvoient à l'histoire de ces individus, à leur questionnement et à la façon dont ils se sont construits et se construisent encore. Une rupture, un accident dans leur parcours professionnel ou dans leur vie privée sont susceptibles de jouer le rôle de « déclencheur » de cette démarche, afin de quitter une situation leur posant problème, de se repositionner sur le marché de l'emploi.

Mais aussi, la formation peut être perçue comme un moyen de trouver des réponses à des questions qu'ils se posent quant à leur propre vie, et à ce titre elle participe à leur construction. Il me semble important de chercher à comprendre comment ce projet de reprise d'études s'est élaboré. Ces concepts permettent de déterminer la reprise des études de ces femmes, c'est-à-dire la transition professionnelle qui amène les individus à se projeter vers diverses formes de motivation, le rapport au savoir ainsi qu'à l'engagement de la formation.

Ce sont ces concepts que je propose d'étudier dans le cadre de l'enquête de terrain.

- IV -

CADRE METHODOLOGIQUE

IV.1 L'OUTIL D'ENQUETE : L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

IV.2. LES ENTRETIENS EN SITUATION

Notre enquête se situe dans le domaine de la sociologie de l'école et la formation. Nous pouvons dire que nous nous engageons vers une démarche compréhensive de notre objet de recherche, à savoir nous nous intéressons au sens donné par des enquêtés en situation de reprise d'études.

Nous cherchons par là à « *saisir l'individu sans le dissoudre dans des concepts générique* »¹ mais plutôt en le liant dans l'espace social dans laquelle il évolue. A travers cette recherche nous cherchons à connaître les motifs de l'entrée en formation, le contexte professionnel/personnel, mais aussi sur la formation à savoir les points forts, les difficultés, compétences construites ou développées.

Pour pouvoir connaître les raisons plus profondes des attitudes des personnes interrogées, si l'on désire prévoir leur comportement à partir d'une analyse de ce qui les pousse à agir, c'est-à-dire procéder à une étude de motivation, on peut se demander si la méthode consistant à poser des questions, est susceptible de recueillir une information de la part des enquêtés qui ne la possèdent souvent pas eux-mêmes.

Ce sont donc ces éléments qui nous ont permis de réaliser une approche qualitative avec des entretiens semi-directifs. En effet, l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

Au regard de notre question de recherche, cette technique prenait tout son sens.

C'est pour les mêmes raisons qui a permis de réaliser un « entretien guidé ».

Ces entretiens se caractérisent par des questions nombreuses, non formulées d'avance, dont les thèmes seulement sont précisés, ce qui donne au chercheur un guide souple, mais lui laisse une grande liberté.

Avant d'interroger ces sujets, nous avons déterminé les facteurs de la situation dont on veut rechercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'entretien. On reste libre, quant à la façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre, on peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche.

Cette liberté dans le recueil des données nous semblait essentielle, notre idée étant de laisser au maximum la parole aux enquêtés, afin de recueillir de nombreuses informations sans imposer un cadre trop strict. En ce sens, l'entretien à questions ouvertes nous semblait déjà trop contraignant, car il nous obligeait à respecter un ordre prévu pour poser les questions, alors que nous pensions davantage nous baser sur le discours de l'enquêté pour aborder certains thèmes, rebondir sur des points évoqués et en approfondir d'autres.

Nous avons donc élaboré une grille d'entretien, qui nous a servi de fil conducteur, nous permettant de balayer l'ensemble des questions que nous nous posions tout en respectant l'ordonnement des idées des enquêtés.

Nous considérons cette approche méthodologique dans un sens étymologique comme un « *chemin* »² pour arriver à une compréhension objective des actions de nos enquêtés.

Le but du chercheur est d'avoir les informations nécessaires qui lui serviront lors de l'élaboration de l'analyse des autres entretiens.

IV.1. L'OUTIL D'ENQUETE

Nous situant sur la contrainte de travail à remettre sur un temps *x*, nous ne pouvons pas nous permettre d'allier une démarche quantitative et qualitative. Nous avons conscience que notre terrain va infirmer ou éclairer notre cadre théorique.

¹ WEBER Max, Concepts fondamentaux de sociologie, Paris, Edition Gallimard, col. « Tel », 2016, p.416

² PIRES Alvaro, « Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres », collection : « Les classiques des sciences sociales », 1987, <http://classiques.uqac.ca/>

IV.1.1.L'observation

A noter que dans le cadre de cette recherche, je³ suis inévitablement confronté aussi à l'observation de mon terrain, étant moi-même étudiante.

L'observation participante implique que l'observateur est impliqué dans son objet, Bourdieu parle d'« *objectivation participante* »⁴ dans le sens qu'il faut pratiquer une distanciation à l'égard de soi pour faire face à l'objet étudié⁵. Ma position au moment de la construction de mon objet de recherche est loin d'être banale. J'ai eu peur que je m'engage sur le terrain avec des jugements de valeur, des présupposés qui risquaient de fausser les pistes que je pense émaner du terrain et aussi de fausser l'analyse plus tard. Cependant les échanges avec ces étudiantes en reprise d'études c'est très bien passé et j'ai obtenu toutes les informations nécessaires à ma recherche.

³ Nous utiliserons « je » quand nécessaire et qu'il nous paraît plus judicieux pour rendre compte de notre expérience en tant qu'apprentie chercheure.

⁴ BOUVERESSE Jacques, « La connaissance de soi et la science », Actes de la recherche en sciences sociales 2003/5 (no 150), p.59-64

⁵ PAUGAM Serge (dir.), L'enquête sociologique, Paris, PUF Quadrige, 2010, p.13

IV.1.2. Prise de contact avec les enquêtés

Nous avons choisi d'interroger des femmes en reprise d'études en formation pour le master 2 ACEF (Analyse et conception en éducation et formation), à l'université Paul Valéry et le master PRISS et Sociologie ainsi que la licence 2 sociologie à l'université UPVD.

Certaines de ces étudiantes poursuivent un parcours de formation initiale et souhaitent se professionnaliser, d'autres sont en formation continue et ont bénéficié d'une validation d'acquis professionnels.

Pour pouvoir les contacter, nous avons sollicité le secrétariat SUFCO de l'université Paul Valéry, qui s'occupe de la formation continue, pour avoir la liste des étudiantes, ainsi que leur mail afin de voir s'ils sont susceptibles de participer à l'entretien.

N'ayant pas eu de retour à notre mail, nous sommes allés directement les voir, lors de l'interclasse pour avoir les coordonnées des personnes pouvant répondre à notre enquête.

Pour présenter notre projet, nous avons ainsi simplement indiqué que nous faisons une étude sur des personnes en reprise d'études concernant le master ACEF. À aucun moment lors de cette prise de contact nous n'avons fourni plus d'indications sur notre sujet.

Ainsi, les enquêtés sont des personnes ayant repris des études dans le champ des sciences de l'éducation.

Concernant les étudiantes du master PRISS, lors du séminaire frontière et franchissement, étant donné que la plupart des étudiants en Master 2 PRISS sont des professionnels en formation continue, j'ai donc décidé de voir quelques-uns lors de l'interclasse pour avoir les coordonnées des personnes pouvant répondre à mon enquête. Pour présenter mon projet, j'ai simplement indiqué que je faisais une étude sur des femmes en reprise d'études. À aucun moment lors de cette prise de contact j'ai fourni plus d'indications sur le sujet.

Concernant les étudiantes en licence 2 sociologie, J'ai pris contact avec ces étudiantes par le biais d'un ami à moi que nous appellerons Antoine. Etant lui aussi étudiant en Sociologie, je lui avais fait part de mon enquête en lui demandant s'il connaissait des personnes susceptibles d'entrer dans les critères retenus pour ma population ciblée. C'est alors qu'il a pensé sans hésitation à deux amies à lui.

Concernant l'étudiante en master 2 Sociologie, ma prise de contact avec Béatrice, s'est faite de manière naturelle. Alors que je me trouvais en cours de Sociologie, en échangeant avec la classe

sur nos travaux de recherche et en exposant nos difficultés, Béatrice m'a fait part de son aide, suite à cela je l'ai remercié comme il se doit.

Nous avons pu utiliser à la fois la bibliothèque, la salle de réunion et le téléphone en période du confinement.

Concernant le profil de ces enquêtés, nous avons effectué une note d'observation pour chaque entretien disponible en annexe qui montre le lieux et l'heure des entretiens.

Nous avons constitué un corpus d'enquêtés de 12 étudiantes répartis sur les différents niveaux du département Sciences humaines et sociales (Sciences de l'éducation, Sociologie et Intervention sociale).

Nous comptons 12 étudiantes appartenant aux classes moyennes âgées de 25 et 55 ans, résidant sur la commune de Montpellier et de Perpignan. Ces 12 étudiantes sont composées de 6 femmes en master 2 ACEF, 2 femmes en licence 2 sociologie, 2 femmes en master 2 PRISS et 1 femme en master 2 Sociologie.

Nous avons constitué leur profil sociodémographique au fur et à mesure que nous effectuons les entretiens disponibles en annexe. Nous avons réalisé 12 entretiens qui sont très riches avec des intervenants qui se sont relevés très « généreux » dans leur discours.

IV.1.3. La construction de la grille d'entretien

Nous avons élaboré notre grille d'entretien en groupe en se basant sur les notions de rapport au savoir, des transitions et dynamiques identitaires et engagement à la formation.

Ensuite, nous avons repris ce guide d'entretien et nous l'avons actualisé suite aux nouveaux éléments, que nous avons ajoutés dans notre cadre théorique.

Nous souhaitons donc connaître les études initiales des enquêtés, leur parcours professionnel, puis les raisons de leur reprise d'études, leurs attentes, le regard porté par leur entourage (professionnel et personnel) sur cette démarche, leur vision des diplômes, leur rapport à la formation.

Nous avons décidé d'aborder les thèmes de manière indirecte, sans mentionner ces notions, du moins pas tant que les enquêtés ne les énonçaient. Nous avons décidé pour cela de parler dans nos questions davantage de la vision que les enquêtés avaient des études universitaires, de la perception, du ressenti de leur entourage.

Notre grille d'entretien se décompose donc 6 parties :

- Le parcours scolaire et professionnel ; nous avons cherché à connaître le passé de de nos enquêtés pour voir dans quelle mesure il pouvait être en lien avec la démarche de reprise d'études ;
- Le rapport au savoir : cette partie nous a permis de découvrir le lien de la formation que peuvent faire les enquêtés par rapport à leur métier ;
- Perception de la formation : savoir les objectifs du master et de la licence la finalité.
- Méthode d'apprentissage adaptée à la formation : savoir si les acquis professionnels ont été utile dans la formation.
- Transition profession-formation ; le but est de savoir ce que ressentent nos enquêtés lors de leur reprise d'études, savoir la durée de la formation, le ressenti en tant qu'étudiante et savoir comment nos enquêtés gèrent la vie professionnelle et personnelle.
- Relationnel ; savoir comment nos enquêtés perçoivent ce retour à l'université leur relation avec le groupe de classe.
- Le rapport avec autrui ; il nous a semblé important de connaître l'attitude de l'entourage des enquêtés (professionnel ou personnel), afin de déterminer si cette attitude avait une influence sur leur reprise d'études, autant pour l'initier que pour la mener à terme ;
- Espace au travail et hors travail ; dans cette partie, nous avons essayé de savoir si nos enquêtés avaient des loisirs en dehors de la formation ;

À travers cette grille d'entretien, nous avons cherché à avoir une vision tripolaire de notre sujet de recherche, en nous penchant sur l'enquêté lui-même, sur son entourage, personnel et professionnel et sur son environnement.

IV.2.2. LES ENTRETIENS EN SITUATION

IV.2.1. Le déroulement de l'entretien

Au cours des entretiens, les enquêtés qui ont accepté d'échanger avaient une liberté de parole comme la retranscription le traduit.

Au début de chaque entretien, nous avons expliqué aux enquêtés le cadre et le but de notre démarche.

Nous avons ensuite demandé l'autorisation d'enregistrer leurs propos et nous avons précisé que la retranscription serait rendue anonyme.

L'entretien que nous avons mené est un entretien semi directif ; en effet, en utilisant notre grille d'entretien, nous avons introduit des thèmes sur lesquels nous avons demandé aux enquêtés de s'exprimer, et à partir de là, on était « simplement » dans une attitude d'écoute. À partir du moment où les enquêtés commencent à parler, l'enquêteur, sans l'interrompre ou le questionner, demeure dans une attitude de compréhension. Il peut, si cela est nécessaire (au cas où les enquêtés s'arrêtent de parler par exemple), réexprimer en d'autres termes la pensée du sujet, mais en respectant son cadre. *« Rien de plus désastreux que de faire silence au nom du respect de l'intimité, ou de laisser celle-ci à la psychologie, comme si la souffrance n'avait point de dehors, un contexte et une norme d'expression ».*⁶

Nous considérons cet entretien comme semi directif plutôt que non directifs car bien que respectant le discours des enquêtés pour poser nos questions, nous avons quand même « guidé » cet entretien, en abordant l'ensemble des thèmes qui nous intéressaient et en approfondissant certaines notions au besoin. Il ne s'agissait pas de « conseiller, juger, ni discuter » avec l'enquêté. Mais d'intervenir pour aider l'enquêté à parler, dissiper ses inquiétudes, encourager l'expression fidèle et précise de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, soutenir l'émergence de l'implicite et susciter si nécessaire l'explicitation. Nous avons ainsi, outre nos interactions d'accompagnement (« D'accord ») et utilisé quelques types de relances.

⁶ LAE Jean-François, « Emotion et connaissance. L'emprise du sensible dans l'enquête sociologique », *Sociétés & Représentations* 2002/1 (n°13), p.247-257

En fin d'entretien, nous avons explicité notre sujet de recherche aux enquêtés, précisant ainsi le thème et le pourquoi de certaines questions.

La plus grande interrogation concernant le déroulement de l'entretien était liée à l'attitude qu'allaient avoir les enquêtés. En effet, on ne savait pas quelle attitude auront les enquêtés surtout vis-à-vis de certaine question concernant leur entourage, mais aussi par « peur » de ne pas réussir l'entretien.

Nous avons le sentiment que chaque personne nous a parlé de façon tout à fait libre et sincère, nous livrant des éléments de vie sans aucune forme d'autocensure, et en abordant même des sujets privés.

De notre point de vue, même si nous avons abordé l'ensemble des thèmes qui nous intéressaient, il nous semble que par moments, on aurait dû approfondir certains sujets avec les enquêtés.

IV.2.2. La retranscription de l'entretien

La retranscription s'est avérée relativement longue par la durée de l'entretien. Pour retranscrire l'entretien, on a utilisé le logiciel Google drive qui consiste à écouter l'audio et le redire au micro.

Au fur et à mesure que nous écoutions les enquêtés, se dessinaient déjà des thèmes récurrents qui interpellaient ma curiosité. Nous avons compris comment il est indispensable pour un chercheur de faire personnellement ce travail aussi fastidieux que cela puisse être. La retranscription des entretiens, une écriture intermédiaire, occupe « *...statut éminemment stratégique...* », c'est une phase de travail « *... qui usine le matériau dans sa forme la plus vierge, « brute », celle à partir de laquelle on travaille* ». ⁷

Il nous semble important de signaler quelques difficultés que nous avons rencontrées lors de la retranscription de notre corpus. Ces chevauchements de plusieurs voix nous ont empêchés de décoder certains segments.

Nous résumons les symboles retenus dans le cadre de notre travail :

.... : Allongement d'un son

(Rire) : note rire

⁷ GUERANGER David, « A propos de trois problèmes pratiques de l'écriture sociologique. La retranscription d'un entretien par Pierre Bourdieu », Enjeux (et) pratique de l'écriture en sciences sociales, Journée d'étude de l'école doctorale de Paris I 22 & 23 septembre 2006, Paris, France.

Les interjections genre « euh », marquant les hésitations ou autres, sont notées selon la retranscription courante.

Nous avons corrigé les fautes et ajouté ce qui manquait et numéroté chaque ligne du discours des enquêtés. Les questions sont mises en gras pour voir les réponses des enquêtés lors de l'analyse.

La retranscription de l'entretien est disponible intégralement en annexe de ce document.

IV.2.3. Le processus de codage et l'entrée dans l'écriture

Le processus de codage fut pour nous aussi frustrant en plus éprouvant marqué par toute une série de moments de doutes, d'appréhension, d'épuisement. Plus nous travaillons, plus nous avons l'impression de ne pas avancer. Nous avons relu toutes les notes d'observation avant les analyses transversales des entretiens. Nous avons dans un premier temps sélectionnés les entretiens jugés plus pertinents après retranscription en fonction du développement de la première partie de notre guide d'entretien « le parcours scolaire et professionnel », cependant nous avons tenu à lire tous les entretiens. Nous espérons ainsi avoir en tête le récit fourni par chaque enquêté et aussi une vision globale de notre corpus. Nous avons sûrement fait l'erreur du débutant dont parle Beaud et Weber « *Pour ce qui concerne les entretiens, ne commencez pas par vous enfermer dans un travail de transcription, long et répétitif, ne cherchez pas à décrypter intégralement tous vos entretiens. Autrement dit ne foncez pas, comme on dit dans la « frappe au kilomètre ». C'est le plus souvent une fuite en avant. Si vous avez tendance à le faire, c'est parce que cette tâche, que vous effectuez alors de façon purement mécanique, vous « tranquillise ».*⁸ Cette forme de tranquillité énoncée par l'auteur fut pour nous un moyen d'avancer, car tétaniser par l'étape d'écrire que nous avons vécu tout au long de notre parcours à chaque fois que nous avons un travail à rendre. Interpellée dès le début notre formation à faire attention à « *l'usage du vocabulaire ordinaire du monde social* »⁹ que nous utilisons, nous sommes paralysées par le souci que « *le style* » soit « *associée à la subjectivité* »⁹, nous avons conscience de ce que « *les implicites épistémologie dont les pratiques d'écriture* »⁹ peuvent être chargées.

⁸ BEAUD Stéphane, WEBER Florence, Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte 2003, pp.235-290

⁹ DUBOIS Vincent, « l'écriture en sociologie : une question de méthode négligée », Transversale, 2005, 1, p.208-217.

Nous avons écrit divers petits bouts d'analyse sans savoir si nous allons les utiliser, nous savons par notre cours de méthodologie que cela fait partie du « jeu », mais malgré toute la sérénité est loin de nous accompagner. Travailler sur nos notes, pour trier, pour séparer, pour combiner, pour éliminer construire et reconstruire des thèmes est un travail excitant et épuisant intellectuellement mais nous avons apprécié l'exercice. Abandonner à un moment donné où le cerveau ne peut plus, revenir et avoir les idées plus claires. Classer les éléments pertinents à nos yeux fut une expérience d'apprentissage très fort comme apprenti-chercheur qui tâtonne sans trop savoir où nous allons. Parfois nous pensons avoir tout mélangé, de faire de mauvais choix, surtout quand un extrait se trouvait à cheval sur deux thématiques voir trois thématiques différentes. Les notes que nous avons prises pendant chaque retranscription, pendant chaque lecture individuelle d'entretien nous ont permis de regrouper les données par thématique ainsi que nos notes d'observation. Nous avons travaillé et modifié plusieurs fois notre grille d'analyse au fur et à mesure que le codage, du recensement des extraits d'entretiens et des différentes étapes d'écriture. Rappelons que nous avons utilisés pour nous guider dans le codage les concepts et notion de notre cadre conceptuel que nous avons mobilisé en mémoire du master 1 tels que : le rapport au savoir, dynamique identitaire, engagement à la formation, le projet. Dans cet apprentissage nous tâtonnons encore sur bien des points, par exemple comment relever les indicateurs liés à un concept¹⁰. Nous avons essayé de relever dans les discours de nos enquêtés les récurrences, les contradictions, les opinions, les logiques d'acteurs et les évènements qu'ils ont bien voulu nous citer.

Nous constatons que c'est un « exercice douloureux » et solitaire comme le dit Lamia ZAKI « *dans le sens où il s'agit d'en accepter et d'en assumer le caractère contingent, si fortement ressenti face au vertige de la page blanche, tout en s'efforçant de le réguler. Pourtant, le défi et les enjeux du travail sociologique semblent se situer en amont, la construction d'une démonstration est censée précéder le travail de rédaction* »¹¹.

¹⁰ DESANTI Raphael, CARDON Philippe, Initiation à l'enquête sociologique, éd.ASH, Paris, 2010

¹¹ ZAKI Lamia « l'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités », Genèses 2006/4, n° 65, p112-125.

