



# **Construction de l'identité narrative des travailleurs à travers des parcours professionnels discontinus et non linéaires**

**Mémoire**

**Brigitte Dagneau**

**Maîtrise en sciences de l'orientation – Recherche et intervention**  
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada  
© Brigitte Dagneau, 2017

# **Construction de l'identité narrative des travailleurs à travers des parcours professionnels discontinus et non linéaires**

**Mémoire**

**Brigitte Dagneau**

Sous la direction de :

Geneviève Fournier, directrice de recherche

# RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à comprendre comment se construit l'identité narrative de travailleurs qui n'ont pas connu d'emploi de carrière, au fil des transitions vécues et par l'analyse du récit qu'ils font de leurs parcours. Les résultats de l'analyse du parcours professionnel d'une vingtaine de participants, à partir d'entretiens semi-dirigés de type biographique, nous ont permis d'identifier quatre profils types de construction de l'identité narrative. Les principaux constats de notre recherche portent sur l'influence du niveau d'agentivité perçu sur la capacité de construire un récit cohérent et crédible de son parcours, ainsi que l'importance du maintien ou de la modification des conduites dans la construction d'un sens de soi au fil des transitions.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1 - Construction de l'identité narrative à travers un parcours professionnel discontinu et non linéaire: recension des écrits.....	6
1.1 Parcours professionnels discontinus et non linéaires.....	6
1.1.1 Changements majeurs sur le marché du travail et nouvelles demandes de flexibilité des travailleurs.....	7
1.1.2 Contexte de précarité professionnelle et impacts sur les travailleurs.....	9
1.1.3 Parcours professionnels émergents.....	12
1.1.4 L'individualisation des parcours.....	13
1.2 Construction de l'identité narrative dans le contexte professionnel.....	15
1.2.1 Perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité.....	15
1.2.1.1 La construction de soi de Guichard.....	17
1.2.1.2 La personnalité, la modernité et le récit de soi de McAdams.....	19
1.2.1.3 L'identité et la construction sociale de la réalité de Berger et Luckman.....	21
1.2.1.4 La crise des identités de Claude Dubar.....	24
1.2.2 Approches narratives de l'identité.....	27
1.2.3 Modèle de l'identité comme construite par le discours de Bamberg, De Fina et Schiffrin.....	32
1.2.3.1 L'agentivité.....	33
1.2.3.2 La construction d'un sens de soi.....	35
1.2.3.3 La construction de continuité dans la formation de l'identité.....	37
1.2.4 La logique de la narration de la transition.....	39

1.2.4.1	Les transitions, les bifurcations et les points tournants.....	39
1.2.4.2	Les intrigues du récit.....	40
1.3	Définition de la problématique.....	44
1.3.1	Construction identitaire en contexte professionnel: la recension de quelques études 45	
1.3.2	Pertinence de la recherche.....	50
Chapitre II – Méthodologie .....		53
2.1	Analyse de la construction de l'identité narrative: une recherche qualitative.....	53
2.2	Description de l'échantillon.....	54
2.3.	Déroulement de la collecte de données .....	55
2.3.1	Stratégie de recrutement .....	55
2.3.2.	Entretiens semi-dirigés de type biographique.....	56
2.4.	Instrument de recherche.....	56
2.4.1	Le calendrier préparatoire.....	56
2.4.2	Le protocole d'entretien.....	57
2.5	Fondements théoriques de l'analyse de contenu .....	57
2.6	Procédure de l'analyse de contenu .....	59
2.6.1	Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés .....	59
2.6.2	Choix et définition des unités de classification .....	60
2.6.3	Processus de catégorisation et de classification.....	61
2.6.4	La description scientifique des résultats .....	61
2.6.5	L'interprétation des résultats .....	64
2.5	Outil d'analyse.....	67
Chapitre III – Résultats.....		68
3.1	L'agentivité.....	68
3.1.1	L'agentivité élevée.....	68
3.1.1.1	Faire un choix volontaire .....	70
3.1.1.2	Refuser de se laisser influencer par autrui .....	71
3.1.1.3	Percevoir une marge de manœuvre .....	73

3.1.1.4 Choisir de faire des compromis.....	74
3.1.2 Pouvoir d'influence d'autrui.....	76
3.1.2.1 Rejeter la responsabilité sur autrui.....	76
3.1.2.2 Tenir compte de l'opinion d'autrui dans ses décisions.....	78
3.1.3 Poids des structures sociales.....	80
3.1.3.1 Présence de contraintes financières ou organisationnelles.....	80
3.1.3.2 Prise en charge par les institutions.....	83
3.1.3.3 Impact des conditions de travail.....	85
3.1.4 L'inattendu ou l'effet du hasard.....	87
3.1.4.1 Effet imprévisible des choix de vie.....	88
3.1.4.2 Présence d'une opportunité.....	90
3.2 La construction d'un sens de soi.....	91
3.2.1 Sens de soi individuel ou différencié.....	91
3.2.1.1 Sentiment d'inconfort dans le rôle attribué.....	91
3.2.1.2 Sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe.....	95
3.2.1.3 Perception d'être différent d'autrui.....	96
3.2.1.4 Attribution de caractéristiques avantageuses.....	99
3.2.1.5 Attribution de caractéristiques désavantageuses.....	100
3.2.2 Sens de soi en communauté avec d'autres.....	101
3.2.2.1 Percevoir le refus d'autrui de valider son rôle.....	101
3.2.2.2 Percevoir la validation de son rôle par autrui.....	102
3.2.2.3 S'identifier à un rôle ou à un groupe.....	104
3.2.2.4 Percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant.....	106
3.3 Continuité dans la formation de l'identité.....	108
3.3.1 Continuité identitaire.....	110
3.3.1.1 Maintenir les mêmes conduites au fil du temps.....	110
3.3.1.2 Constance des qualités personnelles.....	111
3.3.2 Changement identitaire.....	112

3.3.2.1 Acquérir de nouvelles compétences.....	113
3.3.2.2 Apporter des modifications à ses conduites .....	114
3.4 Logique de la narration de la transition .....	116
3.4.1 L'amélioration de la situation vécue.....	116
3.4.1.1 La réussite du projet mis en action.....	116
3.4.1.2 La négociation du changement de la situation vécue.....	118
3.4.2 L'intervention de l'allié .....	121
3.4.2.1 Être épaulé dans ses réussites.....	121
3.4.2.2 Recevoir du soutien durant les épreuves .....	122
3.4.3 Les difficultés rencontrées .....	124
3.4.3.1 L'échec du projet mis en action .....	124
3.4.3.2 La dégradation de la situation vécue.....	125
3.4.4 L'agression subie .....	127
3.4.4.1 Se sentir agressé par autrui.....	127
3.4.4.2 Être victime d'une injustice ou d'une trahison .....	128
3.4.5 La prise de décision .....	130
3.4.5.1 Décider de se mettre en action .....	130
3.4.5.2 Décider de mettre fin au projet.....	131
3.4.5.3 Consentir à un sacrifice.....	133
3.4.6 La réflexion et la prise de conscience.....	135
3.4.6.1 Réfléchir à sa situation et prendre conscience de ses capacités .....	135
3.5 Les profils-types de construction de l'identité narrative .....	138
3.5.1 L'attitude de la victime .....	138
3.5.2 L'influence des autres sur ses choix .....	140
3.5.3 La capacité de négocier ses actions .....	142
3.5.4 L'autonomie dans ses décisions.....	144
Chapitre IV – Discussion.....	146
4.1 Constats de la recherche en lien avec la littérature scientifique recensée .....	146

4.1.1 L'influence du niveau d'agentivité perçu sur la capacité de construire un récit cohérent et crédible de son parcours .....	146
4.1.2 L'importance du maintien ou de la modification des conduites dans la construction d'un sens de soi au fil des transitions .....	151
CONCLUSION .....	155
BIBLIOGRAPHIE .....	158
ANNEXES .....	168
Annexe 1 – Affiche de recrutement .....	169
Annexe 2 – Dépliant de présentation de la recherche.....	170
Annexe 3 – Formulaire de consentement .....	172
Annexe 4 – Plan d'entretiens .....	174



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Dimension 1 : Agentivité .....	69
Figure 2 – Dimension 2 : Construction d'un sens de soi.....	92
Figure 3 – Dimension 3 : Continuité dans la formation de l'identité.....	109
Figure 4 – Dimension 4 : La logique de la narration de la transition .....	117

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Répartition des participants selon le genre, l'âge et le niveau de scolarité (n=20) .....	55
Tableau 2 – Catégorisation préliminaire .....	62
Tableau 3 – Catégorisation finale.....	63
Tableau 4: Synthèse des étapes de l'analyse de contenu .....	65

# REMERCIEMENTS

Un grand merci à Geneviève pour l'accès aux données secondaires de sa recherche et son soutien financier au cours des dernières années de ma maîtrise. Merci aussi à mes collègues d'études : Robbie, Cloé et Martine, grâce à vous ces longues années d'étude ont été un plaisir. Enfin, merci à mes trois hommes, René, Benjamin et Alexandre, pour vos encouragements et votre patience.

# INTRODUCTION

Depuis les années 1980, on assiste à des changements majeurs dans les relations de travail, plus particulièrement au sein des sociétés occidentales (Kalleberg, 2008; Rudisill et coll., 2008). Les entreprises doivent faire face aux nombreux défis que pose la mondialisation des marchés, ce qui implique pour elles de se positionner dans une logique du marché et de la concurrence. Les entreprises procèdent ainsi à d'importantes restructurations afin de demeurer compétitives.

Cette rationalisation a entraîné des pratiques de flexibilisation de la main-d'oeuvre et une précarité de plus en plus grande de l'emploi salarié, qui affectent maintenant tous les secteurs de l'économie (Fraccaroli, 2007; Fouad et Bynner, 2008; Kallerberg, 2008; Rudisill et coll., 2008). On observe également une rupture du contrat psychologique qui a lié pendant des décennies employeurs et salariés<sup>1</sup> (Fraccaroli, 2007) et, en retour, une baisse de la loyauté envers l'employeur (Kalleberg, 2008; Rudisill et coll., 2008).

Les emplois précaires et atypiques - de type non traditionnel - sont de plus en plus nombreux. Les formes de travail précaire sont très répandues au Canada et constituent une composante stable du fonctionnement des entreprises canadiennes qui ont beaucoup moins de restrictions quant à l'utilisation de la main-d'oeuvre temporaire que d'autres pays (Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015). Selon les données de l'OCDE (2014a; cité dans Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015), les taux d'emplois temporaires pour les 15-24 ans en 2005 étaient de 29,9% au Canada, tandis qu'ils étaient de 12,3% en Grande-Bretagne et de 8,1% aux États-Unis. Pour les 25-54 ans, les taux étaient respectivement de 9,3%, 4,3% et 3,5%.

L'augmentation de l'emploi précaire et atypique est préoccupante, notamment au niveau des conséquences financières négatives pour l'individu lorsque la situation persiste à moyen ou long terme. Les emplois atypiques comprennent notamment les emplois permanents à temps partiel, les emplois temporaires et le travail autonome (Kapsalis et

---

<sup>1</sup> Note : Le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine

Tourigny, 2004; Vosko, Zukewich et Cranford, 2003). Selon Kapsalis et Tourigny (2004), les personnes qui occupent des emplois atypiques travaillent généralement moins d'heures et ont un salaire plus faible que ceux qui occupent des emplois permanents à temps plein, de type traditionnel. Les travailleurs temporaires ont également plus de risques de vivre des périodes de chômage durant l'année et de ne pas avoir droit aux prestations d'assurance-emploi en raison d'un nombre insuffisant d'heures travaillées (Kapsalis et Tourigny, 2004). Cela affecte ainsi la possibilité pour ces travailleurs de bâtir des projets à long terme en raison d'une imprévisibilité des revenus, et souvent de leur insuffisance. D'autres conséquences de l'emploi atypique ont également été observées par plusieurs auteurs. Parmi celles-ci, on retrouve des niveaux de stress plus élevés, des problèmes de santé de divers ordres, ainsi que des difficultés plus grandes d'intégration sociale (Fraccaroli, 2007; Kalleberg, 2008; Rudisill et coll., 2008).

Selon les résultats d'une enquête menée par l'institut de la statistique du Québec (2015), près des deux tiers des femmes (64,9%) et de la moitié des hommes (43,9%) occupent un ou des emplois à temps partiel, en 2014. Toutes les catégories de travailleurs, tous niveaux d'études confondus, ont vu leur taux d'activité baisser, entre 2004 et 2014 (Institut de la statistique du Québec, 2015). Les travailleurs plus scolarisés ne semblent pas être à l'abri de la précarité du travail.

Dans le contexte actuel de précarité professionnelle et de l'émergence des formes d'emploi atypiques, les carrières traditionnelles sont moins fréquentes pour un nombre grandissant de travailleurs (Fournier, Bourassa et Béji, 2003; Fournier et Bujold, 2005). À mesure que les structures et les institutions traditionnelles se transforment, elles reportent de plus en plus sur l'individu la responsabilité de gérer lui-même son parcours professionnel (Dumora et Boy, 2008). On voit ainsi apparaître de nouveaux parcours professionnels, discontinus et non linéaires, où les repères traditionnels de promotion et d'avancement dans une même entreprise sont moins pertinents pour évaluer la qualité du parcours professionnel. La construction de l'identité de travailleur devient ainsi plus complexe et les repères auxquels les salariés peuvent s'identifier sont de plus en plus flous (FAME Consortium, 2007).

Dans les dernières décennies, de nouvelles perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité ont émergé (Berger et Luckman, 1986; Dubard, 2006; 2007; Guichard, 2004; 2009; McAdams, 1996). Ces dernières accordent une attention particulière aux dimensions relationnelles de la construction identitaire, notamment par le biais des conversations, des récits et des dialogues. Elles tiennent également compte du contexte dans lequel se produisent ces interactions (Dumora et Boy, 2008). Ces perspectives semblent bien appropriées aux réalités actuelles où les travailleurs doivent composer avec de nombreux contextes différents, au fil des transitions professionnelles qu'ils vivent. Ils doivent négocier, au quotidien et en interaction avec autrui, à la fois leur nouveau rôle et la nouvelle position qu'ils occupent (Ibarra et Barbulescu, 2010).

De ces perspectives constructivistes/constructionnistes ont émergé des approches narratives de l'identité (Bamberg et coll., 2011; De Fina et Schiffrin, 2011; De Fina et Georgakopoulou, 2008; Delory-Momberger, 2004; Ibarra et Barbulescu, 2010; LaPointe, 2010; McAdams, 2011). Ces approches permettent d'analyser comment le sujet qui parle - le narrateur - construit son identité à travers le récit de son parcours, alors qu'il tente d'intégrer ses expériences passées et présentes en un tout plus ou moins cohérent. Pour Delory-Momberger (2004), dans le contexte actuel du marché du travail, imprévisible et incertain, les individus doivent effectuer un travail biographique majeur afin de trouver une cohérence au sein de parcours professionnels plus complexes et parfois même précaires.

Pour Dubar (2007), les questions d'identité sont essentiellement des questions de langage et l'identité doit être mise en récit pour devenir narrative. Il décrit l'identité narrative comme « *une construction, en situation, par un sujet, d'un agencement de ses expériences signifiantes* » (p. 207). S'identifier ou être identifié par autrui, c'est avant tout se mettre en mots en argumentant le fait que son histoire personnelle a un sens (Dubar, 2007). C'est donc l'histoire à propos de soi, intériorisée et en évolution, qu'une personne construit pour donner du sens, de la signification à sa vie et un semblant d'unité (McAdams, 2011).

Dans le contexte actuel d'individualisation des parcours (Appay, 2008; Dujarier, 2006; Mercure et Vultur, 2010), nous savons très peu de choses sur les moyens utilisés par les

individus pour la construction, l'altération et la révision de leur identité narrative dans le contexte de parcours professionnels non-linéaires et discontinus (Ibarra et Barbulescu, 2010). Les repères traditionnels ne sont plus adaptés à la réalité actuelle des travailleurs précaires et atypiques. Nous pouvons ainsi nous demander quels sont les points de repère utilisés par les travailleurs pour s'y retrouver et construire un tout cohérent à partir des événements épars de leurs parcours discontinus et non linéaires? Par l'analyse du récit qu'ils font de leurs parcours, nous tenterons d'analyser comment les individus interprètent les événements vécus et quels sont les repères qu'ils utilisent dans leur construction identitaire.

Le présent mémoire vise à comprendre comment se construit l'identité narrative de travailleurs qui n'ont pas connu d'emploi de carrière, au fil des transitions qui marquent leur parcours. Plus spécifiquement, nous avons comme objectif de développer une typologie de la construction de l'identité narrative de ces travailleurs à partir du récit qu'ils font de leur parcours professionnel de plus de vingt ans. Nous apporterons une attention particulière à la narration que fait le travailleur de ce qui change dans son identité, au fil des transitions majeures ou des événements-clés de son parcours, et à la façon dont s'opèrent ces changements.

Ce mémoire est structuré en quatre chapitres. Le premier vise à dresser un portrait de l'état des connaissances scientifiques sur l'émergence des nouveaux parcours professionnels et sur la construction de l'identité narrative. Ce relevé des écrits nous permettra de présenter la problématique de recherche. Le chapitre se divise en trois sections. Dans la première, nous mettons en évidence les récents changements sur le marché du travail, le contexte actuel de précarité professionnelle et son impact sur les travailleurs. Dans la deuxième section, nous présentons les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité, en distinguant les différentes approches provenant des champs de la psychologie et de la sociologie. Cette présentation permettra de saisir l'importance de plus en plus grande accordée par les chercheurs au contexte et à la dimension relationnelle dans la construction identitaire. De ces perspectives ont émergé les approches narratives, dont nous discuterons la pertinence pour notre recherche. Nous présenterons ensuite le modèle de l'identité

comme construite par le discours de Bamberg, De Fina et Schiffrin (2011) que nous avons retenu comme cadre théorique de notre recherche. Dans la troisième et dernière section, nous décrivons la problématique à partir de la présentation des résultats d'études empiriques portant sur la construction identitaire dans les parcours professionnels. Cette section se terminera par la présentation de la pertinence de notre problématique de recherche, ainsi que nos objectifs.

Le deuxième chapitre a pour but de décrire la démarche méthodologique, la procédure d'analyse des données et les fondements théoriques qui ont servi de base à cette analyse. Pour ce faire, nous présenterons une description de l'échantillon, la méthode de collecte des données et l'instrument de recherche, les fondements théoriques de l'analyse de contenu, la procédure d'analyse des données, ainsi que l'outil d'analyse que nous avons privilégié.

Le troisième chapitre fait état des résultats détaillés de l'analyse de contenu du récit professionnel des participants. Ces résultats sont présentés en fonction des dimensions principales de notre modèle théorique, c'est-à-dire l'agentivité, la construction d'un sens de soi, la continuité dans la formation de l'identité et la logique de la narration de la transition. Ce chapitre se termine par l'identification et la description des profils types de construction de l'identité narrative.

Finalement, le quatrième chapitre propose une discussion des résultats et vise à mettre en lumière les principales contributions scientifiques de notre recherche. Dans un premier temps, les principaux constats tirés de notre étude sont mis en lien avec les écrits scientifiques recensés. Par la suite, nous répondons à notre question de recherche.

# **Chapitre 1 - Construction de l'identité narrative à travers un parcours professionnel discontinu et non linéaire: recension des écrits**

L'objectif de ce premier chapitre est de dresser un portrait de l'état des connaissances scientifiques sur l'émergence des parcours professionnels d'aujourd'hui et sur la construction de l'identité narrative en contexte professionnel. Ce chapitre est divisé en trois sections. La première traite des récents changements sur le marché du travail qui ont amené des demandes de flexibilité plus grande de la part des travailleurs. Il y est également question de la tendance à l'individualisation des parcours professionnels dans un contexte de précarité du marché du travail. La deuxième section fait état de théories de l'identité en émergence qui s'inscrivent dans des perspectives constructivistes ou constructionnistes, soit le modèle de la construction de soi de Guichard (2004; 2009), le modèle conceptuel sur la personnalité, la modernité et le récit de soi proposé par McAdams (1996; 2011), le modèle de l'identité et de la construction sociale de la réalité de Berger et Luckman (1986; 2012) et les travaux de Dubar sur la crise des identités (2006; 2007). Nous abordons ensuite la pertinence des approches narratives et présentons le cadre théorique de notre projet de recherche, soit le modèle de l'identité comme construite par le discours, de Bamberg, De Fina et Schifffrin (2011). La troisième section est consacrée à la présentation de résultats d'études empiriques sur la construction identitaire, en particulier lors de transitions professionnelles. Nous exposerons également quelques limites de ces études. Enfin, cette section se termine par la présentation de la pertinence de la problématique de recherche ainsi que de ses objectifs.

## **1.1 Parcours professionnels discontinus et non linéaires**

Cette section est divisée en trois sous-sections. Dans la première, nous présentons quatre changements majeurs survenus sur le marché du travail depuis la fin des Trente Glorieuses (e.g. 1945-1975; Fourastié, 1979). Nous analysons ensuite de quelle manière ces



changements affectent le développement des parcours professionnels des travailleurs. Nous analysons ensuite le contexte actuel de précarité du marché du travail et ses impacts sur les travailleurs. Finalement, dans la troisième et dernière sous-section, nous présentons les principales caractéristiques de ces nouveaux parcours professionnels, de quelle manière ils se développent et plusieurs de leurs incidences sur les travailleurs.

### **1.1.1 Changements majeurs sur le marché du travail et nouvelles demandes de flexibilité des travailleurs**

Un des changements majeurs à survenir sur le marché du travail depuis les années 1980, est la modification du système productif des entreprises pour leur permettre de faire face à la concurrence internationale (Arnold et Bongiovi, 2013; Freiche et Le Boulaire, 2000; Tremblay, 2008). On observe notamment une restructuration spatiale du travail à l'échelle mondiale, c'est-à-dire que plusieurs entreprises ont tendance à relocaliser leur production dans des pays où elles ont accès à une main-d'œuvre peu coûteuse (Kalleberg, 2008). Plusieurs d'entre elles vont également passer à une configuration structurelle et spatiale plus flexible, pour améliorer leur efficacité organisationnelle, en développant des filiales, en ayant recours à des sous-traitants et en s'alliant à des réseaux de partenaires pour gagner en puissance face à la concurrence (Freiche et Le Boulaire, 2000).

Un deuxième changement majeur est la remise en cause des *règles du jeu* entre les entreprises et les travailleurs qui ont prévalu durant la période des Trente Glorieuses, période marquée au Québec par une prospérité économique sans précédent (Freiche et Le Boulaire, 2000). Au cours de cette période, le modèle de l'emploi stable constituait la norme (Marchand, 1998), laquelle a contribué à forger un modèle collectif dominant du lien salarial (Marchand, 1998; Fournier et coll., 2003b). Ce modèle assurait aux travailleurs la mise en place d'un système de garanties collectives et de protections sociales (Marchand, 1998) ainsi que, dans une certaine mesure, la possibilité d'une évolution professionnelle ascendante, en échange de l'implication et de la fidélité des salariés envers leur entreprise (Freiche et Le Boulaire, 2000; Grote et Raeder, 2009). Cette dernière représentait un lieu de référence nodal dans l'établissement de liens sociaux et un mode privilégié d'intégration

sociale (Fournier et coll., 2003a; Grote et Raeder, 2009). Avec la prédominance actuelle du libéralisme économique (Kalleberg, 2008), les garanties collectives s'amenuisent et le travail redevient un produit sur le marché, soumis au jeu de la concurrence (Freiche et Le Boulaire, 2000). Il joue de moins en moins un rôle de support à l'intégration sociale du travailleur (Fournier et coll., 2003a; Freiche et Le Boulaire, 2000; Grote et Raeder, 2009)

Le troisième changement majeur survenu sur le marché du travail est la tendance de plus en plus grande des entreprises à recourir à des pratiques de flexibilisation de la main-d'œuvre. En effet, bon nombre d'entre elles réduisent leur effectifs et restructurent leurs collectifs de travail pour diminuer les coûts de production et augmenter les profits à court terme (Mercure et Vultur, 2010; Arnold et Bongiovi, 2013; Freiche et Le Boulaire, 2000). Selon Kalleberg (2008), les mises à pied sont devenues une partie intégrante des stratégies de restructuration mobilisées par les employeurs, même dans les périodes économiques favorables. Comme l'expliquent Arnold et Bongiovi (2013), ainsi que Fuller et Stacy-Hildebrandt (2015), la flexibilisation de la main-d'œuvre offre la capacité aux entreprises d'ajuster le nombre de leurs employés et le niveau des salaires avec aisance. Cette flexibilité permet également d'augmenter la mobilité des travailleurs, tout en permettant un usage plus diversifié de leurs compétences. Les risques sont ainsi transférés de plus en plus vers les travailleurs qui se doivent d'être performants, flexibles et polyvalents (Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015).

Enfin, la segmentation, l'externalisation et la précarisation de l'emploi salarié constituent le quatrième changement d'importance survenu sur le marché du travail au cours des dernières décennies (Freiche et Le Boulaire, 2000). La tendance générale à la flexibilisation et à l'augmentation des gains de productivité et de compétitivité a mené à la segmentation des statuts d'emploi des travailleurs en deux principales catégories (Fournier et coll., 2003). On retrouve ainsi un noyau dur d'employés stables à temps plein avec, en périphérie, une réserve de main-d'œuvre pour pallier aux besoins ponctuels. Les employés de la périphérie ont des statuts précaires et occupent des emplois instables et flexibles, aux horaires transformés (Fournier et coll., 2003; Tremblay, 2008). Ces arrangements d'emploi non conventionnels ou « atypiques » affectent les conditions de travail des individus

(Freiche et Le Boulaire, 2000; Arnold et Bongiovi, 2013) et créent une augmentation de l'insécurité et de l'incertitude chez ces travailleurs (Fournier et coll., 2003; Freiche et Le Boulaire, 2000; Tremblay, 2008). Savickas et coll. (2010) distinguent quant à eux trois types de travailleurs, soit les salariés « centraux », les travailleurs périphériques et les travailleurs marginaux. Ces derniers rencontrent de nombreux obstacles et contraintes dans leur vie professionnelle, à tel point qu'ils n'ont souvent d'autre choix que de se concentrer sur leur emploi au jour le jour (Savickas et coll., 2010). Ces travailleurs arrivent très difficilement à prévoir leur parcours professionnel à plus long terme et sont les plus à risque d'exclusion du marché du travail.

Comme nous pouvons le constater à partir de ce qui précède, la modification du système de production des entreprises, la remise en question du lien d'emploi traditionnel qui prévalait durant la période des Trente Glorieuses, la flexibilisation de plus en plus grande de la main-d'œuvre et la segmentation des statuts d'emploi ont des conséquences directes sur la construction du parcours professionnel. Ces changements majeurs du marché du travail ont modifié les règles du jeu entre employeurs et travailleurs, créant un contexte de précarité professionnelle pour nombre d'entre eux (Fournier et coll., 2003). C'est de ce contexte de précarité et de la façon dont il affecte les travailleurs dont il sera question dans la prochaine section.

### **1.1.2 Contexte de précarité professionnelle et impacts sur les travailleurs**

Le concept de précarité, appliqué au champ du travail, englobe des situations sociales à risque dans lesquelles le travailleur est mal doté en termes de statut, de revenu et d'accès à l'emploi (Vultur, 2010). Cependant, le contexte de précarité professionnelle n'est pas un phénomène nouveau en soi (Fraccaroli, 2007; Quinlan, 2012). En effet, avant les années 1930, la plupart des emplois étaient précaires et les salaires instables (Kalleberg, 2008). La période suivante, celle de la 2e guerre mondiale (1939-1945), n'a pas été non plus une période de développement économique (Marchand, 1998). Par ailleurs, le fait que le contexte de précarité professionnelle que nous connaissons aujourd'hui survienne après une

phase de développement économique exceptionnelle (1945-1975), où l'on avait peut-être créé l'illusion de la pérennité de la stabilité de l'emploi et du droit garanti au travail, vient colorer de façon particulière ce contexte (Marchand, 1998; Fraccaroli, 2007).

De nombreuses études ont mis en évidence qu'un nombre croissant de travailleurs vivent des situations d'emplois précaires, qui peuvent mener à une instabilité du parcours professionnel et à une situation de vulnérabilité économique (Arnold et Bongiovi, 2013; Saint-Martin, 2008; Vultur, 2010; Kallerberg, 2008). Au 21<sup>e</sup> siècle, les emplois précaires sont définis comme étant des formes de travail caractérisées par une limitation des bénéfices sociaux et des droits légaux, une insécurité d'emploi et des salaires moindres. Ces formes d'emploi s'associent également à un risque élevé de problèmes de santé (Vosko, 2006). Les risques d'évoluer dans des emplois précaires varient notamment selon l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et les responsabilités du travailleur (Arnold et Bongiovi, 2013; Saint-Martin, 2008; Vultur, 2010; Kallerberg, 2008).

Pour ce qui est du lien entre le niveau d'éducation et la précarité d'emploi, les travailleurs québécois peu scolarisés ont un taux d'activité moindre que les diplômés universitaires ou que ceux ayant complété des études post-secondaires (Institut de la statistique du Québec, 2015). Le contexte d'économie du savoir que nous connaissons aujourd'hui peut renforcer les difficultés des personnes moins qualifiées à se maintenir en emploi et expliquer, partiellement du moins, le lien entre le niveau de scolarité et la précarité d'emploi (Tremblay, 2008; Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015; Saint-Martin, 2008). Dans le même ordre d'idées, il semble que les femmes et les hommes plus éduqués seraient plus flexibles, autosuffisants et prêts à envisager de développer leur propre carrière de manière autonome (Cooper et Lewis, 1999). Inversement, les hommes de la classe ouvrière, peu scolarisés, seraient moins enclins à s'adapter aux changements dans la nature du travail et maintiendraient des attentes de carrière traditionnelle. (Cooper et Lewis, 1999). Ainsi, certains travailleurs qui possèdent un haut niveau de qualification peuvent considérer les nouvelles réalités du marché du travail comme autant d'opportunités de vivre des expériences nouvelles. Quant aux salariés peu qualifiés qui occupent des emplois instables ou exercent un métier banalisé, ils peuvent vivre cette demande de flexibilité comme une

menace à leur sécurité d'emploi et à leur identité professionnelle (Freiche et Le Boulaire, 2000).

Si certaines catégories de travailleurs semblent plus particulièrement touchées par la précarité d'emploi, il n'en demeure pas moins que la précarité professionnelle touche maintenant tous les secteurs économiques, de manière généralisée (Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015; Kalleberg, 2008; Vosko, 2006). Dans ce contexte, même les travailleurs scolarisés qui occupent des emplois professionnels et de gestion sont à risque de vivre de la précarité professionnelle (Kalleberg, 2008). Toutefois, au-delà du statut d'emploi, il est important de considérer l'expérience subjective des individus au travail (Freiche et Le Boulaire, 2000; Le Blanc et coll., 2003; Saint-Martin, 2008; Vultur, 2010). Ainsi, les travailleurs peuvent vivre de l'insatisfaction même s'ils occupent un emploi régulier, à temps plein. Ils peuvent vivre des incertitudes professionnelles, subir des conditions de travail de piètre qualité ou occuper un emploi en deçà de leurs qualifications (Fraccaroli, 2007; Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015). On peut penser par exemple aux employés qui travaillent à temps plein pour une entreprise, selon un horaire fixe, mais dont la durée de l'emploi est conditionnelle aux besoins de l'employeur (Smith, 2013a). Ces travailleurs « contingents » se sentent bien souvent considérés comme « jetables » et peuvent vivre de l'incertitude et de l'insécurité quant à la stabilité de leur emploi (Smith, 2013a).

Par ailleurs, comme mentionnées précédemment, toutes les formes d'emplois atypiques ne sont pas source d'insatisfactions ou d'incertitudes. Ainsi, certains individus vivent très bien l'occupation d'un emploi temporaire parce qu'ils le perçoivent comme un passage obligé vers l'obtention d'un emploi permanent (Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015). Cependant, Fuller et Stecy-Hildebrandt (2015) mentionnent également que certains travailleurs temporaires peuvent être séparés géographiquement des employés permanents. Cela signifie qu'ils ne travaillent pas dans le même lieu physique, ce qui peut limiter leur participation aux événements importants de l'entreprise et nuire au développement de liens significatifs avec leurs collègues et superviseurs. Les employeurs potentiels peuvent également être préoccupés par le niveau de performance et d'engagement des salariés dont le statut d'emploi est temporaire, en raison de la perception qu'ils ont de l'instabilité

professionnelle de cette catégorie de main-d'œuvre (Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015). Les périodes prolongées de chômage peuvent aussi contribuer à augmenter ces perceptions négatives et mener éventuellement le travailleur à l'exclusion professionnelle (Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015).

La multiplication des emplois précaires et atypiques a profondément modifié le déroulement du parcours professionnel de nombreux travailleurs. Souvent jalonnés de situations de mobilité cumulatives, ces parcours sont de plus en plus complexes et variables (Fuller et Stecy-Hildebrandt, 2015; Kapsalis et Tourigny, 2004). Il devient ainsi nécessaire de s'intéresser à ces « nouveaux » parcours professionnels et à la façon dont les travailleurs en font l'expérience.