Cette difficulté à rentrer dans l'écriture est comme le dit Becker (2004) paralysant, nous nous sommes retrouvés dans ses mots « *une seule bonne façon de le faire* »¹², le désir d'écrire correctement dès le début nous frêne, à certains moments nous avons eu beaucoup de mal pour rentrer dans l'analyse, la peur de se risquer dans l'analyse nous a paralysé pendant quelques temps. Souvent nous réalisons que les écrits, nous découvrons que nous faisons qu'une simple description sans intérêt sociologique en soi, nous n'arrivons pas à passer de la description à l'interprétation¹³. « *Les pratiques d'écriture* » fait « *partie prenante de la pratique sociologique* »¹⁴, nous ressentons fortement dans ce premier travail les difficultés et la complexité de « *traiter l'ensemble des opérations constitutives des textes sociologiques (choix du lexique, construction syntaxique, stratégies de citation...)* ». Nous avons lu nos notes de cours, nous avons lu quelques articles méthodologiques sur l'interprétation pour nous aider à mieux rentrer analyse, en lisant nous avons eu le sentiment de comprendre comment il fallait s'y prendre. Comment dépasser « *la difficulté à maîtriser les commentaires théoriques par rapport aux matériaux, mesures, indices sur lesquels ils portent* »¹⁵.

L'analyse thématique est composée d'une première partie qui concerne le parcours de vie et projet de formation (I), d'une seconde partie portant sur le vécu de la reprise d'études (II), et enfin, la troisième partie, la place de l'entourage dans la reprise d'études (III).

¹² BECKER Howard S. *Ecrire les sciences sociales : commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica, 2004

¹³ MARY André, « De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation », *Enquête*, 6/1998

¹⁴ DUBOIS Vincent, « l'écriture en sociologie : une question de méthode négligée », *Tranversale*, 2005,1, p 208/217

¹⁵ LAHIRE Bernard, « Risquer l'interprétation », *Enquête*, 3/1996.

1^{ère} PARTIE

PARCOURS DE VIE ET PROJET DE FORMATION

I.1. BIOGRAPHIE DES ENQUETES

I.2. CHOIX DE LA REPRISE D'ETUDES

I. Parcours de vie et projet de formation

Le parcours de vie, permet de connaître le passé de ces femmes pour voir dans quelle mesure il peut être en lien avec la démarche de reprise d'études.

On peut retrouver la motivation, qui est très personnelle, quand ces femmes décident de se former pour le plaisir d'apprendre, la découverte de nouveaux champs disciplinaires. Mais aussi elles se construisent en racontant leur parcours de vie.

Les parcours de vie constituent un domaine d'investigation en expansion au sein des sciences sociales. Les enquêtes sur les parcours de vie se caractérisent par un souci de temporalisation, c'est-à-dire d'inscription d'une situation donnée dans un processus dynamique avec une histoire passée (Bessin, 2009), une histoire en train de se vivre et des implications futures.

Le terme parcours est utilisé comme synonyme de trajectoire, on y aura surtout recours pour qualifier les trajectoires des enquêtés, on parlera de « parcours scolaire et professionnel »¹⁶

On retrouve le rapport au savoir, car nous vivons dans une société de savoir ou plus que jamais le savoir est un enjeu de pouvoir et surtout pouvoir de jouir d'une certaine liberté économique. *« Selon Bernard CHARLOT, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre, mais aussi pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale, l'évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles, le rapport au savoir est un rapport social au savoir ».*¹⁷

Ainsi, l'individu vit et se construit dans la société, mais celui-ci ne vit pas de la même façon que les autres individus.

Le projet de se former se réalise par une volonté ou par une obligation de se former.

La notion de « Projet », selon BOUTINET *« est comme une conduite anticipée, qu'elle soit individuelle ou collective et précise que parler d'anthropologie du projet, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps ».*¹⁸

¹⁶LEVENE Thérèse et BROS Frédérique, « trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion », Savoirs, 2011, p85 à 108

¹⁷CHARLOT Bernard, « Du rapport au savoir », éléments pour une théorie, revue française de pédagogie, p184.

¹⁸BOUTINET, JP. (1990). « Anthropologie du projet ». Revue française de pédagogie. N°99, p.122-124.

BOUTINET qualifie *les sociétés traditionnelles comme des sociétés qui sont « sans projet » ou « hors projet », car elles sont plus centrées vers le passé et le présent. Alors que les sociétés contemporaines sont plus centrées vers l'avenir et cherchent à le préparer, le prévoir. C'est pourquoi, il y a divers « modes d'anticipation », tel que le « projet d'orientation » qui concerne plus précisément le « projet d'insertion » que ce soit sociale ou professionnelle, « le projet pédagogique » d'une équipe d'enseignants, le « projet de la vie d'adulte » qui concerne le « projet professionnelle que ce soit l'emploi, identitaire et de carrière » et le « projet de société » qui concerne le projet éducatif et culturel.*¹⁹

L'idée de changement répétés avec une trajectoire professionnelle considérée comme une succession de périodes d'activités différentes, avec parfois en alternance avec des périodes de chômage, qui nécessite de se réorienter, de se former, pour pouvoir repartir vers de nouveaux métiers.

*Les « sociétés de l'apprenance », décrites par P. Carré, « ont été initiées par un nouveau rapport au savoir qui englobe dans l'acte d'apprentissage les motivations, les représentations et les affects de celui qui apprend ».*²⁰

Il me paraît donc important de commencer à savoir le parcours de vie qui les a amenés à reprendre des études.

¹⁹ BOUTINET, JP. (1990). « Anthropologie du projet ». Revue française de pédagogie. N°99, p.122-124.

²⁰ FOURNIER Martine « Apprendre tout au long de la vie », Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 2/2016 (N° 41), p.6/9

I.1. Biographie des enquêtés

Prendre en considération les trajectoires biographiques offre l'avantage de mettre en perspective les expériences des adultes en formation en lien avec leur contexte de développement.

Nous avons choisi d'évoquer la biographie qui nous vient de la psychosociologie afin de mieux comprendre le parcours scolaire et professionnel des enquêtés et de savoir le choix de la reprise d'études.

Nous savons avec les différentes recherches faites en sociologie que le choix de poursuivre des études supérieures et en interaction avec « *l'individu et son milieu. L'élève ou l'apprenant n'est vu ni comme subissant passivement son environnement, ni comme exclusivement mu par une subjectivité toute puissante. Il sélectionne et interprète activement les signaux de l'environnement, notamment en fonction de ses buts, et y réagit en fonction d'une évaluation de la situation fondée en partie sur ses croyances et ses ressources.* »²¹

Lors des entretiens menés avec les femmes en reprise d'études, les premières questions évoquées étaient celle du parcours scolaire et professionnel avant de reprendre des études. Il y a deux catégories de personne : celle qui ont eu recours à la validation des acquis pour intégrer le cursus universitaire et intégrer le diplôme (master 2) sans passer par la licence et celle qui ont suivi un cursus classique dans le parcours scolaire.

²¹ GALAND Benoit, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », Revue française de pédagogie, 155/ avril-juin 2006

I.1.1. Le parcours scolaire

Un parcours scolaire est « un processus guidé et progressif qui offre à chaque élève la possibilité, par la découverte collective et individuelle ainsi que l'expérimentation, de mobiliser, développer et de renforcer ses compétences. Il favorise l'acquisition des compétences, des références et valeurs communes. » (education.gouv).

« En demandant au sujet de reconstruire son passé scolaire, on l'invite à se retrouver. Tout récit de soi est aussi un récit pour soi et sur soi, et, ce faisant, à témoigner de l'histoire qui l'a produit et qui en partie oriente ses actes : celle de la lignée familiale, celle de ses groupes d'appartenance et de référence et finalement celle des rapports sociaux à l'œuvre à une époque donnée entre « nous » et « eux ». Avec le récit de parcours scolaire et universitaire, nous nous situons sur un versant qualitatif, dans une approche de « sociologie clinique ». L'histoire personnelle et l'histoire familiale sont articulées sur des enjeux psychiques plus ou moins refoulés et sont l'expression de nœuds socio-psychiques qui s'enracinent dans l'inconscient archaïque. »²²

La plupart des enquêtés de retour en formation ont tous ou eu des postes en relation avec le public que ce soit dans le social, l'enseignement ou la santé.

Effectivement, elles ont eu un parcours scolaire très enrichi et diversifié, mais chacune d'entre elles ont eu des parcours très différents, certaines ont été marquées par des événements qui ne leur ont pas permis de faire leurs études en étant jeune, d'autres n'ont pas trouvé leur place dans leur métier actuel et souhaitent reprendre des études pour connaître d'autres domaines et/ou une évolution de carrière ou acquérir de nouveaux savoirs, puisque l'obtention d'un diplôme²³ est aussi pour certains un moyen d'avoir accès à un meilleur emploi dans le futur.

Education.gouv.fr : définition de parcours scolaires

²²Bergier Bertrand, Francequin Ginette, « La réussite tardive », *Enfances & Psy*, 2005/3 (n°28), p. 140-156.

²³ BRUCY Guy, « Du diplôme comme aspiration au diplôme injonction », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011, p.31

I.1.1.1. Parcours scolaire avec validation des acquis

Certains de nos enquêtés ont eu des parcours différents, ont connu d'autres secteurs avant de reprendre leurs études et donc sont passés par une validation des acquis pour intégrer le diplôme, c'est le cas de **Noémie** qui eut une formation professionnelle très complète, son parcours est classique, elle passe le concours et fait ses trois années d'études en école kinésithérapeute pour obtenir son diplôme d'Etat de kinésithérapeute. « *Après cette année, j'ai tenté plusieurs écoles partout en France et j'ai réussi l'école de Nantes, j'ai intégré la première année à l'Institut masseur kinésithérapie de Nantes, j'ai vécu 3 ans auparavant, pour mes 3 années d'études* », et obtient une validation des acquis pour pouvoir intégrer le master 2 ACEF (Analyses et Conception en Education et Formation) « *oui, pour pouvoir valider mon master 1 et intégrer le master 2 ACEF* ». (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

Annotons que certains d'entre eux la décision de poursuivre des études a été provoquée par des événements personnels, « *des incidents biographiques peuvent transformer le déroulement d'un parcours et entraîné des bifurcations ou modifier le rythme des études* »²⁴. C'est le cas de **Fabienne**, qui a eu une formation professionnelle très complète, son parcours est classique, elle a eu ses diplômes dans l'enseignement secondaire, mais elle a connu des difficultés familiales, elle a dû arrêter ses études au baccalauréat, Et donc, elle a dû travailler quelque temps avant de reprendre ses études : « *J'ai été orienté en apprentissage dans le commerce, j'ai eu mon CAP et mon BEP de vente, ensuite j'ai commencé par la suite à faire un bac pro de vente, et vu que j'ai eu une situation assez difficile au niveau de ma famille, vu que mon père est décédé je n'ai pas pu finir mon bac pro, donc par la suite j'ai arrêté l'école [...] . J'ai continué dans le commerce et par la suite j'ai fait une capacité en droit, vu que je n'ai pas eu de bac ça me permettait de reprendre un niveau baccalauréat, j'ai fait mes recherches, je me suis rendue compte que le métier d'éducateur spécialisé c'était vraiment quelque chose qui me parlait, et donc j'ai passé des concours et je suis rentré en formation d'éducateur spécialisé en 2016 et je suis diplômée depuis 2019, par la suite j'ai travaillé jusqu'à maintenant.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

²⁴ PICARD France, TROTTIER Claude, DORAY Pierre, « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », L'orientation scolaire et professionnelle, 40/3 /2011

I.1.1.2. Parcours scolaire sans validation des acquis

D'autres ont préféré reprendre tout au début sans passer par la validation des acquis, c'est le cas pour **Irène** qui a eu une formation professionnelle très complète, son parcours est classique, elle a BEP secrétariat, et ensuite elle passe le concours d'aide-soignante et fait 1 an d'étude pour obtenir son diplôme d'Etat d'aide-soignante, mais a préféré reprendre en licence sans passer par la validation des acquis pour poursuivre son objectif : « *Donc j'ai passé un BEP secrétariat [...] Suite à cela j'ai passé mon diplôme d'aide-soignante, et donc j'ai travaillé pendant 15 ans Comme aide-soignante [...] Non, je n'ai pas eu recours à la validation des acquis [...] Suite à cela j'ai passé mon bac c'est-à-dire le DAEU littéraire euh... Et en même temps j'ai fait une année de psychanalyse et j'ai trouvé que c'était un peu trop restrictif pour moi alors que dans la sociologie j'ai trouvé un univers mais pour moi super à l'aise.* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

De même pour **Cécile**, qui n'a jamais cessé de se former dans le domaine du social et de l'enseignement. « *J'ai repris un BTS en ESF (économie sociale et familiale) [...] J'ai un diplôme d'Etat de travailleur social, après j'ai fait un DUFLE (diplôme universitaire en français langues étrangères) [...] le master 1 travail éducatif en santé social et scolaire à distance à l'Université de Lille et maintenant le master 2 ACEF.* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF.)

Ce rapport très fort à la formation de nos enquêtés nous ramène aux « sujets-exception » évoqués par Riverin-Simard , qui ont un rapport à la formation nettement plus proactif et volontariste que les autres. Les formations sont abordées comme un moyen de répondre aux questions que ces personnes se posent dans leur activité professionnelle, tantôt sur le plan des finalités, tantôt sur celui des modalités.²⁵

²⁵RIVERIN-SIMARD D. (1984). Etapes de vie au travail. Montréal : Editions Saint-Martin.p. 232.

Mais aussi d'après DE KETELE « *la réussite des études exige non seulement la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu (le milieu familial et la vie professionnelle) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaire) (Gossuin et Devoet, 1984). Cette expérience transitoire est conceptualisée par la notion de « rupture de contexte » (Wouters,1991). La capacité de s'autogérer, de prendre des décisions significatives et d'en assurer les conséquences (Bernier et Ouellet, 1984), mais aussi la définition d'un projet de formation précis qui motive le choix d'une filière d'études facilitent l'adaptation de l'étudiant à ce nouveau contexte (Demal, 1989 ; Gossuin et Devoet,1984). La qualité de l'insertion universitaire dépend ainsi directement de la motivation de l'étudiant et de l'engagement dont il fait preuve dans le contexte universitaire ».²⁶*

I.1.2. Le parcours professionnel

Les périodes de réorientation professionnelle désirées ou subies (perte d'emploi, transformation des prescriptions), etc. Ainsi, la transition peut être définie comme : « un espace / temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux & Perez-Roux, 2013 p 102). Il s'agit aussi de gérer les tensions entre (re)positionnement personnel au regard de compétences revendiquées/attendues/à construire et nouveaux espaces relationnels qui intègrent enjeux de place et jeux de pouvoir. De fait, le mouvement de passage que constitue la transition réactive des éléments existentiels et professionnels puissants. La transition s'inscrit donc dans des trajectoires socio-professionnelles liées à la fois aux contextes socio-économiques et culturels mais aussi aux stratégies singulières des acteurs. Par ailleurs, il convient de prendre en compte la perspective interactionniste développée en psychologie sociale.

²⁶ DE KETELE Jean-Marie, PIROT Laurence, « l'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », Revue des sciences de l'éducation 262,2000, p.367/394.

²⁷BALLEUX,A ; PEREZ-ROUX , T. 2011 (dir.). Transitions professionnelles et recompositions identitaires. Recherches en éducation, N°11.

Pour Dupuy et Le blanc (2001), l'individu participe de façon active au changement social : il utilise donc la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet. La transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs, comme une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p 68).²⁸

I.1.2.1. Parcours professionnel avec une évolution de carrière

Concernant le parcours professionnel, chacune de ces femmes ont eu un parcours qui correspond à une évolution dans leur domaine d'activité, certaines ont connu des ruptures de leur activité d'autres non, voir même des arrêts dans leur carrière qui les a amenés à reprendre des études.

C'est le cas pour **Marine**, qui a évolué dans sa carrière professionnelle : « *J'ai enseigné pendant 9 ans dans une école [...], j'ai été officialisée en tant que conseillère pédagogique et cela fait 14 ans que j'exerce ce métier* », et depuis son entrée dans le marché de l'emploi, **Marine** n'a jamais connu de période de rupture avec son métier : « *je n'ai eu aucun arrêt dans ma carrière* ». (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Alors que **Brigitte**, étant au Canada elle a fait divers métiers du social : « *j'ai commencé à travailler dans le champ de l'éducation et sociale et de l'animation au Canada [...]* J'ai travaillé comme chef de service socio-éducatif. » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS), donc on remarque une évolution depuis le début de sa carrière. Et grâce à ces emplois elle a pu demander une validation des acquis pour avoir une équivalence du DE d'éducateur spécialisé : « *Euh... Oui, pour obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé, donc voilà* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

²⁸Dupuy, R. ; Le Blanc, A. 2001. « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». Connexions. N° 76 (2), p. 61-79.

L'objectif de **Brigitte** est une évolution de carrière et un développement de compétence et de connaissance vu qu'elle travaille aussi en tant que formatrice : *« je me suis dirigée pleinement vers la formation, c'est une activité la formation, j'en fais depuis très longtemps en fait dans le domaine, donc je me suis donné l'idée de plus me spécialiser dans ce domaine, vu qu'en ce moment j'ai beaucoup plus de temps, et aujourd'hui dans le champ de la formation on demande le minimum à Master, donc c'est une suite vraiment logique de faire le Master 2. »* Mais aussi a eu des arrêts de travail surtout par rapport au congés parental : *« Oui a priori oui parce qu'à un moment donné j'ai eu un enfant, donc pendant 4 ans surtout je n'étais pas trop dans le circuit professionnel. Après il y a une année où c'était l'année où j'avais fait la validation des acquis pour obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé à ce moment-là oui j'étais en arrêt professionnel. »* (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

Tandis que d'autres ont connu divers métiers autre que leur métier actuel, comme **Fabienne** a un parcours typique, très jeune elle décide d'entrer dans la vie active en faisant divers métiers : *« j'ai travaillé dans le commerce en priorité, puis euh.... Donc j'ai fait beaucoup de commerce entre 1999 et 2000, j'ai fait le transport et petit à petit j'ai monté rapidement dans les échelons », « J'ai basculé dans le transport parce qu'une opportunité s'est présentée, euh...et donc j'ai commencé à l'accueil au standard puis au service commercial, au service de qualité, donc j'étais responsable de qualité en 2014. »* (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS). Mais aussi elle a eu recours à une validation des acquis pour pouvoir continuer en Master 2 PRISS : *« Oui, j'ai eu recours à une validation des acquis pour entrer en Master 2. »* (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

L'objectif de **Fabienne** est une évolution de carrière c'est-à-dire qu'elle ressent qu'en tant qu'éducatrice spécialisée sa « parole » n'est pas assez « entendu » par rapport aux autres métier du social : *« en tant qu'éducateur spécialisé être entendu et très compliqué, d'une part car les éducateurs n'ont pas d'instance qui les fédère, il y a pas vraiment comme chez les assistant social la A.N.A.S, qui est une agence nationale d'assistante sociale qui les fédère, tandis que chez les éducateurs je ne connais pas d'instance comme celle-ci, quand on est dans une équipe on parle beaucoup entre soi, entre les différents collègues mais finalement j'ai eu la sensation, et cela c'est confirmé lorsque j'ai exercé que euh.... Souvent ça s'arrête là il y a beaucoup trop dans l'enjeu de porter la parole sur le terrain, donc voilà. Quand j'ai choisi ce travail-là c'est d'être proche de la population mais aussi de réfléchir avec elle, sur les solutions différentes, et je trouve qu'aujourd'hui les décisions sont prises encore à la place des gens concernés ».* (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

C'est pour cela qu'elle décide de reprendre ses études, « *Donc je me dis en passant le master, je pourrais avoir accès à des postes différents, qui pourra me permettre de proposer en tout cas, euh... déjà de faire un état des lieux sur un territoire, de pouvoir proposer éventuellement des solutions prenant en compte, ce que j'appelle la démocratie participative.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Fabienne, a eu des arrêts de travail surtout par rapport au congés parental et au période de chômage : « *Oui j'ai eu quelques arrêts mon métier, surtout quand j'étais en congé parental, mais ça c'est normal car quand on est une femme on s'attend il y aura des arrêts dû à la maternité (rire). Ensuite j'ai eu quelques arrêts de travail par rapport au chômage mais sans plus.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

I.1.2.2. Les doutes durant le parcours professionnel

Concernant les « doutes », on remarque que nos enquêtés ont eu des périodes de « doutes », Comme **Marine** qui a toujours eu des moments de « doute », surtout dans ses débuts de carrière dans l'enseignement en tant qu'institutrice. « *J'ai eu des doutes en tant qu'enseignante, c'était un métier où je doutais surtout quand on débute ! Même si on a une formation initiale, on arrive dans une classe le premier jour avec un doute [...] j'ai l'impression d'avoir eu des doutes toute ma vie ! [...]* En tant que formateur on se retrouve face à des enseignants, on se disait mais comment il fonctionne dans sa profession ? Donc le doute fait partie de ma vie professionnelle ! ». (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Mais aussi, **Brigitte** a connu beaucoup de « doutes » dans le début de son parcours professionnel : « *Au tout début donc la période de doute s'est fait au tout début, parce qu'on ne sait pas trop où est-ce qu'on va ? On ne sait pas trop ce qu'on fait, on part avec une idée du métier et après on voit que la réalité du terrain et tout autre.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

Fabienne a connu beaucoup de « doutes » durant son parcours professionnel : « *Oui j'ai eu beaucoup de doutes, de certitude dans mon parcours professionnel* » » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Il nous semble que ces doutes renvoient aux parcours de vie de nos enquêtés. Sans que ce travail soit nécessairement conscientisé, nous pensons que leur démarche de reprise d'études les amène à réfléchir sur leur parcours et sur eux-mêmes, et que cette réflexion crée ces doutes. Ainsi comme l'écrit **G. Pineau**, « *cette prise en compte implique de rendre compte théoriquement de discontinuité, de rupture, de transformation par perte, rejet, éclatement des formes, en un mot de déformation.* »²⁹

La transition apporte des modifications identitaires, nous le remarquons lors du retour en formation, les professionnels mettent en avant les formes de transactions plurielles, afin de reconstruire du sens dans une relation individu et environnement transformée. (Perez-Roux, 2018, p.2).³⁰

Donc les professionnels utilisent leurs savoirs, compétences acquises mais qui ne l'utilisés pas dans leurs milieux professionnels, ce qui sera possible de les mettre en œuvre lors de la formation ce qui développe des processus qui fondent les dynamiques identitaires.

Le dynamique identitaire est essentiel pour analyser l'identité professionnelle en tant que processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction. Les moments de transition professionnelle créent une sorte d'accélération de ces changements. En effet, à partir des trajectoires antérieures, des parcours de formation et des nouveaux contextes de travail, se jouent des dynamiques de déstabilisation, de doute et de recomposition identitaires (Balleux, 2007 ; Bridges, 1995 ; Perez-Roux, 2010a).³¹ Le caractère subi ou volontaire du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998). Une forme identitaire se construit par et dans la biographie, non comme la transmission d'un héritage ou d'un capital, mais comme produit du passage à travers diverses institutions et de la confrontation structurante avec autrui.

²⁹PINEAU G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Maurecourt : UNMFREO.

165 p.

^{30/31}BALLEUX, A ; PEREZ-ROUX, T. 2011 (dir.). *Transitions professionnelles et recompositions identitaires*. Recherches en éducation, N°11.

I.2. Choix de la reprise d'études

Un « choix » résulte de la décision d'un individu ou d'un groupe confronté à une situation ou à un système offrant une ou plusieurs options (dictionnaire Larousse).

Ces femmes reprennent des études par choix personnel ou par contrainte c'est-à-dire par choix professionnel.

Comme le précise, J.-N. Demol quand il explique que « *la décision d'entrer en formation est alors le plus souvent liée à un événement d'ordre familial ou professionnel.* »³². Nous y voyons également le motif situationnel de J.-P. Boutinet, « *qui met dans un état de stimulation ou de contrainte.* », et plus précisément la justification programmatique dans laquelle le sujet part en formation parce qu'on le lui demande.³³

Mais aussi, Paivandi Saeed montre que « *s'engager dans un choix d'orientation impose la connaissance des modalités de fonctionnement du système éducatif et la familiarité avec ses codes explicites et implicites. Les élèves et leurs familles doivent se comporter comme des acteurs du système éducatif devant les choix d'orientation qui leur sont offerts.* »³⁴

I.2.1.Reprise d'études par choix personnel

G. Pineau précise, « *l'autoformation* » dans le choix de la reprise d'études, tout d'abord, qui peut être très personnelle et intrinsèque lorsque nos enquêtés décident de se former pour le plaisir qu'ils y prennent. La découverte de nouveaux champs disciplinaires, l'ouverture sur le monde que cela leur procure : nous sommes dans l'autoformation, *par soi* et surtout *pour soi*. Autoformation également chez nos enquêtés qui se construisent, qui nous racontent leur parcours de vie : elles sont les sujets actifs de leur vie.

Dictionnaire Larousse (définition choix)

³² DEMOL J.-N. (1995). « L'entrée en formation », in *Education permanente*, n°125, pp. 27-37.

³³BOUTINET J.-P. (1998). « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », in *Education permanente*, n°136, pp. 91-100.

³⁴Paivandi Saeed, « Chapitre 3. Le choix de la filière d'études et apprendre à l'université », dans : , *Apprendre à l'université.* sous la direction de Paivandi Saeed, 2015, p. 73-96.

Autoformation également dans leur projet de reprise d'études ; celui-ci se concrétise et se réalise avant tout par leur volonté.³⁵

Le retour de formation de nos enquêtés à un but qui est de confirmer un « choix personnel » et une reconnaissance. En effet, lors de l'entretien ces femmes montraient la volonté de s'investir dans la formation et insiste sur le fait que ce choix est personnel et non pas une obligation.

I.2.1.1. Choix personnel concernant le domaine du social

Le but est de comprendre le choix personnel des enquêtés qui ont choisi de reprendre des études dans le domaine du social.

Pour **Béatrice** « *C'est un choix personnel, que je ne regrette pas, personne ne m'a obligé à faire cette formation.* » (Béatrice, 28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie), on constate qu'il y a une volonté de s'intégrer à la formation sans avoir de « regret » d'effectuer cette formation.

Mais aussi, certaines ont le sentiment de faire quelque chose qu'elles n'ont jamais pu faire auparavant, comme **Marie** qui est contente de sa décision. « *Oui c'est un choix, c'est clairement choix, j'ai l'impression que c'est la première fois de ma vie que je fais un choix qui me plaît, qui est le mien, sans qu'il y ait d'interférence vis-à-vis de qui que ce soit enfaite* » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 sociologie).

Pour **Irène**, la reprise d'études relève d'un choix personnel qui fait partie de son parcours. « *Oui c'est un choix. La sociologie est pour moi un choix personnel.* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie).

Un choix qui permet de bien définir ce qu'elles souhaitent sans se soucier du passé et de l'avenir, le but est d'être en accord par « soi » et pour « soi » comme le précise G.Pineau.³⁵

³⁵PINEAU Gaston, 1985, *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* dans Education Permanente, n° 78 - 79, p. 25 - 39.

I.2.1.2. Choix personnel concernant le domaine de l'éducation et la formation

Le but est de comprendre le choix personnel des enquêtés qui ont choisi de reprendre des études dans le domaine de l'éducation et la formation.

Comme **Jeanne**, sa reprise d'études relève d'un choix personnel qui fait partie de son parcours classique avec une progression et un enrichissement dans son secteur d'activité. *« C'est un choix personnel que j'ai entrepris » (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF).*

C'est le cas aussi de **Marine**, sa reprise d'études relève d'un choix personnel qui fait partie de son parcours classique avec une progression et un enrichissement dans son secteur d'activité. *« C'est un choix personnel, j'ai l'impression de mieux comprendre ma profession en tant que formatrice, plus précisément donc formatrice d'enseignant. J'ai l'impression de mieux comprendre sachant que j'ai fait des tas d'erreurs dans ma fonction » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).*

Ensuite pour **Noémie**, le fait d'avoir repris cette formation lui a permis de voir sa profession différemment, par rapport à la façon d'enseigner à ses élèves en tant que formatrice à l'école de kinésithérapeutes. *« Oui, c'est un choix. C'est mon choix d'aborder de découvrir quelque chose de nouveau, de me lancer un défi personnel qui est aussi professionnel, dans la vie j'ai toujours fonctionné sous forme de défi que ce soit des défis sportifs, personnels, professionnels et là c'est personnel et professionnel ! je pense que ça fait vraiment avancer et au point de vue personnel, non c'est vraiment un choix ! » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).*

I.2.2. Reprise d'études par choix professionnel

G.Pineau précise l'hétéroformation, lorsque la motivation est totalement extérieure la personne, lorsqu'il s'agit d'une obligation de se former, d'une prescription ; nous nous trouvons alors en présence de la formation *pour* les autres.³⁶

I.2.2.1. Choix professionnel concernant le domaine de l'éducation et la formation

Pour d'autres enquêtés le choix de la reprise d'études est un choix professionnel suite à une réforme ou pour améliorer des compétences dans leur domaine, donc c'est quelque chose de primordiale et non pas eu d'autres choix que de revenir en formation dans le domaine de l'éducation et de la formation.

C'est le cas de **Bertille**, son choix professionnel c'est confirmé et s'est ainsi que sa hiérarchie lui a proposé de poursuivre des études afin de pouvoir devenir enseignante titulaire. « *C'est un choix professionnel, j'ai fait une validation des acquis, j'ai dit on va le tenter vu que l'on m'a proposé* » (Bertille, 35 ans, enseignante contractuelle en institut de formation, Master 2 ACEF)

De même pour **Véronique**, qui explique que son choix de formation est à la fois professionnel mais aussi personnel, afin d'être plus performante dans son métier actuel. « *C'est un choix professionnel, mais moi aussi j'ai eu envie de faire ce master, même si mes supérieurs me l'on fortement suggérer, je le fais pour être mieux formé dans mon métier de formatrice.* » (Véronique, 55 ans, cadre de santé/ formatrice radiologie, 55 ans, Master 2 ACEF).

Tandis que **Mélanie** sa reprise d'études relève d'un choix professionnel qui fait partie de son parcours classique avec une progression et un enrichissement dans son secteur d'activité. « *C'est un choix professionnel, cela va me permettre d'évoluer dans mon domaine.* » (Mélanie, 49 ans, cadre de santé, Master 2 ACEF).

³⁶PINEAU Gaston, 1985, *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* dans Education Permanente, n° 78 - 79, p. 25 - 39.

I.2.2.2. Choix professionnel concernant le domaine du social

Pour d'autres enquêtés le choix de la reprise d'études est un choix professionnel suite à une réforme ou pour améliorer des compétences dans leur domaine, donc c'est quelque chose de primordiale et non pas eu autre choix que de revenir en formation dans le domaine du social.

On le remarque avec **Fabienne**, sa reprise d'études relève d'un choix professionnel qui fait partie de son parcours classique. « *C'est un choix professionnel en vue d'une évolution.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

De même pour **Brigitte**, sa reprise d'études relève d'un choix professionnel qui fait partie de son parcours classique. « *C'est un choix. Après c'est un choix qui est quasi obligé par rapport au choix professionnel que je fais.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

I.2.3. Projet

Le projet est indispensable dans nos pratiques quotidiennes, que ce soit au niveau professionnel ou personnel. (Boutinet,1990, p.122).

Boutinet aborde la notion de « *Projet* » comme une conduite anticipée, qu'elle soit individuelle ou collective et précise que « *parler d'anthropologie du projet, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps* ». (Boutinet,1990, p.122). L'auteur qualifie les sociétés traditionnelles comme des sociétés qui sont « *sans projet* » ou « *hors projet* », car elles sont plus centrées vers le passé et le présent. Alors que les sociétés contemporaines sont plus centrées vers l'avenir et cherchent à le préparer, le prévoir. C'est pourquoi, il y a divers « *modes d'anticipation* », tel que le « *projet d'orientation* » qui concerne plus précisément le « *projet d'insertion* » que ce soit sociale ou professionnelle, « *le projet pédagogique* » d'une équipe d'enseignants, le « *projet de la vie d'adulte* » qui concerne le « *projet professionnelle que ce soit l'emploi, identitaire et de carrière* » et le « *projet de société* » qui concerne le projet éducatif et culturel. (Boutinet,1990, p.123).³⁷

³⁷BOUTINET, JP. (1990). « Anthropologie du projet ». Revue française de pédagogie. N°99, p.122-124

I.2.3.1. Projet pour les étudiantes dans le domaine de l'éducation et la formation.

Le projet permet de connaître le but de la formation des individus, mais aussi la durée de réalisation de celle-ci, de déterminer si c'est un projet pour avoir un emploi, pour une évolution de carrière ou pour une reconnaissance dans le domaine de l'éducation et la formation.

L'objectif principal de **Jeanne** était intégré « *le milieu de l'éducation* » pour son projet professionnel qui est d'être formatrice en école de kinésithérapeutes après l'obtention de son master 2 ACEF. Pour elle « *intégrer* » le milieu, le « *comprendre* » mais aussi le fait de rencontrer divers professionnels dans sa formation lui permet d'acquérir « *une diversité d'opinions de ce que c'est l'enseignement* » et tout cela fait partie de ses objectifs qui lui seront essentiels pour son avenir. « *C'est vraiment de pouvoir valider un diplôme qui me permet d'intégrer IFMK (institut de formation de masseur kinésithérapeute) en tant qu'enseignante.* ». **Jeanne** souhaite obtenir son diplôme d'ici 1 an, un objectif qu'elle compte bien le concrétiser. « *En 1 an j'espère que ça sera bon !* », c'est pour cela qu'elle consacre beaucoup de temps pour son master. « *Diminué le nombre de weekend de loisirs pour me concentrer sur le master...* ». (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF)

Marine a divers objectifs, le premier c'est d'être plus « *performante* » dans son métier de conseillère pédagogique, de mieux comprendre « *l'activité de l'enseignant* », pour mieux « *l'accompagner* ». Donc le but principal c'est d'améliorer ses pratiques et développer ses savoirs.

Ensuite, **Marine** souhaite terminer son master d'ici 1 an « *J'aimerais bien qu'elle dure 1 an !* » et à l'issue de ce master, elle souhaite poursuivre en doctorat et préparer sa thèse, pour développer encore plus ses connaissances. « *Après j'aimerais bien continuer en thèse, donc le chemin que je poursuis à la constitution du mémoire me permettra en plus d'aller plus loin ! [...] je veux poursuivre en thèse, apparemment il faut avoir une excellente note en master pour aller en doctorat !* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

L'objectif de **Noémie** est de pouvoir acquérir de nouvelles connaissances et de développer davantage les compétences dans le domaine de l'éducation. « *Le master ce n'est pas une finalité en soi ce n'est pas quelque chose qui va me permettre de m'ouvrir des portes, c'est plus un bagage que je vais acquérir une note dans mon CV qui va vraiment me permettre voilà*

d'acquérir des compétences, mais je n'en aurais pas une utilité je pense ! immédiate ! Ce n'est pas quelque chose dont j'ai besoin pour valider ou, pour légitimer un emploi ou quelque chose comme ça ! C'est vraiment plus par curiosité, par plaisir d'apprendre, par plaisir d'avoir cette reconnaissance une formation validant dans une autre orientation qui n'est pas celle de la kinésithérapie pour essayer d'enlever un petit peu ce clivage entre je fais un métier euh...je ne m'intéresse pas trop de ce qu'il y a autour de moi, je suis vraiment un peu plus dans cette ouverture-là ! Peut-être qu'un jour le master va m'aider à pouvoir avoir d'autres pistes de travail ou d'autres postes mais en tout cas, ce n'est pas ce que je recherche, je ne sais pas réellement l'heure d'aujourd'hui ce qui va me pouvoir m'apporter concrètement parlant et surtout ces prochaines années je n'en sais rien ! ». **Noémie** aimerait bien finaliser ce master d'ici 1 an, un des objectifs qu'elle souhaite bien le réaliser. « *Si possible j'aimerais bien la finaliser en juin prochain après je ne me ferme pas les portes c'est-à-dire que si je passe la soutenance du mémoire en septembre ça m'irait très bien. [...] La validation du diplôme c'est quand même une formation diplômante, ce qui est important c'est de réussir les échéances de réussir, ce qu'on demande de faire à l'instant, de réussir la soutenance et de valider le master. Donc ouais ! C'est vraiment une de réussir ce qu'on a entrepris de faire.* » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

I.2.3.2. Projet pour les étudiantes dans le domaine du social

Le projet permet de connaître le but de la formation des individus, mais aussi la durée de réalisation de celle-ci, de déterminer si c'est un projet pour avoir un emploi, pour une évolution de carrière ou pour une reconnaissance dans le domaine du social.

Marie est très intéressée par la formation, car elle estime que cela va lui apporter des savoirs et des connaissances dont elle n'avait pas auparavant, « *toutes ses connaissances et à toutes ces savoirs, pour moi la sociologie sert à l'utilité publique, le fait de savoir le monde dans lequel on vit, le fait de connaître comment il fonctionne, les rapports qu'il y a entre les gens, et euh..... Pour moi c'est l'utilité publique, cela me permet de me reconforter sur certains de mes choix, de réussir à prendre du recul sur les informations que l'on me donne un petit peu trop banal, euh...Voilà.* », Cette formation en sociologie lui apporte de la « *réflexion* », ce qui lui permet d'avoir une idée sur le monde, « *la filière sociologie il y a de la réflexion et cela nous apporte des informations mais aussi on nous apprend aussi à réfléchir sur les problèmes de la société* ».

Marie souhaite obtenir sa licence d'ici 2 ans, un objectif qu'elle compte bien le concrétiser. « *Donc là il me reste 1 ans pour finir donc ma licence mais j'aimerais bien aller jusqu'au master, donc si je continue en Master 1 ou en Master 2 cela va faire environ 5 ans au minimum.* », ce qui est un objectif qui lui tiens à cœur « *Je ne me suis pas posé la question (rire), déjà de réussir ma formation euh.... Donner le meilleur de moi-même de ce que je fais* » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 sociologie).

Mais aussi, **Fabienne** prépare ce diplôme dans le but d'acquérir une culture générale, mais aussi son objectif et de pouvoir accéder à des postes qui lui permet de se faire entendre, ainsi de proposer des solutions : « *Quand j'ai choisi ce travail-là c'est d'être proche de la population mais aussi de réfléchir avec elle, sur les solutions différentes, et je trouve qu'aujourd'hui les décisions sont prises encore à la place des gens concernés, et donc ma professionnalité est plus dans les savoirs c'est à dire prendre en compte leur savoir et l'utiliser dans la construction d'un projet que ce soit dans les politiques sociales ou développement social local [...] Donc je me dis en passant le master, je pourrais avoir accès à des postes différents [...] qui va me permettre d'évoluer et de mieux gérer le domaine du sociale* ». (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Tandis que **Irène** prépare ce diplôme dans le but d'acquérir une culture générale, mais aussi son objectif et de devenir chef de service donc elle est obligée d'avoir sa licence en sociologie, « *J'ai choisi cette filière car en regardant sur internet, je commençais à m'intéresser aux questions que l'on pouvait se poser sur la société, je trouve cela super intéressant et j'ai aussi une copine qui m'a aussi orienté, que cette filière est vraiment intéressante, en plus de cela je manquais déjà de culture générale.[...] Et j'aimerais quand même aller jusqu'à la fin de ma licence, mais vu que je veux être chef de service* ». **Irène** souhaite obtenir sa licence d'ici 2 ans pour pouvoir continuer en master ressources humaines et terminer ses études d'ici 4 ans, un objectif qu'elle compte bien le concrétiser, « *La licence il me reste encore 2 ans, en comptant cette année et ma formation globale, ben je souhaite par la suite faire un master DRH donc dans les ressources humaines toujours à l'université de Perpignan, car c'est le côté management qui m'intéresse beaucoup et ça il faut vraiment que je l'apprends. Donc 2 ans de master, donc ce qui me fait il me reste en tout 4 ans* ». (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

Nos enquêtés ont repris des études pour améliorer leur situation mais aussi par un détour, des circonstances opportunes. Soulignons que la plupart des enquêtés dans notre corpus sont de classe moyennes. Leur parcours scolaire et professionnel sont divers et différentes, on constate que certains de nos enquêtés ont eu divers diplômes et divers emplois dans des domaines différents. De plus, certains ont eu recours à la validation des acquis qui leur a permis d'accéder directement en master, d'autres ont préférés poursuivre un cursus classique c'est-à-dire reprendre en licence. Que ce soit un choix personnel ou professionnel, pour une grande majorité les études dans le domaine de l'éducation et la formation et dans le domaine du social sont un « moyen » ou un « chemin » pour accéder à d'autres voies. D'autres ont déclaré avoir pensé dès le début à aller jusqu'en doctorat, d'autres y ont évolué au fur et à mesure qu'elles avancent dans leurs études. Pour certaines étudiantes poursuivre les études va avec le fait de travailler. Certains sont obligés de travailler en même temps, elles n'ont pas le choix, pour d'autres elles ont préféré être en rupture de leur emploi pour se concentrer dans leurs études et réussir leur projet.