### **1.1.3 Parcours professionnels émergents**

La carrière traditionnelle se déroule selon une trajectoire généralement linéaire, à l'intérieur de structures hiérarchiques hautement structurées et rigides. Elle repose sur des procédures d'avancement et de promotions prévisibles. Dans les années 1990, la carrière traditionnelle s'est progressivement estompée pour laisser la place aux carrières dites transitionnelles et flexibles (Baruck, 2004; Savickas et coll., 2010). Dans cette foulée, les termes de trajectoire ou de parcours professionnel ont été de plus en plus utilisés dans la littérature scientifique, l'emploi du mot carrière faisant davantage référence à une activité professionnelle stable et traditionnelle (Gunz et coll., 2000; Savickas et coll., 2010).

Ainsi, les parcours professionnels d'aujourd'hui ont un caractère plus aléatoire et diversifié (Savickas et coll., 2010). Ils sont traversés par de nombreuses transitions professionnelles, plus ou moins voulues ou désirées, et par des changements parfois prévisibles ou au contraire abrupts auxquels les individus doivent réagir et s'adapter (Bessin, Bidart et Grosseti, 2010).

De nombreux chercheurs considèrent que le développement de l'individu s'effectue tout au long de la vie, dans un temps historique et dans un lieu donné, en interaction avec autrui,

selon une certaine capacité d'agir et en tenant compte de la temporalité des événements de la vie (Buchmann, 1989; Elder et Giel, 2009; Sapin et coll., 2007; Savickas et coll., 2010). Selon cette conception, les frontières entre les différentes sphères de vie sont également moins étanches, plus poreuses, et les vies au travail et hors travail se recoupent de plus en plus (Buchmann, 1989). Enfin, la perte des repères traditionnels associés à la carrière amène l'individu à devoir réfléchir sur la direction qu'il compte donner à l'ensemble de son parcours de vie (Savikas et coll., 2010). À travers cette réflexion, il doit construire progressivement son parcours professionnel, au fil des transitions et des changements de direction. Comme le dit si bien Fraccaroli (2007), il doit se considérer comme un « entrepreneur de lui-même » dans un marché du travail prônant de plus en plus la réussite individuelle.

#### **1.1.4 L'individualisation des parcours**

L'incertitude actuelle dans nos sociétés modernes représente pour Bauman (2001) une puissante force d'individualisation où les désastres peuvent frapper au hasard et rendent l'anticipation impossible. Les anciennes tactiques de solidarité sociale sont devenues inutiles, en raison de l'absence de causes communes et de la présence de réalités individuelles multiples (Bauman, 2001). Ce nouveau phénomène, appelé « le nouvel individualisme » par plusieurs auteurs (Appay, 2008; Dujarier, 2006; Mercure et Vultur, 2010), impose à l'individu une injonction à l'autonomie, à la responsabilité personnelle et à la créativité, et ce, dans toutes les sphères de sa vie (Appay, 2008; Dujarier, 2006; Mercure et Vultur, 2010). Pour Kraus (1998 ; p. 117) :

L'individualisation a pour résultat d'imposer à l'individu de choisir constamment entre des centaines de possibilités de vivre, avec tous les risques et toutes les chances que comportent ces décisions, et de se développer non pas en s'intégrant dans un certain milieu idéologique, professionnel ou social, mais en modulant son appartenance à des réseaux sociaux variés.

Autrement dit, la responsabilité de réussir son parcours professionnel revient à l'individu. Ce dernier doit choisir judicieusement entre de multiples possibilités. Comme les repères

traditionnels ne sont plus, il est souvent impossible de connaître à l'avance le résultat probable ou possible de ses choix.

Cet individualisme des parcours professionnels et la forte responsabilité individuelle qui en découle se manifestent dans les exigences des employeurs à l'endroit des travailleurs. Ainsi, les entreprises sont à la recherche de travailleurs capables de gérer des relations à court terme, de passer aisément d'une activité ou d'un lieu à un autre et de s'adapter rapidement à un nouveau contexte de travail (Appay, 2008 ; Fraccaroli, 2007). Autrement dit, des individus à la fois flexibles et performants.

Ces travailleurs doivent également être en mesure de développer de nouvelles compétences de manière autonome, en fonction des caractéristiques changeantes des marchés et des besoins des entreprises. Ces dernières s'attendent en effet à une efficacité immédiate du salarié qu'elles embauchent (Freiche et Le Boulaire, 2000). Pour répondre à de telles exigences et attentes, les travailleurs doivent développer des capacités d'autonomie plus fortes que par le passé, ainsi qu'un certain niveau de tolérance à l'incertitude (Fraccaroli, 2007; Saint-Martin, 2008). Comme ils sont de plus en plus responsables de leurs échecs et de leurs succès professionnels (Mercure et Vultur, 2010; Saint-Martin, 2008; Dujarier, 2006), les travailleurs doivent faire face aux obligations de résultat qui sont de plus en plus contraignantes, bien souvent au prix de leur santé physique et psychique (Appay, 2008; Dujarier, 2006).

En somme, de nombreux travailleurs sont maintenant placés face à une infinité de possibilités et sont tenus pour responsables de diriger leurs parcours professionnels. Selon Grote et Raeder (2009), les différents chercheurs semblent s'entendre pour dire que les parcours professionnels contemporains, plus complexes et autodirigés posent de nouveaux défis aux individus pour le développement de leur identité professionnelle. La construction de l'identité professionnelle, dans le contexte actuel du marché du travail, peut demander un travail biographique majeur de la part des travailleurs pour articuler leurs expériences professionnelles multiples en un tout cohérent, à la fois pour soi et pour les autres. C'est ce dont il sera question dans la section suivante.



## **1.2 Construction de l'identité narrative dans le contexte professionnel**

Cette section vise deux objectifs. Le premier consiste à mieux comprendre le processus de la construction identitaire dans un contexte professionnel où les transitions sont de plus en plus nombreuses. Le deuxième objectif vise à déterminer la nature des repères utilisés par les travailleurs lors des périodes de transition pour construire, réévaluer ou modifier leur identité.

Pour atteindre ces objectifs, nous présentons d'abord différents modèles de l'identité provenant des perspectives constructivistes et constructionnistes. Ces modèles théoriques nous permettent de mieux comprendre la nature de la construction identitaire, selon l'expérience subjective du travailleur, dans un monde du travail en évolution rapide et constante. Nous discutons ensuite des approches narratives qui découlent de ces perspectives. Nous détaillons plus particulièrement ce qu'est l'identité narrative et les indicateurs de l'efficacité de ce travail de construction de l'identité narrative. Nous présentons ensuite un modèle issu de ces approches narratives. Le modèle de l'identité comme construite par le discours (Bamberg, De Fina et Schiffrin, 2011) nous apparaît le plus approprié pour l'analyse du récit de soi des travailleurs dans le cadre de notre étude.

### **1.2.1 Perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité**

De nombreuses de théories de l'identité ont été développées dans les champs de la psychologie et de la sociologie. Il n'est donc pas aisé de déterminer laquelle serait la plus appropriée pour notre recherche, étant donné la multiplicité des choix qui s'offrent à nous. Notre but est de mieux cerner comment les travailleurs construisent leur identité au fil de leur parcours et comment ils parviennent à expliquer et justifier leurs transitions à eux-mêmes et aux autres. De ce fait, nous avons besoin d'avoir accès à leur subjectivité et à leur perception de la réalité du marché du travail, pour mieux comprendre de quelle manière ils parviennent à évaluer la cohérence de leur parcours. Nous ne nous attardons pas

tant à la « vérité » objective, mais davantage à l'interprétation que fait le travailleur de son expérience vécue, sa « mise en récit » des événements qui constituent son parcours.

Si nous faisons une courte synthèse des principales caractéristiques des théories de l'identité, on remarque que dans le champ de la psychologie, l'identité a été d'abord étudiée selon des perspectives développementales (Cohen-Scali et Guichard, 2008; Guichard et Huteau, 2006). On y parle davantage du concept de « soi » et de la « personnalité » que de l'identité (Cohen-Scali et Guichard, 2008), l'accent étant mis sur le fonctionnement psychologique et cognitif de la personne. Avec sa théorie du développement psychosocial, Erikson est un des pionniers de l'identité (Erikson, 1998; Jaffe, 1998). Il s'est penché sur les enjeux de développement majeurs, en particulier à l'adolescence, qui constitue un moment charnière dans le développement de l'identité psychosociale (Erikson, 1998; Jaffe, 1998; Cohen-Scali et Guichard, 2008). Selon Erikson (1980, p.128, cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008) « *l'identité n'est qu'un concept inscrit dans une conception plus large du cycle de la vie humaine qui la conçoit comme un développement (unfolding) progressif de la personnalité à travers des crises psychosociales caractéristiques d'une certaine période* ». Pour Erikson, une des issues possibles est la synthèse identitaire, lorsque l'individu trouve une cohérence interne, construite à partir d'un ensemble de valeurs, et devient un adulte pleinement fonctionnel. Une deuxième issue peut-être de ressentir une confusion identitaire au niveau de la place qu'il occupe dans le monde. La troisième étant d'avoir une direction dans certains domaines de la vie, mais pas dans d'autres (Erikson, 1998; Jaffe, 1998; Cohen-Scali et Guichard, 2008).

Dans le champ de la sociologie, un poids important est accordé aux structures sociales et au passé dans le développement de l'identité (Guichard et Huteau, 2006). Les travaux de Bourdieu (1980) sur les champs et les habitus sociaux sont souvent à la base des différentes théories sociologiques de l'identité qui ont été développées par la suite (Dumora et coll., 2008). Selon les travaux de Bourdieu, l'identité de l'individu lui est attribuée par le cadre social dans lequel il est né et qui existe bien avant son arrivée au monde. Ce cadre social détermine les rôles qui lui seront accordés. Bourdieu ajoute que les individus pourraient tout de même avoir la capacité de créer de nouvelles formes de conduites, mettant ainsi à

distance leurs rôles conformistes prédéterminés par la société dans laquelle ils évoluent (Bourdieu, 1980).

D'autres théories de l'identité ont émergé dans ces champs respectifs de la psychologie et de la sociologie, les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité étant les plus récentes. Elles ont en commun de considérer les relations - interactions et interlocutions - comme jouant un rôle fondamental dans la construction de l'identité par le biais des conversations, des récits et des dialogues (Guichard et Huteau, 2006; Dumora et Boy, 2008). Les perspectives constructivistes mettent davantage l'accent sur le sujet individuel qui interprète et construit sa propre réalité; elles s'intéressent aux structures mentales et aux représentations des individus (Guichard, 2004; 2009; McAdams, 1996). Les perspectives constructionnistes s'attardent davantage au contexte social dans lequel se produisent les interactions avec autrui. Elles considèrent que la réalité sociale est coconstruite, à travers l'expérience vécue avec autrui, ainsi que par le langage qui est mis en œuvre dans ces expériences (Dubar, 2000; 2007; Berger et Luckman, 2012).

Ces perspectives nous apparaissent très pertinentes dans le contexte d'un monde du travail en évolution constante et rapide. Elles permettent de tenir compte de l'individu en tant que sujet réflexif, en interaction constante avec autrui, dans un monde social constitué de structures et d'institutions qui évoluent rapidement et qui influencent son développement. Elles permettent ainsi d'analyser la façon dont l'individu s'autoconstruit, selon son point de vue et sa réalité vécue, dans un parcours professionnel où les contextes évoluent au fil des transitions de plus en plus nombreuses. Chacun des modèles théoriques de l'identité issus de ces perspectives a des avantages particuliers. Nous avons choisi de présenter ceux qui nous apparaissent particulièrement pertinents pour le contexte de notre étude.

### **1.2.1.1 La construction de soi de Guichard**

Parmi les approches constructivistes, le modèle théorique de la construction de soi de Guichard (2004; 2009) propose de mettre l'accent sur l'aspect humain de la construction de soi - c'est-à-dire sur les états mentaux et les processus réflexifs universels des individus -

tout en considérant les processus sociaux. Dit autrement, la construction de soi se déroule dans une « société humaine déterminée », c'est-à-dire dans un contexte social spécifique (Guichard, 2004). Le modèle de Jean Guichard (2004; 2009) repose sur trois principales propositions.

La première proposition est d'ordre sociologique. Selon celle-ci, l'individu « oriente sa vie » dans des contextes sociaux structurés (Guichard, 2004; 2009). Selon les contextes sociaux dans lequel il évolue, ce dernier se voit proposer par la société une offre identitaire qui consiste essentiellement en des catégories sociales de toutes sortes. Ces catégories sociales changent ou évoluent au fil du temps. De nouvelles catégories peuvent apparaître tandis que d'autres deviennent désuètes. Par ses interactions sociales, l'individu lui-même participe à l'évolution de cette offre identitaire (Guichard, 2009). C'est à partir de cette offre identitaire que l'individu pourra se construire d'une certaine manière, en lien avec des catégories d'appartenance qu'il s'attribue ou non (Guichard, 2004; 2009).

La deuxième proposition est d'ordre sociocognitif. Elle suppose que l'individu se construit sur le plan identitaire, au cours de ses interactions et interlocutions avec autrui, en élaborant des structures cognitives (Guichard, 2004). C'est-à-dire que l'individu organise sa vision d'autrui et de lui-même selon des « *schémas structurés d'attributs ayant des valeurs par défaut* » (Guichard, 2004; p. 6). Ces cadres cognitifs identitaires sont des structures mises en mémoire qui forment des systèmes conceptuels. Le monde social est ainsi intériorisé par chacun, en fonction de sa position propre dans la société et dans les différents contextes sociaux (Guichard, 2004; 2009). De ces cadres cognitifs identitaires vont émerger des formes identitaires représentant la vision d'autrui ou de soi-même. Les formes identitaires subjectives (FIS) sont « *celles dans lesquelles l'individu se perçoit et se construit* » (Guichard, 2004; p. 8) et « *selon les contextes dans lesquels l'individu interagit, il se construit dans des formes identitaires subjectives différentes* » (Guichard, 2004; p. 8). Pour Guichard, ces formes identitaires subjectives « *sont toutes reliées entre elles et sont chacune considérées, par l'individu, comme une certaine manière d'être soi* ». (Guichard, 2004; p. 8).

La troisième proposition est dynamique et implique des phénomènes de réflexivité et d'interprétation qui sont mis en œuvre lors de l'élaboration des formes identitaires subjectives (Guichard, 2004; 2009). Guichard distingue deux modes de réflexivité, soit la réflexivité « je-me » et la réflexivité trinitaire « je-tu-il/elle ». La réflexivité « je-me » est celle des anticipations identitaires où le « je » correspond à un imaginaire futur, au-delà de la situation présente, le « projet de soi » (Guichard, 2004; 2009). La réflexivité « je-tu-il/elle » est interprétative, combinant les points de vue de soi et de l'autre (Guichard, 2004; 2009). L'individu analyse son expérience selon le point de vue des autres et le sien, introduisant ainsi la relation à autrui. L'autre personne est le « tu » avec lequel « je » entre en dialogue et fait référence au « il/elle » lorsqu'il est avec « tu » (Guichard, 2004). Cette réflexivité dialogique trinitaire correspond à un processus de personnalisation, c'est-à-dire de « *soi comme personne dans une société de personnes* » (Guichard, 2004).

Les sociétés occidentales ont beaucoup changé dans les dernières décennies et les anciennes catégories sociales ne sont plus aussi pertinentes dans la définition de soi et d'autrui (Guichard, 2004). Les individus doivent donc utiliser ou construire de nouvelles grilles d'analyse de soi.

### **1.2.1.2 La personnalité, la modernité et le récit de soi de McAdams**

Le modèle conceptuel proposé par McAdams (1996) s'appuie sur les développements du champ de la personnalité, tout en situant explicitement la personne à l'intérieur du cadre sociohistorique qui affecte sa vie. Ce modèle met l'accent sur les traits de caractère, les préoccupations personnelles et les constructions psychosociales qui constituent l'identité (McAdams 1996).

McAdams (1996) propose de considérer qu'une description adéquate d'un individu requière de faire une distinction claire entre le « je » et le « me » de la personnalité et de délimiter les trois niveaux relativement indépendants sur lesquels la personne peut être décrite. Dans la personnalité, le « je » peut être vu comme un processus d'autocréation qui vise à raconter une expérience pour créer un soi. Le « me » peut quant à lui être vu comme le soi que le

« je » raconte. Les trois différents niveaux de description de la personne détiennent un vaste assortiment de caractéristiques personnelles qui sont en principe des composantes potentielles du soi, autrement dit des caractéristiques potentielles du « me » que le « je » construit lorsqu'il raconte une expérience vécue par le « me » (McAdams, 1996).

Le premier niveau consiste en des concepts larges, hors contexte et indépendants appelés « traits » qui fournissent une signature caractérielle pour la description de la personnalité. Comme ces traits sont généralement vérifiés par l'autodescription, ils peuvent être considérés comme des caractéristiques du soi, donc du « me » que le « je » construit.

Au deuxième niveau, à savoir les préoccupations personnelles, les descriptions de la personnalité renvoient aux efforts personnels, aux tâches de vie, aux mécanismes de défense, ainsi qu'à tout un assortiment de concepts, de stratégies de développement ou de motivation. Ces derniers sont conceptualisés dans un moment, un endroit ou un rôle.

Au troisième niveau, on retrouve les concepts de la personnalité qui sont dérivés en particulier de la vie adulte dans les sociétés modernes. La description complète de la personnalité adulte nécessite donc de considérer les constructions psychosociales qui constituent l'identité. Dans la société moderne, l'identité prend la forme de récits de soi. Pour cet auteur, l'identité d'un individu est le reflet, partiellement du moins, des normes culturelles en vigueur dans la société. Dans le récit qu'il fait de sa vie, le récit de soi, l'individu tente de se convaincre et de convaincre les autres que sa vie est cohérente et a du sens dans le contexte de la société dont il fait partie (McAdams, 1996).

Le récit de vie est défini par McAdams (1996; 2011) comme étant une narration de soi intériorisée et évolutive qui incorpore le passé reconstitué, le présent perçu et le futur anticipé. Les individus offrent différents récits de soi selon les différents contextes. En raison des caractéristiques des demandes de la vie quotidienne, les individus doivent être stratégiques dans leurs actions et s'assurer de ménager l'impression qu'ils laissent aux autres, s'ils veulent être acceptés à l'intérieur de leurs groupes de référence (McAdams, 1996).

La fonction principale du récit de soi est l'intégration des éléments disparates du parcours de vie pour en faire une identité modelée ou suivant un schème (McAdams, 1996). Le récit sert également à divertir les autres et soi-même, ainsi qu'à se socialiser en partageant avec les autres les constructions narratives de soi (McAdams, 1996). En ce qui concerne le développement de l'individu et l'évolution de son récit de vie au fil du temps, McAdams (1996) considère que le façonnement de l'identité débute à l'adolescence, par la reconstruction des événements passés de l'ère prénarrative des enfants et des préadolescents, en passant par la consolidation du présent et l'anticipation de ce qui est à venir. Les adultes, entre 20 et 30 ans, façonnent et raffinent leurs imagos et prennent des engagements identitaires dans différents rôles sociaux. Lorsqu'ils atteignent la quarantaine, ils peuvent faire face à de nouvelles inquiétudes par rapport à l'harmonie de leur récit de soi et la réconciliation des différents événements du passé. Ils peuvent ainsi vouloir se concentrer davantage sur l'élaboration d'une fin satisfaisante à leur récit. Les gens âgés ont un regard d'acceptation ou de rejet du récit de leur vie, étant donné qu'il est souvent trop tard pour changer ou influencer de manière substantielle la suite de leur parcours (McAdams, 1996).

Dans un contexte de parcours professionnel discontinu et non linéaire, constitué d'un grand nombre de transitions, cette approche théorique nous semble particulièrement intéressante pour l'étude de la construction identitaire. En effet, cette approche prend tout autant en considération les dimensions sociales et historiques qui influencent la construction de l'identité, que la « mise en récit » par l'individu de son parcours.

### **1.2.1.3 L'identité et la construction sociale de la réalité de Berger et Luckman**

Parmi les approches constructionnistes émergeant du champ de la sociologie, on retrouve le modèle théorique de l'identité et de la construction sociale de la réalité de Berger et Luckman. Dans leur ouvrage intitulé « *La construction sociale de la réalité* », publié en 1986, ils expliquent comment l'identité se forme par le biais des processus sociaux. L'identité est un phénomène qui émerge de la dialectique entre l'individu et la société. Ce phénomène prend place dans la réalité quotidienne de l'individu, qu'il interprète comme

allant de soi, et dans des contextes sociaux spécifiques. Cette identité peut être conservée, modifiée ou reformée par l'individu à travers les relations sociales (Berger et Luckman, 2012).

Dans son expérience subjective de la vie quotidienne, l'individu est ici et maintenant - position qu'il occupe - dans un monde intersubjectif qu'il partage avec d'autres. Il doit interagir et communiquer continuellement avec autrui par le langage. Pour Berger et Luckman (2012; p. 215), « *l'expérience la plus importante d'autrui prend place dans la situation de face-à-face (...)* ». L'individu se trouve ainsi placé en situation de négociation continue de son présent qu'il partage avec l'autre. Ses projets peuvent être différents de l'autre et même entrer en conflit avec l'autre. « *Nous ne vivons pas seulement dans le même monde, nous participons chacun à l'existence de l'autre.* » (Berger et Luckman, 2012; p. 215). C'est par le langage « partagé » qu'il est possible pour l'individu de donner un sens à son expérience commune, à la fois à ses yeux et aux yeux des autres (Berger et Luckman, 2012). Dans ses échanges avec autrui, l'individu doit tenir compte des « modèles dominants de conversations » qui proviennent du stock social de connaissances. Ce dernier a été élaboré par les collectifs d'individus en interaction, dans un contexte social particulier (Berger et Luckman, 2012).

Les activités humaines prennent place dans un environnement naturel particulier qui possède un ordre culturel et social spécifique. C'est ce que Berger et Luckman nomment l'institutionnalisation. Les institutions exercent un certain contrôle sur la conduite humaine par la typification des actions habituelles, en établissant des « modèles prédéfinis de conduite » (Berger et Luckman, 2012). Cette connaissance de l'ordre institutionnel est acquise au cours de la socialisation primaire de l'individu. Les expériences communes forment un stock commun de connaissances et, objectivées par le langage, ces connaissances sont disponibles à tous les individus, qu'ils en aient ou non fait l'expérience eux-mêmes. Elles sont ensuite transmises dans la tradition de la collectivité. Les rôles, qui correspondent à une typification des formes d'action des individus, représentent l'ordre institutionnel et le mode de participation de l'individu au monde social (Berger et



Luckman, 2012). Pour obtenir la reconnaissance d'autrui dans l'exercice d'un rôle en particulier, l'individu doit démontrer qu'il est un exécutant potentiel légitime des formes d'action de ce rôle.

L'acquisition de connaissances spécifiques de rôle dans un contexte professionnel implique « l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels » par la socialisation secondaire (Berger et Luckman, 2012). En effet, pour chaque contexte professionnel spécifique, un stock commun de connaissances propres à cette profession sera formé à partir des expériences communes des individus qui font partie de cette profession. Dans le cadre d'un parcours professionnel discontinu, ponctué de nombreuses transitions, les rôles que l'individu devra endosser changeront et lui demanderont d'accomplir un processus de socialisation secondaire à chaque fois. Cette dernière peut générer des connaissances qui seront en contradiction avec celles acquises lors de la socialisation primaire (familiale, culturelle, d'autres secteurs d'emplois). Dans un tel cas, l'individu devra modifier « sa réalité » ou les relations qui ont servi par le passé à la maintenir. Berger et Luckman (2012; p. 241) mentionnent à ce propos : « *Les autrui significatifs sont, dans la vie de l'individu, les agents principaux de la maintenance de sa réalité subjective.* » Lorsque les autrui significatifs changent, par exemple lors d'une transition professionnelle, une réalité considérée par l'individu comme allant de soi devra peut-être être modifiée ou réajustée au fil de ses nouvelles expériences pour lui permettre de donner un sens à sa biographie, notamment à ses expériences passées.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, le marché du travail est une institution qui a été marquée par de nombreuses transformations. Ces dernières ont modifié profondément le parcours professionnel d'un grand nombre d'individus. Dans cette foulée, les rôles professionnels attribués aux travailleurs ont changé et les formes d'action appropriées ne sont plus les mêmes qu'auparavant. Plusieurs travailleurs doivent ainsi créer de nouvelles significations aux expériences professionnelles qu'ils vivent. Cette forme de socialisation secondaire, en lien avec les nouveaux rôles qu'ils occupent, est nécessaire afin de remplacer les repères traditionnels qui sont aujourd'hui inadéquats pour construire et donner du sens aux réalités actuelles.

Le modèle de Berger et Luckman (1986; 2012) présente une conception de la réalité comme subjective, en contexte et en interaction. Ce modèle confirme la nécessité de considérer l'expérience vécue du point de vue du sujet, c'est-à-dire de prendre en compte sa propre perception de la réalité et la façon dont il réussit à utiliser le stock commun de connaissances pour construire de la cohérence dans son parcours. Par ailleurs, ce modèle nous offre très peu d'indications sur la façon de rendre opérationnelles les composantes de l'identité.

#### 1.2.1.4 La crise des identités de Claude Dubar

Les travaux de Dubar (2000, 2007) s'inscrivent dans le champ de la sociologie et sont considérés comme faisant partie des perspectives constructionnistes. Comme l'ont souligné Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali et Pouyaud (2008), le concept d'identité deviendra grâce aux recherches de Claude Dubar un concept central en sociologie. Pour Dubar (2000; 2007), les individus développent des « identités sociales » en relation avec la structuration des systèmes sociaux, qu'il nomme « mondes sociaux ». Ainsi, les individus appartiennent objectivement à certains groupes, comme leur groupe d'origine à l'enfance, et vont ensuite s'assimiler subjectivement à un ou plusieurs groupes auxquels ils désirent s'intégrer (Dubar, 2000). La socialisation est pour cet auteur une construction sociale et « (...) *l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable.* » (Dubar, 2000; p. 83).

Dubar (2007) refuse de distinguer l'identité individuelle et collective, préférant le concept d'une identité sociale qui se construit dans la relation à autrui. Les modes d'identification d'un individu sont constitués par des identités **pour** autrui, qui lui sont attribuées **par** les autres, et des identités **pour** soi, qui sont revendiquées **pour** lui-même. La personne peut toujours refuser ou accepter les identités qui lui sont attribuées **par** les autres (Dubar, 2007).

Les modes d'identification se développent ainsi selon ces deux axes - pour autrui et pour soi - et peuvent résulter en quatre principales formes identitaires (Dubar, 2007). La

première, la forme « biographique pour autrui » est de type communautaire. Elle s'inscrit dans une lignée de génération, dans une appartenance à un groupe local et à une culture héritée possédant une langue, des croyances et des traditions spécifiques. Cette forme identitaire culturelle constitue un mode de vie appris par l'individu lors de la socialisation primaire (Dubar, 2007).

La deuxième forme identitaire proposée par Dubar, la forme « relationnelle pour autrui », se développe dans et par les interactions qui prennent place dans un système d'institutions, au sein desquelles l'individu est contraint de s'intégrer. Il devra y occuper différents rôles, dans les diverses sphères de sa vie sociale, et sera identifié par autrui comme appartenant à différentes catégories sociales.

Ensuite, la forme « relationnelle pour soi » renvoie à la conscience réflexive de l'individu qui s'engage dans un projet qui possède pour lui un sens subjectif. L'individu s'identifie à une association de pairs, avec laquelle il partage un projet commun. Il doit donc développer sa capacité discursive à argumenter, afin de revendiquer cette identité et de se faire reconnaître par les « autrui significatifs ». C'est une identité revendiquée par le « soi-même réflexif » et unificatrice à un groupe.

Finalement, la quatrième forme identitaire, la forme « biographique pour soi », est « *cette histoire que chacun se raconte à lui-même sur ce qu'il est* » (Dubar, 2007; p. 55). Elle correspond pour Dubar à l'identité narrative qui permet de donner un sens à l'existence de l'individu. Cette forme d'identité ne devient narrative que lorsqu'elle est mise en récit. Elle constitue alors une quête d'authenticité au cours de laquelle l'individu se projette dans des appartenances diverses et successives, dans tous les aspects de sa vie sociale et toutes les sphères de sa vie personnelle (Dubar, 2007). Dans un contexte où les transitions sont nombreuses dans les parcours professionnels, la construction de l'identité narrative nous paraît très pertinente puisqu'elle permet au sujet de se « mettre en mots » dans une situation donnée, par l'agencement de ses expériences significatives. À ce propos, Dubar (2007; p. 203) mentionne que « (...) *seule une analyse des langages de l'identification subjective*

*peut permettre d'avancer dans la voie d'une approche opératoire (...) »* et ainsi permettre de saisir empiriquement ces formes identitaires.

Dans un contexte de parcours professionnel individualisé et marqué d'une forte mobilité, la notion de catégories prédéterminées que l'individu peut accepter ou rejeter (Dubar, 2007) est très intéressante pour l'étude de l'identité narrative. En effet, nous avons vu que lors de transitions importantes, l'individu est susceptible de modifier certains de ses groupes d'appartenance (Guichard, 2004; 2009; Berger et Luckman, 2012; Dubar, 2007), d'adopter de nouveaux rôles qu'il doit justifier aux autres significatifs et de tenter de convaincre les autres membres du groupe de sa légitimité pour occuper ce rôle. Il peut également refuser de s'identifier à un groupe dont il fait objectivement partie, malgré lui, et dont il vise à se dissocier (Dubar, 2007). La manière de justifier sa « non-appartenance » à ce groupe aura un impact sur le sens de cohérence et d'authenticité de son parcours. Pour Dubar (2007; p. 207), on doit tenter de « (...) *comprendre comment le sujet a subjectivement construit des « mondes » qui ont un sens pour lui et au sein desquels il peut se situer (...)* ». Ce modèle théorique de l'identité nous confirme encore une fois la pertinence de l'identité narrative pour avoir accès concrètement aux différentes appartenances revendiquées ou rejetées par l'individu.

Ces quatre modèles théoriques que nous avons présentés précédemment mettent de l'avant la nécessité de tenir compte du contexte sociohistorique dans lequel l'individu évolue. Les notions d'identité pour soi et pour autrui sont également au cœur de ces modèles identitaires. Quant aux modèles proposés par McAdams (1996) et Dubar (2007), ils traitent également de l'identité narrative. L'importance du dialogue avec l'autre, comme partie intégrante du travail identitaire, a donné naissance à des approches plus spécifiquement narratives; elles s'intéressent principalement à la mise en récit de soi. Nous traiterons de ces approches narratives dans la prochaine sous-section.

## 1.2.2 Approches narratives de l'identité

Dans un premier temps, nous présenterons comment les approches narratives contribuent de façon significative à la compréhension de la manière dont l'identité de l'individu se construit à travers son discours, en relation avec les autres et sous l'influence d'un ensemble historique de structures et de pratiques sociales et culturelles (Benwell et Stokoe, 2006; LaPointe, 2010). Par la suite, nous présenterons le modèle de l'identité narrative proposé par Ibarra et Barbulescu (2010). Nous terminerons par la présentation de notre modèle d'analyse, celui de Bamberg, De Fina et Schiffrin (2011), qui nous tient lieu de cadre théorique. La présentation détaillée de ce modèle fera l'objet de la section suivante.

Les approches narratives de l'identité s'inscrivent dans les courants du constructivisme et du constructionnisme qui considèrent l'individu en interaction, dans un contexte social et culturel donné, interprétant et construisant sa propre réalité. Pour Polkinghorne (1988), on ne peut observer directement l'expérience humaine comme on le ferait pour une réalité matérielle. L'expression de cette expérience à travers le langage ordinaire fournit des nuances qualitatives qui permettent de dégager le sens réel, pour l'individu, de l'expérience vécue (Polkinghorne, 1988).

Pour Ricoeur (1991), la connaissance de soi est une interprétation qui trouve dans le récit une médiation privilégiée. Le récit de soi emprunte, selon lui, autant à l'histoire qu'à la fiction; c'est la réécriture de l'histoire passée. L'intrigue de l'histoire doit donc être révisée au fur et à mesure que de nouveaux événements se produisent dans la vie de l'individu (Bujold, 2004; Polkinghorne, 1988).

Dans ce même esprit, certains auteurs font remarquer que l'activité de raconter des histoires fait partie intégrante de la vie sociale (Benwell et Stokoe, 2006). Les personnes racontent leur vie, se rappellent les événements marquants et réfléchissent à leur parcours de façon quotidienne. Le récit est la forme la plus familière « d'écriture » du vécu individuel. L'individu écrit son histoire mentalement, dans un premier temps, de manière quasi automatique selon des scripts répétitifs empruntés aux cadres sociaux et culturels dans

lesquels on évolue (Delory-Momberger, 2004). Son identité reflète ainsi les idéologies, les scripts et les modèles qui prévalent dans sa culture et selon son époque (Delory-Momberger, 2004; LaPointe, 2010; McAdams, 1996; Polkinghorne, 1988). Ceci rejoint la conception proposée par Berger et Luckman (2012) d'un stock commun de connaissances, élaborées socialement, transmises dans la tradition et disponibles pour tous.