2^{ème} PARTIE

LE VECU DE LA REPRISE D'ETUDES

II.1. LES MOTIFS DE L'ENGAGEMENT

II.2. LE VECU DE LA FORMATION

II. Le vécu de la reprise d'études

Le « vécu » est l'image que chacun de nous va continuellement se former de tout ce qui lui est arrivé pendant sa vie, et à laquelle est liée l'identité du sujet.³⁸

D'après Claude Zaidman, la présence à l'Université d'un nombre important d'étudiants qui entrent ou reviennent à l'université après une expérience sociale et professionnelle plus ou moins longue peut être considérée comme définissant une nouvelle pratique sociale. Il s'agit en fait d'une rupture dans la linéarité des temps sociaux. Ainsi, on assiste à une transformation du rapport formation/emploi qui se manifeste notamment par la disparition d'une coupure nette entre le temps de la vie consacré aux études et le déroulement de la vie professionnelle ou mise en œuvre des qualifications de la force de travail acquises pendant le temps de la formation. Ce sont les principes avancés par les promoteurs de la formation permanente mais appliqués ici à des cursus de formation initiale³⁹.

Après avoir vu le « parcours de vie et le projet de formation » de ces femmes adultes en reprise d'études à l'université, il semble intéressant de connaître le « vécu » au sein de la formation, de savoir leur but, que ce soit pour une évolution de carrière, soit pour améliorer leur performance, soit pour un épanouissement personnel et soit une réorientation.

II.1. Les motifs de l'engagement

Nous avons choisi d'évoquer les motifs de l'engagement, mais avant ces motifs sont dû à la « motivation » qui vient de la psychosociologie est qui correspond à l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent.⁴⁰

³⁸Corsale Massimo. « Vécu », Agnès Vandeveld-Rougale éd., Dictionnaire de sociologie clinique. Érès, 2019, pp. 669-671.

³⁹Claude Zaidman. Crise d'identité et position sociale. Les femmes en reprise d'étude p. 293-304

⁴⁰ATILF, CNRS (2001). *TLFi, Trésor de la Langue Française informatisé*, Ressource en ligne. Accédée le 14/04/2009, sur <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>

Selon Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill, « *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* »⁴¹

Pour Joseph Nuttin pour sa part considère que la motivation humaine se caractérise par la recherche intentionnelle du progrès. Cette recherche passe par l'élaboration de buts, de projets personnels. Il fait appel pour cela à deux notions, tout d'abord le « *dynamisme d'auto développement* » : l'être humain a une tendance naturelle à vouloir progresser, à atteindre de nouveaux buts, sans que cela ne nécessite une stimulation extérieure.

Ensuite, la « *directionnalité* » : l'espèce humaine, contrairement à d'autres espèces, possède la capacité de donner des orientations, des finalités à ses actions.

Ces deux principes, liés à celui de « *perspectives d'avenir* » permettent donc à chaque individu de se construire des objectifs, des projets tendant au progrès.⁴²

Pour Philippe Carré montre que « *les motifs d'engagement des adultes en formation sont pluriels : on s'engage rarement en formation pour une seule raison, plusieurs motifs entrant en général dans une combinaison singulière. Ils sont également contingents : ce ne sont ni des « traits » ou des caractéristiques stables de la personnalité, ni des dimensions permanentes du rapport individuel à la formation, mais des expressions du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de sa vie. Ils sont enfin évolutifs : leur nombre, leur importance, leur articulation changent dans le temps, en fonction de l'histoire de la personne, de son « vécu » et de son rapport à l'objet de formation.* »⁴³

Pour ces femmes, il y a divers « motifs » qui les insistent à reprendre les études, s'engager à une formation permet de concrétiser leur projet, mais ces « motifs » peuvent être une acquisition de nouvelles compétences et connaissances, une réorientation qui concerne le changement de l'activité ou une reconnaissance et épanouissement personnelle.

⁴¹Vallerand R. J., Thill E. E. (1993). « Introduction au concept de motivation », in Vallerand R. J., Thill E. E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes. p. 18

⁴²Nuttin J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. (3ème éd. 1991). 383 p.⁵

⁴³Carré P. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2ème éd. 2004). pp. 279-299.⁶

II.1.1. Acquisition de nouvelles compétences et connaissances

D'après KADDOURI, l'engagement en formation est considéré comme une implication active et volontaire, qui est marqué par une décision interactive et complémentaire en vue de la réalisation d'un projet personnel.⁴⁴

Mais aussi, certains de nos enquêtés présentent un « *motif opératoire professionnel* » de Philippe Carré, c'est-à-dire « *qu'il s'agit ici d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, avec un objectif de performance précis.* »⁴⁵

La première motivation de ces enquêtés est l'envie d'apprendre et développer sa compréhension sur le domaine qui est essentiel dans cette reprise d'études, le fait d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances cela leur permet de mieux comprendre leur activité en plus d'avoir le diplôme, d'être plus performant dans leur métier.

II.1.1.1. Les étudiantes dans le domaine du social

On constate que **Brigitte** et **Fabienne** font partie de la catégorie des personnes qui souhaite acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

C'est le cas de **Brigitte**, qui a un projet professionnel de se spécialisé dans le domaine de la formation, sachant qu'elle est déjà dans le métier, le fait d'avoir repris cette formation cela va lui permettre d'acquérir plus de connaissances et de compétences dans le métier « *Je le fais vraiment parce que j'ai un objectif professionnel, qui est de travailler dans la formation, c'est pour cela que je me prends la peine de le terminer parce que je suis déjà formatrice mais c'est plus pour avoir des connaissances en matière de la formation avoir plus de méthode et outils qui me permettront de consolider ma position, mon cursus.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

⁴⁴Kaddouri, M.2011. « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». Savoir, N°25,p 69-86.

⁴⁵Carré P. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2ème éd. 2004). pp. 279-299

De plus, **Brigitte** est très intéressée par la formation, car elle estime que cela va lui apporter des connaissances dont elle n'avait pas vu auparavant : « *Cela m'apporte des contenus théoriques, cela m'apporte aussi un temps de réflexion c'est-à-dire quand on est plongé dans son métier, on n'a pas beaucoup cette apporte de réflexion.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

Pour **Fabienne** est très intéressée par la formation, car elle estime que cela va lui permettre d'accéder à d'autres postes mais aussi cette formation va lui apporter des connaissances dont elle n'avait pas vu auparavant : « *sur le plan professionnel cela a du sens de continuer, j'ai du mal à imaginer que toute ma vie je vais faire éducateur spécialisé, alors que ce master va me permettre de m'ouvrir plus de porte, d'accéder à des postes qui va me permettre d'évoluer et de mieux gérer le domaine du sociale [...] Je pense que les cours que je suis en master et que je suis en ce moment, me permettront de prendre réellement conscience de la différence entre le savoir et les compétences.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

II.1.1.2. Les étudiantes en Sciences de l'éducation

D'autres, souhaitent mettre en lien les domaines d'activité qui ont eu jusqu'à présent, qui leur permettent de mieux se retrouver dans la formation, et de connaître les raisons de leur reprise d'études, comme **Cécile**, **Mélanie** et **Marine**.

Pour **Cécile**, c'est de trouver un lien qui réunit toutes les compétences des métiers qu'elle a eu auparavant afin de se retrouver dans ce qu'elle fait, mais aussi l'apprentissage lui permet de consolider ses compétences afin de mieux les transmettre aux autres « *Mes objectifs par rapport à ce master c'était d'essayer de trouver une unité dans tous les petits bouts, de tout ce que j'ai essayé ! De trouver une formation qui réunifie un peu tous ces domaines de compétence que j'ai eu, c'est-à-dire le social, l'enseignement, la formation. Donc voilà c'était un peu ça et puis parce que aussi les contenus m'intéressent ! Et j'adore apprendre ! [...] je suis assez passionné. En fait toute ma vie c'est apprendre et transmettre c'est un petit peu tout ça en fait.* ». (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF).

Cependant, pour **Mélanie** son but est d'avoir des connaissances dans le domaine de l'éducation et la formation qu'elle ne connaissait pas auparavant et aussi le fait de connaître de nouvelle

chose lui permet de découvrir un peu mieux le domaine de la formation et de regrouper ses compétences « *J'aime beaucoup apprendre de nouvelle chose, cela représente pour moi quelque chose d'important car j'ai l'impression de connaître un peu plus de chose que je ne connaissais pas [...] Mes objectifs pour ce master de trouver une formation qui regroupe mes compétences dans le médical.* » (Mélania, 49 ans, cadre de santé, Master 2 ACEF).

Le fait que **Marine** a décidé de continuer dans le master 2 ACEF, c'est qu'elle veut acquérir des savoirs pour mieux connaître « l'activité de l'enseignante ». Ces compétences acquises durant son parcours, lui ont permis de mieux comprendre les thèmes étudiés dans sa formation, mais aussi son métier de conseillère pédagogique. « *Oui les compétences professionnelles ont été utiles dans mes études, ils me facilitent la compréhension de mes études [...] j'ai l'impression que ces études que j'ai commencées, il y a 4 ans, mon permis de mieux comprendre ma profession.* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

II.1.2. Réorientation qui concerne le changement d'activité

L'augmentation de la demande sociale de formation et de qualification, le développement des politiques publiques concernant la formation tout au long de la vie à l'échelle nationale et internationale a inévitablement un impact sur la formation des adultes. Celle-ci doit relever des défis à la fois socio-économiques et éducatifs.

Pour Bourgeois (2003) plusieurs évolutions tendent à favoriser le développement des adultes en formation : l'arrivée de la notion de compétence qui suppose la mobilisation de ressources cognitives et socio-affectives permettant au sujet de gérer la complexité des situations, l'individualisation des parcours de formation qui vise à adapter au mieux l'offre aux besoins individuels des formés, le rôle central donné à l'expérience de l'apprenant dans le processus de formation.⁴⁶ De plus, il s'agit d'un processus de transformation de soi, qui convoque la singularité du sujet et, de fait, sa subjectivité. C'est aussi une démarche qui nécessite déplacements, ruptures, réajustements et, d'une certaine manière, reconstruction de soi. Si Bourgeois (2009) envisage l'expérience de formation « *comme une trajectoire d'apprentissage en étroite et permanente interaction avec les trajectoires biographique et identitaire* »⁴⁷.

⁴⁶Bourgeois, E. 2003. « L'adulte, un être en développement ». Sciences humaines. Hors-série N°40, p. 56-59.

⁴⁷Bourgeois, E. 2009. « Apprentissage et transformation du sujet en formation ». In J.-M. Barbier,É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Encyclopédie de la formation (pp.31-69). Paris, PUF.

Balleux et Perez-Roux (2013) voient dans cette expérience « l’occasion d’acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s’inscrivent dans le parcours ».⁴⁸

D’après Catherine Negroni, la réorientation ou reconversion professionnelle est identifiée comme un changement d’activité, de secteur, ou de profession opérée de manière volontaire.⁴⁹ Pour Philippe Carré « *la raison de s’engager en formation est ici centrée sur une logique d’orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d’emploi* ».⁵⁰

La « réorientation » est aussi un motif de la reprise d’études, certaines des enquêtés souhaitent changer de métier, dû au fait qu’elles ne se sentent pas épanouies dans leur emploi, soit dû aux problèmes de santé qui les obligent à changer de métier, soit parce que le domaine d’activité ne correspond pas à leur attente.

II.1.2.1. Réorientation : vers un changement de métier.

Dans notre corpus, on constate deux étudiantes qui souhaitent changer de domaine d’activité pour diverses raisons (handicap ou métier ne correspond plus à leur attente), on le remarque avec **Irène** et **Marie** deux histoires différentes qui les amènent à se réorienter.

C’est le cas d’**Irène**, qui a choisi de se réorienter dans le domaine du social, en recherchant de la documentation sur internet, elle a su que c’est le rapport à la société qui l’intéresse d’où le fait d’avoir choisi de s’orienter en licence sociologie, mais aussi son but est un changement total du métier en passant d’aide-soignant à chef de service socio-éducatif, un changement dont elle souhaite le concrétiser. « *J’ai choisi cette filière car en regardant sur internet, je commençais à m’intéresser aux questions que l’on pouvait se poser sur la société, je trouve cela super intéressant et j’ai aussi une copine qui m’a aussi orienté, que cette filière est vraiment intéressante, en plus de cela je manquais déjà de culture générale. [...] Et j’aimerais quand même aller jusqu’à la fin de ma licence vue que je veux être chef de service socio-éducatif* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

⁴⁸ Balleux, A. ; Perez-Roux, T. 2011 (dir.). Transitions professionnelles et recompositions identitaires. Recherches en éducation, N°11.

⁴⁹ Negroni, Catherine. « La reconversion professionnelle volontaire : d’une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 119, no. 2, 2005, pp. 311-331.

⁵⁰ Carré P. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2ème éd. 2004). pp. 279-299

Tandis que pour **Marie**, son changement est dû à son handicap car elle ressentait des difficultés à exercer son métier d’infirmière, du coup elle décide d’aller à l’université de Perpignan pour choisir la filière qui lui correspond parfaitement à ses attentes qui est la licence sociologie. « *J’ai travaillé pendant 1 an, sauf que à cause de mes problèmes de santé [...] Et du coup j’ai arrêté et c’est là que j’ai pris la décision d’arrêter de faire infirmière, et à partir de là euh... Je me suis inscrite à la fac de Perpignan comme auditeur libre j’ai regardé un peu les filières qu’il avait à la fac, et là je suis tombé sur un cours de sociologie et c’est là j’ai décidé de reprendre mes études du coup voilà.* » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 Sociologie.)

II.1.3. Reconnaissance et épanouissement personnel

D’après Emmanuel RENAULT, la reconnaissance est « *le rapport positif à soi d’un individu étant inter-subjectivement constitué, il est également inter-subjectivement vulnérable, de sorte que l’identité personnelle est intimement liée à un besoin de reconnaissance, au sens d’un besoin de voir reconnue notre propre valeur par autrui* ». ⁵¹ Mais aussi, Valérie BRUNEL montre que le développement personnel désigne un courant de pratique de travail sur soi, issu notamment de la psychologie humaniste et de la psychologie positive. Il se distingue de la psychothérapie en ce qu’il ne répond pas nécessairement à une souffrance psychique, mais vise la croissance et la maturation psychique. Il est centré sur l’efficacité et l’accélération du changement personnel, et s’il partage avec la sociologie clinique et la psychosociologie une même intention réflexive et démocratique, il s’en distingue par ses ancrages culturels, philosophiques et théoriques. ⁵² On remarque que les besoins personnels de J.-N. Demol, à savoir « *désir d’apprendre, de connaître « autre chose », quête d’autonomie et/ou de réalisation de soi.* ». ⁵³ Ce motif épistémique, ces besoins personnels sont de l’ordre de la motivation intrinsèque, telle que présentée par R. J. Vallerand et C. Blanchard, c’est-à-dire « *en termes de participation à une activité pour le plaisir qu’elle procure.* » ⁵⁴

⁵¹Renault, Emmanuel. « Reconnaissance et travail », *Travailler*, vol. 18, no. 2, 2007, pp. 119-135.

⁵²Brunel, Valérie. « Développement personnel », Agnès Vandeveldde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès, 2019, pp. 200-201.

⁵³Demol J.-N. (1995). « L’entrée en formation », in *Education permanente*, n°125, pp. 27-37.

⁵⁴Vallerand R. J., Blanchard C. (1998). « Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque », in *Education permanente*, n°136, pp. 15-36.

Au cours de l'enquête nous avons compris à travers leurs dires l'importance de cette reprise d'études, nous avons questionner nos enquêtés sur la raison de cette reprise, mais nous n'avons pas pensé que cela pouvait être personnel, car elles voulaient une certaine reconnaissance pour se sentir mieux dans la société.

Certaines de ces femmes reprennent des études pour avoir une « reconnaissance », avoir un diplôme autre que ceux de leur domaine d'activité, mais aussi un épanouissement personnel en vue d'une évolution de carrière.

II.1.3.1. La reconnaissance : le diplôme une valorisation au sein de la société.

Enfin, d'autres ont préféré reprendre des études pour avoir une valorisation en obtenant le diplôme, mais aussi un plaisir d'apprendre quelque chose sans forcément être centré sur les débouchés, comme **Noémie, Jeanne** et **Béatrice** avec des parcours différents mais qui se rejoint sur un seul point avoir le diplôme.

C'est le cas de **Noémie**, qui a repris ses études par « plaisir » et par « curiosité », pour elle avoir un diplôme autre que sa profession actuelle est une valorisation, une reconnaissance dont elle souhaite bien obtenir « *C'est vraiment plus par curiosité, par plaisir d'apprendre, par plaisir d'avoir cette reconnaissance une formation validant dans une autre orientation qui n'est pas celle de la kinésithérapie* » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

Il nous paraît intéressant de rapprocher ce « *mouvement perpétuel* » de Noémie, cette volonté d'apprendre toujours de nouvelles choses, de la notion de dynamisme d'auto-développement présentée par J. Nuttin ⁵⁵, lorsqu'il explique que l'être humain, de par sa nature, est toujours dans une volonté de progrès, sans que le recours à une stimulation extérieure soit nécessaire.

⁵⁵ NUTTIN J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. (3ème éd. 1991). 383 p.

Tandis que **Jeanne**, décide de reprendre des études dans le but de pouvoir faire ce qui lui plaît c'est-à-dire enseigner dans une école kinésithérapeute, pour elle c'est une chance de pouvoir continuer à l'université pour pouvoir réaliser son rêve de devenir formatrice, sachant que la formation en Sciences de l'éducation lui « plaît énormément » ce qui montre que la formation lui correspond. *« J'ai toujours eu l'idée de vouloir enseigner plus tard dans les instituts de formation en kinésithérapie et quand je me suis renseignée on m'a dit intègre l'université parce qu'à la base, je n'ai pas fait de parcours universitaire, c'est grâce à l'école privée kinésithérapeute que je peux passer ce master 2 en Sciences de l'éducation et je trouve que ça me plaît énormément je me sens épanoui dans ce que je fais. » (Jeanne ,28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF)*

Alors que **Beatrice**, a repris ses études par « épanouissement personnel », elle veut faire ce qui lui plaît sans se soucier du métier qu'elle veut faire, elle veut juste faire un domaine qui l'intéresse et la sociologie lui a appris beaucoup de « choses » dont elle ne connaissait pas, pour cela que ce domaine correspond parfaitement à ses attentes. *« J'ai repris mes études par épanouissement personnel, parce que ça me plaisait et que je trouve que c'est très enrichissant personnellement de pouvoir faire une formation qui me plaisait vraiment dans lequel ça m'a permis de comprendre beaucoup de choses » (Béatrice,28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie).*

II.2. Le vécu de la formation

D'après Aline Chamahian, reprendre des études dans la vie d'adulte peut constituer une véritable mise à l'épreuve identitaire, puisque l'université reste le lieu privilégié de la jeunesse étudiante. L'engagement en formation devient alors synonyme de mise en gage de soi et suppose que soit effectif le processus d'affiliation à la vie étudiante. La sociabilité est pensée comme « *l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe* », qui se présente comme une ressource précieuse pour vivre pleinement la vie des études. Alors que les liens entre les « jeunes étudiants » apparaissent éphémères et peu consistants, ceux-ci ayant un réseau de sociabilité en dehors du milieu universitaire, les adultes en reprise d'études parviennent à construire des liens avec les jeunes générations qui sont principalement marqués par leur positionnement générationnel.⁵⁶

Tandis que Simone Pennec, s'intéresse à la centralité de la sphère professionnelle chez ce public, montre que « la reprise de formation interroge le lien entre le travail, la famille et l'école, et le statut des savoirs », en exigeant un investissement cognitif pour reprendre les habitudes d'étudiant, tout en maintenant un engagement continu dans la vie professionnelle et familiale.⁵⁷ L'adoption d'une perspective psychosociale de l'étude des transitions de vie (Masdonati & Zittoun, 2012), nous invite à considérer trois processus que ces transitions impliquent : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences et la construction de sens. Sous l'effet de la nouvelle expérience vécue, des nouveaux rôles à endosser et des évaluations de soi perçues, l'identité de la personne se transforme petit à petit. Sous l'effet de l'étrangeté et de la nouveauté de la situation, l'individu déploie des compétences visant à répondre aux exigences universitaires perçues.⁵⁸

⁵⁶Chamahian, Aline. « Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille », *Recherches familiales*, vol. 8, no. 1, 2011, pp. 91-100.

⁵⁷ Pennec, S. (2002). *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi*. Presses universitaires de Rennes.

⁵⁸ Masdonati, J., & Zittoun (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229–253.

Enfin, sous le poids de ces transformations et du besoin de maintien du sentiment d'unicité, il s'engage dans des activités de signification. À partir d'une mise à distance de la nouvelle expérience vécue, le travail de signification favorise son intégration non seulement aux expériences passées, mais aussi à celles à venir (imaginées) qui sous son impact peuvent se modifier, s'ouvrir à de nouveaux possibles d'ordre professionnel. Saisir les transformations de l'expérience étudiante dans l'université de masse est au cœur des travaux sur la socialisation étudiante (Coulon, 2005 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001).⁵⁹ Ils postulent qu'au-delà d'une situation identique en apparence (cours, démarches administratives), les étudiants construisent une expérience unique « à partir d'un matériau culturel et social qui ne leur appartient pas » (Martucelli & Dubet, 1996, p. 530)⁶⁰ en mobilisant trois logiques d'action (Dubet, 1994)⁶¹, une logique d'intégration (construire ses appartenances), une logique stratégique (servir ses intérêts) et une logique de subjectivation (se construire sur le plan identitaire).

II.2.1. Les conditions de la formation

Selon Boyer, Coridian, et Erlich (2001) montrent que « l'expérience étudiante se fait par le jeu des interactions entre lecture des parcours antérieurs, attentes à l'égard de l'université et remaniement plus ou moins profond des conditions de vie » (p. 105).⁶² Ils constatent des différences dans les récits des étudiants selon leur filière, milieu d'origine ou genre.

Pour ces femmes en reprise d'études, les conditions de la formation ont une place importante dans le retour en formation, certaines montrent un aspect positif de la formation sur le contenu, les nouveaux thèmes abordés, d'autres montrent un aspect négatif sur les difficultés rencontrées en termes de savoir et d'organisation surtout pour celles qui sont en activité partielle, mais aussi la plupart s'autofinancent la formation, car peu d'organisations accordent le financement de la formation.

⁵⁹Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris: Anthropos Economica, Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, Felouzis, G. (Ed.). (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF

⁶⁰Martucelli, D., & Dubet, F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511–535.

⁶¹Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil

⁶²Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. *Socialisation et apprentissages. Revue française de pédagogie*, 136, 97–105

Nous remarquons que nos enquêtés montrent des difficultés d'organisation, de la gestion du temps de travail, on peut évoquer le rapport au temps et l'autonomie en référence aux travaux de Lahire (1997) sur les « Manières d'étudier ». Nous allons explorer comment se traduit la gestion de leur temps en fonction de l'autonomie que leur laisse la faculté et celle de l'autocontrainte de travail qu'exige l'acquisition des savoirs dans les études supérieures. « *La discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle et, si l'on considère que « le travail pédagogique a pour fonction de substituer au corps sauvage [...] un corps « habitué », c'est-à-dire temporellement structuré (Bourdieu 1972), force est de constater que l'entrée à l'université, prise ici comme une sorte d'expérience de laboratoire social, révèle l'inadaptation des structures temporelles de ces femmes en reprise d'études* ». ⁶³

II.2.1.1. Les difficultés au niveau de la formation

Nous le remarquons avec **Noémie**, qui a des difficultés d'organisation, savoir gérer son temps pour à la fois étudier et finir son mémoire de fin d'études à côté de son travail ce qui n'est pas évident pour elle, et ne sait pas comment elle va s'adapter pour gérer ses études. « *Il y a aussi là ! j'envie de dire la balance entre gérer les modules à valider gérer les cours à valider gérer l'avancée du mémoire de fin d'études, c'est aussi un peu difficile de savoir dans quel euh...Quelle version travaillé* » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF)

De même pour **Marine**, qui n'arrive pas à bien gérer et à s'organiser pour trouver du temps à étudier ses cours, sachant que son métier de conseillère pédagogique lui prend tout son temps et donc elle n'arrive pas à trouver une méthode pour gérer ses études et son travail. « *Ensuite pour les difficultés que je rencontre dans ce master, c'est d'une part s'organiser pour trouver du temps pour ce master, j'ai ma fonction, j'ai mon boulot !* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

⁶³ BEAU Stéphane, « Un temps élastique », Terrain, 29/ septembre 1997

D'autre comme **Cécile**, qui est mère de deux enfants, admet que la contrainte familiale bouscule le quotidien et la laisse peu de temps pour gérer ses études, elle n'a toujours pas de méthode qui lui permet de gérer à la fois ses études et sa famille, donc elle ressent une difficulté d'organisation. « *En plus de ça, c'est difficile de gérer le master avec la famille, l'organisation du travail pour réussir son master, parce qu'un master ça prend énormément de temps ! Donc ce n'est pas facile de gérer tout ça !* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF).

Certains de ces enquêtés ont aussi « peur » de ne pas réussir leur année, surtout que cela fait un moment qu'elles ont arrêté les études.

C'est le cas d'**Irène**, qui a une difficulté de reprendre le rythme scolaire dont l'apprentissage et qui ressent une « peur » de ne pas réussir son année universitaire, et donc se met une « pression » pour tout donner afin de ne pas abandonner. « *Car ce n'est pas facile de reprendre l'apprentissage [...]. Après je me mets beaucoup de pression au moment des partiels qui est pour moi une difficulté aussi de peur de ne pas arriver* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

On constate que c'est le cas pour **Fabienne**, qui ressent une difficulté au niveau scolaire c'est-à-dire à l'apprentissage car elle n'a pas fait de cursus classique et n'a pas encore acquis la méthode universitaire pour bien gérer ses études, mais aussi elle ressent une difficulté d'organisation c'est-à-dire de gérer les études et son travail. « *Mais aussi mes difficultés au niveau scolaire, vu que ce que j'ai suivi en termes d'enseignement me semble insuffisant pour parvenir venir à être très à l'aise dans la manière de travailler, c'est un peu comme si je passais de la troisième en master 2 même si j'ai fait la formation d'éducateur spécialisé (rire), je n'ai pas la technique, la méthode d'un étudiant du cursus classique, mais cela ne me décourage pas mais cela peut être difficile [...]. Ensuite j'ai aussi des difficultés d'organisation donc j'ai du mal à gérer les cours même si j'ai cours que le vendredi et samedi j'ai du mal quand même ou bien gérer le temps de travail et les cours.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Mais aussi, des difficultés au niveau des connaissances en termes de sociologie dont elle ne dispose pas puisqu'elle n'a pas suivi un cursus classique universitaire mais une formation d'éducateur spécialisé. « *Pour le moment c'est assez compliqué pour le dire, car je suis un peu dans la difficulté dans le sens où je remarque qu'il y a une carence en termes de connaissances, de savoir théorique, puisque dans mon parcours je n'ai pas un cursus universitaire* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

II.2.1.2. L'organisation au sein de la formation

Cependant, concernant l'organisation et la vie étudiante, certains de nos enquêtés décident de réorganiser leur temps et de faire des sacrifices sur leur temps de loisir pour pouvoir consacrer plus de temps dans l'apprentissage de la formation afin de maximiser leur chance de réussir dans de bonne condition.

C'est le cas de **Jeanne** qui ne ressent pas de contrainte avec le statut d'étudiant, « *c'est plutôt positif je n'ai aucun problème avec le statut étudiant.* », de même pour les règles universitaires, « *je ne ressens pas la contrainte et j'ai aucun problème sur les règles universitaire.* ». Concernant son organisation de sa formation, **Jeanne** qui a son activité professionnelle en complément de sa formation, a choisi de limiter ses loisirs, ses activités pour pouvoir mener à bien son master qui demande énormément de temps à consacrer. « *Diminué le nombre de weekend de loisirs pour me concentrer sur le master [...] j'ai diminué les sorties [...] J'ai arrêté car je savais que c'était trop !* ». Même si elle envisage d'organiser une activité au « *dernier regroupement* » ce qui n'est pas facile vu que les personnes de son groupe ne sont pas de la « *même ville* ». (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF).

De même pour **Brigitte** qui s'organise au mieux pour bien gérer sa formation surtout en travaillant ses cours le soir, vu qu'elle a son activité professionnelle en complément de sa formation. « *Non. Je travaille toute la semaine c'est pour cela que je viens que le samedi en cours[....] Euh..., j'essaie de m'organiser au mieux, donc c'est plus une charge de travail supplémentaire qui va m'obliger à travailler le soir par exemple, euh... Personnellement on s'organise il n'y a pas de, j'ai un conjoint qui voyage beaucoup mais on arrive, jusqu'à présent c'était surtout les cours du samedi matin qui me pose des problèmes, on a eu pas mal de séminaire, mais euh.... Finalement on s'organise, on s'en sort bien, c'est rentrer dans une*

dynamique familiale. ». Sachant que sa formation est courte donc elle fait le maximum pour réussir « *Disons que je pense que c'est 9 mois, donc dans 9 mois je termine mon master.* ». (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

Brigitte , ressent une contrainte au sein de l'université, c'est-à-dire de la « *désorganisation* » au niveau de l'aménagement des horaires et l'obligation de présence, mais elle se sent bien en tant qu'étudiante « *Le plus souvent je ressens une désorganisation que de contraintes, c'est quand même juste 4 heures de cours par semaine, ce n'est pas non plus énorme, mais le plus contraignant c'est l'obligation de présence, surtout quand on a une famille c'est un peu compliqué, après l'obligation de présence je pense que c'est bien, car c'est aussi dans l'échange humain, donc voilà. [...]* Je me sens bien en étant étudiante, après je ne me sens pas spécifiquement dans un statut étudiant car je travaille à côté de mes études. ». (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

Afin, **Mélanie** essaye de s'organiser au mieux vu qu'elle est en rupture avec son activité professionnelle « *oui, je suis en rupture totale de mon activité [...]* Ben tout se fait par organisation, euh...Alors des fois je suis entraîné de lire et de faire mes devoirs, et des fois je reste avec ma famille pour montrer ma présence, euh... ce n'est pas facile mais je fais de mon mieux [...] le week end et le soir j'essaie de me concentrer sur mes cours du master, mais des fois je prévois des Week end en famille mais cela est rare » (Mélanie, 49 ans, cadre de santé, Master 2 ACEF).

II.2.1.3. Le financement de la formation

Concernant le financement de la formation, certaines s'autofinancent, d'autres ont droit à des aides de la Région, qui leur permet de gérer la formation sans contrainte financière.

C'est le cas pour **Marine**, qui s'autofinance la formation, elle ne reçoit aucun soutien financier de la part de son institution voir même elle n'est pas indemnisée lors de sa semaine de regroupement pour la formation du master 2 Sciences de l'éducation. « *Après au niveau de l'institution, je dirais qu'on n'est pas soutenue au sens quand je viens ici, je paye tous à mes frais, sachant que le billet d'avion depuis Tahiti est vraiment très cher ! En plus avec l'hôtel ! La formation qui va avec ! [...]* Mais ce qui me dérange c'est que quand je viens en formation, je ne serai pas payé à mes 5 jours de formation alors que je viens me former au service du système éducatif.» (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

De même pour **Marie** qui est en situation de handicap, a dû payer son inscription grâce à l'allocation d'adulte handicapés. « *En termes de financement vu que je suis en situation de handicap je perçois l'allocation d'adulte handicapés de 900 euros, donc c'est avec ça que j'ai payé l'inscription de ma formation.* » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 Sociologie.)

Enfin, pour **Brigitte** il se peut qu'elle ne paie pas la totalité de l'inscription car, elle a peut-être droit à l'aide du conseil général qui va lui financer la formation. « *Euh Il se peut que j'ai de l'aide du conseil régional, pour le financement de la formation.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

II.2.2. Apprentissage de la formation

« *Les pratiques d'autoformation s'affichent aujourd'hui comme un élément majeur des apprentissages tout au long de la vie* »⁶⁴, qui est une des grandes ambitions qu'affichent nos sociétés de savoirs. Dans ce groupe d'enquêtés, on constate les enquêtés ont eu une carrière satisfaisante et des expériences personnelles plus ou moins intenses les ont fait remettre en question sur leur vie professionnelle. Le diplôme pour certains est une forme d'assurance qui leur permettra de prétendre à une meilleure vie en terme économique et sociale. « *L'invitation à « apprendre tout au long de sa vie » implique pour les individus non seulement le développement de compétences nouvelles, mais également des attitudes de mobilisation, de prise de responsabilité, de risque et d'initiatives* ».⁶⁵ La notion de compétence en formation pour les adultes « *correspond à la fois à des principes et des pratiques bien installés mais aussi à de nouvelles modalités officielles d'accès à la formation qui se généralisant, ainsi qu'à de nouvelles conceptions du rapport au savoir et des apprentissages. Cette notion est extrêmement utile dans le cadre des publics d'adultes qui ont une expérience, mais elle soulève un certain nombre de questions qui oblige la formation d'adultes à revisiter sa mission et ses pratiques.* »⁶⁶

⁶⁴Carre Philippe, « L'autoformation d'hier à aujourd'hui », Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 2/2016 (N°41), p.12-15

⁶⁵FOURNIER Martine, « Apprendre tout au long de la vie », Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 2/2016 (N°41), p.6-9

⁶⁶Ollagnier, Edmée. « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur, 2002, pp. 183-201.

II.2.2.1. Comprendre la formation grâce aux compétences professionnelles

Les enquêtés ont développé des compétences d'observation, d'adaptation durant leur parcours scolaire et professionnel. Ces acquis professionnels leur servent dans l'apprentissage de la formation, elles mettent en lien le contenu de la formation et les compétences acquises pour mieux comprendre certaine situation lors de l'apprentissage.

On constate que **Marine**, utilise ses compétences professionnelles pour mieux comprendre ce qui constitue un avantage dans l'apprentissage de sa formation. « *Oui les compétences professionnelles ont été utiles dans mes études, ils me facilitent la compréhension de mes études* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Pour **Brigitte**, ses acquis professionnels lui sont vraiment utile dans l'apprentissage de sa formation, elle retrouve tous les éléments qu'elle a acquis durant son parcours professionnelle ce qui lui facilitent la compréhension dans ses études et de faire le lien de ce qu'elle a vu sur le terrain et de ce qu'elle voit en cours de formation« *Oui cela me sers dans mes études actuelles, euh... J'ai quand même plus de 15 ans d'expérience dans le terrain, et que aujourd'hui on aborde des sujets beaucoup plus théorique , sociologique des personnes qui ont un border sur un point de vue de recherche, et donc de faire le lien avec une pratique de terrain et avec un apport théorique, dans mes connaissances de terrain sont utiles pour comprendre l'apport théorique, et même je dirais si on aller plus loin, entre l'expérience de terrain et l'apport théorique les liens sont quand même difficile à faire, donc tous mes expériences de terrain me sont utile dans ma scolarité, il y a un rapport sur la connaissance du sujet étudié dans le master, euh.... En termes de compétence, oui par exemple en termes d'organisation, l'habitude de travail, de méthodologie, euh... Oui avec ça j'arrive avec des bagages, c'est sûr. (Rire), Après si on a un devoir de groupe à faire ben ce genre de chose, on a déjà produit ce genre de document, on ne réfléchit pas 3h à comment s'y prendre ? On a déjà des idées à faire ou à ne pas faire. » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).*

Tandis que **Béatrice**, ses compétences lui sert aussi dans l'apprentissage de sa formation, elle fait le lien de ce qu'elle a peut constater quand elle pratiquait son métier d'ATSEM, elle remarque que beaucoup de ses expériences entre dans le domaine de la sociologie (relation humaine, l'observation, l'adaptation dans certain milieu). « *Alors euh... je pense ça m'a vraiment servi en sociologie, c'est que quelque part quand on travaille, quand on est ATSEM, une grosse partie du travail c'est quand même d'observer comment les enfants évolue dans la*

classe, comment il s'adapte ? Comment il rentre en relation avec les camarades ? comment il s'adapte au milieu scolaire ? en plus pour eux c'est complètement nouveau vu que ce sont des enfants de 2 ans, donc les compétences que j'ai plus développées sont de pouvoir observer, d'analyser les comportements de ses enfants, donc c'est de compétences on les voit en sociologie. » (Béatrice, 28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie).

II.2.2.2. L'interaction avec l'enseignant : une motivation dans l'apprentissage de la formation

Certains enquêtés sont satisfaits de la pédagogie du personnel de la formation, c'est ce qui les motive à être plus investis dans l'apprentissage de la formation. Pour eux l'interaction avec l'enseignant permet de mieux s'approprier les cours.

Pour Paivandi Saeed, « *les méthodes pédagogiques, la relation à l'enseignant et l'ambiance sociale contribuent au développement d'une perception de la situation d'apprentissage susceptible d'influencer la mobilisation intellectuelle des étudiants.* »⁶⁷

C'est le cas pour **Marine**, qui a la possibilité d'échanger avec les enseignants ce qui lui permet un atout de mieux assimiler les savoirs. « *Grâce aux professeurs, je comprends mieux les thèmes étudiés, les contenus me semblent toujours plus accessibles plus compréhensifs je remarque, plus on avance dans le temps de la formation, mieux on fait le lien entre les différents contenus.* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Mais aussi, pour **Irène** les enseignants leur apprennent énormément de choses ce qui lui permet de mieux s'approprier le cours et de mieux comprendre la sociologie. « *On a des profs qui sont vraiment des spécialistes, moi euh... Je les vois comme ça, je trouve qu'on apprend beaucoup de choses, on apprend à comment être des sociologues ? Comment procéder à une recherche ? Et cette formation c'est vrai que c'est une formation de qualité [...], pour moi la sociologie c'est quelque chose de très important. (Rire)* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

⁶⁷PAIVANDI Saeed, Apprendre à l'université, Bruxelles. Pédagogies en développement, 2015, p.172

De plus, **Cécile** évoque le moment d'échange qui est l'occasion de s'assurer qu'elle a bien compris les différentes notions, concepts, théories, elle remarque que les enseignants sont toujours à l'écoute et font de leur mieux pour s'assurer que les étudiants réussissent dans de bonne condition. « *On a des profs qui sont enseignants-chercheurs qui nous parlent et même de ce qu'ils font. Mais aussi ils sont dans le souci de nous faire progresser, avancer, de nous guider de mieux qu'ils peuvent !* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF)

II.2.2.3. La gestion du temps au sein de la formation

Pour mieux gérer la formation, ces femmes en reprise d'études font des « sacrifices » de leur temps que ce soit celle qui sont en activité partielle mais aussi celle en rupture de leur activité et font de leur mieux pour mieux s'organiser enfin de finir le diplôme dans de bonne condition.

Nous pouvons évoquer le rapport au temps en tant que « *conditions matérielles d'existence définissent aussi une maîtrise du temps de l'école (Terrail,1984 ; Lahire,1995 ; Beaud, 1997)* ».Elles favorisent une représentation plus ou moins précise de l'avenir. Pierre Bourdieu identifie le lien entre précarité et perception de l'avenir, là où le présent devient « *la seule philosophie concevable pour ceux qui, comme on dit, n'ont pas d'avenir et qui ont en tout cas peu de choses à attendre de l'avenir* (Bourdieu,1979).*Les études supérieures, comme chaque espace de décision, ouvrent ou ferment l'avenir et amènent à construire un projet scolaire, ce qui implique une capacité d'anticipation .Les choix d'orientation sont à ce titre des formes plus ou moins évoluées de maîtrise du temps* »⁶⁸

Pour PAIVANDI Saeed, « *Malgré l'existence de certains traits communs à l'université, chaque filière d'études constitue un espace-temps de formation singulier, offrant aux étudiants des cadres de travail spécifiques* »⁶⁹

⁶⁸JAMES Masy, « La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir », Sociologies, Premier textes, février 2013.¹³

⁶⁹PAIVANDI Saeed, Apprendre à l'université, Bruxelles. Pédagogies en développement,2015, p.172

Béatrice, organise au mieux son temps pour bien gérer sa formation surtout qu'elle ne travaille pas pendant l'année pour se consacrer à ses études et n'a pas de responsabilité (famille). « *Ben euh... Vu que c'est des horaires qui sont plutôt comme si j'allais travailler, donc ce n'est pas quelque chose qui va me poser problème, vu que je n'ai pas d'enfant, je n'ai pas de mari, je n'ai pas de copain, donc je n'ai pas d'obligation, donc ça ne me pose pas de problème, les seules fois que cela peut me poser de problème c'est quand je dois travailler, des fois il y a certains professeurs ils vont être compréhensif que d'autres, mise à part ça voilà.* » , vu qu'elle est en rupture total de son activité, elle se donne un maximum de chance de réussir son année universitaire. « *Je suis en rupture totale de mon activité, et c'est une volonté de ma part de vraiment pendant la formation de ne pas travailler car je préfère vraiment ne pas avoir des vacances et travailler tout l'été que de devoir travailler pendant la formation, parce que j'ai vraiment envie de me consacrer à 100 % la formation.* » (Béatrice, 28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie).