Dans le contexte actuel d'individualisation des parcours professionnels, où les différentes sphères de vie s'entrecroisent et plusieurs des repères traditionnels disparaissent, l'importance de l'identité narrative telle que décrite par Kraus (1998, p.117-118) prend tout son sens:

Ainsi, l'identité se construit comme un patchwork par l'insertion dans ces sphères [réseaux sociaux variés], et non plus par l'intermédiaire d'une cohérence sociale nourrie par des modèles de vie cohérents. Pour développer sa « lisibilité » par les autres et, en même temps, son sens d'une cohérence personnelle, l'individu est obligé à un travail narratif individualisé: développer un récit de soi compréhensible par les autres.

Ybema et coll. (2009) ajoutent dans la même veine que c'est dans la manière dont les individus se présentent aux autres, dans la vie de tous les jours, que l'on peut voir comment ils s'efforcent de se construire eux-mêmes en tant qu'acteurs sociaux.

De leur côté, Ibarra et Barbulescu (2010) proposent un modèle de processus identitaire dans lequel les individus se servent de leur répertoire narratif, constitué de plusieurs narrations de soi coexistantes, lors de leurs interactions avec les autres pour s'engager dans un travail sur l'identité narrative. Ibarra et Barbulescu (2010; p. 137) décrivent les identités comme « (...) *ces significations variées reliées à un individu par lui-même et par les autres.* » (Traduction libre). Le répertoire narratif est constitué par des narrations multiples qui assurent à l'individu la possibilité d'une présentation flexible de lui-même, en fonction des différents contextes dans lesquels il évolue et des rôles qu'il y occupe (DeFina et coll, 2006; Ibarra et Barbulescu, 2010). Le répertoire narratif permet ainsi à l'individu de choisir les éléments narratifs au besoin, selon le contexte et le but de l'interaction avec autrui. Des fragments de récit et des scripts provisoires peuvent également faire partie du répertoire. La

personne pourra tenter diverses narrations de soi, correspondant à différentes identités ou moi provisoires, et utiliser les rétroactions reçues lors de ses interactions pour réviser son récit et son répertoire narratif (Ibarra et Barbulescu, 2010).

Ibarra et Barbulescu (2010) considèrent que le récit de soi est une forme de construction identitaire fréquente durant les périodes de transition de vie ou professionnelle. Lors de ces périodes de transitions, l'individu est appelé à s'intégrer dans un nouveau groupe, son rôle est amené à changer, de même que ses attitudes, comportements ou compétences qu'il doit avoir ou développer, ainsi que les actions qu'il doit poser. Ces périodes constituent des opportunités pour l'individu de renégocier sa vision de soi tant privée que publique (Ibarra, 1999). Dans ce processus de négociation identitaire, il devra identifier les modèles de rôle du nouveau groupe dans lequel il doit s'intégrer, expérimenter des comportements qui lui sont peu familiers et évaluer ses progrès dans les changements désirés. C'est ce qu'Ibarra (1999) identifie comme la construction d'identités « potentielles » qui font partie du répertoire narratif de l'individu.

Selon Ibarra et Barbulescu (2010), le but visé lors de la construction d'une identité « potentielle » est d'atteindre une adaptation négociée au nouveau rôle. Plus précisément, d'une part, il s'agit de tenter de s'accommoder aux demandes de rôle du nouveau groupe, et, d'autre part, il s'agit de modifier la définition de ces rôles, pour soi et pour autrui, afin de préserver certains aspects appréciés ou significatifs de son identité (Ibarra, 1999). La personne cherche ainsi à construire une identité professionnelle qui est crédible auprès des membres significatifs du nouveau groupe dans laquelle elle s'intègre et qui est aussi cohérente avec son identité (Ibarra, 1999, Ibarra et Barbulescu, 2010).

Les périodes de transition impliquent non seulement des changements de comportements et d'actions, menant à une nouvelle identité négociée, mais également la verbalisation des raisons qui expliquent ou justifient la transition vécue à travers le récit de soi (Ibarra et Barbulescu, 2010). C'est ainsi la construction de sens durant les périodes de transition, en considérant les événements passés et en leur donnant parfois une nouvelle signification, qui permettra à l'individu de trouver de la cohérence dans son parcours. Ces multiples

transitions, qui peuvent sembler aléatoires et discontinues, seront liées entre elles par un fil conducteur et formeront ainsi un récit digne d'intérêt. L'étude de ces narrations peut permettre de mieux comprendre de quelle manière la signification de ces transitions s'est construite (Ibarra et Barbulescu, 2010; McAdams, Reynolds et coll., 2001).

Selon le modèle proposé par Ibarra et Barbulescu (2010), les individus se servent de leur répertoire narratif pour s'engager dans un travail identitaire et le récit de soi devra respecter au moins trois balises afin de permettre à ces derniers d'atteindre leurs objectifs dans la construction de leur identité. Dans un premier temps, le récit doit être cohérent et s'appuyer sur une séquence d'événements qui a du sens, selon un fil conducteur ou une explication de causalité, attribués par le narrateur. Deuxièmement, le récit doit être légitime et s'inscrire dans un discours culturellement accepté, afin de faciliter la reconnaissance par les autres de la nouvelle identité (Ibarra et Barbulescu, 2010). Finalement, le récit est un processus négocié qui implique la participation d'un auditoire et la mise en place de conditions facilitant sa validation sociale (Ibarra, 1999; Ibarra et Barbulescu, 2010). Comme le dit Barthes (1981), « *le récit, comme objet, est l'enjeu d'une communication* ». Il doit ainsi y avoir deux personnes pour qu'un récit existe, soit le « donateur » du récit qui est le sujet qui transmet des informations et le « destinataire » du récit qui les reçoit. Ces informations ont pour but de permettre au destinataire de comprendre l'histoire racontée par le donateur; ce sont les éléments sur lesquels le sujet qui parle s'appuie pour expliquer ses actions, se situer dans un contexte précis et décrire les obstacles rencontrés (Barthes, 1981).

Selon Ibarra et Barbulescu (2010), le niveau d'efficacité du travail identitaire narratif lors des transitions professionnelles peut être évalué à l'aide de deux indicateurs: l'authenticité et la validation perçues du récit de soi. En ce qui concerne le premier indicateur, le sujet qui parle - le narrateur - cherchera à maintenir un sentiment d'authenticité, malgré les changements qu'il expérimente. Il essaiera ainsi de structurer son récit de façon à ce que ses actions et ses attitudes soient en accord avec ses valeurs et son identité. Le deuxième indicateur est la validation perçue et fait référence au fait que l'individu cherchera à façonner dans son récit un « soi culturellement approprié », acceptable par le nouveau groupe professionnel ou la communauté (Ibarra et Barbulescu, 2010). Ce « soi



culturellement approprié » lui permettra d'obtenir la reconnaissance et la validation par autrui de son statut et du rôle qu'il occupe.

Le récit de soi est donc un exercice de positionnement entre le sujet et son auditoire (Davies et Harré, 1990; LaPointe, 2010). L'individu utilise les scripts sociaux disponibles pour choisir sa position et agir selon les droits, les obligations et les possibilités d'action que ces derniers fournissent (LaPointe, 2010). Toutefois, dans les contextes locaux quotidiens, le sujet peut également choisir de modifier ces scripts selon ses besoins, c'est-à-dire de négocier les positions disponibles en nouvelles positions plus adaptées à sa situation. Toutefois, ce choix se fait toujours en interaction avec autrui. LaPointe (2010) considère le positionnement comme un processus à travers lequel l'agentivité du sujet s'accomplit par la capacité des individus à élaborer activement des narrations en adaptant, en résistant ou en s'appropriant de manière sélective des scripts culturels et des discours, ainsi qu'en négociant et modifiant les positions disponibles pour eux (LaPointe, 2010). En somme, selon LaPointe (2010), il est possible d'adopter des positions alternatives, différentes de celles que l'on avait adoptées auparavant, c'est-à-dire d'imaginer autrement le rôle que l'on occupe. Ceci apparaît d'autant plus pertinent dans un marché du travail où les règles ont changé et que de multiples possibilités s'offrent aux individus.

Le modèle de la construction identitaire narrative proposé par Bamberg, De Fina et Schiffrin (2011) s'inspire d'une perspective constructionniste (De Fina, Schiffrin et Bamberg, 2006) et utilise deux lentilles, soit celles du « discours » et de la « construction ». L'accent est dirigé vers la manière dont l'identité est construite et forgée par l'individu à travers les activités discursives des interactions quotidiennes. Nous avons retenu ce modèle comme cadre théorique pour notre étude. Il nous apparaît particulièrement bien adapté pour analyser, à partir du récit que les travailleurs font de leurs parcours, la manière dont ils construisent, révisent et ajustent leur identité au fil des transitions et des événements marquants. Nous présentons ce modèle plus en détail dans la section suivante.

### **1.2.3 Modèle de l'identité comme construite par le discours de Bamberg, De Fina et Schiffrin**

Le modèle de « l'identité comme construite par le discours », de Bamberg et coll. (2011) suggère de considérer l'identité comme négociée entre des sujets qui parlent - et non des esprits désincarnés - dans des contextes sociaux changeants. Cette identité émerge sous la forme d'une subjectivité et d'un sens de soi. Le processus de négociation de l'identité demande un engagement actif de la part de l'individu. Il est pratiqué en continu, par le biais de la narration, dans les situations ordinaires de tous les jours, concrètes et spécifiques, et peut ainsi être facilement observé (Bamberg, et coll., 2011). Les auteurs du modèle considèrent l'identité comme un processus qui prend place dans des constellations d'identités, plutôt que des construits individuels et monolithiques (De Fina et coll., 2006).

Peu importe le positionnement que choisira le sujet, il se construit à la fois à travers des discours existants - ou discours de société - et par les échanges avec autrui qui se produisent dans des contextes locaux, au cours des activités quotidiennes (Georgakopoulou, 2006; Bamberg et coll., 2011). Les pratiques discursives dominantes - ou discours de société - correspondent à des « régimes de vérité » acceptés de manière implicite par les membres d'une même société ou culture. Ce sont des systèmes de pensée ou d'idéologies formés par consensus et considérés comme ayant une valeur esthétique et éthique, donc « vrais » (Bamberg et coll., 2011). Ces pratiques discursives dominantes prennent leur origine dans les normes culturelles, communautaires et sociétales. Les identités choisies par le sujet proviennent en partie de ces répertoires déjà existants de « discours de société » (Soulet, 2010; Ybema et coll., 2009). Ainsi, ce qui peut être dit, par qui, comment et dans quelles circonstances cela peut être dit, sera encadré par ces pratiques discursives dominantes (Bamberg et coll., 2011; Ybema et coll., 2009).

Dans la construction de son identité narrative, l'individu doit se positionner au regard de trois principales dimensions. La première est celle de l'agentivité, c'est-à-dire la perception de l'individu d'avoir une capacité d'action sur les événements de son parcours professionnel ou, au contraire, de subir les événements. Autrement dit, le sujet qui parle - le

narrateur - peut se voir comme autoconstructeur de son parcours, avec une capacité d'action, ou comme une victime des événements et de la société, écrasé par le poids des structures sociales (Bamberg et coll., 2011).

La deuxième dimension est celle de la construction d'un sens de soi. L'individu définit un sens individuel de soi, comme différent des autres, ou un sens de soi en communauté avec d'autres, comme intégré à l'intérieur des relations soi-autres (Bamberg et coll., 2011). Ces identifications dans le discours peuvent être faites de manière directe, en s'attribuant des traits de caractère ou des actions, mais également de manière indirecte en se positionnant en opposition aux membres d'un groupe.

La troisième dimension est celle de la construction de continuité dans la formation de l'identité, au fil du parcours. L'individu doit expliquer comment il est resté la même personne au fil de son parcours, malgré les changements survenus, et de quelle manière il a également dû modifier son identité durant les périodes de transition pour s'adapter à de nouveaux rôles (Bamberg et coll., 2011).

Nous examinons plus en détail dans les sections suivantes chacune de ces trois dimensions de l'identité narrative et la manière dont elles peuvent être rendues opérationnelles.

### **1.2.3.1 L'agentivité**

La première dimension de la construction de l'identité narrative est celle de l'agentivité où le narrateur doit construire un sens de soi comme agent de sa vie. La perception qu'il a d'avoir une certaine capacité d'action est influencée, d'une part, par les normes sociales, les traditions et la culture, et d'autre part, par sa propre subjectivité et le sens qu'il donne au contexte dans lequel il évolue (Bamberg et coll., 2011). Cependant, la capacité d'action du sujet - l'agentivité – est influencée, voire balisée par les contextes culturels et les structures sociales dans lesquels il construit son identité narrative (Bamberg et coll., 2011; Ybema et coll., 2009). De fait, ces contextes et structures imposent des limites plus ou moins

distinctes et contraignantes sur les possibilités d'action de ce dernier (Soulet, 2010; Ybema et coll., 2009).

Selon Bamberg et coll. (2011), lorsque le narrateur se voit davantage comme autoconstructeur de son parcours, il possède une agentivité plutôt élevée. Dans ce cas, bien qu'il soit conscient des contraintes sociales et des limites imposées par la société dans laquelle il évolue, il se perçoit comme une personne forte, autodéterminée, flexible et en contrôle de ses choix (Bamberg et coll., 2011). Il parvient à se dégager une marge de manœuvre au fil de son parcours, qui lui permet de faire des choix et de s'adapter « à son avantage » aux circonstances. Il a ainsi le sentiment de maîtriser ses principales transitions ou d'en tirer le meilleur parti, les utilisant pour aller de l'avant, progresser et pour se développer professionnellement. Parfois même, le sujet se construira ce que Bamberg et coll. (2011) appellent un « soi héroïque » pour expliquer comment il a surmonté les obstacles et fait face à l'adversité. Toutefois, ce rôle de « superhéros » peut parfois être lourd à porter, notamment lorsque les transitions ne se déroulent pas comme la personne le souhaiterait. Dans ce cas, être le superhéros signifie d'être le principal responsable de ses erreurs et de ses échecs.

Lorsque le narrateur se voit davantage comme une victime des événements et de la société, il possède une plus faible agentivité. Il se perçoit alors comme un récepteur, quelqu'un qui subit les événements et qui n'est pas ou peu responsable de ce qui lui arrive, puisque ce sont les contraintes sociales et le poids des structures institutionnelles qui contraignent et déterminent ses possibilités de choix (Bamberg et coll., 2011). Malgré tous ses efforts, il a le sentiment d'être « à la merci » des autres, en particulier des employeurs. Le sujet choisit ainsi de se positionner comme ayant moins d'influence, de pouvoir ou de responsabilité, et par le fait même comme étant moins à blâmer par rapport à ce qui survient dans son parcours. Dans un contexte où la personne a peu de marge de manœuvre sur le marché du travail, le fait de s'attribuer peu ou pas de responsabilité dans ce qui lui arrive peut être un soulagement et permettre de sauvegarder son estime de soi.

Il importe ainsi que la personne trouve un équilibre entre sa capacité d'action - faire des choix et trouver sa place dans le monde du travail - et ce qu'elle ne peut contrôler, c'est-à-dire la structure sociale, les conditions de travail imposées par les entreprises et les conditions économiques qui fluctuent rapidement. En tant qu'auteur de sa vie, la personne cherche à trouver du sens dans le contexte à l'intérieur duquel elle évolue. Elle décidera quels aspects de ce contexte sont pertinents et de quelle manière les insérer dans ses échanges avec autrui pour justifier ses choix et ses actions. La manière dont elle choisira de décrire les gens qu'elle côtoie et leurs actions peut permettre de déduire comment elle se perçoit en relation avec autrui et de comprendre comment elle construit le sens de soi (Bamberg et coll., 2011). C'est ce dont nous traiterons dans la section suivante.

### **1.2.3.2 La construction d'un sens de soi**

La deuxième dimension de la construction de l'identité narrative concerne la construction d'un sens de soi comme différencié ou intégré à l'intérieur des relations soi-autre, selon les différents contextes (Bamberg et coll., 2011). Le sujet peut construire ce que Bamberg et coll. (2011) nomment « un sens individuel de soi » en relation avec ses préférences personnelles. Il se positionne alors comme différent de l'autre en fonction de ses valeurs, de ses actions et de ses comportements. Il peut aussi construire « un sens de soi en communauté avec d'autres ». Le sujet se positionne alors comme intégré à l'intérieur de ses relations avec autrui. Il décrit ses actions et ses comportements en relation avec son sentiment d'appartenance, ou non, à des catégories sociales particulières (Bamberg et coll., 2011).

La manière dont le narrateur se positionne par rapport aux autres acteurs, rencontrés tout au long de son parcours, donne des indications d'une part, sur les traits marquants qui fondent la façon dont il se décrit lui-même et dont il décrit les autres. D'autre part, cela donne des indications sur les conséquences que le narrateur perçoit en lien avec son appartenance à certaines catégories sociales et sa capacité d'action (De Fina, 2006). Autrement dit, l'appartenance à une catégorie particulière peut être perçue positivement par le sujet, c'est-à-dire comme lui permettant de faire des choix et de progresser, ou davantage comme une

identification sociale négative qui risque de lui nuire dans son parcours. La catégorie d'appartenance telle que racontée dans le récit professionnel doit également être négociée dans l'interaction avec les autres. En effet, ce n'est pas parce que le sujet s'identifie à un groupe en particulier que cette appartenance lui sera reconnue par les membres de ce groupe, ainsi que par les autres significatifs pour lui (De Fina, 2006).

Pour Henry, Arrow et Carini (1999), l'identification à un groupe se construit à partir de trois sources dont l'importance peut varier: les sources cognitives, affectives et comportementales. Au niveau de la source cognitive, l'identité sociale attribuée à un sujet réfère à la représentation collective de qui est l'individu et de comment il devrait se comporter (Henry et coll., 1999). Ainsi, le sujet pourra utiliser cette représentation collective et les traits qui y sont associés pour valider son appartenance à un groupe donné.

La source affective est en lien avec la cohésion du groupe et l'attraction interpersonnelle entre les membres (Henry et coll., 1999). La cohésion correspond à un champ de forces qui agissent sur les membres du groupe pour qu'ils y demeurent, soit par l'effet d'attractivité du groupe pour les membres ou par la capacité du groupe à aider ses membres à atteindre leurs buts. L'attraction interpersonnelle correspond aux liens affectifs qui se tissent entre les membres, en raison notamment de la similarité perçue entre eux, laquelle encourage l'interaction (Henry et coll., 1999). Certains groupes auront une attractivité plus grande pour le sujet, soit parce que ce dernier s'y identifie et perçoit des similarités avec ses membres ou soit parce qu'il perçoit que ces derniers peuvent l'aider dans sa progression professionnelle.

En ce qui concerne la source comportementale, elle renvoie pour Henry et coll. (1999) à l'interdépendance des membres. Cette dernière correspond au besoin du groupe de coordonner les actions de leurs membres, par la coopération, afin d'atteindre des buts communs. Ce besoin mène à l'élaboration d'une structure de groupe bien définie (Henry et coll., 1999).

Ces trois sources en amont de la construction de l'identification à un groupe par le sujet agissent en interaction. L'interdépendance cause la formation de groupes d'appartenance. Ces derniers permettent d'atteindre des buts communs qui servent de toile de fond au développement de l'attractivité d'un groupe et à la catégorisation de soi comme membre de ce groupe (Henry et coll., 1999).

Dans le cas des travailleurs qui évoluent dans des parcours marqués par une forte mobilité, il peut être plus difficile de développer un sentiment d'appartenance à un groupe en particulier, étant donné les fréquents changements d'emploi et même de domaine professionnel. Ces travailleurs peuvent avoir le sentiment de vivre un parcours professionnel « unique » et différent de tous les autres, en particulier en raison de son caractère imprévisible et discontinu. Toutefois, nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces travailleurs réussissent-ils malgré tout à développer un sentiment d'appartenance à un ou certains groupes? Comment y arrivent-ils, le cas échéant ? En quoi se considèrent-ils différents des autres travailleurs? Qu'est-ce qui les rend uniques et est-ce qu'ils considèrent que c'est un avantage pour eux? Ces questionnements nous amènent à nous demander comment le sujet parvient à ajuster et modifier son identité, tout au long du parcours, tout en maintenant de la continuité sur le plan identitaire.

### **1.2.3.3 La construction de continuité dans la formation de l'identité**

La troisième dimension de la construction de l'identité narrative proposée par Bamberg et coll. (2011) concerne la possibilité de maintenir une certaine continuité dans la formation de l'identité, alors que des changements identitaires vont se produire lors des multiples transitions qui composent le parcours. Le sujet doit se positionner entre les deux pôles extrêmes d'un même continuum: aucun changement identitaire malgré les transitions vécues versus des changements identitaires radicaux tout en maintenant une certaine cohérence identitaire (Bamberg et coll., 2011).

Les changements survenus dans le parcours du sujet peuvent être suffisamment progressifs pour permettre une certaine forme de continuité sur le plan identitaire. Dans ce cas, les

actions, les comportements et les attitudes du sujet peuvent demeurer sensiblement les mêmes dans le temps. Seuls de légers changements sont effectués de manière progressive en fonction des différents milieux de travail dans lesquels il s'intègre. Par ailleurs, des changements radicaux ou des moments critiques du parcours peuvent obliger le sujet à modifier de manière plus marquée certains aspects de son identité (Bamberg et coll., 2011). Ce dernier doit alors expliquer aux autres et à lui-même de quelle manière il a choisi ou s'est senti forcé d'adopter de nouvelles attitudes, actions et comportements en fonction d'un nouveau rôle qu'il a eu à exercer, tout en demeurant sensiblement la même personne. De fait, il a pu être amené à ajuster ou modifier sa vision de la réalité pour trouver sa place tout en réussissant à conserver ses valeurs et croyances profondes.

Il est ainsi important de comprendre comment les sujets construisent cette continuité dans la formation de leur identité, tout en choisissant ou en étant forcés de modifier certains aspects de cette identité lors des transitions. Comme le proposent Berger et Luckmann (2012) dans leur analyse du concept de socialisation secondaire, les stocks de connaissances propres à un groupe professionnel peuvent demander au sujet de réévaluer et de modifier ses « allants de soi » pour adopter de nouvelles perceptions de la réalité en fonction des nouveaux rôles occupés.

En résumé, la construction de l'identité narrative selon le modèle proposé par Bamberg et coll. (2011) s'effectue à travers trois dimensions principales. Le sujet doit construire un sens de soi comme agent de sa vie, développer un sens de soi comme différencié ou intégré à l'intérieur des relations soi-autre, selon les différents contextes, et construire une continuité dans la formation de son identité durant son parcours.

Le récit que la personne fait de son parcours professionnel ne consiste pas simplement en la narration d'une succession d'événements, sans véritables liens entre eux. Au contraire, le récit de soi suppose que les événements racontés soient imbriqués les uns avec les autres, selon une logique particulière, propre à l'individu qui se raconte. Bremond (1981; p. 68) présente la succession des événements qui composent le récit comme suit:



Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. [...] ... c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée.

Il nous semble pertinent d'ajouter une quatrième dimension au modèle de Bamberg et coll. (2011), soit celle de la « logique de la narration des transitions » vécues. Plus précisément, il s'agit de la manière dont le sujet explique ses multiples transitions et crée un fil conducteur entre elles, dans le récit de son parcours, pour former un tout cohérent.

### **1.2.4 La logique de la narration de la transition**

Pour comprendre de quelle manière le narrateur parvient ou non à former un tout cohérent dans le récit de son parcours, il nous faut tout d'abord identifier les transitions, bifurcations ou points tournants qui traversent son parcours. Dans la prochaine section, nous expliquerons comment identifier ces événements clés qui sont susceptibles d'entraîner des changements de direction dans le parcours des travailleurs. Par la suite, nous présenterons les possibles narratifs - intrigues du récit - proposés par Bremont (1981) pour l'analyse de la structure d'un récit.

#### **1.2.4.1 Les transitions, les bifurcations et les points tournants**

Qu'ils soient appelés transitions, bifurcations, points tournants, moments critiques ou changements biographiques, la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'événements-clés susceptibles de provoquer une modification durable du parcours et un changement du régime d'action (Bidart, 2010; Hélarlot, 2010; Soulet, 2010). Ce changement de direction dans le parcours est bien souvent précédé par une période de remise en question, où le narrateur fait un bilan, réévalue et révisé son statut et son identité (Soulet, 2010).

Quelle que soit sa nature, la transition est un passage d'une situation à une autre qui comporte un début et une fin. Durant cette période de latence et d'incertitude, l'acteur devra

tracer un nouveau chemin à partir de nouvelles ressources plus pertinentes pour la nouvelle situation vécue (Soulet, 2010). Cette activité se veut réflexive par rapport à soi, discursive dans l'interaction avec les autres, et symbolique avec le monde social. Cette production personnelle de sens s'effectue dans un environnement social, indispensable pour obtenir la reconnaissance par autrui et la validation de l'expérience. C'est la réorganisation et l'articulation des lignes biographiques disparates ou contradictoires, donnant à première vue une impression de vie aléatoire et fragmentée, qui permet de reconstruire le sens et la cohérence du parcours (McAdams, 1996; Soulet, 2010; Hélaridot, 2010).

Il faut d'abord déterminer la façon dont sera effectué le découpage des phases successives du parcours pour ensuite analyser comment les transitions affectent le parcours biographique d'un individu. Hélaridot (2010) propose de se baser soit sur le discours des enquêtés qui définissent eux-mêmes ces moments critiques ou ces événements-clés ayant provoqué des changements dans leur parcours, soit d'effectuer le découpage sur la base de ses propres objectifs de recherche. Le sujet est parfois conscient d'être dans une période de transition, à un tournant, alors qu'à d'autres moments, il est obligé de prendre du recul pour prendre conscience que sa vie a changé de manière significative (Abbott, 2010; McAdams, 2001). Il est ainsi possible pour l'enquêteur de reconnaître les événements-clés à partir de la comparaison des données factuelles et objectives de la situation, tels qu'il les a observés, et à partir des éléments subjectifs provenant du discours du sujet (Bidart, 2010). Le sens donné à chacun des événements peut ensuite se traduire au travers d'une intrigue du récit.

#### **1.2.4.2 Les intrigues du récit**

Plusieurs chercheurs s'entendent sur la nécessité de la présence d'une intrigue dans le récit de vie, afin de construire un tout cohérent à partir d'événements épars (Barthes, 1981; Bremont, 1981; LaPointe, 2010; Mishler, 2006; Ricoeur, 1991). Afin de retracer ou de comprendre l'intrigue, LaPointe (2010) suggère de s'attarder à ce que les participants - sujet et enquêteur - sont en train de dire, soit « *les thèmes* », à la façon dont cela est raconté, soit « *la séquence des thèmes* » et « *la structure narrative* », et enfin au pourquoi et

dans quel but ils le disent, soit « *la performance* ». Pour Barthes (1981), l'intrigue correspond à l'articulation des actions pour définir ce que le personnage réalise.

Bremont (1981) propose de considérer la structure du récit comme un agencement de différents segments, organisé selon des séquences complexes, qui forment des « possibles narratifs » que nous appellerons ici les intrigues du récit. Nous présentons sept différentes catégories d'intrigues qui sont proposées par Bremont (1981) et qui nous semblent appropriées pour l'analyse des récits des parcours professionnels.

La première intrigue est « le processus d'amélioration » qui suppose la présence d'un obstacle à surmonter, le passage d'un état initial déficient vers un état plus satisfaisant. L'obstacle est éliminé au fur et à mesure que le processus d'amélioration se développe. Différents facteurs peuvent intervenir et agir au bénéfice du sujet, afin de servir de moyens pour franchir ou surmonter l'obstacle (Bremont, 1981). Par exemple, le sujet peut expliquer comment il a réussi à obtenir un poste de gestionnaire au sein de l'entreprise après avoir travaillé très fort pour acquérir de nouvelles compétences. Il est fier de sa persévérance et de la promotion qu'il a obtenue. L'intrigue de cette transition vécue dans son parcours sera donc « le processus d'amélioration » de sa situation professionnelle.

Ensuite, la deuxième intrigue est celle de « l'intervention de l'allié » qui consiste en une aide consentie en fonction du mérite du sujet, qui motive son intervention en faveur de ce dernier. L'aide qui sera fournie est donc un sacrifice consenti par l'allié dans le cadre d'un échange de services avec le sujet méritant (Bremont, 1981). Cette intrigue peut s'illustrer par exemple, par le cas d'un sujet qui obtient un nouvel emploi et explique comment une de ses supérieures l'a pris sous son aile et lui a montré les rudiments de son métier. C'est donc grâce à l'intervention de cette alliée qui a investi du temps et de l'énergie en sa faveur qu'il a pu s'intégrer professionnellement et trouver sa place dans ce nouveau milieu.

La « négociation » est la troisième intrigue proposée par Bremont (1981). Il s'agit d'un échange de services entre le sujet et l'ex-adversaire ou le futur allié, selon des modalités définies par les deux partis. L'échange de services constitue le but de leur alliance et le

sujet doit faire en sorte de convaincre son partenaire en usant de séduction ou d'intimidation. Des garanties pour l'exécution loyale des engagements pourront également être négociées entre les deux participants (Bremont, 1981). Par exemple, nous pouvons prendre le cas d'une travailleuse autonome qui explique avoir décidé de fermer sa garderie familiale. Elle a dû assurer la transition pour les enfants toujours inscrits à sa garderie en aidant leurs parents à trouver de nouvelles places en garderie. Cette travailleuse a donc dû faire une « négociation » de la mise en action de son projet de fermer son entreprise.

La quatrième intrigue correspond au « processus de dégradation ou la faute ». Ce processus peut être amorcé par des facteurs qui sont indépendants de la volonté du sujet. On peut penser par exemple à une maladie qui forcera le sujet à quitter temporairement son emploi. Sa situation personnelle et professionnelle sera donc plus difficile en raison d'un état de santé déficient. Dans le cas où le sujet raconte comment il a été mis à pied lors de la fermeture de l'entreprise, le « processus de dégradation » de sa situation professionnelle correspond à la perte de son emploi en lien avec une situation économique difficile. Le processus de dégradation peut également résulter de l'initiative et des actions d'un agent responsable. Il peut s'agir d'un employeur qui refuse d'accorder une promotion au sujet, en raison de la non-reconnaissance de ses compétences. Dans le cas où le sujet commet « une faute » ou une erreur aux conséquences graves, il peut être lui-même l'agent responsable du processus de dégradation (Bremont, 1981). Par exemple, le sujet peut raconter qu'il a dû démissionner de son emploi en raison de son incapacité à faire face aux demandes de son employeur. Il peut expliquer qu'il n'avait pas les compétences professionnelles nécessaires pour assumer les responsabilités liées à son poste et qu'il a choisi de quitter son emploi.

En lien avec le poids des structures sociales et des traditions, « l'obligation » réfère à la contrainte pour le sujet de tenir certains engagements (Bremont, 1981). Elle « *peut résulter d'un contrat en bonne et due forme [...] dériver des dispositions naturelles du pacte social: obéissance du fils au père [...]* ». Le sujet se retrouve « *mis en demeure de s'acquitter de son devoir* » (Bremont, 1981; p. 79). Il pourra choisir volontairement de ne pas se dérober à ses obligations et de les honorer, quitte à faire face à la menace d'un processus de dégradation. Si au contraire le sujet estime avoir été lésé, il peut chercher à éviter ses

engagements, dans une position de légitime défense. Pour illustrer ce type d'intrigue, on peut penser à un travailleur qui décide de quitter un emploi dans son domaine en raison de ses obligations familiales. Il raconte avoir fait le choix d'accepter de travailler dans un secteur d'emploi qui ne correspond pas à ses ambitions professionnelles afin de gagner un salaire plus régulier. Il doit assumer son rôle de père et d'époux en s'assurant de subvenir aux besoins de sa famille.

Alors que le processus de dégradation est un processus subi, « le sacrifice » est une conduite volontaire de la part du sujet. Sans aucune pression extérieure, le sujet choisit d'agir d'une manière qui provoquera une dégradation de sa situation, en toute connaissance de cause. Cette conduite peut être assumée en vue d'acquérir un mérite ou une récompense (Bremont, 1981). Par exemple, une travailleuse qui occupe un emploi intéressant et bien rémunéré peut décider d'accepter de démissionner pour s'occuper d'un enfant malade. Elle raconte que la perte de son emploi la déçoit, mais qu'elle a accepté de sacrifier ses ambitions personnelles et de s'accommoder de la situation pour un certain temps.

La septième intrigue proposée par Bremont (1981) est « l'agression subie ». Elle résulte d'une conduite par un agent ayant pour but intentionnel de causer un dommage au sujet. L'ennemi peut agir directement, par une agression de front, ou manœuvrer dans l'ombre en s'efforçant de causer des dommages et donc de provoquer un processus de dégradation. Pour se protéger, le sujet pourra choisir de fuir, de négocier ou de riposter (Bremont, 1981). Ce cas de figure peut correspondre à une situation d'emploi où le sujet vit des conflits interpersonnels avec ses collègues. Il peut raconter que les agressions verbales et le harcèlement psychologique qu'il a subi de la part de ses collègues sont à l'origine de sa décision de quitter son emploi. Il s'est alors retrouvé sur le chômage durant plusieurs mois. Dans ce cas, « l'agression subie » a engendré un « processus de dégradation » de la situation vécue par le sujet.

Ces sept différentes intrigues peuvent être utilisées par le sujet pour expliquer une séquence d'événements qui sont survenus durant une partie de son parcours. Ainsi, les transitions vécues pourraient ne pas avoir toute la même intrigue. À l'inverse, il se peut qu'une

intrigue principale soit au cœur de nombreuses transitions qui traversent le parcours. On peut ainsi penser au cas de figure où le narrateur explique comment il a changé d'emploi à de nombreuses reprises au fil de son parcours dans le but d'améliorer ses conditions de travail et d'obtenir davantage de responsabilités. L'intrigue principale de plusieurs des transitions qui ont marqué son parcours sera ainsi le « processus d'amélioration ».

Ces quatre dimensions de notre cadre théorique que sont l'agentivité, la construction d'un sens de soi, la construction de continuité dans la formation de l'identité et la logique de la narration de la transition sont interreliées. La capacité d'action perçue par le sujet, dans les différents contextes, est susceptible d'être affectée par le sentiment d'appartenance à différents groupes. La capacité du sujet de rester lui-même, tout en s'adaptant aux nouvelles circonstances lors des transitions, est susceptible d'influencer la manière dont il explique et justifie ses changements de direction. L'absence ou la présence d'un fil conducteur qui permet de créer un tout cohérent à partir des événements épars de son parcours aura également un impact sur la formation de l'identité narrative du sujet.

### **1.3 Définition de la problématique**

Dans cette partie du chapitre, nous approfondissons la notion de construction identitaire des travailleurs à l'intérieur de leurs parcours professionnels. Nous cherchons à mieux comprendre comment cette problématique a été décrite dans les études antérieures et à mettre en évidence la contribution de la présente recherche à l'avancement des connaissances sur ce sujet. Nous présentons d'abord une recension de quelques études portant sur la construction de l'identité en contexte professionnel et nous proposons ensuite une réflexion sur les limites de ces études. Enfin, nous présentons la pertinence de notre recherche et ses objectifs plus spécifiques.

### **1.3.1 Construction identitaire en contexte professionnel: la recension de quelques études**

Les études qui ont abordé la construction identitaire en contexte professionnel s'attardent généralement à l'analyse d'une profession en particulier, dans un contexte précis au sein d'une entreprise et sont circonscrites dans le temps (Julhe et Haschar-Noé, 2004). Certaines de ces recherches concernent l'identité sociale et personnelle des travailleurs (Kreiner, Hollensbe et Sheep; 2006), tandis que d'autres analysent l'identité narrative des travailleurs lors de conversations professionnelles ou à travers les récits racontés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés (McInnes et Corlett, 2012). Très peu d'études s'attardent spécifiquement au travail identitaire effectué lors de transitions professionnelles. De même, les études longitudinales considérant l'ensemble du parcours des travailleurs sont très rares.

Les études qui examinent les mécanismes de construction de l'identité professionnelle pour une profession spécifique, à un moment précis du parcours, sont les plus nombreuses. Elles se divisent en deux grandes catégories: celles qui traitent de l'identité professionnelle ou occupationnelle et celles qui traitent de l'identité narrative.

Nous présentons d'abord trois études qui traitent de l'identité professionnelle ou occupationnelle. Kreiner, Hollensbe et Sheep (2006) ont réalisé deux études qualitatives auprès de prêtres. Ils ont cherché à comprendre par quel travail identitaire les prêtres arrivent à équilibrer leur identité personnelle et leur identité sociale. La première étude, exploratoire, visait à déterminer les dimensions qui semblent affecter directement les attitudes des prêtres face à leur vocation. Les questions de cette étude ont été incluses dans des questionnaires d'évaluation d'un programme de bien-être auquel participaient 220 prêtres épiscopaux. Deux dimensions principales ont été déterminées: 1) le mandat de prêtrise et 2) vivre sur la propriété de l'église ou à l'écart de l'église. Les thèmes de différenciation - segmentation des identités individuelles et occupationnelles - et d'intégration - assemblage des identités individuelles et occupationnelles - ont été souvent mentionnés dans les réponses des prêtres aux questions portant sur l'identité.

Leur deuxième étude visait à approfondir les thèmes et les dimensions identifiées lors de l'étude exploratoire. Des entretiens semi-structurés d'une durée d'environ une heure ont été réalisés, par téléphone, auprès de 60 prêtres épiscopaux vivant aux États-Unis. Ces participants ont été divisés équitablement entre les trois groupes de prêtrise existants, ainsi que ceux vivant sur la propriété de l'église ou à l'écart. Les femmes prêtres représentent 40% de l'échantillon. À partir des résultats de cette étude, Kreiner et coll. (2006) proposent un modèle conceptuel d'une construction identitaire qui tend vers un équilibre optimal entre l'identité sociale et l'identité personnelle.

Selon leur modèle, l'équilibre optimal identitaire est un état quasi stationnaire entre les forces d'intégration et les forces de différenciation qui exercent une tension entre les identités personnelles et sociales de l'individu. Cette tension évolue constamment et l'individu est à la recherche d'un équilibre optimal entre son désir d'être différent, ou unique, et son désir de faire partie de « quelque chose » de plus grand que lui. L'individu cherche ainsi à demeurer authentique tout en essayant de s'ajuster aux demandes identitaires qui viennent de leurs paroissiens et aux attentes de rôle. La perception qu'il a de l'équilibre optimal change au fil du temps et de ses expériences de socialisation.

Les individus peuvent agir pour compenser les fluctuations entre les forces de différenciation et d'intégration qui peuvent créer un déséquilibre. Différentes tactiques d'intégration et de différenciation peuvent être utilisées pour rétablir l'équilibre. Parmi les tactiques d'intégration, nous retrouvons celles de fusionner son rôle et son identité, d'infuser des aspects personnels dans les tâches à réaliser et de se mouler au symbole de sa fonction. Quant aux tactiques de différenciation, les auteurs mentionnent le fait de séparer son rôle de son identité, de mettre des limites, de créer une hiérarchie identitaire, de jouer des rôles éphémères et de « basculer l'interrupteur on/off » entre son rôle de prêtre et sa vie personnelle. Ce modèle peut s'avérer intéressant pour étudier d'autres rôles professionnels qui empiètent sur l'identité individuelle.

La troisième étude traite de l'identité professionnelle d'enseignants en arts martiaux. Cette étude qualitative a été réalisée par Julhe et Haschar-Noé (2004) et visait à comprendre les



mécanismes de structuration de l'identité pour soi et pour autrui, au sein d'un groupe de travailleurs exerçant cette profession. Cette étude est fondée sur l'approche de Claude Dubar (2000). Elle met en tension la conception moderne de la profession imposée par la structure de l'État et celle plus traditionnelle issue de la culture japonaise. Les auteurs ont choisi de considérer le point de vue des travailleurs pour saisir comment ils « vivent de l'intérieur » leur profession. Par des entretiens semi-dirigés, selon une approche de type « compréhensive », ils ont tenté de reconstituer la trajectoire sociale et la carrière de 12 enseignants, selon deux disciplines représentatives de cet art du combat. L'analyse thématique du corpus de données a permis de dégager des idéaux types, ou « portraits » d'enseignants. Ces résultats fournissent un éclairage substantiel sur la manière dont les enseignants s'approprient deux cultures différentes dans l'exercice d'une même profession, d'abord pour soi et également pour obtenir une reconnaissance professionnelle par autrui.

Les prochaines études qui sont présentées utilisent des approches narratives. Elles concernent l'analyse de l'identité à travers des conversations professionnelles ou des récits professionnels. Elles ont été réalisées pour une profession spécifique et visent l'étude d'une période limitée dans le temps.

McInnes et Corlett (2012) se sont intéressés aux différentes formes de travail identitaire qui prévalent lors des réunions professionnelles au sein d'une organisation. Les résultats présentés dans cet article ont été tirés d'une réunion observée par McInnes et à laquelle ont participé 6 employés occupant différents postes et niveaux hiérarchiques. Des entrevues ont ensuite été réalisées avec chacun des participants de la réunion. De cette manière, les chercheurs ont pu analyser non seulement ce qui a été dit lors de la réunion, mais aussi l'opinion des participants sur ce qui a été dit, dans quel but cela a été dit et leur intention ou non de tenir les engagements qu'ils ont pris lors de la réunion. Les transcriptions de la réunion ont tout d'abord été divisées en segments narratifs (McInnes et Corlett, 2012) afin de discerner les positions identitaires adoptées par chacun des participants. Ces analyses ont été croisées avec les informations fournies par les participants, après la réunion, pour valider la manière dont les identités ont été jouées par chacun. Les résultats de l'analyse ont permis de distinguer cinq formes de travail identitaire. On retrouve le travail identitaire

« performatif », « contrôlant », « de réconciliation », « de négociation » et « de confirmation ». Ces cinq formes se positionnent selon deux axes. Le premier axe concerne le degré de contrainte généré par les obligations sociales. Ces dernières limitent d'une certaine façon la marge de manœuvre dont dispose le sujet pour satisfaire les obligations liées aux rôles qu'ils occupent. Le second axe renvoie au degré de latitude dans le positionnement relationnel, en interaction avec l'autre et selon le statut respectif de chacun. Les différentes formes de travail identitaire sont mobilisées lorsque l'individu tente d'établir, de maintenir, de défier ou de dénier sa position identitaire et celle des autres. Elles varient passablement d'un individu à l'autre. On peut ainsi observer comment les obligations sociales affectent le positionnement identitaire d'un individu en interaction (McInnes et Corlett, 2012). Toutefois, les résultats obtenus proviennent d'une seule réunion et ne permettent pas d'expliquer comment ce positionnement identitaire peut évoluer dans le temps.

Mallett et Wapshott (2012) ont quant à eux réalisé une étude de cas longitudinale au sein d'une entreprise de design graphique. Ils ont examiné le travail identitaire provoqué par des changements organisationnels auprès d'un groupe de graphistes. La collecte de données s'est effectuée sur une période de 18 mois et comprend l'accès à des documents internes sur les politiques de gestion et les stratégies d'affaire de la compagnie, plus de 100 heures d'observations durant des réunions professionnelles et des rencontres informelles, ainsi que 34 entrevues semi-structurées d'environ une heure avec les employés. Les résultats mettent en lumière la manière dont ces travailleurs du savoir ont utilisé la narration pour concilier leurs identités personnelles et sociales durant cette période de changement organisationnel significatif. L'approche sur laquelle s'appuient les auteurs est dérivée du travail de Paul Ricœur sur l'identité narrative. Ils développent autour de la conception du personnage et de la constance de soi dans le travail.

Dans leur analyse des transcriptions, Mallett et Wapshott (2012) se sont intéressés particulièrement aux manières dont les individus ont décrit les défis et les tensions qu'ils ont rencontrés durant le changement organisationnel, en recherchant les formes de mise en intrigue. Les résultats montrent que lors des discussions portant sur les défis à relever, en

rapport à leur revendication identitaire et la recherche d'un sens de soi, les travailleurs font souvent référence aux histoires à propos d'autrui dans une recherche de soutien et de reconnaissance. Leur sens de soi en tant que graphistes est également lié au sentiment d'appartenance à ce groupe professionnel qui se construit par l'identification, l'intériorisation et l'accumulation de comportements habituels. Lorsqu'il y a discordance entre ce que la personne veut être et ce qu'elle fait réellement comme tâches, différentes stratégies narratives sont alors utilisées. Les auteurs en ont identifié trois types principaux: s'identifier et puiser dans les histoires d'autres travailleurs respectés; développer des récits de développement de carrière; et justifier sa non-conformité par des récits de mystification (Mallett et Wapshott, 2012). Cette étude nous semble intéressante puisqu'elle traite d'un moment de transition où les actions, les comportements et les attitudes des travailleurs doivent être ajustés ou modifiés. Toutefois, elle concerne une profession particulière et n'implique pas un changement d'organisation et de groupe de travailleurs. Il est ainsi plus difficile de généraliser ces résultats pour d'autres types de profession.

Enfin, la recherche réalisée par Watson (2009) est une étude de cas sur le travail identitaire à partir d'un récit autobiographique. Elle est basée sur les concepts-clés de la narration, du travail sur l'identité et de la construction sociale de la réalité. Cette étude vise à observer comment les identités des individus sont formées et modifiées tout au long de la vie, dans un contexte social et culturel donné. Pour Watson (2009), le travailleur est avant tout « une personne à part entière ». La vie au travail n'étant qu'un des aspects de ce tout. Par le récit, la personne se raconte à l'autre et « *elle tente de faire du sens pour elle-même en même temps qu'elle tente de faire du sens pour les autres de qui elle est.* » (Watson, 2009; p. 432). Cette étude longitudinale d'un parcours de vie est axée sur une seule autobiographie majeure. Elle ne permet ainsi pas de comparaison entre plusieurs parcours de travailleur et ne se centre pas spécifiquement sur l'étude des moments de transition.

Les recherches que nous venons de présenter donnent des informations sur les stratégies qui peuvent être utilisées par les travailleurs lors de leurs interactions quotidiennes ou en période de changement organisationnel pour revendiquer leur identité professionnelle. Toutefois, elles sont très circonscrites dans le temps et s'intéressent à une profession

spécifique, exercée au sein d'une même entreprise. Elles ne permettent pas de voir comment s'effectue la construction identitaire sur l'ensemble d'un parcours et lors de nombreuses transitions successives qui peuvent impliquer un changement d'entreprise ou même de domaine professionnel.

### **1.3.2 Pertinence de la recherche**

Dans les sociétés de la modernité, l'intégration professionnelle durable de nombreux travailleurs n'est plus assurée et les référentiels identitaires sont bousculés (Freiche et Le Boulaire, 2000). Nos sociétés font face, depuis la fin des années 1970, à de nombreuses mutations institutionnelles, technologiques et économiques qui tendent à réduire la capacité des individus à produire un récit unifié de leur vie (Delory-Momberger, 2004). Les critères habituels pour définir le statut professionnel et l'évolution ou le succès « de carrière » sont de moins en moins pertinents. Les travailleurs se voient de plus en plus obligés de prendre à leur charge le renouvellement de leurs compétences, au gré de l'évolution des techniques et des restructurations des entreprises (Freiche et LeBoulaire, 2000).

De nombreux travailleurs présentent ce que Delory-Momberger (2004) nomme des histoires « plurielles et éclatées », qui demandent un travail biographique intense pour établir une continuité et une constance à travers le temps. Le processus de narration peut permettre à la personne d'avoir du sens à partir de ses expériences. Cette production de sens fournit à l'individu une sorte de connaissance de son parcours qui peut accroître sa perception de pouvoir et de contrôle sur ses propres actions (Polkinghorne, 1988).

De nouvelles recherches sont nécessaires pour mieux comprendre ce qui permet de développer un sens de soi cohérent dans un parcours professionnel incertain et souvent imprévisible. Ce sont des questions particulièrement critiques dans un contexte de transitions professionnelles multiples (Ibarra et Barbulescu, 2010). Les trajectoires hautement institutionnalisées sont de moins en moins accessibles pour une majorité de travailleurs. Ces derniers doivent dévier des scripts sociaux traditionnels pour parvenir à construire, altérer et réviser leur identité narrative au fil des transitions vécues. Nous

manquons toutefois de connaissances scientifiques sur la manière dont les personnes arrivent à « réclamer » leurs identités professionnelles tout en occupant successivement différents emplois, au sein de différentes entreprises (Ibarra et Barbulescu, 2010).

Les narrations de soi deviennent des instruments puissants pour créer un lien de transition entre ce que la personne était auparavant et ce qu'elle est maintenant (Ibarra et Barbulescu, 2010). Le récit de son parcours professionnel peut être utilisé par le narrateur pour expliquer ses antécédents professionnels et ses futurs objectifs, tout en explorant de nouvelles options ou possibilités. Lorsqu'ils font face à des changements déstabilisants et non anticipés, les narrations de soi peuvent permettre aux individus de donner un sens à ce qui arrive. En regardant rétrospectivement leurs changements de rôles et les choix qu'ils ont faits, les individus pourront justifier la logique de leurs transitions à la fois à eux-mêmes et aux autres (Ibarra et Barbulescu, 2010). Comme le disent si bien McAdams, Josselson et Lieblich (2001), les histoires que nous construisons et racontons à propos des transitions majeures de nos vies contribuent à nos identités.

C'est dans la foulée de ces préoccupations et de ces réflexions que s'inscrit notre recherche. L'objectif général est de comprendre comment certains travailleurs arrivent à produire un récit unifié de leur parcours professionnel malgré l'expérience de plusieurs transitions prévues ou soudaines, et à construire ainsi une identité narrative positive dans leur vie de travail alors que d'autres y parviennent peu.

Pour réaliser cet objectif général, trois objectifs spécifiques sont poursuivis. Dans un premier temps, nous tenterons de déterminer de quelle manière le niveau d'agentivité perçu par le sujet affecte la construction de son identité narrative.

Dans un deuxième temps, nous examinerons dans quelle mesure ce niveau d'agentivité perçu peut influencer la possibilité pour le sujet de produire un récit cohérent et crédible de son parcours.

Dans un troisième temps, nous chercherons à comprendre comment les travailleurs inscrits dans des parcours professionnels discontinus et non linéaires arrivent à construire un sens de soi, tout en changeant régulièrement de milieu de travail et parfois même de domaine professionnel.

## **Chapitre II – Méthodologie**

Ce chapitre a pour objectif de présenter la démarche méthodologique qui a été utilisée dans le cadre de notre recherche, ainsi que les fondements théoriques sur lesquels s'appuie cette démarche. Le chapitre se divise en six sections dans lesquelles sont présentés la justification d'une méthodologie qualitative au regard de nos objectifs de recherche, la description de l'échantillon, le déroulement de la collecte de données et l'instrument de recherche utilisé, ainsi que les fondements théoriques de l'analyse de contenu et la procédure d'analyse qui a suivi.

### **2.1 Analyse de la construction de l'identité narrative: une recherche qualitative**

Les données qui ont servi à l'analyse de la présente recherche ont été recueillies dans le cadre d'une recherche plus large réalisée par Fournier et coll. (2013) sur les parcours professionnels de travailleurs dits contingents. Cette recherche s'est appuyée sur un devis longitudinal rétrospectif et une méthodologie qualitative de recueil de données, par le biais d'entretiens semi-dirigés de type biographique.

Lorsque le phénomène à l'étude est ancré dans le sens que le sujet donne à sa réalité, la technique de collecte de données par entretiens semi-dirigés permet une co-construction de sens, entre le chercheur et le sujet, et une compréhension riche et nuancée du point de vue du sujet sur sa réalité (Savoie-Zajc, 2009). L'approche biographique donne la parole aux travailleurs et par l'utilisation du récit de leur parcours, elle permet d'approfondir leur perception et leur vécu (Deslauriers et Kérisit, 1997; Desmarais, 2009). Elle est ainsi particulièrement appropriée pour reconstruire les événements marquants du parcours et pour mieux comprendre la construction de l'identité narrative au fil de ce parcours.

## 2.2 Description de l'échantillon

L'échantillon initial de 109 participants est composé de 60 femmes et de 49 hommes, âgés de 37 à 62 ans. Dans le cadre de notre recherche, nous avons sélectionné un échantillon plus restreint de 20 participants selon des critères de genre, d'âge et de niveau de scolarité.

Selon la recension des écrits, le genre des travailleurs aurait un impact sur le parcours professionnel (Arnold et Bongiovi, 2013; Saint-Martin, 2008; Vultur, 2010; Kallerberg, 2008). Les choix qui s'offrent aux hommes et aux femmes ne sont pas toujours les mêmes, notamment en ce qui a trait à la conciliation famille-travail, ainsi qu'aux attentes et aux normes sociales concernant la présence des femmes sur le marché du travail (Cooper et Lewis, 1999; Vosko, 2006). Nous nous sommes ainsi assurées de sélectionner un nombre égal d'hommes et de femmes. Également, certaines recherches ou certains résultats d'enquêtes tendent à montrer que les travailleurs hautement scolarisés auraient davantage de facilité à «tirer leur épingle du jeu» sur le marché du travail actuel (Cooper et Lewis, 1999; Freiche et Le Boulaire, 2000). Les travailleurs peu scolarisés auraient quant à eux des attentes plus traditionnelles par rapport à leur vie de travail et auraient plus de difficulté à gérer l'incertitude et la précarité d'emploi (Cooper et Lewis, 1999; Freiche et Le Boulaire, 2000; Tremblay, 2008). Nous avons ainsi sélectionné un nombre égal de travailleurs sans diplôme ou avec un diplôme de niveau secondaire, général ou professionnel, et de travailleurs hautement scolarisés, de niveau universitaire, avec une répartition égale d'hommes et de femmes dans chacune des catégories.

Les données présentées au tableau 1 indiquent que l'échantillon est constitué de 50 % de femmes (n=10) et de 50 % d'hommes (n=10). Les participants sélectionnés sont âgés de 40 à 59 ans. Une proportion de 20 % d'entre eux est âgée de 40 à 44 ans (n=4), 35 % de 45 à 49 ans (n=7), 25 % de 50 à 54 ans (n=5) et 20 %, de 55 à 59 ans (n=4). Au moment de l'entretien, le niveau de scolarité des participants est de niveau universitaire pour la moitié de l'échantillon, 30 % ayant un diplôme de 1er cycle (n=6) et 20 % un diplôme de 2e cycle (n=4). L'autre moitié de l'échantillon possède un diplôme de niveau secondaire général ou professionnel (20 % ; n=4) ou ne possède aucun diplôme (30 % ; n=6). La répartition des



niveaux de scolarité, de niveau universitaire ou non, est similaire pour les femmes et les hommes de l'échantillon.

Tableau 1: Répartition des participants selon le genre, l'âge et le niveau de scolarité (n=20)

<b>Genre</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Féminin	10	50,0 %
Masculin	10	50,0 %
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>
<b>Âge</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
40-44 ans	4	20,0 %
45-49 ans	7	35,0 %
50-54 ans	5	25,0 %
55-59 ans	4	20,0 %
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>
<b>Niveau de scolarité au moment de l'entretien</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Aucun diplôme	6	30,0 %
Secondaire (général ou professionnel)	4	20,0 %
Universitaire 1er cycle	6	30,0 %
Universitaire 2e cycle	4	20,0 %
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>

## 2.3. Déroulement de la collecte de données

### 2.3.1 Stratégie de recrutement

L'échantillon initial de la recherche a été constitué sur une base volontaire. Les salariés ont été recrutés par le biais d'invitations ou d'affiches (Annexes 1 et 2) qui ont été publiées dans divers médias de la région de Québec, par l'entremise de services d'aide à l'emploi, de

centres de formation professionnelle, d'agences de placement, de listes ciblées de personnel et d'étudiants de l'Université Laval, ainsi que dans le cadre d'activités professionnelles dans le domaine des sciences de l'orientation. Les sujets devaient répondre à trois critères afin de participer à l'étude: 1) être insérés sur le marché du travail depuis 20 à 30 ans, 2) ne pas avoir connu d'emploi de carrière, c'est-à-dire ne pas avoir travaillé plus de 10 ans dans la même organisation, et 3) ne pas avoir été travailleur autonome pendant plus de 10 ans.

### **2.3.2. Entretiens semi-dirigés de type biographique**

Le corpus de données a été recueilli par le biais d'entretiens semi-dirigés de type biographique. Les entretiens ont eu une durée moyenne de 3,5 heures. L'enquêteur a fait lire et remplir un formulaire de consentement à chaque participant au début de l'entretien (Annexe 3). Chacun des entretiens a été enregistré et retranscrit intégralement.

## **2.4. Instrument de recherche**

### **2.4.1 Le calendrier préparatoire**

Comme les participants étaient appelés à se remémorer l'enchaînement des événements de leur parcours, depuis au moins 20 ans, les chercheurs ont construit un outil qui s'inspire du *Life History Calendar* (Porcellato, Carmichael, Hulme, Ingham et Prashar, 2011; Glasner et Van der Vaart, 2009). Il s'agit d'un calendrier dans lesquels les participants étaient invités à noter les événements qui ont traversé leurs parcours, les émotions ressenties et tout ce qui pouvait aider à se remémorer et à comprendre l'évènement d'un point de vue subjectif. À la fin du calendrier se trouvait également une « ligne de temps » qui permettait au participant d'inscrire tous les événements marquants de son parcours professionnel, personnel et familial (Annexe 4). Les chercheurs ont fait parvenir aux participants le calendrier deux semaines avant la date de l'entretien.

## **2.4.2 Le protocole d'entretien**

Le protocole d'entretien ayant servi à la collecte des données est composé d'un ensemble de questions ouvertes et semi-ouvertes. Il est divisé en cinq parties. La première a permis de recueillir des données sociobiographiques (âge, sexe, état civil, enfants à charge, formation initiale, etc.). La deuxième partie traite du parcours professionnel jusqu'au moment de l'entretien et se divise en deux sections (Annexe 4). La première vise à reconstituer l'enchaînement factuel des événements professionnels (situations d'emploi, de non-emploi ou de formation) et à approfondir la manière dont ils ont été vécus et signifiés par le participant. Les événements de la vie personnelle ont également été intégrés lorsqu'ils ont été significatifs pour les participants. La deuxième section vise à identifier les moments du parcours perçus comme les plus importants par le participant. La troisième partie du protocole a permis de recueillir des informations factuelles sur la situation professionnelle du participant au moment de l'entretien, ainsi que des informations subjectives sur le degré de satisfaction générale par rapport à la situation professionnelle et la vie en général. Dans la quatrième partie, le participant a été invité à porter un regard réflexif sur l'ensemble de son parcours professionnel. Finalement, dans la cinquième partie, le participant a été invité à porter un regard prospectif sur ses projets de vie au travail et hors travail, à court, moyen et long terme; sur la manière dont il envisage son avenir.

## **2.5 Fondements théoriques de l'analyse de contenu**

L'analyse thématique de contenu est l'approche que nous avons retenue pour traiter notre corpus de données. Ce type d'analyse donne la priorité au point de vue de la personne observée et permet de faire émerger du texte (récit du parcours) la signification la plus proche possible du message du sujet, en fonction du contexte dans lequel il s'inscrit (L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2010). Comme notre recherche s'appuie sur la perspective constructionniste (Bamberg, De Fina et Schiffrin, 2011), nous nous sommes intéressées à la construction de la réalité par le sujet, c'est-à-dire à son interprétation des

événements qu'il a vécus et à sa façon de les mettre en mots en co-construction avec l'enquêteur.

Cette approche descriptive du corpus de données fait intervenir des « processus de réduction de données » (Paillé et Mucchielli, 2010). L'analyse permet de transposer le corpus de données en thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en lien avec notre cadre théorique. Paillé et Mucchielli (2010) distinguent deux fonctions principales à l'analyse de contenu ou thématique. La première est celle de repérage où tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche sont relevés. La deuxième fonction est celle de documentation. Il s'agit d'identifier les récurrences et les regroupements de thèmes d'un matériau à l'autre, donc entre plusieurs participants. On analyse ensuite comment les thèmes se recourent, se rejoignent, se contredisent ou se complètent (Paillé et Mucchielli, 2010).

Dans un même ordre d'idée, L'Écuyer (1990) considère que l'analyse qualitative repose sur le postulat que « *l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, la spécificité même des contenus du matériel étudié plutôt que dans sa seule répartition quantitative.* » (p. 31). Pour que l'analyse de contenu soit valide, la classification et la codification des divers éléments du matériau analysé doivent répondre à certaines exigences. Dans un premier temps, les règles doivent être explicitement formulées pour permettre à deux analystes d'en arriver à la même conclusion. Une fois les critères de classification établis, tout le matériau recueilli doit être analysé, sans sélection subjective. Des calculs statistiques et des mesures peuvent ensuite être réalisés, mais sans qu'ils soient une fin en soi, essentiellement pour servir l'analyse qualitative. L'analyse qualitative s'effectue par un retour à la nature des caractéristiques du matériau classé dans chacune des catégories, à la recherche de signification du matériau classé. Cette analyse descriptive doit également avoir une pertinence théorique.

## **2.6 Procédure de l'analyse de contenu**

Nous avons choisi de suivre la procédure d'analyse proposée par L'Écuyer (1990) qui comporte six étapes. Chacune d'entre elles, ainsi que les démarches concrètes qui ont été réalisées, est décrite dans la présente section. Un tableau qui résume les étapes et les démarches est situé à la fin de la section. Il est à noter que nous avons choisi de ne pas procéder à l'étape de la quantification et du traitement statistique. En effet, la taille relativement restreinte de notre échantillon rend inutile, voire trompeuse, une analyse statistique sophistiquée.

### **2.6.1 Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés**

Dans un premier temps, nous avons effectué une lecture préliminaire de quatre (4) des 109 protocoles de la recherche initiale, afin de vérifier la pertinence du corpus de données en lien avec nos objectifs de recherche. Ces quatre protocoles font partie d'une sélection de 18 protocoles qui avait été effectuée dans le cadre de la recherche initiale pour la richesse apparente de leur contenu. Deux hommes et deux femmes ont été choisis afin d'obtenir un échantillon représentatif en fonction du genre à cette étape préliminaire de l'analyse. Nous avons constaté que les entretiens semi-dirigés de type biographique fournissaient un matériau riche et pertinent en lien avec nos objectifs de recherche. Les questions de la deuxième partie du protocole d'entretien nous sont apparues particulièrement pertinentes. Elles concernent le récit du parcours professionnel depuis l'insertion sur le marché du travail jusqu'au moment de l'entretien, ainsi que l'identification des moments perçus par le participant comme les plus importants de son parcours professionnel. De par leur nature, ces questions donnent accès à de l'information à la fois objective sur les transitions vécues et leur nature, de même que sur la signification de ces transitions pour le travailleur. La co-construction du récit professionnel par le sujet et l'enquêteur nous donne accès à l'identité narrative du travailleur pour l'ensemble de son parcours.

Nous avons par la suite procédé à lecture préliminaire des 109 entretiens réalisés dans le cadre de la recherche initiale, afin de nous imprégner des éléments saillants et d'avoir une vue d'ensemble de la totalité du matériau disponible. Par la suite, nous avons sélectionné un échantillon de 20 protocoles en raison de la richesse apparente de leur contenu, tout en nous assurant d'avoir une répartition quasi égale de participants selon le genre, l'âge et le niveau de scolarité au moment de l'entretien.

Nous avons ensuite procédé à une deuxième lecture préalable des 20 protocoles sélectionnés pour avoir une vue d'ensemble du corpus de données à analyser.

### **2.6.2 Choix et définition des unités de classification**

Nous avons ensuite procédé à la lecture approfondie des 20 protocoles et au découpage du texte des entretiens en unités de sens. L'objectif est de cerner les thèmes qui émergent page par page, de manière progressive et linéaire, en prenant soin de cerner le thème et d'en soigner la présentation comme Paillé et Mucchielli (2010) le recommande. Au fur et à mesure que l'analyse de contenu a progressé, nous avons noté dans un document à part le relevé des thèmes qui ont été fusionnés, subdivisés, regroupés ou hiérarchisés.

Les données sociobiographiques de chacun des participants ont été colligées et le parcours de chaque participant a été divisé en chapitres de vie. Pour le choix des critères de découpage du parcours biographique, Hélarlot (2010) suggère de l'effectuer sur la base du discours des participants qui se racontent ou en fonction des objectifs de recherche du chercheur. Nous avons choisi de considérer d'abord le point de vue des sujets eux-mêmes, en utilisant les « moments décisifs » ou les « événements-clés » qu'ils ont définis lors de l'entretien (section 2 de la partie 2 du protocole d'entretien). Une période de 7 ans a été déterminée pour la durée des chapitres de vie, permettant ainsi de s'assurer de la présence d'au moins une transition par chapitre. Lorsque plus d'une transition compose un chapitre de vie, le jugement du chercheur et la quantité d'informations disponibles sur la signification de la transition pour le sujet ont été utilisés comme repères pour effectuer un choix.

Un regroupement a été effectué entre les différents énoncés d'un même contexte de transition, soit l'événement-clé identifié dans ce chapitre de vie. Ainsi, un avant et un après l'événement nous permet d'observer les changements survenus au niveau des différentes dimensions de l'identité narrative lors de cette transition.

### **2.6.3 Processus de catégorisation et de classification**

Le processus de catégorisation et de classification des énoncés correspond à l'étape de réorganisation du matériel. On cherche à identifier les catégories, à les définir précisément et ainsi à donner toute sa valeur et tout son sens à l'analyse de contenu. Nous avons choisi d'utiliser un modèle mixte de catégories préexistantes et de catégories émergentes. Les catégories préexistantes ont été établies à partir du modèle théorique (Bamberg et coll., 2011) et ont été vérifiées dans l'analyse de contenu. Nous avons également laissé place à l'émergence de nouvelles catégories non prévues ou passées inaperçues dans les lectures antérieures (L'Écuyer, 1990).