Tandis que **Véronique**, son organisation du temps de travail se fait dans la semaine soit tôt le matin avant d'aller travailler, soit le soir avant d'aller se coucher, car c'est à ces moments-là qu'elle ressent l'envi d'étudier par rapport au « calme », ce qui lui permet de travailler à son rythme. « *Oui parfois le soir quand je reviens du travail ou bien quand j'arrive tôt à mon boulot à 7h, il y a le calme, et là je peux lire des analyses de situation. Il y a des moments de calme et puis les étudiants en 3^{ème} année sont en stage actuellement, ils sont partis cette semaine et à midi je vais intervenir sur un cours pour les étudiants en 2e année, je vais faire des travaux diriger du coup, le soir c'est dur, mais souvent j'arrive à travailler vers 21h mais ça dépend des jours.* » (Véronique, 55 ans, cadre de santé/ formatrice radiologie, 55 ans, Master 2 ACEF)

La plupart des enquêtés prennent le temps de terminer leur diplôme sans se préoccuper de la durer pour l'obtenir, d'autres préférés le finir dans les temps, sa prendre trop de temps vu la difficulté que cela engendre dans leur vie.

C'est le cas de **Cécile** qui s'organise au mieux pour terminer son diplôme, mais travail à son rythme sans se soucier du temps que cela va prendre. « *Ben ça dépend, c'est-à-dire tout dépend de l'état de l'avancée de mon mémoire, en fait c'est ton directeur de mémoire qui choisit euh... Est-ce que tu es prêt ou pas ? Ça veut dire que si tu n'as pas terminé ton mémoire, je ne peux pas le présenter, donc si tu n'es pas prêt au bout d'un an, tu ne finis pas au bout d'un an.* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF)

De même pour **Bertille**, qui ne se soucie pas du temps que cela va prendre pour finir son master. « *Peu importe le temps que cela va durer mais j'essaie de m'investir autant dans des lectures préparatoires ou des choses qu'on me demanderait dans la formation en Master 2.* » (Bertille, 35 ans, enseignante contractuelle en institut de formation, Master 2 ACEF)

Enfin, **Noémie** veut terminer son diplôme le plus tôt possible et ne pas tarder, donc elle gère au mieux son temps pour le finir dans de bonne condition. « *Si possible j'aimerais bien le finaliser en juin prochain après je ne me ferme pas les portes c'est-à-dire que si je passe la soutenance du mémoire en septembre ça m'irait très bien.* » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

II.2.3. Socialisation au sein du groupe de formation

Pour Alain Coulon et Saeed Paivandi : « *le concept d'affiliation constitue l'élément central du métier de l'étudiant. Selon ces auteurs, « réussit celui qui est affilié », travail difficile puisque'il s'agit d'appréhender les ficelles d'un métier non formulé. L'auteur évoque deux types d'affiliation : l'affiliation institutionnelle et l'affiliation intellectuelle. Ces deux types d'affiliation renvoient aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler « la praticité » des règles, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles on peut transformer les normes institutionnelles et intellectuelles en actions pratiques, qui sont toujours implicitement contenues, et comme « endormies » dans des règles non commentées par les enseignants. Pour un nouvel étudiant, il s'agit de maîtriser, sur le plan relationnel, des compétences liées à la communication avec les trois mondes de l'université : ses pairs, les enseignants et le personnel non enseignant ».*⁷⁰

II.2.3.1. Intégration au sein du groupe de formation

Malgré un groupe hétérogène, ces femmes en reprise d'études se sentent bien intégrées au sein du groupe, on remarque un soutien entre les camarades de classe. La dynamique du groupe en formation permet une cohésion du groupe, grâce aux réseaux sociaux, mais aussi aux partages au sein de l'université.

⁷⁰ COULON A. & PAIVANDI S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.

C'est le cas de **Jeanne** qui a constitué un groupe sur les réseaux sociaux afin d'établir une communication pour favoriser l'intégration au sein du groupe, mais aussi la dynamique du groupe, grâce aux réseaux sociaux « WhatsApp », constitue un soutien, et une « aide » pour pouvoir réussir la formation. « *C'est moi qui fais le groupe sur WhatsApp [...]. J'ai essayé au début de rassembler tout le monde [...] Comme je disais le groupe est très bienveillant, très à l'écoute on est bien.* » (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF).

De même pour **Mélanie**, qui se sent intégrer au sein du groupe et il y beaucoup d'échanges sur les cours entre eux ce qui favorise la compréhension de la formation. « *Je me sens bien avec eux, je trouve que nous avons une bonne entente, il y a de l'entraide, beaucoup d'échange et c'est ce qui fait que l'on comprend mieux les choses.* » (Mélanie, 49 ans, cadre de santé, Master 2 ACEF).

On constate que **Irene** se sent bien intégrée au sein de son groupe, elle se perçoit comme une étudiante qui souhaite « *apprendre plus de choses* », elle qualifie sa personnalité comme étant « *curieuse* », âgée de « *48 ans* », **Irene** ne se sent dans la moyenne d'âge de son groupe vu que la tranche d'âge de son groupe est de 19 ans à 23 ans, elle constate une bonne entente au sein du groupe « *Franchement on forme un groupe, après j'ai plus d'affinité avec certains parce qu'il y en a qui sont un peu plus curieux dans la recherche de connaissance, donc j'ai plus d'affinité avec cela mais je voudrais bien parler avec tous les étudiants donc c'est assez homogène, dans ça se passe vraiment bien [...] ma place d'étudiante par contre au niveau du contexte ça se passe très bien du contexte relationnel ça se passe très bien, parce que les jeunes qui m'entourent sont sympa, alors oui j'ai pas mal de questions mais tu as quand même 48 ans, mais voilà, il y a juste des moments voilà il y a pas les mêmes centres d'intérêt ce qui est normal (rire). Par contre je ressens le même sentiment du fait que ils sont intéressés de ce qu'ils font qui est pareil que moi en fait, c'est vraiment ça qui nous lie, c'est assez homogène parce que je suis bien entourée et on s'entend bien donc voilà.* » (Irene, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.).

En outre, **Marine** ressent une bonne entente au sein du groupe, et semble apprécier ses camarades « *Je les trouve extraordinaire ensuite comment ils me perçoivent de mon point de vue, je pense qu'en général ils peuvent compter sur moi, vu que quand on travaille en groupe, je fais mon travail et puis je remarque qu'on s'entend bien.* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF). On remarque que le groupe est

très soudés notamment grâce aux réseaux sociaux « WhatsApp », cependant avec le manque de temps, Marine ainsi que le groupe ne peuvent pas organiser des activités. *« Ben en fait on n'a pas trop le temps, parce que qu'on est épuisé le soir, ben pendant les pauses déjeuner euh... C'est le moment où on se voit et là on se dit qu'au prochain regroupement, on se fait une petite fête le vendredi soir, en plus on a créé des liens grâce au groupe de WhatsApp. »* (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Enfin, **Noémie** se sent intégrée au sein de son groupe de classe, *« Je me sens bien, c'est vraiment un groupe je pense cette année, je me sens bien, ça marche bien on n'arrive pas mal à communiquer, donc je ne me sens ni avant ni en retrait par rapport un membre du groupe. »* Ensuite elle remarque une cohésion et une organisation à travailler en groupe *« le groupe était assez hétérogène au niveau des attentes [...]. Donc la promotion je la trouve agréable sympathique et on travaille bien collectivement et c'est vraiment un soutien de savoir qu'on peut travailler avec des collègues plus ou moins proche, qui peuvent aussi nous aider au final, on peut se rendre compte qu'on est tous dans la même galère et que les difficultés qu'on a partagées aussi avec d'autres et parfois ça fait du bien de se sentir soutenu et de pouvoir travailler ensemble, s'épauler et avancer ensemble aussi dans la difficulté quand même du master ».* (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF)

II.2.3.2. Activité avec le groupe en dehors de la formation

On remarque que certains de nos enquêtés partagent des activités en dehors des cours, mais ce n'est pas toujours le cas par manque de temps et d'organisation d'activité, certains de nos enquêtés préfèrent faire leur activité extraprofessionnelle seul ce qui leur permet d'être dans leur élément.

C'est le cas pour **Irène**, qui partage des activités avec ses camarades de classe en dehors de la formation, *« Bah tout d'abord le covoiturage (rire), donc il y en a une que je la prends de Elne l'autre de Bompas, j'habite à Rivesaltes donc c'est pas très loin, oui ça nous arrive de partager des activités par exemple une fois il pleuvait ben j'ai une copine qui m'a dit de venir chez elle, des activités sportives on devait mais avec le covid, ça ne s'est pas fait, sinon de temps en temps on faisait de la danse la Maison des Sports. »* (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.).

Mais aussi, **Fabienne** qui malgré le manque de temps ne lui permet pas de partager des activités en dehors de la formation, mise à part avec « Alain » son camarade de classe, qui était avec elle en école d'éducateur spécialisé « *Alors là c'est un peu tôt parce que je ne connais pas beaucoup de monde de ma classe, mise à part Alain qui était avec moi en école d'éducateur spécialisé, donc oui avec lui je partage activité en dehors des cours, mais juste parce que je le connaissais déjà, mais par la suite on crée des liens un peu plus proches avec le groupe pour faire le diagnostic, ah oui aussi il y a Nicolas, avec qui je m'entends super bien.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Alors que **Cécile**, par manque de temps ne peut plus faire ses activités extra-professionnelles ou de les partager avec ses camarades. « *Parce que je ne pouvais pas tout gérer ! Mais l'année dernière, je faisais du théâtre, par contre, je continue la danse. Je fais aussi du kickboxing, du self défense aussi ! J'ai un prof mais j'annule beaucoup de cours. Ça me fait du bien de faire ses activités, parce que ça me permet de décompresser, j'ai un peu le côté artistique avec la danse et aussi un peu le sport de combat sur le kickboxing et voilà. Sinon j'adore peindre, dessiner euh.... Mais bon on ne peut pas tout faire, le problème c'est que je suis passionné par tout ! Mais je n'ai pas le temps en ce moment pour faire ses activités* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF)

C'est aussi le cas pour **Brigitte** qui ne partage pas des activités en dehors de la formation par manque de temps. « *Non, mise à part les travaux universitaires en commun, on ne partage rien. Après on vient de commencer l'année, mais voilà en dehors des cours on ne partage rien en commun* », mais le temps de la formation ne lui permet pas trop de pratiquer un loisir ou une activité, mise à part quand elle a du temps. « *Euh.... Oui on peut dire ça, cela me permet de me sentir bien, donc je pratique l'art martial non violent mais je n'y vais pas souvent encore une fois, ça dépend de mon temps libre et de mes disponibilités, donc voilà.* » (Brigitte, 46 ans, formatrice en école d'éducateur spécialisé, Master 2 PRISS).

De même pour **Marie** qui pratique très peu une activité quand elle a du temps « *J'ai des activités de loisirs donc je fais du théâtre, tous les mercredis donc je profite d'avoir du temps libre pour faire du théâtre euh... Avec un groupe d'amis en dehors de la fac, et euh.... Ensuite pour le sport j'aimerais bien faire du sport mais en ce moment, je n'ai pas la motivation mais aussi je n'ai pas trop le temps, Vu que j'ai des séances de kiné deux fois par semaine.* » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 Sociologie.)

Dans cette partie sur le vécu de la formation, nous a permis de mieux comprendre la reprise d'études de ces femmes, malgré une désorganisation, un manque de temps, une difficulté dans la formation, ces femmes ne cessent d'accroître leur motivation qui est de réussir le diplôme peu importe le temps que cela peut prendre. Le statut étudiant semble jouer de manière positive dans la vie de nos enquêtés, elles semblent contentes d'eux même et de l'image du soi-social que cela leur renvoi. De plus, nous avons vu que nos enquêtés traduisent un plaisir pour leurs études, elles semblent contentes et satisfaites d'apprendre tout ce que les études dans le domaine du social ou de l'éducation et la formation leur apportent. Mais nous avons aussi vu qu'en termes d'investissement dans les études il y a une sorte d'auto engagement à s'investir de manière constante et continue alors que d'autres sont très désinvoltes ou utilisent une logique utilitaire pour les études. Nous tenons à souligner que le fait d'être plus âgé et de reprendre les études n'implique pas pour tous un investissement conséquent en termes de travail fourni pour l'université, la plupart investissent le temps de travail en dehors de la formation et limite leur loisir ainsi que les moments de repos (week-end ou le soir) pour se consacrer à la formation. De plus, les étudiantes en reprise d'études attendent des enseignants qui les motivent dans leur processus d'apprentissage. La perception qu'ils ont d'un enseignant semble jouer sur leur disponibilité « mentale » à « accepter » de recevoir les savoirs dispensés. En outre, l'intégration au sein du groupe favorise l'assimilation et la compréhension de la formation, néanmoins ce moment de partage ne peut se faire en dehors des cours par manque de temps dû à la formation.

3^{ème} PARTIE

PLACE DE L'ENTOURAGE DANS LA REPRISE D'ETUDES

III.1. L'ENTOURAGE FAMILIAL FACE A LA REPRISE D'ETUDES

III.2. L'ENTOURAGE PROFESSIONNEL FACE A LA REPRISE D'ETUDES

III. Place de l'entourage dans la reprise d'études

D'après Aline CHAMAHIAN « *les adultes en reprise d'études sont souvent en couple, avec des enfants, mais aussi parfois en charge d'ascendants. L'expérience de la reprise d'études sera ainsi différente selon le contexte familial. Celui-ci peut en effet favoriser, voire renforcer le maintien de l'adulte en formation ou, au contraire, le rendre très difficile. Lorsque l'activité de la formation de l'adulte coïncide avec la scolarité de ses descendants, les rapports d'autorité se mêlent davantage à des rapports plus horizontaux d'entraide, de compréhension mutuelle et de coopération. Face à leur parents ou grands-parents en reprise d'études, c'est un nouveau modèle qu'intériorisent les jeunes générations qui rompt avec la représentation selon laquelle l'âge adulte rime avec les notions de stabilité, régularité et achèvement.* » Cependant, cette reprise d'études n'est pas toujours acceptée par l'entourage « *pour certains, la reprise d'études est profondément incomprise, car elle remet en question l'intériorisation des représentations normatives liées à l'âge et à la position dans le cycle de vie. Pour ces ascendants, l'âge adulte constitue une période de la vie stable et sereine où l'investissement dans la vie professionnelle et surtout familiale est essentiel.* »⁷¹ Il associent leur représentation de l'« être adulte » à la maturité, c'est-à-dire à d'après Jean Pierre BOUTINET « *l'état d'achèvement d'un processus développemental que l'on nomme maturation* », en ce sens, ils ne comprennent pas pour quelles raisons leurs enfants décident d'arrêter leur activité professionnelle, de réduire ou perdre leur salaire ou encore, de risquer de rompre l'équilibre familial.⁷²

De plus, Montville Marie et Dimitri Léonard évoquent « *le financement des activités de formation continue qui provient des entreprises, des individus et des pouvoirs publics. L'autorité fédérale et les entreprises financent le congé éducation payé considéré comme un droit des travailleurs et qui leur permet encore d'avoir accès à des formations plus diversifiées que celles visant le maintien et le développement de leur employabilité, mais aussi des*

⁷¹Chamahian, Aline. « Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille », *Recherches familiales*, vol. 8, no. 1, 2011, pp. 91-100.

⁷²Boutinet, Jean-Pierre. « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », *Savoirs*, vol. 4, no. 1, 2004, pp. 9-49.

impulsions à l'intensification des efforts de formation des travailleurs et des demandeurs d'emploi par le canal du Pacte de solidarité entre les générations et du plan d'accompagnement et de suivi actifs des chômeurs. Tout ce qui a trait à l'enseignement est dévolu aux communautés et la formation continue des travailleurs et des demandeurs d'emploi est entre les mains des communautés et des régions. L'effort financier des pouvoirs publics en faveur de la formation continue est donc principalement régional et communautaire. Les individus peuvent également financer leur formation continue aussi bien dans le cadre de leurs loisirs que dans le but d'accéder à une promotion ou de préparer une réorientation professionnelle. Les cofinancements dépendent de l'organisation des politiques sectorielles de formation, du contenu des conventions collectives du travail, des initiatives des fonds de formation et des accords formalisés ou non entre les communautés et/ ou les régions et les secteurs. C'est ainsi que les travailleurs appartenant à un certain secteur recevront l'appui du fonds de formation sectoriel dans leur démarche personnelle de formation (conseils et soutien financier dans les frais d'inscription et de déplacement) alors que les travailleurs d'un autre secteur n'auront pas ce genre d'opportunité. »⁷³, nous le verrons dans la partie du financement que certains financements de leur étude proviennent de leur entourage.

Dans la première partie nous avons abordé « le parcours de vie » et « le projet de formation » avant de reprendre les études et la deuxième partie « le vécu de la reprise d'études », c'est-à-dire pendant la formation le ressenti de ces femmes en reprise d'études au sein de l'université. Cette dernière partie, il me semble intéressant de savoir ce que pense leur entourage familial (parents, mari, enfant, amis), mais aussi leur entourage professionnel (collègue de travail, hiérarchie) sur la reprise d'études auquel ces femmes ont décidé de s'engager.

III.1. L'entourage familial face à la reprise d'études

Comme le précise Aline CHAMAHIAN « *s'engager en formation dans la vie adulte ou la vie de retraite n'est pas chose facile. Si notre société permet de plus en plus la construction de parcours réversibles, il n'en reste pas moins que ces démarches mettent à l'épreuve les individus qui s'y engagent. Elles obligent en effet ces adultes à se positionner autrement vis-à-vis de leurs proches* ». ⁷⁴

⁷³Monville, Marie, et Dimitri Léonard. « La formation professionnelle continue », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 1987-1988, no. 2-3, 2008, pp. 7-67.

⁷⁴Chamahian, Aline. « Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille », *Recherches familiales*, vol. 8, no. 1, 2011, pp. 91-100.

Nos enquêtés montrent ce qu'elles sont, à leur place dans leur environnement, à la perception que les autres ont d'eux-mêmes, à leurs figures identitaires. Les figures identitaires du sujet sont multiples, c'est ce qu'évoque Bourgeois (1998) « *en fonction de l'infinie variété de ses insertions et de ses rôles sociaux (on a une identité comme personne, citoyen, travailleur, parent, etc.)* ». Un autre axe de différenciation est la distinction entre identité d'appartenance (héritée) et identité de référence (visée) ou encore entre identités pour soi et pour autrui. Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent.⁷⁵

Catherine Negroni évoque que « *l'adhésion du parent à la démarche de reconversion engagée se manifeste souvent par une aide matérielle et aussi logistique proposée aux femmes en reconversion.* »⁷⁶

Connaitre le ressenti de l'entourage familial est très important pour ces femmes en reprise d'études, car cela participe à la motivation de s'engager dans ce parcours, et le soutien leur permettent de tout faire pour réussir leur formation, savoir que leur famille et amis les encouragent dans cette reprise, leur donne un sentiment d'avoir une autre raison de réussir qui est de satisfaire leur entourage.

III.1.1. Soutien moral

Durant les entretiens, j'ai constaté que ces femmes donnaient une très grande importance d'avoir du soutien de l'entourage familial, surtout que la reconnaissance parentale participer à leur épanouissement personnel, certaines même évoque le soutien de leurs conjoints qui les soutiennent et les accompagnent, mais aussi de leurs amis.

⁷⁵Bourgeois E. (1998). « Apprentissage, motivation et engagement en formation », in *Education permanente*, n°136, 1998-3, pp. 101-109.

⁷⁶Negroni, Catherine. « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 119, no. 2, 2005, pp. 311-331.