Cette troisième étape a pour objectif de regrouper les thèmes dans des catégories plus larges et de mettre en évidence le sens du phénomène. Un premier regroupement sommaire des thèmes a été effectué en ayant recours aux catégories prédéterminées préliminaires (tableau 2). Une lecture approfondie du contenu des thèmes pour chacune des catégories a mené à l'identification de catégories émergentes. Nous avons ensuite procédé à la révision des thèmes et des catégories afin d'éliminer les redondances et les recouvrements. Les catégories qui font partie de la grille d'analyse finale ont ensuite été identifiées et définies (tableau 3).

### **2.6.4 La description scientifique des résultats**

Une fois tous les énoncés classifiés selon la grille d'analyse finale, nous avons procédé à la description scientifique des résultats. Pour réaliser cette tâche, nous avons effectué une lecture approfondie de chacun des énoncés qui ont été regroupés par thème dans les 14 catégories de la grille d'analyse finale (tableau 3).

Tableau 2 – Catégorisation préliminaire

<b>Dimensions</b>	<b>Catégories préexistantes (p) ou émergentes (é)</b>	<b>p/é</b>
<b>Agentivité</b>	Agentivité élevée	p
	Faible agentivité	p
<b>Construction d'un sens de soi</b>	Sens de soi individuel ou différencié	p
	Sens de soi en communauté avec d'autres	p
<b>Continuité dans la formation de l'identité</b>	Continuité identitaire	p
	Changement identitaire	p
	Le processus d'amélioration	p
	L'intervention de l'allié	p
<b>Logique de la narration de la transition</b>	La négociation	p
	Le processus de dégradation ou la faute	p
	L'obligation	p
	Le sacrifice	p
	L'agression subie	p



Tableau 3 – Catégorisation finale

<b>Dimensions</b>	<b>Catégories préexistantes (p) ou émergentes (é)</b>	<b>p/é</b>
<b>Agentivité</b>	Agentivité élevée	p
	Pouvoir d'influence d'autrui	é
	Poids des structures sociales	p
	L'inattendu ou l'effet du hasard	é
<b>Construction d'un sens de soi</b>	Sens de soi individuel ou différencié	p
	Sens de soi en communauté avec d'autres	p
<b>Continuité dans la formation de l'identité</b>	Continuité identitaire	p
	Changement identitaire	p
<b>Logique de la narration de la transition</b>	L'amélioration de la situation vécue	p
	L'intervention de l'allié	p
	Les difficultés rencontrées	p
	L'agression subie	p
	La prise de décision	é
	La réflexion et la prise de conscience	é

Chacune des catégories regroupe ainsi plusieurs thèmes et chacun de ceux-ci illustre un aspect de la construction de l'identité narrative des participants. Les différents thèmes ont été décrits de manière à faire ressortir le trait commun qui les distinguait les uns des autres. Ils ont été illustrés à l'aide d'extraits verbatim représentatifs du discours des participants.

### **2.6.5 L'interprétation des résultats**

La dernière étape est l'interprétation des résultats de l'analyse du récit des parcours des participants. Elle vise à analyser les relations qui existent entre les différents thèmes et les différentes catégories. Nous avons de la sorte tenté de découvrir le sens plus profond du matériau analysé et de répondre aux objectifs de notre étude.

Dans un premier temps, nous avons déterminé les thèmes qui ont été utilisés par chacun des participants dans les trois premières dimensions, soit celle de (1) l'agentivité, (2) de la construction d'un sens de soi et (3) de la continuité dans la formation de l'identité. Plusieurs thèmes peuvent apparaître dans les différentes catégories pour un même participant, selon différentes combinaisons de thèmes.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé la quatrième dimension, soit (4) la logique de la narration de la transition pour chacun des participants. Nous avons repéré les thèmes utilisés pour raconter les transitions, plus particulièrement la présence d'alliés ou d'adversaires (agressions subies), les réussites ou les échecs vécus, la manière de surmonter les obstacles, la négociation des changements, la prise de décision ou non, ainsi que la présence ou l'absence de périodes de réflexion ou de prise de conscience.

Nous avons ensuite mis en relation les participants, selon les thèmes utilisés pour chacune des dimensions, afin de mettre en relief les combinaisons récurrentes de thèmes. Nous avons ainsi observé, par exemple, que certains regroupements de thèmes de la dimension de l'agentivité étaient associés à certains autres regroupements de thèmes de la dimension de la construction d'un sens de soi et ainsi de suite.

Les résultats qui sont présentés au prochain chapitre sont le fruit de l'analyse qualitative et de l'interprétation des propos recueillis dans le récit des parcours des participants.

Tableau 4: Synthèse des étapes de l'analyse de contenu

Étapes de l'analyse selon L'Écuyer (1990)	Démarches réalisées
<p><b>Étape 1:</b> « Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appropriier les éléments saillants du matériau et se donner une vue d'ensemble de la totalité à analyser</li> <li>• Identifier les unités de sens à retenir et leur découpage</li> <li>• Dégager les grands thèmes et catégories</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture préliminaire de 4 protocoles sélectionnés pour la richesse apparente du contenu, 2 hommes et 2 femmes</li> <li>• Constat que les protocoles contiennent suffisamment d'informations pertinentes pour le thème de la construction de l'identité narrative</li> <li>• La deuxième partie du protocole qui concerne le récit du parcours professionnel jusqu'au moment de l'entretien apparaît comme particulièrement pertinente</li> <li>• Lectures préliminaires de l'ensemble des 109 protocoles pour s'imprégner du matériau</li> </ul>
<p><b>Étape 2:</b> « Choix et définition des unités de classification »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découper le matériau en unités de sens: segments du texte qui possèdent en eux-mêmes un sens complet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sélection de 20 protocoles en fonction de la richesse apparente du contenu des entretiens, en tenant compte des critères d'âge, de genre et de niveau de scolarité</li> <li>• Lecture approfondie des 20 protocoles</li> <li>• Identification des événements marquants pour chacun des chapitres de vie en tranches de 7 ans (Glasner et Van der Vaart, 2006; Hélarlot, 2010)</li> <li>• Découpage du texte en unités de sens: thématiser le matériau page par page. Attention particulière à bien cerner le thème et à en soigner la présentation.</li> </ul>

Étapes de l'analyse selon L'Écuyer (1990)	Démarches réalisées
<p><b>Étape 3:</b> « Processus de catégorisation et de classification »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des regroupements de thèmes en catégories plus larges</li> <li>• Mettre en évidence les caractéristiques et le sens du matériau analysé</li> <li>• Choix d'un modèle ouvert, fermé ou mixte</li> </ul> <p>Cette étape se divise en 4 sous-étapes</p>	<p>Choix d'un modèle mixte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Catégories préexistantes: à partir du modèle théorique constitué de quatre dimensions principales (agentivité, construction d'un sens de soi, construction de cohérence, logique de la transition) à vérifier dans l'analyse de contenu</li> <li>• Possibilité de catégories émergentes non prévues ou passées inaperçues dans les lectures antérieures</li> </ul> <p>Catégorisation et classification</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier regroupement sommaire des thèmes en ayant recours aux catégories prédéterminées (tableau 2)</li> <li>• Identification de catégories émergentes</li> <li>• Relecture approfondie du contenu des catégories modifiées</li> </ul> <p>Réduction des thèmes et des catégories afin d'éliminer les redondances et les recoupements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification et définition des catégories de la grille d'analyse finale (tableau 3)</li> <li>• Reclassement des énoncés selon les changements apportés aux thèmes et aux catégories</li> </ul>
<p><b>Étape 5:</b> Description scientifique des résultats</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture approfondie de chacun des thèmes pour chacune des catégories de la grille d'analyse finale</li> <li>• Mise en lumière des ressemblances et des différences entre les thèmes pour chacune des catégories</li> <li>• Choix des verbatim significatifs et représentatifs pour chacun des thèmes</li> </ul>
<p><b>Étape 6:</b> Interprétation des résultats</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approfondissement de la description des résultats par l'interprétation des propos des participants tirés des analyses qualitatives des récits du parcours</li> <li>• Mise en relation des thèmes des différentes catégories pour répondre aux objectifs de l'étude</li> </ul>

## **2.5 Outil d'analyse**

Le logiciel d'analyse qualitative des données QDA Miner a été utilisé pour la codification des entretiens des 20 participants et participantes. Ce choix a l'avantage de permettre une systématisation de la démarche et l'accès à des fonctions automatiques de repérage et d'extraction de données. Cela implique toutefois une hiérarchisation obligatoire des opérations lors de la thématisation du corpus de données. Des fonctions d'analyse quantitative de contenu et d'analyses statistiques sont également disponibles dans ce logiciel.

## **Chapitre III – Résultats**

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats détaillés de l'analyse du récit du parcours professionnel des participants, selon la méthodologie décrite dans le chapitre précédent.

L'analyse sera présentée en fonction des trois dimensions de la construction de l'identité narrative selon le modèle de Bamberg et coll. (2011), ainsi que de la quatrième dimension concernant les intrigues du récit proposées par Bremont (1981). Ainsi les thèmes seront regroupés selon les dimensions de (1) l'agentivité (2) la construction d'un sens de soi (3) la continuité dans la formation de l'identité et (4) la logique de la narration de la transition.

Chaque dimension sera subdivisée en fonction des catégories préexistantes et émergentes autour desquelles le récit des participants s'est organisé. Et, à leur tour, chacune des catégories sera subdivisée en thèmes qui ont émergé du discours des participants. Chaque participant peut cumuler plusieurs thèmes à l'intérieur d'une même catégorie dans le récit de son parcours. Ces thèmes seront décrits de manière à les mettre en contexte et à faire ressortir les aspects de la construction de l'identité narrative qui y sont associés.

### **3.1 L'agentivité**

La première dimension de la construction de l'identité narrative est celle de l'agentivité. Le discours des participants s'est organisé autour de quatre catégories (figure 1), soit (1) l'agentivité élevée (2) le pouvoir d'influence d'autrui (3) le poids des structures sociales et (4) l'inattendu ou l'effet du hasard.

#### **3.1.1 L'agentivité élevée**

Les participants rapportent de quelle manière ils ont pu (1) faire un choix volontaire (2) refuser de se laisser influencer par autrui (3) percevoir des marges de manoeuvre et (4) choisir de faire des compromis, à différents moments de leur parcours.

Figure 1 – Dimension 1 : Agentivité

## Dimension 1 - Agentivité

### CATÉGORIE 1 - Agentivité élevée

#### THÈMES:

- *Faire un choix volontaire*
- *Refuser de se laisser influencer par autrui*
- *Percevoir une marge de manoeuvre*
- *Choisir de faire des compromis*

### CATÉGORIE 2 - Pouvoir d'influence d'autrui

#### THÈMES:

- *Rejeter la responsabilité sur autrui*
- *Tenir compte de l'opinion d'autrui dans ses décisions*

### CATÉGORIE 3 - Poids des structures sociales

#### THÈMES:

- *Présence de contraintes financières ou organisationnelles*
- *Prise en charge par les institutions*
- *Impact des conditions de travail*

### CATÉGORIE 4 - L'inattendu ou l'effet du hasard

#### THÈMES:

- *Effet imprévisible des choix de vie*
- *Présence d'une opportunité*

### 3.1.1.1 Faire un choix volontaire

Le participant prend des décisions délibérées en ce qui concerne son orientation scolaire et professionnelle. Il peut choisir de prendre un risque calculé tel que de démissionner d'un emploi qui ne lui convient plus ou décider de changer de domaine professionnel en effectuant un retour aux études, afin d'améliorer sa situation professionnelle. Dans sa vie personnelle, il se sent également en mesure de faire des choix, par exemple de quitter son conjoint lorsque leur relation n'est plus satisfaisante. Lorsqu'il se sent incapable de régler seul les difficultés qu'il rencontre, il peut décider de demander de l'aide, par exemple aller en thérapie pour régler un problème de consommation.

Au moment où Anne<sup>2</sup> s'aperçoit qu'elle n'a plus d'intérêt dans son projet d'étude, elle prend la décision délibérée de mettre fin à son projet et fait les démarches nécessaires pour repartir dans son pays d'origine, le Québec. Elle n'a pas besoin de demander l'opinion des autres et décide de son propre chef.

Je suis en XX (Pays étranger), ça va bien au travail, je sais que le doctorat, ça n'a plus de sens pour moi. (...) Quand j'étais au Québec, j'ai pris la décision que j'allais revenir que c'était fini la XX (Pays étranger) parce que j'en avais marre d'être une étrangère. Je pense et j'en ai parlé à mon patron ce temps-là, j'ai annoncé que j'allais quitter.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Lorsque Julie découvre un domaine d'études qui l'intéresse, elle choisit de s'inscrire dans une activité parascolaire qui peut lui permettre de mieux découvrir ce nouveau domaine. Elle fait un choix en ce qui concerne son orientation scolaire et conservera cet intérêt tout au long de son parcours.

Moi, je vois pour la première fois de ma vie, une pièce de théâtre professionnelle, pas à la télévision, mais les télé-théâtres comme on appelait avant. J'ai vu pour la première fois une comédienne, en chair et en os qui était la Sagouine, on est il y a 40 ans de cela. (...) Suite à cela, j'entends sur l'heure du midi, une annonce, j'ai 15 ans, et on nous

---

<sup>2</sup> Les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participants.



annonce que l'on peut faire du théâtre. (...) OK, moi je m'inscris au parascolaire et je commence à faire du théâtre.

Julie (53 ans, universitaire 1er cycle)

Bien que Michel soit déjà en emploi, il voit une offre d'emploi plus intéressante se rapprochant davantage du domaine où il aurait voulu étudier (police) et offrant de meilleures conditions salariales. Il choisit ainsi de quitter son emploi pour aller dans une autre entreprise. À chaque fois qu'il est insatisfait de ses conditions de travail ou qu'il voit une opportunité plus intéressante ailleurs, il quitte son emploi de lui-même.

Oui, je quitte l'emploi de pompiste pour faire cet emploi-là, c'était plus payant aussi. (...) Oui, à chaque fois c'est moi qui choisissais, salut, moi je m'en vais ailleurs.

Michel (52 ans, DEP)

Gabrielle se sent en mesure de faire un choix dans sa vie personnelle. La situation vécue avec son conjoint ne lui convient plus et elle décide de partir sans lui demander son opinion.

Ouais, au début de l'année 1977 je décide sur un coup de tête de partir à Québec, toute seule, ça allait pas toujours bien notre couple, donc j'ai décidé d'aller me chercher du travail à Québec.

Gabrielle (59 ans, DEP)

### **3.1.1.2 Refuser de se laisser influencer par autrui**

Une agentivité élevée peut aussi se refléter lorsque le participant explique qu'il refuse de se laisser influencer par l'opinion de sa famille, de ses proches ou de ses collègues. Il peut également choisir de faire valoir son opinion par rapport à ses choix professionnels ou personnels et de maintenir ses décisions malgré la désapprobation des autres. Le participant peut également décider de contester une décision administrative ou de faire appel à la justice (ex. Commission des normes du travail) pour faire valoir ses droits.

Ce premier exemple est celui de Gilles qui vit des conflits au travail et dont le supérieur lui dit qu'il doit s'en aller. Il est vexé et refuse de se laisser convaincre de partir. Il demeure en poste, malgré la désapprobation des autres et veut leur montrer qu'il peut faire valoir ses opinions et maintenir ses choix.

Moi, j'ai dit non (rires), je ne m'en vais pas. Je ne suis pas une secrétaire, je suis un directeur de cabinet. (...) je me suis carrément entêté en disant : « Calvaire, vous ne m'aurez pas! ». Ils voulaient tellement m'avoir qu'ils ne m'auraient pas comme ça. J'allais faire le canard sur lequel l'eau coule. Ce n'est pas vrai qu'ils allaient me mettre à terre. Ils ont réussi à me dégommer de mon poste, mais ils ne me dégommeraient pas du cabinet, ça, ce n'est pas vrai. Je vais garder toute ma liberté, ma liberté de parole, pour pouvoir rester en place.

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

La famille de Marie a une très mauvaise opinion d'elle en tant que mère et l'encourage à laisser ses enfants chez leur père. Elle refuse de se laisser influencer par leur opinion et maintient son désir de reprendre ses enfants chez elle dès qu'elle ira mieux.

Je n'ai jamais voulu abandonner mes filles et dire : « non, non, non, je ne vous vois plus ». Malgré ce que toute la famille m'a dit : « non, j'ai laissé mes enfants, mais je veux les voir pareil. C'est mes filles là ». C'était toujours dans l'espoir que je les reprenne. T'sais, je pensais que ça allait bien aller et que j'allais reprendre mes filles avec moi là.

Marie (40 ans, DES)

Le dernier exemple du « refus de se laisser influencer par autrui » est celui de Francine qui vit du harcèlement psychologique au travail et dont le syndicat refuse de la protéger. Elle décide de faire appel à la justice pour faire valoir ses droits en tant que travailleuse. Elle engage même des poursuites contre son employeur avec l'aide d'une avocate.

Alors je le poursuis jusqu'aux Normes du travail, parce que le syndicat ne veut pas me protéger, parce que je suis la conjointe, alors pas de problème, envoyez, ouvrez un dossier pour harcèlement psychologique.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

### **3.1.1.3 Percevoir une marge de manœuvre**

Dans cette manifestation d'agentivité élevée, le participant est à l'affût des possibilités d'emploi et peut décider de faire des démarches spontanées auprès des entreprises qui l'intéressent. Il peut combiner plusieurs emplois ou contrats pour arriver à gagner un salaire suffisant pour répondre à ses besoins. Il explore les différentes voies et peut décider de retourner en formation pour augmenter ses possibilités de progression professionnelle. Le participant s'adapte aux circonstances changeantes du marché du travail, ainsi qu'aux changements qui l'affectent dans sa vie personnelle. Il compose avec ses ressources financières disponibles (ex. périodes de chômage) et ajuste ses dépenses en conséquence. Le participant acquiert des expériences professionnelles diversifiées et négocie ses conditions de travail.

En réfléchissant à son avenir, Anne perçoit qu'il existe différentes possibilités d'emploi dans son domaine et s'adapte aux circonstances changeantes du marché du travail.

Je quitte cet organisme parce que je sais que je vais pouvoir faire de la supervision à l'Université. Chaque fois que j'ai prise des décisions comme ça, je savais que j'avais des arrières, que je ne sautais pas dans le vide. Je savais qu'il y avait beaucoup de supervision à faire et que je pourrais en faire beaucoup.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Elle négocie ses conditions de travail avec son patron, de manière à réaliser un projet professionnel qui lui tient à cœur, soit écrire un livre sur le thème de sa recherche de maîtrise. Elle parvient à utiliser le fonctionnement de l'organisation pour laquelle elle travaille à son avantage, en réussissant à s'accumuler une banque de congés pour commencer l'écriture de son livre.

J'avais négocié avec mon patron de ne pas payer parce que c'était des contrats qui m'appartenait. En fait, ne pas être payé, mais de m'accumuler du temps-choses pour l'écriture. Ça n'existait pas des congés différés, mais je me suis préparé un congé différé.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Quant à lui, Dominique sait composer avec les ressources financières qui sont disponibles et trouve des moyens pour aller chercher un revenu supplémentaire, en combinant son emploi principal avec d'autres petits contrats.

C'est sûr que pendant ce quatre mois-là, malgré que je travaillais à temps plein, j'avais toujours gardé mes clients. Je les faisais les soirs et les fins de semaine. En janvier, février et mars, j'avais le temps de les faire durant le jour. J'allais chercher peut-être un 200\$ par mois.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

Au début de son parcours, Gilles réussit à trouver de l'emploi dans son domaine. Il décide tout de même de faire une formation supplémentaire, malgré le fait qu'il est déjà en emploi, en se disant que cela augmente ses possibilités professionnelles.

Je me suis trouvé un emploi. Le certificat, c'était une formation complémentaire, ce n'était pas quelque chose d'essentiel. Je n'aurais pas quitté un baccalauréat pour aller sur le marché du travail. Dans ce cas-là, le certificat n'était pas nécessaire, c'était un plus. Je me disais que ce ne serait pas compliqué d'aller chercher ce papier-là. Il y avait beaucoup plus d'emploi lié au journalisme aussi. C'était complémentaire.

Gilles (53 ans, universitaire 1er cycle)

#### **3.1.1.4 Choisir de faire des compromis**

Le dernier thème de l'agentivité élevée concerne la capacité de la personne à faire des compromis. Ici, le participant est prêt à faire des concessions au niveau de ses conditions de travail pour obtenir un emploi qui l'intéresse (ex. déménagement, baisse de salaire). Il

peut également choisir de privilégier sa vie de famille/personnelle et accepter un emploi moins « parfait » (ex. sous-qualifié, dans un autre domaine).

Le premier exemple du choix de faire un compromis concerne le cas de Julie qui décide de quitter temporairement le marché du travail pour prendre soin de ses enfants et de son mari. Ce dernier est en épuisement professionnel. Elle choisit de prioriser sa famille par rapport à sa vie professionnelle.

Mon mari, par rapport à ce qu'il vivait et qu'est-ce qui va vraiment sortir en 1994, il avait besoin d'une stabilité et il avait besoin que je sois à la maison à ce moment-là. Des petits contrats comme ça, ça allait, mais pas plus que ça. La situation familiale ne me le permettait pas à ce moment-là.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Dans le deuxième exemple, Sylvain a choisi de faire certaines concessions par rapport aux conditions de travail pour obtenir un emploi intéressant. Il est travailleur saisonnier et l'employeur potentiel lui offre la possibilité de travailler un plus grand nombre de semaines dans l'année.

J'ai commencé en juin. Il m'offrait camionneur forestier pour la compagnie XX dans le temps. (C'était difficile à prendre cette décision-là ?) Oui, j'ai fait une liste de même et j'y allais avec les moins. Il y avait toujours des plus et des moins. Si j'avais plus de plus... (C'était quoi les plus dans ce job-là?) L'opportunité, c'était de travailler plus longtemps, parce que la compagnie allait jusqu'à 42 semaines de transport par année.

Sylvain (42 ans, DEP)

Le troisième exemple concerne le cas d'Isabelle qui a choisi de faire plusieurs compromis afin de concilier ses rôles de mère, d'épouse et de travailleuse. Elle accepte de déménager dans une autre région pour suivre son mari qui a un emploi moins flexible que le sien et refuse un poste intéressant qu'on lui propose. Elle fait également des choix en lien avec son rôle de mère.

En juin 2008, on déménage à Québec, suite à l'année scolaire, essentiellement pour ma fille. Sinon, à ce moment-là, j'aurais pu avoir un poste de directrice, car je faisais quand même partie de l'équipe de direction et j'aurais pu avoir... En fait, en 2007, j'ai été sollicité en présentant ma candidature, comme directrice générale de l'hôpital XX, mais là mon conjoint était à XX et il n'était pas question de déménager là, (...)

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.1.2 Pouvoir d'influence d'autrui**

Cette deuxième catégorie de la dimension de l'agentivité (figure 1) concerne le « pouvoir d'influence d'autrui ». Les participants ont rapporté (1) rejeter la responsabilité sur autrui et (2) tenir compte de l'opinion d'autrui dans ses décisions, pour expliquer certains de leurs choix ou de leurs comportements durant leur parcours.

#### **3.1.2.1 Rejeter la responsabilité sur autrui**

Le participant peut expliquer ses échecs ou ses difficultés en rejetant la responsabilité sur autrui. Il peut rapporter avoir quitté l'école ou ne pas avoir complété son programme d'études en raison d'un manque d'encouragement de la part de sa famille ou de ses proches, ou par un manque d'encadrement académique de la part de l'institution d'enseignement. Le participant peut également justifier ses problèmes de consommation d'alcool ou de drogue par le fait qu'il vit des conflits interpersonnels au travail ou qu'il vit des difficultés familiales avec son conjoint ou ses enfants. Lorsque le participant perd son emploi, il peut considérer que c'est injustifié et en rejeter la faute sur ses patrons et ses collègues ou sur des difficultés avec ses proches qui affectent ses performances au travail.

Dans le cas de Michel, il raconte qu'il avait été accepté dans XX (un milieu de travail), mais que le directeur de son école n'a jamais voulu approuver son diplôme d'études secondaires. Il en veut encore au directeur qui lui a fait manquer cette opportunité. Il a le sentiment d'avoir vécu une injustice et à aucun moment ne semble se sentir responsable du fait qu'il lui manquait un cours pour obtenir son diplôme.

J'avais été accepté dans XX (milieu de travail) dans le temps et quand ç'a été le temps, moi je n'avais pas mon secondaire 5 et on n'a jamais voulu me l'approuver, j'ai donc manqué mon emploi là-dedans. Si j'avais été accepté là-dedans, il me manquait juste ça pour suivre mon cours. (...) J'en ai toujours voulu au directeur de ne pas avoir approuvé, ce n'était pas dur approuver, t'avais juste à écrire oui sur la feuille et je m'en allais suivre mon cours à XX (nom de la ville).

Michel (52 ans, DEP)

Dans cet autre exemple, Marie considère que c'est la faute de sa mère si elle n'a pas fait d'études. Cette dernière ne l'encourageait pas assez et refusait qu'elle quitte la maison familiale.

Ma mère ne m'a jamais poussée. (...) J'ai été acceptée au cégep, mais ma mère n'a pas voulu que j'y aille. Ma mère avait un gros pouvoir sur moi. (...) Je voulais aller faire mon cours en bibliothèque, mais elle n'a pas voulu que j'y aille... Elle ne voulait pas que j'aie travaillé. C'était comme : « non, c'est dangereux ». Elle avait peur de tout et elle a transposé ses peurs sur moi. C'était vraiment : « reste à la maison et ne fais rien ».

Marie (40 ans, DES)

Les problèmes de consommation d'alcool de Marie sont également la faute des autres. Ses filles n'arrêtent pas de pleurer et elle se sent stressée. De plus, son ex-conjoint refuse de l'aider. Cela lui fait vivre de l'angoisse et la pousse à consommer davantage.

À ce moment-là, je buvais. Je buvais quand même pas mal après l'accouchement de ma plus vieille là, je me souviens que j'avais un problème de boisson. (...) C'était comme pour calmer mon angoisse. La petite pleurait et ça me stressait et tout ça là. Fait que j'ai commencé à boire. (...) Mais la boisson s'est intensifiée quand même beaucoup. Là, mon ex les voyait une fin de semaine sur deux, parce que j'avais la garde des deux. Je l'appelais : « je ne suis plus capable, les filles pleurent. XX (nom de l'enfant) veut te voir ». C'était : « t'as voulu partir ma criss de folle, endure ».

Marie (40 ans, DES)

Un autre exemple du thème « rejeter la responsabilité sur autrui » est celui de Guy, qui perd son emploi et trouve que c'est injustifié. Il est certain que son employeur l'a mis à pied

parce qu'il a osé contester certaines de ses décisions. Selon lui il n'a rien fait de mal et on s'est ligué contre lui. Il rejette la faute sur ses collègues et son employeur.

J'ai perdu mon emploi, je m'étais mis du monde à dos, une équipe là-bas, parce que j'avais contesté une de leurs décisions. (...) Il y avait un jeune qui avait péché une coche, on était allé aux quilles dans un centre d'achat et là, il voulait que je ramène le jeune à pied jusqu'au centre d'accueil. Il n'en était pas question, je ne partirais pas avec un jeune en crise, je ne savais même où l'on était, mais finalement, le salon de quilles était à côté du centre d'accueil (rires). (...) Je ne le savais pas moi, nous étions partis en camion, tu comprends. Ça l'est resté cette histoire-là, je suis sûr que c'est à cause de cela.

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.1.2.2 Tenir compte de l'opinion d'autrui dans ses décisions**

Dans cette deuxième manifestation du « pouvoir d'influence d'autrui », un peu à l'inverse du thème précédent, le participant attribue certaines de ses décisions à l'influence positive de son entourage. Il explique que son retour aux études est dû aux encouragements de ses proches, de ses collègues ou de son patron. Si cela n'avait été de leur influence positive, il n'aurait jamais décidé par lui-même de faire un retour aux études pour obtenir un diplôme. Le participant peut également avoir tenu compte de l'opinion de ses proches avant de prendre une décision concernant son avenir professionnel.

Pour Pierre, l'exemple que sa mère lui a donné lorsqu'il était jeune est important pour les choix de vie qu'il fera. Il tient compte de l'opinion de sa mère et des conseils qu'elle leur a prodigués. C'est une personne importante dans sa vie, un modèle à suivre.

Non, j'ai eu une liberté moi, j'ai eu une liberté fantastique de ma mère surtout, elle nous a montrés jeune et elle nous a bien montré et elle nous a montré que les études c'était important, ma mère était professeure de français alors il y avait de l'éducation dans la famille quand même (...) Ma mère disait que plus tu parles de langues, plus tu vas te débrouiller et tu n'aurais pas de « *barrier* », t'sais des barrières dans la vie.

Pierre (48 ans, aucun diplôme)



Dans le cas de Marie, elle a reçu des encouragements de la part de ses collègues pour aller terminer ses études secondaires et obtenir son diplôme. C'est grâce à leur soutien et leurs conseils qu'elle a décidé d'effectuer un retour aux études.

Fait que je suis allée faire un stage de presque un an à la XX (milieu de travail), dans le fond. C'est eux qui m'ont poussée à aller chercher mon secondaire, c'était important. Ils m'ont poussée, et ils ont dit : « va le chercher » (...)

Marie (40 ans, DES)

Pour Francine, contrairement aux exemples précédents, les études n'étaient pas valorisées pour les filles dans sa famille et dans sa région. Le fait de « tenir compte de l'opinion d'autrui dans ses décisions » l'a plutôt amenée à aller rapidement sur le marché du travail.

Pis l'école quand on était jeune, moi je venais de la campagne, je viens de XX (nom de la ville) alors pour mes parents c'était comme... pour moi aujourd'hui ça serait sacré là les études, mais à l'époque non, t'es une fille, tu dois te faire un copain pis tu restes à la maison. C'était la mentalité dans ce que j'ai été élevé, donc ce n'était pas prôné l'école, alors moi je me suis dit que j'embarquais sur le marché du travail.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Avant de prendre une décision de nature professionnelle qui implique tout de même un changement de la dynamique dans sa vie de couple, Gilles en parle à son conjoint pour avoir son opinion. Cette personne est significative dans sa vie et son opinion est donc importante pour lui.

Je me dis que ça n'a pas de bon sens d'aller travailler à XX (nom de la ville), je ne sais pas trop donc j'en parle avec YY (nom du conjoint), on en discute. Il me dit de sauter sur l'occasion, si ça me tentait, il me disait de sauter sur l'occasion et qu'il y a toujours moyen de se rattraper, on verra avec le temps et tout. (...) Moi, je refaisais ma vie là. Donc, de prendre l'emploi, je l'ai pris parce que YY (nom du conjoint) m'a dit « Go, go, go », puis on verra pour la suite. S'il m'avait dit qu'il n'était pas certain que cela soit une bonne idée, je ne l'aurais pas pris.

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.1.3 Poids des structures sociales**

Cette troisième catégorie de la dimension de l'agentivité (figure 1) concerne le « poids des structures sociales ». Les participants ont témoigné de la (1) présence de contraintes financières ou organisationnelles, de la (2) prise en charge par les institutions et de (3) l'impact des conditions de travail durant leur parcours professionnel.

#### **3.1.3.1 Présence de contraintes financières ou organisationnelles**

La première manifestation du « poids des structures sociales » se reflète dans le discours des participants par la mention de la « présence de contraintes financières ou organisationnelles ». Les participants expliquent ici qu'ils se sentent contraints dans leurs choix en raison des difficultés financières auxquelles ils sont confrontés. Ils expliquent qu'ils ont peu de contrôle sur les conditions du marché du travail qui sont particulièrement difficiles et qu'ils sont limités par rapport à leurs possibilités d'emploi dans leur domaine professionnel. Les participants peuvent également raconter qu'ils ont subi des mises à pied à la suite de la restructuration ou de la fermeture de l'entreprise pour laquelle ils travaillaient. Ils sont soumis aux décisions politiques et au fonctionnement des organisations et doivent composer avec la lourdeur bureaucratique ou respecter les lois et règlements en vigueur. En ce qui concerne leur choix d'orientation scolaire, ils expliquent que les conditions d'admission aux programmes de formation et les préalables ont représenté des obstacles pour eux.

Dominique apprend que le gouvernement embauche pour remplacer les départs à la retraite et décide de soumettre son dossier. Il lui faut composer avec la bureaucratie et les règles de fonctionnement de la fonction publique.

C'était le XX (organisme) qui gérait toutes les embauches pour tous les XX (organisme). Mettons dans les années 2000, ils ont changé leurs méthodes d'embauche et là, il faut passer des examens pour voir si on est apte à travailler au XX (organisme).

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

Quant à lui, Pierre travaille dans le domaine de la construction et voyage beaucoup aux États-Unis. En raison des attentats survenus à New York, les politiques frontalières ont été modifiées et il ne lui est plus possible durant plusieurs mois de traverser la frontière. Ces contraintes vont affecter sa capacité de gagner des revenus.

En fait, on a eu un arrêt, car si je te dis 2001, c'est qu'il y a eu le terrorisme aux XX (nom de pays), les XX (lieu touristique), en septembre. Nous on faisait les boutiques, mais on a été arrêté entre temps, de 2001 jusqu'en mars 2002 là. (Il y a un arrêt.) Il y a un arrêt parce qu'on était plus capable d'y aller [...]

Pierre (48 ans, aucun diplôme)

À sa sortie de prison, Daniel est en libération conditionnelle et doit rendre des comptes à son agent de probation. Il est donc soumis aux lois en vigueur qui l'obligent à se rapporter régulièrement à son agent en amenant des preuves de ses démarches pour trouver un emploi. De plus, l'obligation de déclarer sa situation à l'employeur potentiel limite, selon lui, ses chances d'obtenir un emploi.

Au départ, j'avais des comptes à rendre. Il fallait que je me promène avec un papier pour tous les endroits que je faisais, je mettais des notes. J'ai passé à tel endroit, à telle place. Il fallait que j'en amène tant par semaine pour prouver que je faisais une recherche d'emploi.

Daniel (49 ans, aucun diplôme)

Lors de son insertion sur le marché du travail, Anne s'aperçoit que les conditions ne sont pas favorables pour trouver du travail. Les taux de chômage sont très élevés et elle doit composer avec des possibilités d'emploi plus restreintes que ce qu'elle espérait.

Le taux de chômage était de 13.9 %. Donc, moi je suis sortie quand il y avait les compressions dans les affaires sociales. Au niveau de la recherche d'emploi en 1981, je me souviens que même pour les offres d'emploi pour aller travailler dans les régions éloignées, on demandait 3 ou 4 ans d'expérience.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Dans le cas de Julie, elle se sent contrainte par des difficultés financières et le besoin d'avoir des revenus suffisants pour vivre. Elle doit combiner plusieurs contrats pour arriver à gagner sa vie et fait des demandes de subvention pour réaliser ses projets.

Cette subvention que nous avons eue c'était uniquement pour la pièce pour enfants en 1983, à l'été. Le reste là, c'est vraiment des petits contrats. (À l'automne, on peut dire qu'on tombe dans une série de petits contrats?) Oui, parce que ma première année financière, je vais gagner à peu près 2 000 \$.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Par la suite, en raison de l'absence d'un diplôme, elle ne peut pas être embauchée pour l'emploi qu'elle désire, malgré l'expérience professionnelle qu'elle possède. C'est un règlement qui est impossible à contourner et qui lui semble être une aberration.

Mais avec une commission scolaire où est-ce que le brevet d'enseignement est nécessaire et pourtant j'enseigne à des futurs enseignants du primaire et du secondaire, c'est assez incroyable. Je vais former des enseignants en XX (domaine de spécialisation) qui eux vont l'enseigner à leurs élèves et que ça va être en lien avec le renouveau pédagogique, tout le programme des XX (domaine de spécialisation), c'est moi qui vais les former pour qu'ils puissent enseigner, mais moi, je ne peux pas enseigner au primaire ni au secondaire, c'est fou, hein! Il y a des aberrations comme ça.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Elle doit également faire face à des dépenses importantes pour ses enfants et s'endette.

J'ai eu à payer la majorité des frais de scolarité de mes enfants, je suis endettée, je veux liquider les dettes le plus rapidement possible. C'est vraiment une motivation, ouais, je vais faire les bouchées doubles afin de me sortir de mes dettes.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Le dernier exemple de la « présence de contraintes financières ou organisationnelles » est celui de Martine. Elle explique que les conditions d'admission aux programmes de

formation et les cours préalables ont représentés des obstacles pour elle au moment de faire ses choix d'orientation.

Quand j'étais étudiante au collégial, avec le choix de carrière et en fonction des notes que j'avais obtenues, on m'avait offert des choses et c'est le choix que j'avais fait d'aller en XX (domaine de formation) pis c'est ça, j'ai étudié à l'université de XX (nom de l'Université), parce qu'à l'Université YY (nom de l'université) je pense que mes notes étaient pas assez élevées pour faire partie du programme, je rencontrais pas les exigences (...)

Martine (48 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.1.3.2 Prise en charge par les institutions**

La « prise en charge par les institutions » est une deuxième manifestation du « poids des structures sociales » évoqué par les participants. Un peu à l'inverse du thème précédent, les participants expliquent comment les structures sociales peuvent leur offrir un support financier durant leur parcours. Les participants peuvent avoir accès à des régimes d'assurance-emploi ou d'assurance-salaire, au programme d'aide sociale, ou à des congés de maternité/parentaux. Ces différents programmes et régimes d'aide leur permettent d'être pris en charge financièrement lorsqu'ils vivent une perte d'emploi, des difficultés financières ou veulent fonder une famille.

Lorsque le participant vit des difficultés personnelles liées à son travail, il peut bénéficier d'un arrêt de travail et d'un retour progressif par la suite. Il peut également demander de l'aide auprès d'organismes pour se réinsérer professionnellement. Au niveau des études, le participant peut avoir accès à de l'aide financière sous la forme de prêts et bourses ou bénéficier de programmes de formation qui offrent la possibilité de faire des stages en entreprise.

Cette « prise en charge par les institutions » peut être bien ou mal vécue selon le participant. Certains vont apprécier cette aide temporaire qui leur est fournie, tandis que

d'autres vont se sentir trop vulnérables et à la merci des autres, honteux de ne pas y arriver par eux-mêmes.

Lorsque Sylvain occupe un emploi de camionneur, il vit des périodes « sans-emploi » presque tous les ans. Il a alors accès à des prestations d'assurance-emploi qui lui permettent de gagner un revenu annuel suffisant. Ce programme gouvernemental lui permet de mieux s'en sortir financièrement.

Saisonnier, ça ne me dérangeait pas, parce que je faisais du chômage, mais ce n'était pas payant. (...) Je faisais aussi du chômage à toutes les années, mais quelques semaines. Je dirais de huit à douze semaines par année de chômage du mois de mars à mai à peu près. (...) Oui, j'avais du chômage un peu au travers. J'étais entre deux formations, si j'étais quatre semaines arrêtées, c'était quatre semaines de chômage.

Sylvain (42 ans, DEP)

À la suite d'une opération aux genoux, Dominique peut bénéficier de prestations d'assurance-salaire. Ce régime est offert par son employeur et lui permet de prendre le temps nécessaire pour se rétablir et faire un retour progressif au travail par la suite.

(...) je me suis fait opérer pour les genoux au mois de novembre et au lieu de partir un mois, je suis parti cinq mois. J'étais sur l'assurance-salaire, mais... il n'y a pas de fin d'emploi. (...) En octobre-novembre, je suis en arrêt de travail (...) Je suis sur l'assurance-salaire de mars, avril, mai 2013. J'ai fait un retour progressif de juin et juillet à trois jours par semaine.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

Durant les premières années de son insertion professionnelle, Guy éprouve des difficultés à se trouver du travail. Lors d'une période sans-emploi, il a la possibilité de faire un stage grâce à un programme gouvernemental, ce qui lui permet d'aller chercher une expérience professionnelle supplémentaire pour faciliter son insertion sur le marché du travail.

J'ai embarqué au mois de février 1994 dans le programme XX (nom du programme), qui était un programme d'aide sociale, je me disais que ça allait me permettre de faire une expérience différente en intervention. C'était ma première expérience dans le communautaire. (C'est un travail?) C'est comme si on te donnait 120 \$ de plus par mois d'aide sociale pour aller travailler là.

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

Certaines mesures gouvernementales visent à aider financièrement les familles qui ont de jeunes enfants, sous la forme d'allocations familiales. Pour Julie, c'est une source de revenus supplémentaire très appréciée.

(...) à l'époque, pour aider les familles, ceux qui avaient de l'emploi étaient bien chanceux puis ceux qui faisaient des enfants, on les encourageait, on avait des allocations familiales incroyables.

Julie (53 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.1.3.3 Impact des conditions de travail**

Cette dernière manifestation du « poids des structures sociales », troisième catégorie de la dimension de l'agentivité, concerne « l'impact des conditions de travail ». Ce thème reflète de quelle manière la capacité d'action perçue par les participants peut être influencée par les conditions de travail qui leur sont offertes. Certains participants expliquent comment ils doivent faire des compromis lorsqu'ils acceptent un emploi et s'accommoder de certaines conditions de travail moins intéressantes. Les conditions de travail offertes par l'employeur ont un impact sur la satisfaction en emploi du participant. En particulier, les horaires de travail, variables, sur appel, à temps partiel et sur quart de travail sont généralement perçus comme incommodes et même difficiles sur le long terme. Des participants acceptent parfois un travail bien rémunéré, même si les horaires sont moins agréables, tout en se disant que la situation est temporaire.

Sylvain accorde beaucoup d'importance aux horaires de travail, à la stabilité d'emploi et aux nouveaux défis à relever. Il est ainsi prêt à accepter un salaire moindre en échange de la possibilité d'être plus souvent avec sa famille.

T'sais, quand je suis allé en forêt, je gagnais 25 \$ de l'heure et quand je travaillais pour cette compagnie-là, c'était 18\$ de l'heure. Je « dropais » quand même. Mais j'étais chez nous tous les jours. Je ne travaillais plus de nuit. Veux, veux pas, travailler de nuit, tu viens agressif. En forêt, on n'avait pas de shift. On commençait de jour et dans le milieu de la semaine, on était de nuit et on transférait de jour après. Mentalement, tu n'étais plus capable. (...) Là, j'étais stable de jour et plein de défis à relever du point de vue réglementaire.

Sylvain (42 ans, DEP)

Ce deuxième exemple de « l'impact des conditions de travail » montre comment elles peuvent devenir une contrainte que le participant doit tolérer. Lors des premières années de son insertion professionnelle, René accepte un emploi mal rémunéré avec des horaires qu'il trouve difficile. Il revient de l'étranger et se dit que cette situation n'est que temporaire en attendant de trouver mieux.

(...) ce n'était pas un travail qui était bien rémunéré et puis ce n'était pas un travail où je me disais que j'allais faire ça pendant là-dedans, je sentais ça depuis le début. (Qu'est-ce qui vous faisait sentir ça?) Bien, je n'étais pas très content là-dedans, j'avais des horaires difficiles, c'était de 7 h à 3 h ou de 3 h à 11 h (...)

René (44 ans, universitaire 1er cycle)

Gilles considère qu'il avait des conditions de travail en or, que ce soit au niveau du salaire ou de l'équipe de travail. Cela a contribué à son bien-être et sa motivation au travail.

J'avais mon bureau, j'aménageais mon bureau, j'étais gâté. Mon salaire avait grimpé aussi en conséquence, il y avait des bonus en fin d'année. C'était la vraie « business », des bons clients, un bon patron, une équipe qui a grossi aussi tranquillement et qui était le « fun ».

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)



Cet exemple montre comment un participant peut décider faire un compromis au niveau de certaines conditions de travail. Les bénéfices marginaux tels que les vacances, les assurances collectives, les congés payés et les régimes de retraite sont particulièrement appréciés par les participants. Pour Catherine, ils compensent pour le salaire moins intéressant.

(...) j'ai eu cet emploi-là, quand même, je te dirais que ce n'est pas le plus gros salaire de l'heure, mais mes conditions sont bonnes, les assurances d'emploi et toutes ces choses-là, ça vaut vraiment la peine chez XX (nom du magasin) (...) Et ça, les assurances sont incluses, c'est eux qui payent pour ça, donc dans le fond t'as un salaire comme ça, mais tu n'as pas à payer pour tes assurances, pis t'as tes congés, donc non, ça valait la peine, quand tu calcules ça au bout du compte.

Catherine (59 ans, aucun diplôme)

Les participants qui décident de fonder une famille doivent trouver des moyens de concilier leur travail et la famille. Isabelle ne désire pas que sa fille aille à la garderie en bas âge et trouve un emploi qui lui permet de travailler à la maison et de s'occuper de sa jeune fille.

Le contrat avec l'unité de recherche, à ce moment-là, encore là, j'ai travaillé une bonne partie du temps à la maison, parce que c'était un ensemble de données et il fallait lire les articles scientifiques, faire la revue de la littérature et ça je pouvais le faire à la maison.

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.1.4 L'inattendu ou l'effet du hasard**

Cette dernière catégorie de la dimension de l'agentivité (figure 1) concerne « l'inattendu ou l'effet du hasard ». Dans cette catégorie émergente, les thèmes traitent du témoignage spontané des participants au regard de (1) l'effet imprévisible des choix de vie et de (2) la présence d'une opportunité, à différents moments de leur parcours.

### 3.1.4.1 Effet imprévisible des choix de vie

Dans ce premier thème sur « l'inattendu ou l'effet du hasard », certains des participants parlent de « l'effet imprévisible des choix de vie ». Ils expliquent que les événements ne se sont pas déroulés comme ils l'avaient anticipé ou souhaité. Parfois, les événements qui se produisent comme résultat de leurs choix sont inattendus, mais ont des conséquences heureuses sur leur parcours. D'autres fois, les événements qui résultent de leurs choix sont imprévus, déstabilisants et ont des conséquences malheureuses.

Par exemple, un participant peut remettre en question son choix de programme d'études s'il ne parvient pas à se trouver un emploi dans son domaine professionnel. Il se demande alors si les décisions qu'il a prises ont été les bonnes, étant donné leurs conséquences malheureuses, à savoir la difficulté d'insertion professionnelle. Un autre mentionnera que son parcours est constitué d'un enchaînement d'événements qui ont tous contribué à la construction de son identité personnelle et professionnelle. Pour lui, il est inutile de regretter ses choix et de se demander s'il aurait dû agir autrement.

Julie croit que la vie est faite d'un enchaînement de situations et de choix qui nous mènent vers quelque chose, sans le savoir. Elle soutient qu'il n'est pas possible de toujours prévoir ce qui arrivera dans la vie.

On finit un contrat, on ne sait même pas si nous allons en avoir un autre, puis l'autre arrive, bon, on a des contacts et notre vie est faite que de cela, sans savoir. (...) alors, vous voyez, c'est tout cela qui se brode au fur et à mesure, qui va me conduire des années plus tard vers XX (personne significative). C'est tout ça qui est en train de se mettre en branle et c'est en 1988, que c'est amour-là de la pédagogie va se pointer.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Pour Francine, elle croit que ses choix l'ont amenée à vivre un certain parcours et que si elle avait fait des choix différents, elle ne serait pas la personne qu'elle est aujourd'hui. Elle considère que les événements difficiles qu'elle a vécus l'ont rendue plus forte.

Je veux dire, tout mon parcours a été marquant, le fait d'aller chercher autant de bagages sans savoir dans quoi j'aurais dû étudier dans ma vie, aujourd'hui je le sais, un peu tard, mais je le sais. Si je n'avais pas eu ce parcours-là, je ne le saurais pas. Si j'avais eu la chance d'aller à l'université, ça l'aurait été la XX (domaine d'étude). C'est mon parcours qui m'a amenée là, mais aujourd'hui il est comme trop tard. (...) C'est spécial ce que je vais dire, car le harcèlement que j'ai vécu au début du XX (nom du restaurant) et ce que j'ai vécu avec les parents et la famille, où ce que t'es obligé d'envoyer des mises en demeure, c'est grave, le harcèlement lui se vit au quotidien, c'est que ça m'a rendue plus forte pour affronter mon procès.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Dans cet exemple de « l'effet imprévisible des choix de vie », Gilles explique que son choix d'enseigner est lié à son désir de partager son expérience avec ses étudiants, de leur apporter quelque chose d'intéressant. Il se rend compte que ce choix professionnel lui a donné davantage que ce qu'il en attendait. C'est une conséquence imprévue et heureuse de ce choix.

Bien, j'ai été surpris, car quand j'ai commencé, je me disais que j'allais donner quelque chose. Je voulais donner quelque chose de pratique aux étudiants, mais je n'avais jamais soupçonné ce que je pouvais apprendre, ça a été la première chose, de réfléchir à ce que je fais au quotidien, de façon instinctive, d'être obligé de décortiquer cela, de l'expliquer. Finalement, je me suis rendu compte que j'apprenais beaucoup plus ce que je donnais (rires).

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

Des événements malheureux peuvent même amener à une fin heureuse, comme pour Dominique qui est mis à pied injustement et qui réussit à se retrouver un meilleur emploi par la suite.

Des fois, il arrive des événements sur lesquels tu n'as aucun contrôle, mais c'est ça. Ils m'ont mis dehors et ça m'a permis de me trouver une « job » plus stable et tellement diversifiée que je suis resté là presque huit ans.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

### 3.1.4.2 Présence d'une opportunité

Cette deuxième manifestation de « l'inattendu ou l'effet du hasard » reflète la « présence d'une opportunité » qui est perçue par certains participants durant leur parcours. En lien avec la dimension de l'agentivité (figure 1), les participants peuvent percevoir des opportunités qui leur offrent une certaine capacité d'action à différents moments de leur parcours. Ces participants expliquent comment une occasion professionnelle ou une offre d'emploi qui répond à leurs besoins est survenue au moment opportun. Le participant peut également considérer qu'il a eu de la chance. Les événements ne sont alors pas considérés comme le résultat de son choix, mais comme un sort favorable ou un effet heureux du hasard. Le participant peut attribuer les événements heureux de son parcours à la présence d'une puissance qui a veillé sur lui.

Dans ce premier exemple de la « présence d'une opportunité », Michel explique comment son employeur lui a offert l'opportunité de devenir camionneur, sans qu'il ait eu l'intention de faire des démarches dans ce sens. Il explique avoir saisi cette opportunité intéressante.

Je me suis trouvé un emploi, videur de van, puis une journée mon employeur est arrivé et il m'a demandé si j'avais l'âge pour chauffer des camions. J'ai dit oui et il m'a dit de m'en venir et qu'il allait me montrer ça, c'est de même que ça l'a commencé.

Michel (52 ans, DEP)

Ce deuxième exemple illustre comment certains participants considèrent avoir eu de la chance tout au long de leur parcours. Anne explique comment elle a toujours réussi à trouver un emploi lorsqu'elle en avait besoin. Elle considère que des opportunités intéressantes se sont toujours présentées au moment opportun, lors de ses recherches d'emploi.

Je regarde les emplois, il y a une caractéristique dans ma trajectoire qui fait en sorte que quand je cherche un emploi, j'en trouve.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

## **3.2 La construction d'un sens de soi**

La deuxième dimension de la construction de l'identité narrative est celle de la construction d'un sens de soi. Le discours des participants s'est organisé autour de deux catégories (figure 2), soit (1) le sens de soi individuel ou différencié et (2) le sens de soi en communauté avec d'autres.

### **3.2.1 Sens de soi individuel ou différencié**

Les thèmes suivants ont émergé du discours des participants en ce qui concerne le sens de soi individuel ou différencié : (1) sentiment d'inconfort dans le rôle attribué (2) sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe (3) perception d'être différent d'autrui (4) attribution de caractéristiques avantageuses et (5) attribution de caractéristiques désavantageuses.

#### **3.2.1.1 Sentiment d'inconfort dans le rôle attribué**

Dans ce premier thème de la catégorie du « sens de soi individuel ou différencié », les participants expliquent les raisons pour lesquelles ils sont inconfortables dans le rôle qu'ils ont à jouer. Lorsqu'il s'agit d'un rôle professionnel, le participant peut éprouver de la difficulté à négocier avec l'organisation du travail. Par exemple, il peut être mal à l'aise avec les niveaux hiérarchiques présents au sein de l'entreprise. Le participant peut se sentir inconfortable dans la réalisation de ses tâches, soit parce qu'il ne pense pas posséder les qualifications suffisantes, soit que les tâches sont difficiles au niveau physique ou psychologique, ou soit qu'on lui demande de réaliser ses tâches d'une manière qui va à l'encontre de ses valeurs ou de la formation qu'il a reçue. Il peut également occuper un emploi qu'il considère en dessous de son niveau de qualification et en éprouver de la honte, de l'inconfort ou de la désillusion.

Figure 2 – Dimension 2 : Construction d'un sens de soi

## Dimension 2 - Construction d'un sens de soi

### CATÉGORIE 1 - *Sens de soi individuel ou différencié*

#### THÈMES:

- *Sentiment d'inconfort dans le rôle attribué*
- *Sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe*
- *Perception d'être différent d'autrui*
- *Attribution de caractéristiques avantageuses*
- *Attribution de caractéristiques désavantageuses*

### CATÉGORIE 2 - *Sens de soi en communauté avec d'autres*

#### THÈMES:

- *Percevoir le refus d'autrui de valider son rôle*
- *Percevoir la validation de son rôle par autrui*
- *S'identifier à un rôle ou à un groupe*
- *Percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant*

Lorsque le participant se retrouve sans emploi, il peut se sentir isolé ou impuissant par rapport à sa situation, en particulier s'il « tombe » sur l'aide sociale ou le chômage pour la première fois. S'il effectue un retour aux études, il peut se sentir inconfortable dans le rôle d'un étudiant et les nouveaux comportements qu'il doit adopter. Dans son rôle de parent, le participant peut ne pas se sentir à la hauteur, se trouver démuné face aux demandes inhérentes à ce rôle qu'il doit combiner avec son rôle de travailleur et ne pas savoir comment agir ou se comporter.

Dans ce premier exemple du « sentiment d'inconfort dans le rôle attribué », Martine veut remplir son rôle professionnel comme elle l'a appris lors de sa formation, selon les règles de l'art et les exigences de son ordre professionnel. Elle ressent un inconfort face aux demandes de son employeur qui vont à l'encontre de son jugement professionnel. Elle travaille dans un milieu militaire très hiérarchisé où elle se sent mal à l'aise.

La formation disait ça, fuck moi j'étais mal à l'aise là-dedans, même si y avait un billet de médecin, moi mon ordre professionnel disait le contraire, moi je voulais pas faire les tests (...) Je me sentais un peu en contradiction avec ça (...) il voulait nous faire faire de la drill militaire, mais moi je voulais pas, on est pas militaire, je veux vraiment exercer mon métier de la façon que je l'ai appris.

Martine (48 ans, universitaire 2e cycle)

Julie se sent inconfortable dans son rôle professionnel lorsqu'elle commence à éprouver du désintérêt pour un de ses projets. Elle considère que son rôle ne lui offre plus suffisamment de défi et que le projet lui demande d'adopter des comportements très routiniers.

En août 2000, c'est fini les XX (nom d'une troupe de danse), j'ai fait le tour du jardin. J'ai fait un voyage à XX (nom de ville) au XX (nom de pays) et ça va se terminer là avec eux. Pour moi, j'avais fait le tour du jardin, c'était correct. (...) Ça ne se fait pas drastiquement, ça se fait progressivement et je le sentais que c'était la fin. Je le sentais en dedans de moi. On aurait dit que la routine s'installait et non, ce n'est pas pour moi ça. Je n'étais pas dans cette ambiance-là.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Dans le cas de Marie, elle éprouve des difficultés personnelles à la fois au sein de son couple et dans son rôle de mère. Elle ne se sent pas à la hauteur pour s'occuper de ses enfants et craint de poser des gestes malheureux. Elle se sent démunie face aux demandes de son rôle de mère et ne sait plus comment agir ou se comporter.

En décembre, j'ai appelé ma mère : « viens me chercher, je ne suis plus capable. Je n'en peux plus, venez me chercher là ». Ils sont descendus de XX (nom de la ville) pour venir me chercher. J'avais une de mes amies dans le bloc que j'avais appelées. Je n'étais plus capable d'entendre les filles qui pleuraient. Je lui ai dit : « viens me trouver, sinon il va arriver un accident ». (...)

Marie (40 ans, DES)

Le « sentiment d'inconfort dans le rôle attribué » peut parfois venir de la honte ressentie par le participant en rapport avec sa situation. Par exemple, Sophie trouve difficile de devoir demander des prestations d'aide sociale lorsqu'elle se retrouve sans emploi et sans ressources financières. Ce n'est pas un rôle qu'elle trouve valorisant puisqu'elle attribue des caractéristiques négatives aux personnes sur le bien-être social.

Sais-tu quoi, je pense que j'étais sur le bien-être social pendant 2 mois, oui parce que j'avais honte, je ne voulais pas faire cette demande-là.

Sophie (40 ans, DEP)

Dans cet exemple, Claude raconte que bien qu'il soit en emploi à temps plein et gagne bien sa vie, il a tout de même honte de son rôle professionnel lorsqu'il rencontre d'anciens camarades d'étude. Il occupe un emploi de manœuvre qui est sous-qualifié par rapport à sa formation initiale, tandis que ses anciens camarades se sont trouvés de l'emploi dans leur domaine. Il ne se sent pas à la hauteur devant leur réussite professionnelle.



C'était une période qui a été difficile pour moi. C'est des gens avec qui j'ai étudié quand j'étais jeune avec eux. J'ai retourné dans mon patelin où que je suis né. (...) Je dirais que ça été difficile, parce que mettons, j'ai étudié tout le temps, le monde m'ont vu partir étudié, là je reviens, puis là je travaille dans la construction.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.2.1.2 Sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe**

Cette deuxième manifestation du « sens de soi individuel ou différencié » reflète le « sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe » que les participants peuvent ressentir à différents moments de leur parcours. Les participants peuvent éprouver des difficultés et de l'inconfort dans leurs relations interpersonnelles avec certains membres du groupe desquels ils font partie. Au niveau familial, il peut y avoir des relations tendues avec certains des proches. Dans la sphère professionnelle, le participant peut vivre des conflits interpersonnels avec certains collègues ou supérieur hiérarchique, et même parfois avec des clients. Le participant peut également percevoir de l'animosité ou de la jalousie à son égard de la part de ses collègues ou de son supérieur immédiat.

Par exemple, Julie ressent de l'inconfort face à ses collègues puisque ces derniers refusent de la laisser libre d'agir comme elle le veut dans l'accomplissement de ses tâches et de son rôle professionnel. Elle a le sentiment que ses collègues et ses supérieurs se concertent pour freiner sa créativité.

Quand on arrivait en conseil d'enseignants avec la direction, je le sentais qu'il y avait... que les gens commençaient à trouver que j'en menais large pas mal et que je les embarquais dans des projets qu'ils n'avaient pas nécessairement le goût d'embarquer, mais ils n'étaient pas obligés, ils étaient libres d'embarquer ou non. (...) Alors c'était de la mauvaise volonté, j'ai senti que ça dérangeait les collègues (...)

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Également, le « sentiment d'inconfort avec un ou plusieurs membres du groupe » peut se manifester dans une situation où le participant vit de l'intimidation ou du harcèlement de la

part de ses collègues ou de ses supérieurs immédiats. Par exemple, Gabrielle a dû avoir recours à son programme d'aide aux employés afin de recevoir du soutien face aux agissements de sa supérieure qui crée un climat de conflits entre les employés.

(...) il y a eu des moments difficiles, on avait une adjointe du directeur qui était manipulatrice, elle a monté plein de monde contre plein de monde, ça a fait plein de conflits avec plein de monde, pis ça été euh, j'ai été obligé d'aller au programme d'aide aux employés pour m'en sortir, il y a eu beaucoup d'intimidation, pas juste avec moi.

Gabrielle (59 ans, DEP)

Le dernier exemple est celui de Gilles qui se retrouve isolé des autres membres de son équipe en raison d'une situation de conflit entre lui et son supérieur. Il doit travailler dans un climat tendu et faire face à l'hostilité de ses collègues. On utilise même son orientation sexuelle pour le juger et l'isoler davantage.

Ici, j'avais un bureau, mais on m'avait donné celui le plus éloigné possible du XX (milieu de travail), comme pour ne pas gêner l'équipe et imagine toutes les situations de tension avec l'équipe, c'était difficile. Tout le «chialage» qui a pu avoir avec l'équipe, toute ma vie personnelle qui est ressortie aussi au travers de cela, ça a été difficile.

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.2.1.3 Perception d'être différent d'autrui**

La construction d'un sens de soi peut aussi se refléter dans la « perception d'être différent d'autrui ». Les participants peuvent se décrire comme possédant des caractéristiques différentes des autres membres du groupe auxquels ils appartiennent. Lorsqu'il se compare à ses collègues, un participant peut se considérer comme différent en raison de son statut professionnel, de son niveau d'études, de ses qualités personnelles, de ses comportements ou de ses valeurs. Il peut considérer qu'il ne reçoit pas le même traitement que les autres membres du groupe, par exemple s'il est le seul à être congédié lors d'une restructuration d'entreprise. Le participant peut également considérer qu'il est différent d'autrui en raison de ses caractéristiques personnelles, par exemple s'il vit des troubles anxieux qui le

distinguent d'une personne « normale ». Il peut chercher à se distinguer d'un groupe auquel il ne veut pas être associé parce qu'il attribue aux membres de ce groupe des caractéristiques négatives. Par exemple, le participant peut vouloir s'assurer qu'on ne croit pas qu'il soit misogyne, bien qu'il parle de manière négative de ses collègues féminines tout au long de l'entrevue.

Dans la sphère professionnelle, René se sent différent de ses anciens collègues carriéristes qui ont de l'ambition et continuent à faire des missions à l'étranger. Lorsqu'il se compare aux autres, il considère ne pas avoir réussi sa vie professionnelle.

Moi, je ne suis certainement pas une personne qui va vouloir graviter dans des positions de pouvoir, je n'avais pas cette ambition professionnelle, de faire, enfin, du carriérisme, quoi. (...) Tu es comme à un point qu'à 40 ans, tu es censé être bien établi, enfin, tu es censé d'être établi, dans les « livres de succès là » (rires). Je ne me retrouve pas dans cette section-là (...)

René (44 ans, universitaire 1er cycle)

Dans le cas de Sylvain, il aurait eu l'opportunité de faire carrière dans les Forces armées canadiennes. Toutefois, il ne désire pas devenir comme ces officiers de carrière, alcooliques et violents, qu'il connaît. Il tient à se distinguer de ce groupe d'hommes à qui il attribue des caractéristiques plutôt négatives.

Je connaissais plusieurs XX (nom de métier) et je voyais l'alcoolisme, la drogue, la violence conjugale et tout. Je me suis posé la question : « c'est-tu quelque chose à quoi j'aspire devenir peut-être plus tard ? Non, je ne veux pas devenir comme plusieurs gars que je connais ». J'ai refusé l'offre d'entrer dans XX (milieu de travail).

Sylvain (42 ans, DEP)

La « perception d'être différent d'autrui » peut refléter, pour certains participants, leur sentiment d'être « meilleur » que les autres qui ont vécu une situation similaire. Par exemple, Anne a vécu des difficultés au travail en raison d'un surmenage. Elle précise bien qu'elle a réussi à arrêter rapidement, contrairement aux autres qui ne savent pas repérer les

signes d'épuisement à temps. Elle se perçoit donc comme différente des autres. Cela semble important pour elle d'être perçue comme quelqu'un de fort.

À la suite de son exposé, je dirais que j'ai fait un surmenage, parce que je n'étais pas en dépression. D'ailleurs, j'ai eu un arrêt de 6 semaines seulement. Je me souviens, mon patron, quand je suis revenue m'a dit les gens quand ils sont en épuisement ils prennent 6 mois. C'est parce que mon corps m'a dit vite, et j'ai arrêté.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Dans cet exemple, Guy se retrouve en prison pour une journée et se rend compte qu'il ne veut pas devenir comme les autres prisonniers qu'il côtoie. On comprend donc qu'il ne leur attribue pas des caractéristiques attrayantes.

Ça m'avait dompté ça, j'ai été en prison pas longtemps, une journée. (...) moi-même ça m'a permis de me rendre compte que les gens que je côtoyais là, ils n'étaient pas dans mon monde « pantoute ».

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

En même temps, il explique que les difficultés personnelles qu'il vit ont rendu son cheminement plus difficile que pour les personnes dites normales.

(...) on peut comprendre un peu tout le cheminement, qui a été un petit peu plus compliqué pour moi, qu'une personne normale. (...) Le trouble de panique s'était déroulé dans la salle avec les participants, juste de rentrer dans la salle par après, c'est tout un défi, il y en a qui ne se mettront pas ce défi-là de rentrer là, ils ne seront pas capables de l'affronter, c'est difficile là. (...) Ça m'aide à comprendre mon parcours aussi. Au niveau du marché du travail, c'est peut-être plus difficile que d'autres.

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

### 3.2.1.4 Attribution de caractéristiques avantageuses

Dans leur construction d'un sens de soi (figure 2), plusieurs participants s'attribuent des caractéristiques avantageuses, qu'il s'agisse de qualités personnelles, d'attitudes et de comportements, d'aptitudes ou de compétences qui les ont avantagés durant leur parcours. Ces caractéristiques peuvent représenter un avantage pour obtenir un emploi, résoudre une situation difficile ou pour trouver des solutions dans le cadre du travail ou de la vie personnelle. De leur point de vue, ces caractéristiques leur permettent de bien se débrouiller ou de se démarquer dans différentes circonstances.

Lorsqu'elle raconte son parcours, Julie s'attribue des qualités personnelles qu'elle estime innées, ainsi que des aptitudes et des compétences qu'elle a développées au fil de sa vie de travail et qui l'ont avantagée sur le marché du travail.