III.1.1.1. Soutien moral de leur proche pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine de l'éducation et la formation.

Ces femmes qui attendent un soutien positif de leur proche qui leur permet d'avoir une force, une motivation face à cette reprise d'études, on le voit avec **Cécile, Marine, Jeanne** et **Noémie**.

Cécile évoque le soutien important de ses proches, plus celle de son mari qui l'encourage à continuer pour pouvoir finir son master dans de bonne condition et aussi il y a la reconnaissance parentale avec le soutien de sa « mère » qui lui propose de l'aide pour mieux gérer sa formation ce qui est très important pour elle afin de mieux gérer sa formation. « *Concernant mon entourage personnel, bah en fait ils sont contents pour moi, en me disant C'est bien continué ! Il faut y aller ! ça a l'air d'être intéressant ! etc. [...] Globalement c'est vu positivement ! Vu que mon mari me pousse à finir mon master, même s'il voit qu'il y a des répercussions sur la vie familiale (rire), euh... Mes parents, ben je leur ai expliqué qu'est-ce que je fais ? Donc ils sont super contents ! il m'encourage ! Et puis ma mère me dit, si tu as besoin de moi, si tu as une période plus difficile qu'une autre, ben si tu veux je viendrai et je garderai les enfants, et ça c'est hyper précieux ! D'avoir du soutien familial.* » (Cécile, 37 ans, conseillère en économie sociale et familiale dans une association et enseignante en français langues étrangères, Master 2 ACEF).

Ensuite, **Marine** évoque le soutien important de ses proches, avec le soutien de ses « enfants » qui sont « fiers » le fait qu'elle a repris des études en master en Sciences de l'éducation, ainsi que ses « sœurs » malgré l'étonnement de sa reprise d'études, l'encouragent tout au long de son parcours. « *J'ai deux grands enfants qui ont eux-mêmes été étudiants en master et l'ont obtenu, aujourd'hui, ils travaillent et sont fiers de moi, que j'ai décidé moi aussi d'avoir un master [...] et mes sœurs aussi elles me disent mais tu es encore dans les études ! Mais après elles m'encourage vraiment* » (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

Tandis que **Jeanne** est plutôt satisfaite de leur réaction qui est positive, puisqu'elle évoque le soutien important de ses proches, plus précisément la reconnaissance parentale avec le soutien de sa « mère » et de son « père » qui est « fier » le fait qu'elle a repris des études en master en Sciences de l'éducation « *Ma mère m'a toujours soutenu [...] C'est la première fois de sa vie que mon père me dit je suis fier de toi !* » (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF).

Noémie évoque le soutien important de ses proches, plus précisément celle de son conjoint même s'il lui rappelle, qu'elle ne peut pas tout gérer, ensuite le soutien de ses parents qui sont « très contents » de son parcours. *« Mes proches disent que c'est très bien après mon conjoint me soutient [...] mes parents sont contents que je fasse un master qui a l'air de me plaire voilà, après je ne suis pas trop rentré dans les détails avec eux par rapport à mon conjoint, c'est tellement différent de ce que dans nos études initiales, mon conjoint est kiné aussi ! Du coup il n'y comprend rien sur mes études en master ! Donc il me laisse faire et regarde ça à distance, mais voilà c'est vraiment un soutien dans l'idée de me rappeler des fois, que je ne peux pas tout faire que je ne peux pas tout accepter et en termes de charge de travail il faut prioriser privilégier, ce que tu as envie de faire et là cette année c'est vraiment le master ma priorité ! De mettre un coup d'accélérateur à ça ! »* (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute et formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

III.1.1.2. Soutien moral de leur proche pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine du social

C'est le cas aussi pour **Fabienne**, **Béatrice** qui ressentent que du positif envers leur entourage, un soutien à ne pas négliger.

On remarque, que l'entourage de **Fabienne** est plutôt « content » de sa reprise d'études, puisqu'elle évoque le soutien important de ses proches, malgré quelque questionnement *« Donc c'est toujours pareil c'est positif, il y a plus de questionnement, pourquoi faire ? Cela va t'apporter quoi de plus, mais euh.... C'est relativement positif, après certaines me disent que c'est courageux, car il y a beaucoup de travail et ce n'est pas facile de s'organiser »* (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

De même pour **Béatrice**, son entourage est plutôt « content » de sa reprise d'études, puisqu'elle évoque le soutien important de ses proches et de ses amis. *« Oui ça s'est très bien perçu, j'ai beaucoup été soutenu par mes amis et la famille, c'est vrai que du côté familial c'était très contents, mes parents euh... Ils étaient très contents que je reprenne mes études, même s'ils étaient contents aussi que je travaille mais il trouvait que c'était bien que de ne pas m'arrêter jusqu'au bac et de continuer, de faire une formation, aller à l'université c'est vrai que pour les parents étaient très content. Ensuite mon entourage amical mon beaucoup soutenu dans ce choix, ils étaient très contents aussi pour moi. »* (Béatrice, 28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie).

On peut admettre quant à ce milieu, ce qu'elles ont fait de leur vie, ce que leurs parents lui ont apporté nous évoque les écrits d'A. Lainé sur le sujet actif sur sa vie, mais tributaire également de son environnement. « *On n'est jamais uniquement le produit de ses propres choix, de ses décisions, de ses orientations. On est aussi le fils de son époque, de sa classe sociale d'origine, des projets que nos parents ont faits pour eux-mêmes ou pour nous. Bref, on ne se crée pas tout seul.* »⁷⁷

III.1.2. Soutien financier

Certaines de ces femmes en rupture de leur activité, reçoivent une participation de leur conjoint ou parents pour financier leurs études ce qui montre leur part de soutien pour la réussite du projet. Comme c'est le cas de certains de mes enquêtés qui ont reçu un soutien financier de la part de leur conjoint ou parents, ce qui les aident à être très motivée pour réussir le diplôme.

III.1.2.1. Soutien financier pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine du social

Cette forme de financement est très importante pour ces femmes en reprise d'études, cela montre le soutien de leur proche comme on peut le voir avec **Irène** et **Marie**.

Irène, reçoit un soutien financier de la part de son conjoint, ce qui l'aide à être très motivée pour réussir sa licence et n'a donc aucune contrainte financière pour pouvoir poursuivre ses études dans de bonne condition. « *Mon mari qui est le second mari, vu que j'ai divorcé, ben lui il m'encourage il me dit c'est à toi de choisir ce que tu veux si ça te plaît on continue je te soutiens en tout cas je te suis quoi que tu fasses. Donc j'ai beaucoup d'encouragement de sa part, ensuite au niveau financier bah ça va aussi parce que voilà il m'aide beaucoup, donc je n'ai aucun problème financier, donc je ne suis pas obligé de travailler le weekend, pour moi c'est la situation idéale.* » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

⁷⁷ Lainé A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer. 276 p.

Tandis que **Marie**, reçoit très peu de soutien financier de la part de sa famille, puisqu'elle s'autofinance elle-même sa formation. « *Ma famille m'aide un peu de temps en temps, genre si j'ai besoin d'argent pour m'acheter des fournitures scolaires ou bien pour prendre des repas au Crous, mais c'est très rare !* ». (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 Sociologie.)

III.1.2.2. Soutien financier pour les étudiantes en reprise d'études dans le domaine de l'éducation et la formation.

Cette forme de financement est très importante pour ces femmes en reprise d'études, cela montre le soutien de leur proche comme on peut le voir avec **Mélanie** et **Bertille**.

Mélanie, reçoit un soutien financier de la part de son conjoint, même si elle perçoit le chômage cette aide l'aide beaucoup à être très motivé pour réussir son master. « *Ensuite mon conjoint, me soutien beaucoup financièrement, même si je perçois le chômage il m'aide beaucoup, si j'ai besoin de quoi que ce soit.* » (Mélanie, 49 ans, cadre de santé, Master 2 ACEF)

De plus, **Bertille** est en rupture familial, elle reçoit très peu de soutien financier de la part de sa « mère » qui essaye de l'aider et avec qui elle est restée en contact, car même si comme **Marie** elle perçoit l'allocation pour adulte handicapé, vu qu'elle est en situation de handicap et a un statut de travailleur handicapé, l'aide que lui contribue sa « mère » lui permet de mieux gérer sa formation dans de bonnes conditions. « *Je n'ai pas vu ma famille depuis heu, cet été voilà, parce que j'ai quand même enclenché une préparation en amont pour prévoir cette formation assez énorme, donc voilà. J'ai vraiment isolé un petit peu tout le monde-là et voilà, donc j'essaye de me préserver heu, un maximum voilà, d'énergie pour tenir. C'est ça ma priorité, c'est la santé [...]. Oui, ma mère m'aide de temps en temps, ça me fait vraiment plaisir d'être aidé financièrement par ses proches car cela montre l'encouragement de ma mère pour que je réussis mes études et je ferai tout pour y arriver !* » (Bertille, 35 ans, enseignante contractuelle en institut de formation, Master 2 ACEF).

III.2. L'entourage professionnel face à la reprise d'études

Enfin, le ressenti de l'entourage professionnel participe à la motivation de s'engager dans ce parcours et le soutien leur permettent de tout faire pour réussir leur formation en vue d'évoluer dans leur carrière professionnelle ou d'avoir des postes à responsabilité, savoir que leur hiérarchie et collègue de travail les encouragent dans cette reprise, leur donne un sentiment d'avoir une autre raison.

III.2.1. Soutien moral

Concernant le soutien de la part de l'entourage professionnel, j'ai constaté que mes enquêtés évoquaient que leurs collègues ressentaient à la fois du positif, mais aussi « une inquiétude » pour cette reprise d'études, c'est-à-dire certains étaient content, mais d'autres avaient des questionnements et ne comprennent pas la raison d'entamer ce parcours.

III.2.1.1. Soutien moral des collègues de travail pour les étudiantes dans le domaine du social.

L'encouragement de leur collègue de travail montre une forme de plaisir et d'être convaincu d'avoir pris une bonne décision sans regret, on le voit à travers **Fabienne, Irène et Marie**.

Concernant son entourage professionnel de **Fabienne**, ces collègues de travail sont ravis de ce qu'elle fait, ils sont content pour elle et l'encourage à continuer pour accéder à des postes de « responsabilité », même si ce n'est pas son objectif pour le moment « *De manière générale ils sont plutôt satisfaits ils me disent que c'est super, euh...C'est une bonne idée, c'est intéressant et que cela va me permettre d'accéder à des postes à responsabilité, même si ce n'est pas encore l'objectif, pour être chef mais pouvoir évoluer un peu plus, de manière générale c'est assez positif.* » (Fabienne, 47 ans, éducatrice spécialisée, Master 2 PRISS).

Tandis que **Irène** a fait une pause sur son activité professionnelle, ces collègues de travail sont ravis de ce qu'elle fait, même s'ils ne sont pas vraiment d'accord du fait qu'elle a décidé de quitter son emploi « *Sur ma reprise d'études, donc euh.... Je leur ai dit que voilà si je partais c'est aussi pour reprendre mes études, les réactions ça a été oui c'est très bien, mais eux ils me*

voient comme une bonne professionnelle qui est parti de son travail. » (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

De même pour **Marie** qui a fait une pose sur son activité professionnelle, ces collègues de travail sont ravis de ce qu'elle fait, même s'il y a des questionnements sur sa reprise d'études sur la finalité de son projet. *« Après mes collègues de travail m'encouragent mais il y a une certaine inquiétude du fait que ok tu reprends des études c'est bien, tu te sens bien à ce que tu fais c'est bien, mais il y a toujours la question de qu'est-ce que tu vas faire plus tard ? Donc oui c'est bien de reprendre des études mais, pourquoi faire au finalement ? » (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 Sociologie.)*

III.2.1.2. Soutien moral des collègues de travail pour les étudiantes dans le domaine de l'éducation et la formation.

L'encouragement de leur collègue de travail montre une forme de plaisir et d'être convaincu d'avoir pris une bonne décision sans regret, on le voit à travers **Marine**, **Noémie** et **Bertille**.

Concernant l'entourage professionnel de **Marine** qui *« sont contents »* de sa reprise d'étude, car pour eux notamment son supérieur hiérarchique cette formation va lui apporter des connaissances et compétences pour son métier ce qui lui permet d'être plus performante. *« Au niveau des collègues de travail, ils sont tous contents pour moi, parce qu'il voit que quand je reviens je suis contente ! Donc ils sont contents eux aussi ! Au niveau de mon supérieur hiérarchique, j'ai toujours été soutenue parce que pour lui, c'est tout bénéf ! ».* (Marine, 50 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire, Master 2 ACEF).

De plus, pour **Noémie** le soutien de ses collègues de travail et de sa hiérarchie qui la soutien énormément et l'a aidé pour l'inscription, ce qui lui a donné l'envie de faire ce diplôme et le réussir. *« Mes collègues de travail sont content pour moi je reprends dans ce domaine pour être mieux formé au métier de formatrice euh... Il y a une hiérarchie, ma quête de rééducation a été vraiment enthousiaste et m'a beaucoup soutenu par rapport aux démarches pour s'inscrire au master ».* (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

De même pour **Bertille** qui s'entend particulièrement avec une collègue de travail qui la soutien dans ces démarches de reprise d'études, en qui elle a entièrement confiance. *« J'essaye d'avoir une approche très individualisée avec une enseignante de français qui joue le jeu et qui est*

ouverte à ça d'ailleurs, c'est une des rares dans l'équipe et du coup voilà, donc, c'est un peu mon pilier dans l'équipe ». (Bertille, 35 ans, enseignante contractuelle en institut de formation, Master 2 ACEF).

Comme le précise Catherine Negroni « *le rôle des autres est central dans la reconversion professionnelle volontaire. La tournure que prendra la situation est liée en partie à la réaction de l'entourage, quand celui-ci réagit négativement au désir de changer d'orientation, les doutes sont alors accrus et l'individu tend à réévaluer sa situation. Les questionnements initiaux réapparaissent : ma position professionnelle est-elle si difficile ? Que vais-je gagner à changer d'orientation ? Souvent les doutes sont momentanément mis en sommeil, et l'individu s'accommode de la situation, ou bien cherche un renforcement de ses doutes auprès d'autres interlocuteurs[...] Les critiques de l'entourage seront fortes plus la position de l'individu va se durcir.* »⁷⁸

III.2.2. Aménagement de l'emploi du temps pour la formation

Pour terminer, certains de mes enquêtés ont préféré arrêter leur activité pour se consacrer à leur formation, d'autres ont pu avoir un aménagement de l'emploi du temps, donc d'être activité partielle tout en faisant leur formation et obtenir des semaines libres pour les examens.

III.2.2.1. Les étudiantes qui ont bénéficié d'un allègement de leur emploi du temps pour poursuivre la formation.

Certaines de ces étudiantes c'est le cas de **Noémie** et **Jeanne** ont pu obtenir de leur supérieure un allègement de leur temps de travail pour pouvoir suivre la formation du master.

Comme **Noémie** grâce à sa supérieure qui l'a soutenu depuis le début dans sa reprise d'études lui a accordé un temps libre qui lui permet de gérer sa formation dans de bonnes conditions sans qu'il y ait de contrainte dans la réussite de ses études. « *Il y a une hiérarchie, ma quête de rééducation a été vraiment enthousiaste et m'a beaucoup soutenu par rapport aux démarches*

⁷⁸Negroni, Catherine. « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 119, no. 2, 2005, pp. 311-331.

pour s'inscrire au master, c'est vrai que ça demande vraiment une organisation avec l'emploi parce que voilà j'ai besoin d'être libéré deux, trois semaines par an pour aller en semaine de regroupement du master, donc ça a été bien accepté et vraiment ils m'ont ça va faciliter la tâche pour aménager un emploi du temps. » (Noémie, 25 ans, kinésithérapeute, formatrice en institut de formation des kinésithérapeutes, Master 2 ACEF).

Mais aussi **Jeanne** a pu bénéficier d'un allègement de son emploi du temps dans son travail pour pouvoir suivre sa formation dans de bonne condition tout en continuant ses fonctions de masseur-kinésithérapeute. *« En plus de ça, je bénéficie d'un allègement de mon emploi du temps pour poursuivre ma formation, donc ça m'évite d'avoir une charge importante du travail. C'est parfait pour moi (rire). » (Jeanne, 28 ans, kinésithérapeute, Master 2 ACEF)*

III.2.2.2. Les étudiantes qui ont décidé d'arrêter leur activité professionnelle pour poursuivre la formation sans contrainte liée à l'emploi.

D'autres ont préféré être en rupture de leur activité c'est le cas de **Béatrice, Marie et Irène** pour se consacrer un maximum de temps dans leur formation.

C'est le cas de **Béatrice** qui décide d'arrêter de travailler pour être concentré dans sa formation car pour elle il est difficile de travailler en même temps que sa formation. *« Je suis en rupture totale de mon activité, Et c'est une volonté de ma part de vraiment pendant la formation de ne pas travailler car je préfère vraiment ne pas avoir des vacances et travailler tout l'été que de devoir travailler pendant la formation, parce que j'ai vraiment envie de me consacrer à 100 % la formation. » (Béatrice, 28 ans, ancienne ATSEM dans une école maternelle, Master 2 Sociologie).*

Tandis que **Marie** a emploi du temps est assez lourd et donc pour gérer sa formation elle s'est mis en arrêt de travail du coup elle est soulagée de ne pas jongler entre le travail et la formation. *« Cette année, je trouve que l'emploi du temps est assez costaud, mais heureusement que je n'ai pas de responsabilité en dehors de mes études donc je n'ai pas d'enfant, je n'ai pas de mari, je n'ai pas de copain, pas de travail vu que je suis en rupture de mon activité professionnelle donc au final je fais ça pour moi (rire), donc je n'ai pas le temps de contrainte pour ça ». (Marie, 29 ans, ancienne infirmière dans un hôpital, licence 2 sociologie).*

Enfin, **Irène** pour s'organiser et bien gérer sa formation, elle est en arrêt de travail. « *Alors, oui je suis en rupture totale de mon activité, je n'ai plus d'obligation familiale comme j'avais auparavant, donc j'ai entendu que ma fille soit assez grande et majeure bien sûr pour pouvoir reprendre mes études donc j'arrive à gérer ma formation sans contrainte* ». (Irène, 48 ans, ancienne aide-soignante dans une ehpad, Licence 2 Sociologie.)

Nous avons dans cette partie montrée comment perçoivent l'entourage familiale et professionnel de la reprise d'études de ces femmes. Certains de leur proche sont fier de leur reprise d'études, d'autres ne comprennent pas et se pose des questions, sachant que ces étudiantes sont issues de classe moyenne ont eu des emplois stables avec pour la plupart un CDI, des postes de cadre pour certaines, donc on s'aperçoit que cette reprise leur permet d'avoir une valorisation et de se faire reconnaître malgré les difficultés d'adaptation et de reprise en faculté. On peut aussi remarquer que certaines de ces femmes ont bénéficiée des aides financières de leur conjoint ou de leurs parents ce qui leur procure beaucoup d'encouragement de leur part. On peut aussi constater que l'entourage professionnel leur donne un atout dans la reprise d'études avec l'encouragement de leurs collègues de travail et de leur hiérarchie. Certaines de ces femmes poursuivre les études va avec le fait de travailler, c'est-à-dire elles sont obligées de travailler en même temps pour subvenir à leur besoin, elles n'ont pas le choix et donc ont pu bénéficier d'un allègement de leur emploi du temps ce qui est un atout pour poursuivre la formation dans de bonne condition. D'autres ont préféré être en arrêt de travail pour se concentrer dans la réussite de leurs études.

CONCLUSION

Pour conclure notre travail de recherche, d'abord nous présenterons un résumé de nos résultats de recherches et ses limites de nos 12 enquêtés, ensuite nous terminerons sur une ouverture. Pour aborder notre recherche nous avons voulu appréhender la motivation des femmes en reprise d'études dû à divers choix qui les poussent à entamer une formation, ainsi, nos trois hypothèses concernant une logique de (re)qualification, logique de réorientation et une logique de développement professionnel et personnel, semblent cohérentes avec notre enquête. Les choix de la reprise d'études sont soit pour une évolution de carrière, soit pour améliorer leur performance, soit pour un épanouissement personnel et soit une réorientation, mais aussi découvrir de nouveaux domaines, l'envie d'apprendre et développer sa compréhension sur le domaine sont des éléments essentiels qui expliquent cette reprise d'études.