Alors là, ce que je touche, c'est un succès, ça va bien, j'ai du talent. (...) Pour diriger les comédiens, je suis là, j'ai des bonnes idées, je sais comment les diriger, j'ai des bons outils que j'ai appris au XX (établissement d'enseignement) (...) je ne me restreins pas à un seul personnage, je suis capable de faire toute la palette de personnage qu'il y a devant moi. (...) J'ai toute cette notion-là d'adaptation des objectifs à atteindre et quelles activités je vais mettre en corrélation avec ça pour atteindre mes objectifs. Alors je suis vraiment dans ce mode-là, j'ai ce souci-là aussi puis il me vient naturellement, je n'ai pas étudié là-dedans moi là. Je le sais, je le sens que c'est comme cela.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Dans la construction d'un « sens de soi individuel ou différencié », Francine s'attribue des caractéristiques avantageuses. Elle considère qu'elle est à l'écoute des autres et que cela lui permet de travailler efficacement en équipe. De plus, elle a de la facilité pour résoudre les difficultés qu'elle rencontre et trouver des solutions.

Je suis très ouverte à écouter les idées des autres, à mettre ça en pratique, il n'y a pas juste mes idées qui sont bonnes, la version d'un, la façon qu'il a travaillé dans son parcours à lui ou à elle (...) je trouvais que j'avais une facilité peut-être à dédramatiser la vie et trouver des solutions faciles (...) avec l'expérience que j'aie, j'ai suivi un cours en XX (domaine d'études), j'ai un cours de XX (domaine d'études), même si je n'ai pas

les diplômes, gérer du personnel pour moi, je trouve ça extraordinaire, j'aime ça pis je suis capable de monter une équipe, de mettre le monde qui aime le travail autant que je l'ai aimé, je suis capable d'apporter cette dynamique-là.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

De la même façon, Claude s'attribue plusieurs qualités qui lui ont permis de bien se débrouiller dans le cadre de différents emplois.

J'avais beaucoup confiance en moi. (...) ça prend quelqu'un de travaillant. Job très physique, j'aimais ça, j'aime performer, j'apprenais vite.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.2.1.5 Attribution de caractéristiques désavantageuses**

À l'inverse du thème précédent, les participants peuvent s'attribuer des caractéristiques désavantageuses dans la construction d'un « sens de soi individuel ou différencié », tel un handicap, qui ont un impact négatif sur leurs parcours. Ces caractéristiques personnelles, attitudes, comportements, aptitudes ou valeurs représentent une difficulté dans leurs interactions avec autrui et ont pu les empêcher d'obtenir un emploi, de décrocher une promotion. Ces caractéristiques peuvent également expliquer pourquoi, selon eux, ils ont vécu une mise à pied, un échec professionnel ou comment leurs difficultés personnelles ont pu influencer leur parcours professionnel.

Dans l'exemple qui suit, Marie explique comment ses troubles de santé mentale ont eu un impact négatif sur sa vie professionnelle. Elle attribue ses difficultés particulières dans sa manière de fonctionner avec les autres à ses caractéristiques désavantageuses.

Je suis un peu désordonnée dans mes travaux, j'ai de la misère à y arriver. (...) Je savais que j'avais quelque chose qui n'était pas normal. Après la grosse entrevue de trois heures, on a eu un diagnostic et j'ai la bonne médication.

Marie (40 ans, DES)

Dans le cas de René, il croit que ses difficultés professionnelles ont été causées par des compétences et des qualifications insuffisantes et qu'il n'a pas eu la bonne attitude ou les bons comportements au travail.

(...) je pense que ça aurait été de passer plus de temps là-bas, de prendre plus ma place dans mes fonctions, d'essayer de mieux comprendre c'était quoi les tâches que je devais faire ou bien que j'aurais pu faire qui seraient utiles. (...) Maintenant, je pense que si j'avais des qualifications plus spécifiques comme travailler en tant que docteur ou ingénieur, ça serait différent. (...) Non, je pense que c'est vraiment en termes de responsabilités, de manque d'expérience, de manque de confiance en soi pour pouvoir essayer de passer à travers.

René (44 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.2.2 Sens de soi en communauté avec d'autres**

Cette deuxième catégorie de la dimension de « construction d'un sens de soi » (figure 2) est en lien avec le sentiment d'appartenance des participants à un groupe ou une communauté. Ils racontent comment ils ont pu (1) percevoir le refus d'autrui de valider leur rôle (2) percevoir la validation de leur rôle par autrui (3) s'identifier à un rôle ou à un groupe et (4) percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant.

#### **3.2.2.1 Percevoir le refus d'autrui de valider son rôle**

Dans le cadre de leur rôle professionnel, les participants peuvent percevoir que leurs collègues ou leurs supérieurs refusent de valider leurs compétences professionnelles. Par exemple, ils peuvent avoir l'impression que l'on met en doute la validité de leur opinion ou l'importance de leurs demandes. Le participant peut croire que sa mise à pied a été effectuée sur la base d'un manque de compétences de sa part. Le participant qui ne parvient pas à trouver de l'emploi dans son domaine d'études peut percevoir que ses compétences ou aptitudes ne sont pas reconnues. Au sein d'un groupe dont il fait partie, le participant peut percevoir que les autres membres refusent de le considérer comme un membre à part entière et le tiennent à l'écart. Ces derniers peuvent même avoir des conduites ou des paroles désobligeantes à son égard.

Dans ce premier exemple, Marie perçoit le refus de sa famille de valider son rôle de mère. On lui répète qu'elle n'a pas les qualités requises pour s'occuper de ses enfants.

C'était tout le temps beaucoup de « dénigration » et ma mère qui embarquait là-dedans : « tu sais bien que t'es juste une criss de folle. Tu n'aurais jamais dû avoir d'enfants ». Ma tante aussi, la sœur de ma mère : « t'es pas capable de t'occuper de tes enfants ». Ça a toujours été : « t'es pas bonne, t'es pas capable. Pauvres enfants, qu'est-ce qu'ils vont faire dans la vie. Ça fait pitié ».

Marie (40 ans, DES)

Au niveau professionnel, Gilles assume de nombreuses responsabilités. Son employeur refuse de le reconnaître officiellement et de modifier le titre de son emploi. Il n'a pas non plus l'autorité nécessaire pour se faire respecter par ses collègues dans le cadre des responsabilités qu'il assume.

Ça, ça va faire partie des frustrations qui vont être soulevées en 2003 (rires). Dans les faits, Monsieur XX était PDG, mais il travaillait à la mi-temps. Il ne s'occupait pas du bureau, c'est moi qui gérais, c'est moi qui faisais les budgets et qui gérais tout. Je le faisais, mais sans nécessairement avoir le titre et la reconnaissance, ni l'autorité surtout. C'est ce qui a causé un problème, vers la fin, avant que je quitte la société.

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.2.2.2 Percevoir la validation de son rôle par autrui**

Ce deuxième thème du sens de soi en communauté avec d'autres est à l'inverse du précédent. Les participants expliquent ici que leurs aptitudes et compétences professionnelles leur sont reconnues par les autres. Ils rapportent qu'ils ont obtenu de l'avancement et davantage de responsabilités dans le cadre de leur emploi. Le participant peut se sentir encouragé par les autres membres du groupe auquel il appartient, que ce soit des collègues et supérieurs, des membres de sa famille ou de son entourage. On lui reconnaît de la valeur, des qualités et des aptitudes qui en font un membre à part entière du groupe. Le participant peut être recommandé pour un emploi par son établissement d'enseignement sans qu'il en ait fait la demande express. Un ancien employeur peut



également attester de son expérience et de ses compétences par le biais d'une lettre de recommandation ou en recommandant le participant à un employeur potentiel.

Dans le cas d'Isabelle, son expérience est reconnue par ses supérieurs immédiats qui lui donnent davantage de responsabilités. Elle se voit confier une demande de subvention majeure parce que ses supérieurs ont confiance dans sa capacité de mener le projet à terme.

On m'avait demandé, car j'ai l'expérience d'écrire des demandes de subvention et on m'a demandé de piloter cette demande de subvention là, du début jusqu'à la fin. C'est une demande de subvention de XX (montant d'argent), qui a été accordée avec une mention d'excellence d'ailleurs, je le mentionne, car c'était un beau défi, ça.

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

Dans ce deuxième exemple, Marie a la perception que sa supérieure immédiate reconnaît ses compétences professionnelles étant donné sa décision de prolonger son contrat.

Puis étant donné que j'étais très rapide et très bonne, la madame du XX (nom de l'organisme) m'a comme prise sous son aile. Le contrat était censé durer deux mois, mais elle m'a prolongée quasiment sept ou huit mois. J'étais là quasiment à temps plein. J'ai fait plus que mes tâches normales, je dirais.

Marie (40 ans, DES)

Ce camionneur de métier est devenu un enseignant au DEP. Ses proches et ses collègues l'ont encouragé à faire cette transition. Dans sa nouvelle profession d'enseignant, on reconnaît ses compétences et son appartenance au groupe.

Ils m'encourageaient à aller là-dedans : « on sait de quoi t'es capable ». (...) Il y a un conseiller pédagogique qui m'approche pour me demander d'aller avec lui. Je suis dans l'œil de mire. Il dit : « on te voit aller et aimerais-tu ça développer des choses particulières? » J'ai dit : « oui ». Je suis allé à un colloque pour représenter le centre...

Sylvain (42 ans, DEP)

### 3.2.2.3 S'identifier à un rôle ou à un groupe

Cette troisième manifestation de la catégorie du sens de soi en communauté avec d'autres se reflète dans la manière des participants de « s'identifier à un rôle ou à un groupe ». Les participants expliquent comment ils ont développé un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, un collectif de travail, un groupe d'amis, leur famille ou à un groupe culturel. Ils peuvent également s'associer à une catégorie particulière de personnes sur la base de certaines de leurs conduites. Par exemple, un participant peut considérer faire partie de ces étudiants qui passent davantage de temps au café étudiant qu'à leurs cours au cégep. Le participant peut également s'identifier au rôle qu'il joue, au niveau professionnel ou personnel, en s'attribuant des caractéristiques et des comportements typiques de ce rôle (ex. faire partie d'un ordre professionnel dont il doit suivre les règles). Le participant s'attribue des caractéristiques similaires aux autres membres du groupe. Ces dernières peuvent être positives (ex. être membre d'un ordre professionnel) ou plus négatives (ex. faire partie du groupe des alcooliques). Le participant se reconnaît ces caractéristiques et les accepte comme le définissant à un moment de son parcours. Il se sent à l'aise et à sa place dans le rôle qu'il occupe ou dans le groupe dont il fait partie.

Julie occupe plusieurs rôles auxquels elle s'identifie. Elle est à la fois comédienne et originaire de la XX (nom de la région). Elle se considère comme faisant partie de ces groupes qui sont particuliers de par les façons d'être et les conduites de ses membres.

À l'époque, ça commençait aussi là, les gens qui se rendaient aussi loin, surtout ceux qui viennent d'un petit village. Cette fierté-là, je ne voulais pas la décevoir. (...) Les gens de la XX (nom de la région), nous avec notre grande langue, on payait des comédiens de XX (nom de la ville) et on se payait en dernier, quand qu'il ne restait quasiment plus rien. (Si vous aviez à vous donner un titre, ça serait?) Comédienne, au même titre que les autres, absolument.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Elle s'identifie à sa profession et s'accorde des caractéristiques similaires aux autres membres de cette profession.

Pour meubler la semaine, nous, quand on est comédien ou metteur en scène, on a trois parties dans la journée : le matin, l'avant-midi, l'après-midi et la soirée, des fois on n'en a 3, des fois on n'en a 2, des fois un, mais on joue avec cela. (...) Ça, c'est le propre de nous, les comédiens et metteurs en scène, notre vie est faite comme cela.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Au niveau de son rôle de mère et d'épouse, elle considère qu'elle doit avoir certains comportements qui sont similaires aux autres membres du groupe.

Le travail va être... au lieu d'aller les faire garder pour travailler, pour moi ça n'a pas de sens, je m'occupe de mes enfants. (...) On était plusieurs mamans à faire ça, je n'étais pas la seule, je n'étais pas un extra-terrestre à faire ça, non.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Lorsque Claude éprouve de la difficulté à se trouver un emploi dans son domaine, il doit accepter un emploi qui demande des qualifications inférieures aux siennes. C'est rassurant pour lui de voir qu'il n'est pas le seul professionnel à vivre ces difficultés, d'autres personnes possédant des diplômes universitaires vivent des situations similaires.

Ce n'était pas des emplois dans mon champ d'études. Des emplois comme gardiens de nuit et dans une chaîne de production. (...) Puis en passant, j'ai rencontré beaucoup de gens qui avaient des baccalauréats dans le temps, XX (nom de profession) et qui étaient dans la même problématique que moi.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

À un moment de son parcours, Claude développe des affinités avec certains de ses collègues lorsqu'ils décident ensemble de faire partie du syndicat. Ils sont plusieurs à mener des actions conjointes pour faire changer les choses dans le syndicat. Il se sent épaulé et partage des convictions avec les autres membres du groupe.

Dans le fond, le syndicat, quand moi j'apprenais la convention collective, je me suis mis à lire et je comprenais toutes les choses. Je demandais conseil au président. Quand, je

rencontrais l'employeur, je lui expliquais, j'étais capable de me débrouiller avec la convention. (...) J'étais avec des acolytes, des amis, on était une gang, on a parti ça, on connaissait rien. (...) Puis, ma gang voulait aller chercher le plus d'avantages possible par rapport à l'autre syndicat.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

Dans ce dernier exemple lié au thème « s'identifier à un rôle ou à un groupe », Sylvain considère qu'il fait partie d'une génération qui est arrivée sur le marché du travail dans une période difficile au point de vue économique. Il explique comment il a dû s'y prendre pour s'en sortir, étant donné le contexte, tout comme les autres membres de sa génération.

Les « X », c'est un plan « A », un plan « B » et même un plan « C ». (...) Encore une fois, je suis un « X », j'avais toujours un plan « B » et toujours quelque chose.

Sylvain (42 ans, DEP)

#### **3.2.2.4 Percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant**

La dernière manifestation de la catégorie « Sens de soi en communauté avec d'autres » reflète comment les participants peuvent « percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant ». Dans ce cas, ils attribuent des caractéristiques attirantes ou intéressantes à un rôle qu'ils souhaitent jouer ou à un groupe auquel ils désirent appartenir. Le groupe et leurs membres exercent de l'attrait sur le sujet en raison des privilèges que leur appartenance à ce groupe peut procurer ou en raison des caractéristiques positives qu'il attribue à ses membres. Il peut également observer le rôle attribué à autrui, en reconnaître l'aspect attrayant ou « *glamour* », mais sans nécessairement souhaiter jouer ce rôle. Par exemple, le participant peut admirer ces personnages publics dont la notoriété semble enviable, sans toutefois avoir le désir de devenir lui-même un personnage public.

Lors de son insertion professionnelle, Francine perçoit le marché du travail et le rôle d'entrepreneur de son père comme très attirants et beaucoup plus attrayants que le fait de poursuivre ses études.

Je demandais à mon père depuis très longtemps, car moi le domaine scolaire, ce n'était pas ma place, je n'avais aucun intérêt à savoir dans quoi j'allais étudier dans ma vie, parce que mon père est un XX (nom de profession). Il vendait des maisons et ces choses-là, ç'a bougeait énormément alors ce monde-là m'intéressait beaucoup plus que d'aller à l'école.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Dans ce deuxième exemple de l'importance de « percevoir un rôle ou un groupe comme attrayant » pour la construction d'un « sens de soi en communauté avec d'autres », Anne raconte comment elle a sélectionné son établissement d'enseignement. Comme plusieurs possibilités s'offrent à elle pour réaliser ses études, elle choisit le milieu universitaire qui lui apparaît plus attrayant et dont elle a envie de faire partie.

Le choix définitif est quand je me suis rendue au processus de sélection à l'université. Il y avait une entrevue de sélection collective. Il y avait des trucs à faire en groupe puis après une discussion en groupe. Ça, j'ai trouvé ça super intéressant et ça m'a permis de choisir cette université. J'étais plus éloignée de cette université. Mais, c'était clair que c'était à cette université que j'avais envie d'être. Un choix de milieu de vie et un choix intéressant.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Au niveau professionnel, Julie construit son sens de soi en communauté avec d'autres en se basant sur l'attrait perçu du rôle qu'elle occupe et du milieu universitaire auquel elle appartient. Julie trouve son rôle professionnel très valorisant. Ce dernier lui procure une certaine notoriété et elle réussit à occuper des emplois dans un milieu de travail prestigieux.

En avril 2007, et ça, c'est très valorisant, je participe à 3 colloques, je fais des communications dans 3 colloques différents en XX (domaine d'emploi). Des colloques savants, des personnes qui proviennent d'un peu partout dans le monde. Je vais faire des communications. (...) Le début de XX (domaine d'études) à l'université XX (nom de l'université). C'est prestigieux, c'est un aboutissement, c'est un défi aussi d'enseigner aux cycles supérieurs, c'est très valorisant aussi.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Dans cet exemple du fait de « percevoir un rôle ou un groupe attrayant », Claude explique qu'il a de l'ambition dès le début de son insertion sur le marché du travail. Il y a des modèles qu'il désire imiter puisque les rôles qu'ils occupent témoignent de leur réussite et qu'il croit avoir les capacités d'y arriver lui aussi.

Je dirais que j'avais des grandes aspirations quand on part de l'université, on dit qu'on voit des modèles qui ont réussi dans la vie et on se dit moi je pense que je vais être capable de faire ça. (...) Moi, je me serais vu plus XX (nom de profession). Peut-être pas en partant, mais (un emploi) qui pourrait conduire à ça.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

Dans ce dernier exemple, Daniel explique qu'il côtoie des professionnels dans le cadre de son travail et qu'il les admire. Il est impressionné par leur milieu de travail, très différent de ce qu'il a connu dans sa vie. Il ne désire toutefois pas faire partie de ce milieu professionnel, bien qu'il le trouve fascinant.

Le pavillon où ils forment les XX (nom de profession) ... c'est une place qui m'a marqué beaucoup par exemple. Je me rappelle que j'allais dans le secteur où ils entreposent XX (type de matériel) et il fallait que je passe la *mope* (vadrouille) là-dedans. C'est toutes des cuves en stainless et je vais toujours me rappeler qu'il y a des « crinques » pour monter XX (type de matériel) et tout ça. J'étais toujours porté à regarder partout.

Daniel (49 ans, aucun diplôme)

### **3.3 Continuité dans la formation de l'identité**

La troisième dimension de la construction de l'identité narrative est celle de la continuité dans la formation de l'identité (figure 3). En lien avec cette dimension, le discours des participants s'est organisé autour de deux catégories, soit (1) la continuité identitaire et (2) le changement identitaire.

Figure 3 – Dimension 3 : Continuité dans la formation de l'identité

### **Dimension 3 - Continuité dans la formation de l'identité**

#### **CATÉGORIE 1 - *Continuité identitaire***

##### **THÈMES:**

- *Maintenir les mêmes conduites au fil du temps*
- *Constance des qualités personnelles*

#### **CATÉGORIE 2 - *Changement identitaire***

##### **THÈMES:**

- *Acquérir de nouvelles compétences*
- *Apporter des modifications à ses conduites*

### **3.3.1 Continuité identitaire**

Les participants se sont exprimés sur ce qui les a amenés à (1) maintenir les mêmes conduites au fil du temps et sur la (2) constance des qualités personnelles.

#### **3.3.1.1 Maintenir les mêmes conduites au fil du temps**

Au niveau professionnel, le participant qui s'inscrit dans cette catégorie perçoit de la continuité dans l'expérience qu'il a acquise. Il considère qu'il occupe le même type d'emploi et exécute les mêmes tâches bien qu'il change d'entreprise. Il peut continuer à travailler ou non dans le même domaine professionnel et utiliser des compétences transférables. Le participant peut adopter les mêmes conduites au fil de ses expériences, parce qu'elles ont déjà donné de bons résultats dans d'autres circonstances. Parfois, le participant adopte les mêmes comportements, même lorsqu'ils sont nuisibles (ex. consommation de drogue, voler dans la caisse au travail). Il conserve des attitudes similaires ou le même état d'esprit face aux événements, ce qui le pousse à adopter certains comportements récurrents.

Julie raconte comment elle a conservé la même attitude tout au long de son parcours professionnel et adopté certains comportements récurrents dans la manière d'organiser son horaire et ses activités.

La preuve c'est que... et c'est toujours un « running gag » dans mon couple, quand on a commencé plus officiellement à sortir ensemble, mon copain me disait : « quand est-ce que l'on va se revoir? », je lui disais d'attendre, car je dois regarder dans mon agenda (rires), ça va être l'histoire de ma vie aussi. Ça donne un peu l'idée comment ma vie va être remplie de barre en barre. (...) C'est comme ça que je gérais ça et c'est encore comme cela que je le fais aujourd'hui. (...) depuis 1978, j'ai toujours été dans des projets, tout le temps. Je suis une femme de projets et j'ai développé ce schème de pensée là, de faire des projets.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)



Bien que Catherine ait changé régulièrement d'emploi et même de domaine professionnel, elle perçoit une certaine continuité dans l'expérience qu'elle a acquise. Elle utilise des compétences transférables dans différents domaines d'emploi.

Ben oui, là c'était plus de la vente, d'un autre côté, j'étais toujours dans le public, service à la clientèle et tout ça. (...) Finalement, j'ai trouvé un autre emploi, toujours dans la vente, je me suis dit que je m'en vais encore là dans la vente. (...) Je voyais donc une continuité à l'expérience que j'avais déjà acquise. (...) Oui, ma formation XX (domaine d'études) m'était utile (rires), puis ma formation en ventes et tout ce que j'avais acquis.

Catherine (48 ans, universitaire 1er cycle)

Dans ce dernier exemple lié au thème « Maintenir les mêmes conduites au fil du temps », Michel raconte qu'il a conservé la même attitude tout au long de son parcours. Lorsqu'il est inconfortable dans un emploi ou un environnement de travail, il quitte son emploi et les résultats peuvent être heureux ou malheureux.

(...) c'est tout le temps moi qui choisis ce que je fais, personne ne me dit d'aller à telle ou telle place, je n'aime pas ça me faire dire quoi faire. (...) Je ne suis jamais resté plus d'une année ou deux dans les mêmes (...) Toujours pour les mêmes raisons, ça ne faisait pas mon affaire. (...) T'sais, j'aime ça changer, je ne sais pas pourquoi, mais il le faut, c'est plus fort que moi. (...) Je me souviens que je ne suis pas capable d'avoir toujours la même chose, quand j'en ai assez, il faut que je parte.

Michel (52 ans, DEP)

### **3.3.1.2 Constance des qualités personnelles**

Cette deuxième manifestation de la « continuité identitaire » correspond à la « constance des qualités personnelles » des participants. Ces derniers peuvent faire état de qualités personnelles qui les caractérisent particulièrement et qui permettent de décrire une partie de leur caractère ou de leur personnalité. Qu'elles soient positives ou négatives, ces qualités sont stables dans le temps tout au long de leur parcours.

Dans la sphère professionnelle, Julie s'attribue des qualités qui lui ont permis de trouver sa place et de se débrouiller face à l'adversité à plusieurs moments de son parcours.

Toute cette créativité qui est en moi, qui était bouillante et qui va l'être jusqu'au mois de juin de cette année, ça va être ça, c'est ma vie. (...) De semaine en semaine, on sait c'est quoi la thérapie. J'étais là, et d'une constance là. Et ça va faire partie de ma vie cette constance-là aussi, à travers tout ce qui paraît un peu chaotique, mais cette constance-là, cette rigueur-là, elle va me sauver la vie.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Quant à Marie, elle se décrit en des termes plus négatifs, les qualités personnelles qui la caractérisent selon elle ayant représenté des difficultés tout au long de son parcours.

Oui, et j'ai toujours eu un XX (nom de diagnostic), mais ça n'a jamais été soigné. (...) Moi, je ne suis pas capable de rester à ne rien faire des longues périodes. (...) J'ai toujours eu un bon caractère fort.

Marie (40 ans, DES)

Pour Guy, certains aspects de sa personnalité ont représenté un problème durant son parcours professionnel, tandis que d'autres aspects ont été plus positifs et avantageux.

Il n'y a pas vraiment eu de déclic, j'ai toujours eu conscience de ma valeur quand même, bien que j'ai toujours eu la confiance fragile. (...) Alors oui, je crois qu'il y a des problèmes d'attitude reliés à cela et de confiance aussi, ça paraît quelqu'un qui n'a pas confiance en lui, t'sais. (...) Je suis quelqu'un de très introspectif (...)

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.3.2 Changement identitaire**

Dans cette deuxième catégorie de la dimension de « continuité dans la formation de l'identité » (figure 3), les participants ont expliqué comment ils ont dû (1) acquérir de

nouvelles compétences et (2) apporter des modifications à leurs conduites, durant leur parcours professionnel.

### **3.3.2.1 Acquérir de nouvelles compétences**

Lorsque les participants inscrits dans cette catégorie ont changé d'emploi ou de domaine professionnel, ils ont été amenés à acquérir de nouvelles compétences ou connaissances afin d'être en mesure de remplir leur rôle de manière adéquate. Ils ont parfois dû modifier leurs attitudes et leurs perceptions de la situation vécue, pour être en mesure de s'adapter à leur nouveau rôle ou de mieux interagir avec les membres de leur nouveau groupe. Lorsque ces participants vivent de nouvelles expériences, ils peuvent développer leur ouverture d'esprit et acquérir de nouvelles connaissances, compétences et aptitudes.

Dans le cadre du rôle professionnel qu'elle occupe, Isabelle a dû acquérir des compétences techniques et des connaissances, soit en suivant de la formation en continu, soit de manière autodidacte ou soit encore au contact d'autres professionnels.

Je dirais que les compétences, c'était sur plusieurs niveaux parce que les études de 1er cycle, c'est très général, mais en travaillant comme ça, j'ai acquis énormément de compétences, en termes de connaissances scientifiques sur les XX (type de matériel) que je travaillais, soit en XX (domaine d'études) ou bien en XX (domaine d'études) en XX (domaine d'études). (...) Sur le plan des connaissances, je les ai acquises par moi-même et par le contact des chercheurs, des enseignants, de temps en temps, je suivais des cours comme auditrice libre, pour me mettre à jour sur quelque chose (...)

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

Quant à Francine, elle a changé de domaine professionnel à plusieurs reprises dans son parcours. Elle a suivi différentes formations et a acquis diverses compétences pour jouer différents rôles, auprès de clientèles variées et dans différents contextes.

J'étais toujours serveuse, je n'avais pas monté de grade, mais à travers cette entreprise-là, c'est là que j'ai appris le fonctionnement de la restauration, grâce à cette gérante-là. (...) et elle m'a montré la gestion, si tu veux devenir gérante, comment superviser un

employé, comment diriger un employé, eh non contrôler un employé... (...) À travers ça, j'ai oublié de dire que j'ai commencé une formation en avril 1986, parce que je travaillais dans XX (milieu de travail), mais je suivais des cours la fin de semaine en XX (domaine d'études) ici à Québec, au XX (Nom de l'institut de formation), pour devenir XX (nom de profession).

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Dans ce dernier exemple de la nécessité « d'acquérir de nouvelles compétences », Claude explique que, pour lui, il y a certaines compétences qui ne peuvent être acquises que par l'expérience et cela demande plusieurs années. C'est de l'expérience « sur le tas » que l'on peut toujours améliorer au fil du parcours professionnel.

On a parti de zéro, puis on a appris, je n'avais jamais fait une assemblée. Fallait que j'apprenne à faire un assemblée, c'était technique, les manières de faire. (...) Ils t'essayent toute. J'ai développé d'autres compétences. Ça faisait 15 ans que je travaillais dans XX (milieu de travail), là je travaillais dehors. (...) après ça il y a d'autres choses, d'autres compétences que t'acquires. Ces compétences-là tu n'as pas ça nulle part. On l'apprend sur le tas. (...) Mon dernier emploi parce que j'apprends plein de choses et que je sais que je vais en apprendre encore. J'ai appris plein de compétences et que je sais que c'est juste le temps qui peut donner ça.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.3.2.2 Apporter des modifications à ses conduites**

Dans la catégorie « Changement identitaire », le participant explique qu'il doit parfois « apporter des modifications à ses conduites » à certains moments de son parcours. Il peut devoir changer ses comportements pour obtenir ce qu'il désire. Par exemple, un participant qui effectue un retour aux études peut devoir consacrer davantage de temps à ses études que par le passé s'il veut obtenir son diplôme. Le participant peut voir ses intérêts changer au fil du temps, il peut avoir envie de vivre de nouvelles expériences dans un domaine professionnel qu'il connaît moins. À la suite de ses expériences, le sujet peut percevoir le monde autrement et réévaluer ses attitudes et valeurs. Il peut modifier des comportements autodestructeurs, tels que la consommation d'alcool ou de drogue, afin de reprendre sa vie en main. Le participant peut décider de modifier ses comportements ou ses attitudes pour se

protéger physiquement ou psychologiquement à la suite de problèmes de santé ou d'un harcèlement vécu au travail. Par exemple, il peut diminuer son investissement au travail afin de préserver son énergie durant une période de convalescence. Les modifications des conduites peuvent également être plus nuisibles au participant. Lorsqu'il éprouve de la difficulté à trouver un emploi, il peut se décourager et être de moins en moins actif dans ses recherches. Il peut également perdre confiance en ses capacités à la suite d'une série d'échecs professionnels et se mettre à douter de ses compétences.

À différents moments de son parcours, Guy a changé d'attitude et modifié des comportements autodestructeurs pour tenter d'améliorer sa vie. Il a changé sa manière de percevoir les événements durant les épreuves pour réussir à reprendre le contrôle de sa vie.

J'ai donc arrêté de boire pendant un an pour voir si ma vie allait s'améliorer. (...) T'apprends par l'expérience et aujourd'hui, je fais beaucoup plus attention. Des fois je me dis que ça ne sert à rien que je dise telle affaire, qu'il faut que je mette de l'eau dans mon vin, etc. (...) Oui, j'ai eu plein de complication et de problèmes, mais il faut aussi que tu changes ta perception, il ne faut pas que tu t'entretiennes. Même si je ne me sentais pas fort, il fallait que je me remette sur la track, si tu restes trop longtemps chez toi, tu peux rester malade longtemps, dans une situation comme je l'étais.

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

Dans le cas de Marie, elle a modifié ses conduites de manière nuisible en raison du stress vécu au travail et de la culpabilité qu'elle éprouve de ne pas pouvoir prendre soin de ses enfants. Elle se met à consommer de plus en plus pour oublier ses problèmes.

Les premiers mois, ça va très bien, mais plus ça allait, plus je consommais. J'avais commencé à fumer du pot, chose que je n'avais jamais fait.

Marie (40 ans, DES)

## **3.4 Logique de la narration de la transition**

Cette quatrième et dernière dimension est celle de la « logique de la narration de la transition » (figure 4) et concerne la structure du récit du parcours des participants. Pour chacun des chapitres du parcours des participants, les moments de transition identifiés se sont structurés autour des catégories (ou intrigues) suivantes : (1) l'amélioration de la situation vécue (2) l'intervention de l'allié (3) les difficultés rencontrées (4) l'agression subie (5) la prise de décision et (6) la réflexion et la prise de conscience.

### **3.4.1 L'amélioration de la situation vécue**

Lors des transitions vécues, certains participants vont raconter (1) la réussite du projet mis en action et comment ils ont effectué (2) la négociation du changement de situation.

#### **3.4.1.1 La réussite du projet mis en action**

Certains des participants racontent comment ils ont réussi à surmonter les obstacles rencontrés durant leur parcours et à obtenir ce qu'ils désiraient. Par exemple, après avoir suivi une formation dans un domaine spécifique ou après avoir quitté un autre emploi, le participant raconte qu'il a obtenu le poste pour lequel il avait postulé. Le participant peut également raconter comment il a réussi à relever un nouveau défi, tel que créer sa propre entreprise, monter un spectacle qui a du succès ou aller à l'université.

Dans la sphère professionnelle, le participant peut avoir obtenu une promotion ou un meilleur emploi avec des conditions de travail plus intéressantes. Parfois, il obtient une certaine stabilité professionnelle ou réussit à intégrer un rôle ou un groupe qu'il considère comme attrayant.

Figure 4 – Dimension 4 : La logique de la narration de la transition

## **Dimension 4 - Logique de la narration de la transition**

### **CATÉGORIE 1 - *L'amélioration de la situation vécue***

#### **THÈMES:**

- *La réussite du projet mis en action*
- *La négociation du changement de situation*

### **CATÉGORIE 2 - *L'intervention de l'allié***

#### **THÈMES:**

- *Être épaulé dans ses réussites*
- *Recevoir du soutien durant les épreuves*

### **CATÉGORIE 3 - *Les difficultés rencontrées***

#### **THÈMES:**

- *L'échec du projet mis en action*
- *La dégradation de la situation vécue*

### **CATÉGORIE 4 - *L'agression subie***

#### **THÈMES:**

- *Se sentir agressé par autrui*
- *Être victime d'une injustice ou d'une trahison*

### **CATÉGORIE 5 - *La prise de décision***

#### **THÈMES:**

- *Décider de se mettre en action*
- *Décider de mettre fin au projet*
- *Consentir à un sacrifice*

### **CATÉGORIE 6 - *La réflexion et la prise de conscience***

#### **THÈMES:**

- *Réfléchir à sa situation*
- *Prendre conscience de ses capacités*

Lorsque Sylvain a décidé de commencer une nouvelle carrière professionnelle, il a réussi à surmonter l'obstacle du manque de confiance en lui. Il s'est approprié son nouveau rôle d'enseignant au professionnel. Il se considère comme une personne de métier qui a de l'expérience et de la facilité à communiquer. Il a également réussi à réaliser son rêve de faire des études universitaires.