Nous avons analysé le rapport au savoir de ces étudiantes en commençant par comprendre le parcours scolaire et professionnel, les étudiantes les plus âgées notamment Fabienne, Cécile, Brigitte, Marine et Irène ont eu divers métiers et un parcours scolaire assez dense pour quelques-unes. Alors que celle qui sont un peu plus jeune notamment Noémie, Jeanne et Marie ont eu un seul métier soit masseur kinésithérapeute ou infirmière ce qui montre qu'elles recherchent des compétences pour regrouper le savoir connu dans les divers métiers et d'autres qui souhaitent avoir une légitimité une valorisation et un diplôme à la fin de leurs études. Ensuite, on remarque mais aussi les choix de leur reprise d'études, que ce soit un choix personnel ou professionnel, pour une grande majorité les études dans le domaine de sciences de l'éducation et dans le domaine du social sont un « moyen » ou un « chemin » pour accéder à d'autres voies. Certaines de ces femmes en reprise d'études ont recours à une validation des acquis et a une formation en complément de leur métier actuel, d'autres ont préférée d'arrêter leur métier et de reprendre tout au début.

Concernant le projet, certaines ont déclaré avoir pensé dès le début à aller jusqu'en doctorat, d'autres y ont évolué au fur et à mesure qu'elles avancent dans leurs études. Pour certaines étudiantes poursuivre les études va avec le fait de travailler. Certains sont obligés de travailler en même temps, elles n'ont pas le choix, pour d'autres elles ont préféré être en rupture de leur emploi pour se concentrer dans leurs études et réussir leur projet.

Les femmes en reprise d'études trouvent un épanouissement personnel, mais aussi la formation leur permet de développer des compétences et connaissances qui sont nécessaires dans leur métier actuel.

Si le doute est mis en évidence pour ces personnes interrogées, le but c'est de prouver que l'on peut réussir, progresser dans le domaine d'activité grâce à la formation.

Le développement de nouvelles compétences et connaissances, acquisition des éléments théoriques et méthodologiques sont des facteurs qui contribuent à la motivation des femmes adultes en reprise d'études.

Tout cela contribue au développement professionnel qui permet après l'obtention du diplôme (licence ou master) une confiance en soi, d'être mieux rassuré de leurs compétences et de prévoir une évolution de carrière grâce au niveau de qualification.

« *L'importance prise par les diplômés dans la société française est considérable au point de... les considérer comme les attributs naturels de tout individu* ». C'est aussi une reconnaissance sociale et pour d'autres un moyen ou un outil à se munir pour évoluer dans nos « *sociétés de savoir* ». ⁷⁹

Le vécu de la formation, nous a permis de mieux comprendre la reprise d'études de ces femmes, malgré une désorganisation, un manque de temps, une difficulté dans la formation, ces femmes ne cessent d'accroître leur motivation qui est de réussir le diplôme peu importe le temps que cela peut prendre. Le statut étudiant semble jouer de manière positive dans la vie de nos enquêtés, elles semblent contentes d'eux même et de l'image du soi-social que cela leur renvoi. De plus, nous avons vu que nos enquêtés traduisent un plaisir pour leurs études, elles semblent contentes et satisfaites d'apprendre tout ce que les études dans le domaine du social ou en de l'éducation et la formation leur apportent. Mais nous avons aussi vu qu'en termes d'investissement dans les études il y a une sorte d'auto engagement à s'investir de manière constante et continue alors que d'autres sont très désinvoltes ou utilisent une logique utilitaire pour les études. Nous tenons à souligner que le fait d'être plus âgé et de reprendre les études n'implique pas pour tous un investissement conséquent en termes de travail fourni pour l'université, la plupart investissent le temps de travail en dehors de la formation et limite leur loisir ainsi que les moments de repos (week-end ou le soir) pour se consacrer à la formation.

De plus, les étudiantes en reprise d'études attendent des enseignants qui les motivent dans leur processus d'apprentissage. La perception qu'elles ont d'un enseignant semble jouer sur leur disponibilité « mentale » à « accepter » de recevoir les savoirs dispensés.

⁷⁹ BRUCY Guy, « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011, p.23

Concernant la perception de l'entourage familiale et professionnel de la reprise d'études de ces femmes, certains de leur proche sont fier de leur reprise d'études, d'autres ne comprennent pas et se pose des questions, sachant que ces étudiantes sont issues de classe moyenne ont eu des emplois stables avec pour la plupart un CDI , des postes de cadre pour certaines, donc on s'aperçoit que cette reprise leur permet d'avoir une valorisation et de se faire reconnaître malgré les difficultés d'adaptation et de reprise en faculté. On peut aussi remarquer que certaines de ces femmes ont bénéficiée des aides financières de leur conjoint ou de leurs parents ce qui leur procure beaucoup d'encouragement de leur part. On peut aussi constater que l'entourage professionnel leur donne un atout dans la reprise d'études avec l'encouragement de leurs collègues de travail et de leur hiérarchie. Pour certaines de ces femmes, poursuivre les études va avec le fait de travailler, c'est-à-dire elles sont obligées de travailler en même temps pour subvenir à leur besoin, elles n'ont pas le choix et donc ont pu bénéficier d'un allègement de leur emploi du temps ce qui est un atout pour poursuivre la formation dans de bonne condition. D'autres ont préféré être en arrêt de travail pour se concentrer dans la réussite de leurs études.

*« Nous sommes en train de passer d'une société industrielle à une société du savoir... De même, le pouvoir est souvent fondé sur la supériorité en matière de savoir et non seulement sur la force physique. Enfin et surtout, la reproduction sociale n'est pas simplement une reproduction physique ; c'est toujours une reproduction culturelle, c'est-à-dire une reproduction sociale. La société contemporaine peut se décrire comme une société du savoir, c'est-à-dire fondée sur la pénétration du savoir scientifique dans toutes les sphères de la vie. Une observation faite par George Stigler (1961, p.213) il y quelque 25 ans est en effet toujours proche de la vérité : On n'apprendra rien aux universitaires en leur disant que l'information est une précieuse ressource : savoir, c'est pouvoir... Le savoir constitue un pouvoir d'action. Il permet à un acteur qui maîtrise par ailleurs les circonstances contingentes de l'action de mettre quelque chose en mouvement... ».*⁸⁰ Le savoir est enjeu de pouvoir, « et vigilance est mise pour ceux qu'on veut maintenir à l'écart. Pourtant il ne suffit pas de savoir »⁸¹. Mais aussi « le savoir implique de structurer et de relier « connaissances » et « expériences » et non pas seulement de les juxtaposer ».

⁸⁰ STEHR, Nico « Le savoir en tant que pouvoir d'action », Sociologie et sociétés 321, 2000,157-170

⁸¹ LE DANTEC Eliane, « Pouvoir et place du Savoir », Cours Sociologie de l'école et de la formation, 2020-2021.

Dans le champ de la formation d'adultes, on s'intéresse ainsi au déséquilibre qui caractérise la situation d'enseignement, de formation. Plus précisément au « rapport au savoir » comme le définit Marcel Lesne « *le rapport au savoir concerne les conceptions et les options relatives aux contenus que véhiculent tout acte de formation* »⁸²

Le savoir « *est entendu au sens large du terme et recouvrant l'habituelle trilogie savoirs, savoir-faire, savoir-être, le rapport au savoir peut être conçu :*

- *soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante, connaissance qu'il s'agit de diffuser dans la société,*

- *soit comme un rapport partagé par toute la société et dont il faut mettre en relation les différents dépositaires,*

- *soit comme un rapport de production personnelle du savoir par l'appropriation des constructions théoriques empruntées à la société savante pour favoriser les ruptures et les reconstructions dans l'univers personnel de la connaissance. »*⁸³

« Le pouvoir réside dans la volonté d'utiliser le savoir, la capacité à l'utiliser et le savoir-faire nécessaire pour y parvenir »⁸⁴. Mais aussi Jackie Baillerot a tenté de répondre aux objectifs des enseignements de l'enseignant et se demande si la pédagogie, aujourd'hui ne vient pas prendre le relais de la force pour maintenir l'ordre en dispensant les savoirs dominants.⁸⁵

⁸² LESNE Marcel, « rapport au savoir », livre Travail Pédagogique et Formation d'adultes (PUF), 1977.

⁸³ LE DANTEC Eliane, « L'apport des spécialités de la formation d'adultes », Cours Sociologie de l'école et de la formation, 2020-2021.

⁸⁴ LINE Maurice B, « Savoir c'est pouvoir, or le pouvoir est dangereux », Bulletin des bibliothèques de France n°4, 1991

⁸⁵ LE DANTEC Eliane, « le rapport au Savoir : une notion récente », Cours Sociologie de l'école et la formation, 2020-2021.

On remarque que l'acquisition des connaissances permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure. « *L'acquisition d'un savoir métacognitif, cependant, ne suffit pas à garantir son utilisation. Il faut aussi, par un engagement volontaire dans l'apprentissage, mobiliser de façon délibérée le savoir acquis, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée. Articuler plus étroitement motivation et cognition afin de parvenir à un modèle de l'apprenant qui intègre les aspects cognitif, métacognitif et motivationnel de l'apprentissage s'impose actuellement comme une exigence si l'on veut comprendre la complexité de l'acte d'apprendre (Borkowski & Thorpe, 1994 ; Bouffard-Bouchard, 1992 ; Boekaerts & Nenniger, 1999 ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Laveault, 1999) ».*⁸⁶

Enfin, pour Bernard Lahire « *la sociologie est toujours une science cognitive (qui s'ignore parfois comme telle), dans la mesure où elle émet des hypothèses concernant les raisonnements pratiques des êtres sociaux qu'elle étudie* ». ⁸⁷ Il nous semble que notre travail ouvre des pistes pour mieux comprendre les différentes identités lors de la reprise d'études, à savoir la théorie tripolaire de Gaston Pineau sur la définition et la perception de cette valeur pour l'individu provient de lui-même (autoformation), de son entourage (hétéroformation) et de son environnement (écoformation).

L'autoformation dans la motivation tout d'abord, qui peut être très personnelle et intrinsèque lorsque nos enquêtés décident de se former pour le plaisir qu'ils y prennent. La découverte de nouveaux champs disciplinaires, l'ouverture sur le monde que cela leur procure : nous sommes dans l'autoformation, *par soi* et surtout *pour soi*. Autoformation également chez nos enquêtés qui se construisent, qui nous racontent leur histoire : ils sont les sujets actifs de leur vie. Autoformation également dans leur projet de reprise d'études ; celui-ci se concrétise et se réalise avant tout par leur volonté.

Hétéroformation lorsque la motivation est totalement extérieure la personne, lorsqu'il s'agit d'une obligation de se former, d'une prescription ; nous nous trouvons alors en présence de la formation *pour* les autres.

⁸⁶COSNEFROY Laurent, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », Revue française de pédagogie, volume 147, 2004, pp.107-128

⁸⁷ LAHIRE Bernard, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », Education et Sociétés, No.4/1999/2, pp.15-17

Mais cette hétéroformation est également formation *par* les autres, quand nos enquêtés rencontrent des individus qui les enseignent, qui les enrichissent, qu'il s'agisse des formateurs et enseignants ou de leurs collègues de formation.

Nos enquêtés sont également le produit de leur entourage, familial, amical, professionnel dont ils ont intégré les influences.

Enfin, leur projet de reprise d'études peut se réaliser grâce au soutien de leurs proches et de leur hiérarchie, qui leur fournissent les conditions de succès de ce projet.

Écoformation finalement quand rentrent en jeu les diplômes et les institutions. Quand les premiers sont jugés nécessaires par nos enquêtés pour pouvoir prétendre à une légitimité dans notre société. Quand ce sont les institutions qui fournissent la reconnaissance que ces personnes recherchent.⁸⁸

C'est vers cet axe de recherche que nous souhaiterions approfondir. Comment un individu construit-il ses différentes identités dans ce rapport triangulaire entre lui-même, son entourage et son environnement ? D'un point de vue plus professionnel, sur quoi se fonde aujourd'hui dans notre société la « valeur » des savoirs, entre savoir « noble », théorique, acquis par les études, et savoir « pratique », de l'expérience, acquis sur le terrain ?

*« Si le savoir élaboré ou mobilisé par l'expérience correspond rarement au savoir d'une discipline » (Courtois, 2000), il est un savoir et il interroge du même coup nos conceptions et notre rapport au savoir et les modes d'organisation et de reconnaissance sociales qui y sont liés. ».*⁸⁹

⁸⁸PINEAU Gaston, 1985, *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* dans *Education Permanente*, n° 78 - 79, p. 25 - 39.

⁸⁹Lenoir H. (2002). « Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale », in *Education permanente*, n°150, pp. 63-78

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES

BALLEUX,A ; PEREZ-ROUX , T. 2011 (dir.). Transitions professionnelles et recompositions identitaires. Recherches en éducation, N°11.

BEAU Stéphane, « Un temps élastique », Terrain, 29/ septembre 1997

BERGIER Bertrand, FRANCEQUIN Ginette, « La réussite tardive », *Enfances & Psy*, 2005/3 (n°28), p. 140-156.

BOURGEOIS, E. 2003. « L'adulte, un être en développement ». Sciences humaines. Hors-série N°40, p. 56-59.

BOURGEOIS, E. 2009. « Apprentissage et transformation du sujet en formation ». In J.-M. Barbier,É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp.31-69). Paris, PUF.

BOUTINET, JP. (1990). « Anthropologie du projet ». *Revue française de pédagogie*. N°99, p.122-124.

BOUTINET J.-P. (1998). « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », in *Education permanente*, n°136, pp. 91-100.

BOUTINET, Jean-Pierre. « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », *Savoirs*, vol. 4, no. 1, 2004, pp. 9-49.

BOUVERESSE Jacques, « La connaissance de soi et la science », Actes de la recherche en sciences sociales 2003/5 (no 150), p.59-64

BOYER, R., Coridian, C., & ERLICH, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. Revue française de pédagogie, 136, 97–105

BRUCY Guy, « Du diplôme comme aspiration au diplôme injonction », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir), La société des diplômés, Paris, La Dispute, 2011, p.31

BRUNEL, Valérie. « Développement personnel. (personal development – desarrollo personal) », Agnès Vandeveldde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès, 2019, pp. 200-201

CARRE Philippe. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2ème éd. 2004). pp. 279-299.

CARRE Philippe, « L'autoformation d'hier à aujourd'hui », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 2/2016 (N°41), p.12-15

CHAMAHIAN, Aline. « Reprendre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille », *Recherches familiales*, vol. 8, no. 1, 2011, pp. 91-100.

CHARLOT (Bernard),1999. Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, revue française de pédagogie, p184-185.

CORSALE Massimo. « Vécu », Agnès Vandeveldde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès, 2019, pp. 669-671.

COSNEFROY Laurent, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue française de pédagogie*, volume 147, 2004, pp.107-128

COULON A. & PAIVANDI S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.

COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris: Anthropos Economica

DE KETELE Jean-Marie, PIROT Laurence, « l'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation* 262,2000, p.367/394.

DEMOL J.-N. (1995). « L'entrée en formation », in *Education permanente*, n°125, pp. 27-37.

DUBAR, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de Sociologie*. N°33 (4), p. 505-529.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil

DUBOIS Vincent, « l'écriture en sociologie : une question de méthode négligée », *Transversale*, 2005, 1,p.208-217.

DUPUY, R. ; LE BLANC, A. 2001. « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». *Connexions*. N° 76 (2), p. 61-79.

ERLICH V. (1998). Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation. Paris: Armand Colin.

FELOUZIS, G. (Ed.). (2001). La condition étudiante. Paris: PUF

FOURNIER Martine « Apprendre tout au long de la vie », Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 2/2016 (N° 41), p.6/9

GALAND Benoit, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », Revue française de pédagogie, 155/ avril-juin 2006

GUERANGER David, « A propos de trois problèmes pratiques de l'écriture sociologique. La retranscription d'un entretien par Pierre Bourdieu », Enjeux (et) pratique de l'écriture en sciences sociales, Journée d'étude de l'école doctorale de Paris I 22 & 23 septembre 2006, Paris, France.

JAMES Masy, « La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir », Sociologies, Premier textes, février 2013.

KADDOURI, M. 2006. « Dynamiques identitaires et rapports à la formation ». In J-M. Barbier., E.

KADDOURI, M. 2011. « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». Savoir, N°25, p 69-86.

LAE Jean-François, « Emotion et connaissance. L'emprise du sensible dans l'enquête sociologique », Sociétés & Représentations 2002/1 (n°13), p.247-257

LAHIRE Bernard, « Risquer l'interprétation », Enquête, 3/1996

LAHIRE Bernard, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Education et Sociétés*, No.4/1999/2, pp.15-17

LAINÉ A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer. 276 p.

LENOIR H. (2002). « Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale », in *Education permanente*, n°150, pp. 63-78

LESNE Marcel, « rapport au savoir », livre Travail Pédagogique et Formation d'adultes (PUF), 1977.

LEVENE Thérèse et BROS Frédérique, « trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion », *Savoirs*, 2011, p85 à 108

LINE Maurice B, « Savoir c'est pouvoir, or le pouvoir est dangereux », *Bulletin des bibliothèques de France* n°4, 1991

MARTUCELLI, D., & Dubet, F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511–535.

MARY André, « De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation », *Enquête*, 6 /1998

MASDONATI, J., & ZITTOUN (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229–253.

MONVILLE, Marie, et DIMITRI Léonard. « La formation professionnelle continue », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 1987-1988, no. 2-3, 2008, pp. 7-67.

NEGRONI, Catherine. « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 119, no. 2, 2005, pp. 311-331.

NUTTIN J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. (3ème éd. 1991). 383 p.

OLLAGNIER, Edmée. « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur, 2002, pp. 183-201.

PAUGAM Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF Quadrige, 2010, p.13

PENNEC, S. (2002). *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi*. Presses universitaires de Rennes.

PICARD France, TROTTIER Claude, DORAY Pierre, « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/3 /2011

PINEAU G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Maurecourt : UNMFREO. 165 p.

PINEAU Gaston, 1985, *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* dans *Education Permanente*, n° 78 - 79, p. 25 - 39.

PIRES Alvaro, « Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres », collection : « Les classiques des sciences sociales », 1987, <http://classiques.uqac.ca/>

RENAULT, Emmanuel. « Reconnaissance et travail », *Travailler*, vol. 18, no. 2, 2007, pp. 119-135.

RIVERIN-SIMARD D. (1984). *Etapas de vie au travail*. Montréal : Editions Saint-Martin.p. 232.

STEHR, Nico « Le savoir en tant que pouvoir d'action », *Sociologie et sociétés* 321, 2000,157-170.

VALLERAND R. J., THILL E. E. (1993). « Introduction au concept de motivation », in Vallerand R. J., Thill E. E (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes. p. 18

VALLERAND R. J., BLANCHARD C. (1998). « Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque », in *Education permanente*, n°136, pp. 15-36.

ZAIDMAN Claude. *Crise d'identité et position sociale. Les femmes en reprise d'étude* p. 293-304

ZAKI Lamia « l'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités », *Genèses* 2006/4, n° 65, p112-125

OUVRAGES

BEAUD Stéphane, WEBER Florence, Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte 2003, pp.235-290

BECKER Howard S. Ecrire les sciences sociales : commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre, Paris, Economica, 2004

DESANTI Raphael, CARDON Philippe, Initiation à l'enquête sociologique, éd.ASH, Paris, 2010

PAIVANDI Saeed, « Chapitre 3. Le choix de la filière d'études et apprendre à l'université », dans : , *Apprendre à l'université*. sous la direction de Paivandi Saeed. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2015, p. 73-96.

WEBER Max, Concepts fondamentaux de sociologie, Paris, Edition Gallimard, col. « Tel », 2016, p.416

CONFERENCE, SEMINAIRE, COURS

LE DANTEC Eliane, « Pouvoir et place du Savoir », Cours Sociologie de l'école et de la formation, 2020-2021.

LE DANTEC Eliane, « L'apport des spécialités de la formation d'adultes », Cours Sociologie de l'école et de la formation, 2020-2021.

LE DANTEC Eliane, « le rapport au Savoir : une notion récente », Cours Sociologie de l'école et la formation, 2020-2021

SITES INTERNET

DICTIONNAIRE LAROUSSE : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/choix/15576>

EDUCATION.GOUV.FR : <https://www.ac-noumea.nc>

ATILF, CNRS (2001). *TLFi, Trésor de la Langue Française informatisé*, Ressource en ligne.

Accédée le

14/04/2009, sur http://www.cnrtl.fr/definition/motivation_3