En novembre 2009, ma nouvelle carrière XX (nom de profession) a commencé au XX (milieu de travail). J'étais très heureux. J'avais atteint ce que je voulais. (...) Pour moi, j'ai atteint mon rêve d'aller à l'université.

Sylvain (42 ans, DEP)

À la suite d'un conflit avec son patron, Michel démissionne de son emploi. Il s'en retrouve un autre rapidement pour une agence de placement et il a le sentiment de devenir maître de sa vie. Il considère qu'il s'agit d'une amélioration significative de sa situation professionnelle puisqu'il a maintenant la liberté de choisir les contrats qui l'intéressent et de refuser les autres.

Mais là, c'est un changement de cap, c'est moi qui décidais ce que je voulais faire et ne pas faire. Si je ne veux pas travailler de nuit, je ne travaille pas de nuit. Je pense que c'est vraiment XX (nom de l'employeur). (...) T'sais mes contrats, s'ils veulent autre chose, on me le demande avant, c'est moi qui choisis si je veux ou pas, ça l'a vraiment changé... on peut dire que je suis maître de ma vie.

Michel (52 ans, DEP)

### **3.4.1.2 La négociation du changement de la situation vécue**

Lors de « l'amélioration de la situation vécue », certains participants expliquent comment ils ont entrepris « la négociation du changement de situation ». Ils ont réalisé des démarches pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire avec un client ou un fournisseur. Par exemple, lorsque le participant décide de créer sa propre entreprise il doit négocier le loyer, les salaires, les assurances, trouver des fournisseurs, etc. Également, lorsque le participant obtient un nouvel emploi ou doit quitter son poste, il peut être amené à négocier les



conditions de son embauche ou de son départ avec l'employeur. Le participant peut aussi être amené, en collaboration avec ses collègues, à négocier un changement au sein même du collectif de travail, que cela concerne l'organisation du travail ou les procédures établies.

Dans cet exemple, Francine donne sa démission de son emploi pour accepter l'offre qu'on lui a faite d'ouvrir une aire de restauration. C'est quelque chose de nouveau qu'elle n'a jamais fait. Elle doit négocier beaucoup avant que le projet voie le jour.

Oui, parce que XX (nom de la compagnie) qui a un édifice à bureaux sur le XX (nom de la rue), me connaissait, avait entendu parler de moi et on m'a demandé d'ouvrir XX (milieu de travail) dans l'édifice à bureaux en bas, il y a un XX (nom d'entreprise). (...) Par contre, il fallait que... j'aie demandé le chiffre d'affaires de l'ancien propriétaire pis là on m'a dit que ça n'avait aucun sens, que ça ne donnerait rien de me donner les chiffres d'affaires, alors j'ai regardé le prix du loyer et tout ce que j'avais à payer, je me suis dit que j'allais faire 3 mois, on va voir si j'arrive, on va voir ce que vous avez à offrir dans l'édifice à bureaux aussi, si vous allez encourager le XX (milieu de travail) et tout, puis on s'assiera et on négociera. Effectivement, on s'est assis et on a négocié, car ça n'avait aucun bon sens, je perdais mon temps. Alors je leur ai soumis une offre et ils ont accepté.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Dans le cas de Gabrielle, elle quitte ses deux emplois à la suite d'un accident de travail et reçoit des prestations de la CSST afin de récupérer physiquement et psychologiquement. Elle n'a pas l'intention de retourner à ses emplois par la suite, puisqu'elle les trouve trop physiques. La formation qu'elle commence est un peu différente de ce qu'elle espérait et elle doit aussi s'adapter aux autres membres du groupe et acquérir de nouvelles compétences.

Par contre, en novembre 2003, j'ai commencé une formation qui était XX (domaine d'études). (...) ça comprend XX (domaine d'études) et tout ça, mais c'est très abstrait, les XX (domaine d'études) et tout ça, c'est pas si concret que ça. Mais j'ai fait mon cours, c'est un monde de femmes aussi assez dominantes, on se retrouvait avec un certain genre de tempérament auquel je ne ressemblais pas encore une fois (...).

Gabrielle (59 ans, DEP)

Quant à Claude, il décide de s'impliquer au niveau de son syndicat. Il n'aime pas comment les gens du syndicat agissent et décide de participer au changement. Il discute avec des collègues et ils s'entendent pour négocier le départ des anciens représentants du syndicat.

Moi, pendant l'assemblée principale, je m'étais levé et j'avais expliqué qu'il y avait eu des clauses orphelines. Puis, moi j'étais carrément en désaccord avec ça. (...) Ça l'a commencé comme ça. (...) On a fait le tour un peu, pour savoir ce que l'on pourrait faire. Il n'y avait pas d'employeur encore, juste entre gars. Il y eut une discussion, on a été voir le président, on a dit écoutez, il y a des nouvelles élections, on se présente contre vous autres, parce qu'on est en désaccord pour tel point ils ont tous démissionné, nous autres on s'est présenté.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

Dans ce dernier exemple de « la négociation du changement de situation », Dominique se voit offrir un emploi permanent et bien rémunéré. Il doit évaluer ce que cela implique comme démarches pour lui et sa conjointe s'il accepte l'offre d'emploi.

Là, j'ai eu un appel du XX (milieu de travail) pour un emploi permanent à Québec, en novembre 2002. (...) Je vais passer l'entrevue à Québec. Puis là, le 2 ou 3 décembre, ils me disent que la « job » est à moi. Qu'est-ce que tu fais ? Ils m'ont appelé le vendredi et j'ai dit : « laissez-moi la fin de semaine pour y penser ». Là, c'est le déménagement. Je travaille dans XX (domaine d'emploi), au départ, je pensais avoir une « job » de deux à trois ans et après ça, pour moi, ça va descendre et tout le « kit ». À long terme, je savais que ça ne durerait pas. Ma blonde travaillait au XX (milieu de travail) de XX (nom de la ville). Elle pouvait être transférée à Québec.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

### 3.4.2 L'intervention de l'allié

Cette deuxième catégorie (ou intrigue) concerne « l'intervention de l'allié ». Le participant explique que lors d'une transition, il a pu (1) être soutenu dans ses réussites ou (2) durant les épreuves.

#### 3.4.2.1 Être épaulé dans ses réussites

L'aide que l'allié<sup>3</sup> accorde au participant lui permet de réussir le projet qu'il a mis en action. Les participants racontent comment ils ont été encouragés à passer à l'action, lorsqu'ils ont eu à postuler pour un emploi ou pour faire un retour aux études. Le participant peut expliquer que l'allié lui a fourni des références pour réussir à se trouver un emploi. Ce dernier peut être un ancien collègue ou employeur qui a accepté de se porter garant de lui auprès d'un employeur potentiel. L'employeur a pu aider concrètement le participant, en prolongeant son contrat de travail par exemple ou en lui donnant davantage de responsabilités professionnelles. L'allié peut également être un proche qui aidera le participant à se préparer à un examen important.

Dans la sphère professionnelle, Gilles est insatisfait de sa situation au travail et commence à faire circuler l'information qu'il est à la recherche d'un nouvel emploi. Un de ses amis a entendu parler d'un emploi qui pourrait l'intéresser et lui suggère de postuler.

J'ai donc déclenché le processus, sans chercher de façon très active. J'ai quand même commencé à le dire autour de moi. (...) Ce qui devait arriver est arrivé naturellement, 6 mois plus tard, je reçois un appel d'un de mes amis. Il m'a dit que je lui avais déjà dit dans le passé que j'aurais aimé ça être XX (nom de profession). Je ne me souvenais pas d'avoir dit cela (rires). Il avait un ami de ses amis qui cherchait un XX (nom de profession) pour un directeur de XX (milieu de travail).

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

---

<sup>3</sup> Rappelons que « L'intervention de l'allié » consiste en une aide consentie en fonction du mérite du sujet, qui motive son intervention en faveur de ce dernier. L'aide qui sera fournie est donc un sacrifice consenti par l'allié dans le cadre d'un échange de services avec le sujet méritant (Bremont, 1981).

Lorsqu'elle effectue un stage dans un refuge animal, l'employeur de Marie lui fait confiance et lui donne la possibilité de montrer ses compétences. C'est la première fois qu'un employeur lui offre cette chance de prouver sa valeur et cela lui donne suffisamment confiance en elle pour qu'elle décide de retourner aux études.

Puis le XX (milieu de travail), mon premier travail avant le cours de XX. (À peu près en 1996?) C'est ça. Le fait que c'est un stage de bien-être, mais que là, le gars m'a engagée et il m'a appris la comptabilité. Il me faisait confiance. Il quittait le bureau et il me laissait la pleine charge de faire les chèques. J'avais accès à toutes les paies des employés. L'autonomie, la confiance... (C'est le premier emploi où vous sentez ça?) Oui.

Marie (40 ans, DES)

Dans cet exemple, Sylvain va « être épaulé dans ses réussites » par ses proches. Il a le projet de devenir enseignant et ses alliées vont être sa nouvelle conjointe et sa soeur qui croient en ses capacités et l'encouragent dans ses projets. C'est l'obstacle principal qu'il a à franchir: croire en lui.

Au niveau du travail, ma sœur avait entendu entre les branches... Son « chum » avait fait le cours de XX (domaine d'études), puis il avait entendu qu'ils cherchaient des XX (nom de profession). Encore une fois, elle me fit : « on sait que t'es capable, pousse ». C'est ce que j'ai fait. J'ai commencé le processus et mon ex-conjointe m'a aidé là-dedans. Elle m'a encouragé. (...) Ma blonde m'épaulait. Elle était aux études et elle me donnait des barèmes pour étudier et pour mémoriser. Elle m'avait pratiqué pour l'entrevue. On a tellement pratiqué pour cette entrevue-là qui était au mois d'octobre. Elle était allée chercher toutes les questions pour se pratiquer des heures de temps pour se poser des questions.

Sylvain (42 ans, DEP)

### **3.4.2.2 Recevoir du soutien durant les épreuves**

Lorsque le participant vit un échec professionnel ou des moments difficiles sur le plan personnel ou professionnel, « l'intervention de l'allié » va être de lui fournir un soutien moral ou financier pour le supporter durant cette période. Ce peut être par exemple des

membres de sa famille qui vont l'héberger gratuitement. Ce peut aussi être un employeur qui permet au participant de partir en arrêt-maladie le temps de soigner sa dépression et d'effectuer un retour progressif par la suite.

À l'annonce de son troisième cancer, Julie fait une dépression. Cette nouvelle arrive juste après l'annonce de la mort d'un ami à la suite d'un cancer. Ces événements ramènent en mémoire la fragilité de sa vie. Elle baisse les bras et n'est plus capable de se battre. C'est une thérapeute qui sera son alliée durant cette épreuve pour lui permettre de se reconstruire psychologiquement.

J'ai un tout petit cancer sur XX (partie du corps) et au mois d'août 2005... [Est très émue], je tombe dans une dépression profonde, mais profonde, ça m'affecte encore. Ça a été très, très dur, ça va durer 4 ans. (...) Avant que je sente que je m'en sorte là, ça a été 2 ans de thérapie (...) Je suis en thérapie, je suis avec une thérapeute excellente. On va travailler ensemble à m'en sortir. Je suis complètement défaite et là, je vais apprendre à me rebâtir, à me reconstruire, étape par étape, petit pas par petit pas. Des fois je vais avancer de 3 pas, je vais en reculer de 15... Ça va être incroyable. Malgré ça, je vais continuer à... et c'est là que ma thérapeute va mettre en perspective la force qu'il y a à l'intérieur de moi pendant cette épreuve-là.

Julie (55 ans, universitaire 1er cycle)

Dans le cas de Michel, il est en arrêt de travail CSST en raison de sa blessure au dos. Il a ensuite développé une hernie qui ne sera pas opérée et qui lui cause des douleurs depuis ce temps-là. Il reçoit du soutien durant cette épreuve sous la forme de prestations d'assurance-emploi et de CSST. On lui permet ensuite de revenir au travail en effectuant des travaux légers.

C'est un lift qui m'a reculé dans le dos. (...) (Donc, juillet 1992, accident de travail, CSST, combien de temps va durer ce retrait?) 4 mois à ne rien foutre. (...) Après ça, j'ai été sur les travaux légers pendant 6 mois. (...) Je suis parti 4 mois sur l'assurance-chômage, mais j'avais encore ma CSST, je ne me suis jamais fait couper à cause de mon accident que j'avais eu, je n'étais plus capable alors on ne m'a pas coupé.

Michel (52 ans, DEP)

### 3.4.3 Les difficultés rencontrées

Une troisième intrigue, « les difficultés rencontrées », peut être utilisée pour expliquer et justifier la transition. Certains participants racontent comment ils ont vécu (1) l'échec du projet mis en action ou (2) la dégradation de la situation vécue.

#### 3.4.3.1 L'échec du projet mis en action

Dans la sphère professionnelle, le participant peut voir ses espoirs déçus ou avoir le sentiment de ne pas avoir été à la hauteur de la tâche. Cela peut se produire à la suite d'une mise à pied ou d'un congédiement, qu'il considère comme injustifié. Le participant peut également faire faillite ou ne pas se voir confier une promotion à laquelle il croyait avoir droit en raison de ses compétences.

Dans cet exemple, Gabrielle a de plus en plus de difficulté à faire face aux tâches liées à son emploi. Le surmenage professionnel qu'elle a vécu auparavant a laissé des traces, elle se sent fatiguée et elle risque de perdre son emploi parce qu'elle n'a pas assez d'ancienneté. Elle accepte donc l'offre de départ de son employeur à contrecœur. Elle a le sentiment d'avoir échoué et c'est un énorme deuil qu'elle aura à faire.

(...) moi j'ai signé, parce que j'avais moins de 7 ans d'ancienneté à une certaine date et je risquais de perdre mon travail de toute façon et comme j'étais écœurée, j'étais pas bien j'ai vécu trop de stress, un burn out, j'étais là, mais j'avais l'impression, à part les départements que j'ai aimés, ça m'a rentré dedans cet emploi-là, ça été des années difficiles, ça m'a mise à terre. Mais, quand ils ont fait des offres de départ, j'ai signé. (...) Contente, mais un gros deuil, un énorme deuil, un énorme deuil de ne pas avoir réussi à rester pis à réussir tsé, réussir quoi.

Gabrielle (59 ans, DEP)

Dans ce deuxième exemple de « l'échec du projet mis en action », Guy est mis à pied par son employeur en raison de difficultés budgétaires qui justifient des suppressions de postes. Il a le sentiment d'avoir été injustement mis à pied. Son patron lui disait qu'il était son meilleur employé, mais il a choisi d'en garder un autre. C'est un deuxième échec professionnel qu'il vit dans un court laps de temps.

(...) l'employeur avait bien beau dire que c'était moi son meilleur, sauf que là, il avait un projet qu'il voulait mettre sur pied qu'il savait que je n'étais pas en accord tant que ça. Il aurait dû me garder en principe, mais il a gardé un autre, car il savait... (...) C'est un autre échec aussi, je l'ai pris comme un autre échec. (...) T'sais un moment donné, les échecs je les cumule. (...) Tout cela pour que l'on finisse par me dire que je perdais mon emploi. J'ai trouvé cela dur quand même, car c'était encore une perte d'emploi, tu comprends.

Guy (45 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.4.3.2 La dégradation de la situation vécue**

Toujours dans la dimension de la « logique de la narration de la transition » (figure 4), on assiste ici à « la dégradation de la situation vécue » par le participant dans la sphère professionnelle. La situation vécue diminue en qualité au niveau des conditions de travail, des relations avec les collègues ou avec le supérieur immédiat. Par exemple, les heures de travail peuvent avoir été réduites depuis l'embauche et ne plus permettre au participant de gagner un revenu suffisant. Des conflits de travail avec les collègues peuvent créer des tensions et rendre la situation insupportable pour le participant. Les tensions peuvent aussi survenir en raison de l'arrivée d'un nouveau gestionnaire avec qui les relations interpersonnelles sont difficiles. Les tâches et les actions liées à l'emploi peuvent présenter de moins en moins d'attrait pour le participant qui aimerait relever davantage de défis.

La situation professionnelle se dégrade pour Daniel parce qu'il n'aime pas travailler avec sa nouvelle superviseuse et qu'il a de moins en moins d'heures de travail.

Elle aimait jouer à ça : « je suis une femme, vous allez m'écouter ». Elle commençait à me couper des heures, parce qu'un moment donné, elle me demandait des affaires et je

lui répondais : « Quand tu parles, tu pourrais être plus gentille avec les gens ». Elle « chialait » sur la tête du monde là. Je n'aimais pas bien bien ça. On s'est « pogné » une couple de fois ensemble et ça se replaçait toujours. Je retournais la revoir : « ah, excuse-moi. J'ai pogné les nerfs un peu, mais je suis habitué avec lui qui était là avant et il était cool, on avait plus de lousse et plus de confiance. On dirait que la confiance n'existe pas ». Elle commençait à me couper les heures. J'étais à 40 heures et je suis tombé à 35, 25, 20 (...)

Daniel (49 ans, aucun diplôme)

Pour Anne, sa situation professionnelle se dégrade lorsque son conjoint qui travaille pour la même entreprise fait pression sur elle pour qu'elle accepte un poste dans un autre organisme. Dès qu'elle commence son nouvel emploi, elle regrette sa décision. Elle sait qu'elle va s'ennuyer à ce poste.

J'applique, je me classe. J'ai le poste. Je quitte XX (milieu de travail). (...) Je suis arrivée, je me suis assise dans le poste. Le premier soir, je suis retournée voir mon copain professionnellement et je lui ai dit : « est-ce que c'est possible qu'on annule ma démission, j'ai fait une erreur, je n'aurais pas dû quitter. Cet emploi va m'emmerder. Je n'aurais pas dû ».

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Quant à Isabelle, le travail qu'on lui demande d'effectuer dans le cadre de son emploi devient de plus en plus administratif et cela perd tout intérêt pour elle. Elle est de moins en moins à l'aise avec le rôle qu'on lui attribue. C'est ce qui l'a décidée à donner sa démission de cet emploi.

La principale raison c'est l'insatisfaction, les conditions ont changé, à cause des changements au XX (milieu de travail), qui était devenu de plus en plus contrôlant, je ne faisais plus le travail pour lequel j'étais engagée au départ. (...) Mais c'est ça, la direction a changé et c'est devenu, en termes de compétence et de qualité, vraiment une chute libre. C'est tous des gens qui essayent de grimper dans la hiérarchie, moi tout ce jeu-là...

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)



### 3.4.4 L'agression subie

Pour expliquer le contexte d'une transition, le participant raconte comment il a pu (1) se sentir agressé par autrui ou (2) être victime d'une injustice ou d'une trahison.

#### 3.4.4.1 Se sentir agressé par autrui

Le participant se sent agressé, attaqué, intimidé ou même harcelé par ses collègues ou son employeur. Les agressions peuvent être de nature verbale (des paroles blessantes, des cris), physique (se faire pousser) ou sexuelle (attouchements non désirés). Elles peuvent également prendre la forme de demandes exagérées de la part de l'employeur ou de comportements de collègues qui mettent le sujet dans une situation dangereuse ou malsaine (se faire suivre après le travail, se faire observer).

Dans la « logique de la narration de la transition », Francine explique que dans le cadre de son emploi, elle reçoit des avances sexuelles non désirées. Parce qu'elle refuse d'y répondre, elle se fait muter dans un autre lieu d'emploi moins intéressant.

Ben que si c'était un homme, il aurait pu être accusé d'agression sexuelle! Mais là c'était une femme, je n'étais vraiment pas chanceuse-là, pis elle me dit que c'est correct, ça ne marche pas, fek elle m'envoie au XX (milieu de travail). (...) Mais là t'essaies d'être diplomate, c'est ta patronne, elle te suit, elle est toujours en arrière de toi, non, non ça ne marchait pas.

Francine (51 ans, aucun diplôme)

Dans le cas de Gilles, le nouvel associé de l'entreprise est insatisfait de son travail. Il a le sentiment d'être agressé verbalement et que les demandes de son supérieur sont exagérées. C'est pourquoi il commence des recherches pour un nouvel emploi.

À chaque fois que j'arrivais avec quelque chose, ça ne faisait pas. Un moment donné, il m'a convoqué dans son bureau en me disant : « tu nous coûtes cher! ». Pardon? Je me demandais ce qu'il voulait dire par là. Il me disait que je n'allais pas chercher de mandat, mais ce n'était pas mon travail!

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

#### **3.4.4.2 Être victime d'une injustice ou d'une trahison**

Dans cette deuxième manifestation de « l'agression subie », le participant a ici la perception que des actions ont été posées pour se défaire de lui, pour lui nuire ou pour l'amener à démissionner. Par exemple, le participant peut croire qu'il a été congédié injustement, même s'il était compétent. Il peut être mis à pied en raison d'un manque de travail et se rendre compte par la suite qu'on lui a menti et que c'était en raison de ses antécédents judiciaires. Il a le sentiment de ne pas avoir mérité le traitement qu'on lui inflige. Le participant peut avoir été victime de harcèlement et avoir le sentiment qu'on ne l'a pas soutenu, par exemple si le syndicat refuse de mener des actions pour le protéger. Dans le cas où on lui a fait des promesses qui n'ont pas été tenues, le participant peut avoir le sentiment d'avoir été trahi.

Dans ce premier exemple, Victor ne peut pas obtenir sa licence d'entrepreneur en raison des mandats d'arrêt qui ont été lancés contre lui. Ce sont de fausses accusations de la part de son ex-conjointe selon lui. Il a également dû déclarer faillite parce que cette dernière n'a pas payé ses dettes et a fait faillite.

Je suis allé voir pour avoir mes licences XX (nom de profession), j'ai passé tous les examens, sauf que la XX (institution) ne veut pas me la remettre. (Pourquoi?) J'ai eu un mandat d'arrestation par mon ex. Ça m'a fait du trouble, je suis allé en prison au mois de mai, je me suis fait arrêter dans le nord de XX (nom de province) parce qu'elle m'avait mis un mandat comme de quoi... Menace de mort au téléphone. Donc un mandat d'arrestation pis deux autres mandats de viol, ce n'est pas véridique, c'est juste pour me faire du trouble, tant au XX (nom de province) qu'en XX (nom de province) pis elle est

allé mettre un de mes enfants pour me faire une plainte. Les charges ont toutes tombées sauf celle en XX (nom de province), faut que je retourne là.

Victor (53 ans, aucun diplôme)

Dans le cas d'Anne, il y a une réorganisation dans son milieu de travail et elle croit avoir été victime de manipulation de la part de certains collègues qui avaient des enjeux dont elle n'était pas consciente.

Mais, dans la réorganisation, je négocie très mal, je ne vois pas les enjeux derniers. (...) Là, je reçois énormément de pression comme quoi je ne peux pas rester coordonnatrice de deux services et il y a l'autre personne qui me fait vivre une situation de conflit qui met ça sur mes épaules avant qu'on s'aperçoive que cette même personne quand elle est allée dans un autre service, il y a eu des gros conflits aussi. Ce n'était pas tout à fait moi, j'ai fait aussi des erreurs importantes par naïveté, je ne savais pas que ça pouvait exister dans un milieu.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Quant à Dominique, il accepte de prendre quelque mois de chômage durant une période économiquement difficile et de revenir ensuite pour limiter les dépenses de la compagnie. Chacun des gestionnaires doit faire la même chose que lui à tour de rôle. Mais le patron revient sur l'entente et il perd son emploi.

C'était supposé être temporaire... (Rires) J'étais supposé entrer au mois de juillet, mais il m'a dit que ça ne marchait plus. (...) Tu ne reviens plus, plus jamais. La décision de trois personnes, ils en ont assez. Puis là, l'entente verbale qu'on avait... (Pourquoi ça n'a pas marché cette entente-là ?) XX (nom de personne) est XX (nom de profession) aussi. Il est capable de faire les états financiers et comme j'étais le plus haut salarié, on coupe dans le gras.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

### 3.4.5 La prise de décision

Cette cinquième intrigue de « la logique de la narration de la transition » (figure 4) est utilisée par les participants pour raconter comment ils ont pu (1) décider de se mettre en action (2) décider de mettre fin au projet ou (3) consentir à un sacrifice, dans le but d'améliorer la situation vécue ou de fuir une situation malsaine.

#### 3.4.5.1 Décider de se mettre en action

Après un temps de réflexion sur sa situation, le participant peut « décider de se mettre en action » pour améliorer sa situation, pour relever un nouveau défi, pour saisir une opportunité professionnelle ou réaliser un rêve. Il peut décider d'effectuer un retour aux études afin d'améliorer ses chances de se trouver un emploi qui correspond à ses intérêts et à ses attentes. Il peut décider de changer de domaine professionnel ou de déménager dans une autre ville pour vivre de nouvelles expériences.

Dans cet exemple, Gabrielle veut améliorer sa situation financière et acquérir de nouvelles compétences dans un nouveau domaine. Elle décide de s'inscrire à un DEP. C'est un projet auquel elle réfléchit depuis un moment.

Autrement dit, c'est peut-être en 1985 que j'ai décidé d'aller à l'école (...) fait que, j'ai décidé de retourner à l'école (...) ouais, mais ça a pris du temps et j'ai été obligée de relancer, parce qu'on m'avait oublié dans les filières, donc c'est pour ça que je me suis retrouvée juste en 1986 à y aller, ça faisait longtemps que j'avais fait ma démarche, mais entre-temps j'avais suivi des cours du soir pour me préparer.

Gabrielle (59 ans, DEP)

Dans le cadre de son emploi, Dominique se fait agresser verbalement par la nouvelle directrice et n'apprécie pas le traitement qu'on lui inflige. Il décide de chercher un autre poste pour fuir le climat désagréable avec sa nouvelle directrice.

Entre temps, il y a un événement qui change le cours de l'histoire. Durant mon arrêt de travail, le système a brisé et ils étaient vraiment mal pris et ils ont fouillé dans mon ordinateur pour voir si j'avais reçu des courriels ou quelque chose... et pendant ce temps-là, un de mes « chums » m'a envoyé un courriel à caractère sexuel, même si ce n'est pas pornographique, mais c'était plus des « jokes ». (...) La nouvelle directrice, elle avait « pogné les nerfs » et on a crié après moi. (...) Vous savez ce que ça fait quand on crie après moi. Je n'aime pas ça. (...) J'avais envoyé des C.V. partout et j'étais suspendu à la fin janvier 2012. Pendant ces trois jours-là, je suis allé passer trois entrevues.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

En raison des changements technologiques qui se produisent dans son domaine professionnel, les ventes baissent et l'entreprise pour laquelle Pierre travaille va bientôt fermer. Son patron le prévient de la situation pour qu'il ait le temps de prendre une décision... Il fera le choix de déménager en Ontario. Son frère et sa sœur sont déjà en Ontario et il a un attachement à cette province depuis l'enfance. Il décide donc d'améliorer sa situation en allant rejoindre sa famille.

(...) c'était la fermeture et il fallait prendre une décision. (...) C'est pour ça que je t'avais écrit « décision », c'est une décision de ce que je fais, j'étais tout jeune. Je vais là parce que ma sœur est là, mon frère est là, depuis l'âge de 7-8 ans, on partait tous les étés en XX (nom de province), donc pour moi c'est un attachement, c'est ma vie XX (nom de province), moi.

Pierre (48 ans, aucun diplôme)

#### **3.4.5.2 Décider de mettre fin au projet**

Une autre manifestation de l'intrigue de « la prise de décision » de la part du participant peut être de « décider de mettre fin au projet ». Il explique qu'il a décidé de démissionner d'un emploi qui ne lui convient plus, que ce soit en raison de conditions de travail difficiles, de conflits interpersonnels, ou d'un manque d'intérêt et de motivation.

Dans le cas de Sylvain, il est découragé de la manière il est traité par son employeur. La situation d'emploi qu'il vit est de moins en moins satisfaisante. Il décide de donner sa démission de cet emploi.

Fait qu'en 2005, je suis allé voir mon ancien employeur : « c'est terminé ». En janvier ou février, je lui remets les clés de même : « je ne travaille plus pour toi à partir de demain ». (...) J'ai mis les clés sur la table et je suis parti pour l'autre employeur.

Sylvain (42 ans, DEP)

Après son retour au travail, Michel décide de quitter son emploi en raison de ses douleurs au dos et à l'épaule qui sont trop intenses. Il croit être revenu au travail trop rapidement et sent qu'il a besoin de faire une pause pour prendre le temps de mieux récupérer physiquement.

Après mon accident, je n'ai même pas fait un an. (Après vos travaux légers, vous faites quelques mois et vous mettez fin à l'emploi?) C'est moi qui suis parti, je n'étais plus capable, j'ai pris un break. Mon dos me faisait mal et en plus j'ai eu un accident d'épaule dans le temps alors... (C'est vraiment lié...) Je ne voulais plus rien savoir. (Vous démissionnez?) Oui, je suis parti. Break off.

Michel (52 ans, DEP)

Lorsqu'elle reçoit un refus à sa demande d'admission dans le programme de radiologie, Sophie doit digérer cette mauvaise nouvelle. Après réflexion, elle prend la décision de demeurer dans son domaine professionnel initial. La transition qu'elle envisageait vers un nouveau domaine est avortée et elle décide de mettre fin à son projet de retour aux études. Elle cesse donc ses tentatives d'intégration dans un nouveau programme d'études.

J'ai fait ma demande pour rentrer au Cégep en septembre dans le programme XX, mais j'ai été refusée, car c'était contingenté (...) Ben je te dirais qu'à cet emploi-là, le sens du travail est devenu plus grand, je pense, car là, en fait, j'ai pris la décision de ne plus retourner à l'école et de continuer dans ce que je connaissais donc j'étais heureuse de ce choix-là. À partir de cet emploi-là, je me suis dit que c'était ça que j'allais faire peut-être jusqu'à la fin de ma carrière, je ne sais pas, mais c'est ça.

Sophie (40 ans, DEP)

Dans ce dernier exemple, Isabelle va « décider de mettre fin au projet » professionnel dans lequel elle est impliquée. Elle croit qu'il y a une forme d'agressivité passive envers elle et son statut particulier, étant donné que le directeur de l'organisme est venu la chercher pour occuper cet emploi. Elle décide de fuir cette ambiance qui lui pèse et quitte son emploi.

(...) moi, ça suffit, je n'en pouvais plus, fini, je m'en vais. J'ai donné ma démission au mois de novembre 2005.

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

### **3.4.5.3 Consentir à un sacrifice**

Cette dernière manifestation de « la prise de décision » est celle de « consentir à un sacrifice ». Pour expliquer la « logique de la narration de la transition » (figure 4), le participant utilise cette intrigue pour raconter comment il a décidé de consentir à un sacrifice, d'accepter de renoncer volontairement, par exemple, à un emploi qu'il apprécie pour suivre son conjoint dans une autre ville. Il peut décider de quitter un emploi très exigeant en termes de responsabilités, afin de prendre soin de sa santé physique ou psychologique. Dans le cas d'une situation de mise à pied abusive, il peut refuser de contester son congédiement, même s'il en avait le droit, afin de consacrer son énergie à quelque chose de plus positif. Il accepte de tourner la page pour aller de l'avant. Le participant peut parfois accepter un emploi dans un domaine autre que le sien afin de gagner un revenu suffisant pour subvenir aux besoins de sa famille. Dans ce cas, son rôle de parent et de conjoint prime ses ambitions professionnelles.

Lorsqu'elle prend la décision de retourner au Québec, Anne entame des démarches et se trouve un nouvel emploi. Dans la même période de temps, elle rencontre un homme pour qui elle a un coup de foudre et décide de sacrifier cette nouvelle opportunité professionnelle et de rester en XX (Pays étranger). Elle décide de renoncer à l'amélioration potentielle de sa situation en retournant au Québec, pour une éventuelle relation amoureuse avec un homme qu'elle connaît à peine.

À la suite de ma rencontre avec cet homme, je suis carrément troublée. Je ne sais pas ce qui va arriver, mais je sais que si je quitte la XX (Pays étranger), il n'arrivera jamais rien. Je suis incapable de renoncer à cette peut-être relation. (...) Là, vraiment tout est placé, j'avais fait des contacts avec une université, j'avais des chances de travailler là et finalement je leur dis que finalement je n'irai pas. J'avais loué un chalet, finalement j'ai loué un chalet et il y a eu un appartement qui m'a été prêté. (...) Début août 2006, je retourne en XX (Pays étranger), là, je n'ai rien qui m'attend en XX (Pays étranger). Je n'ai pu d'appartement sauf des choses que des amis vont me prêter. Il y a la relation avec l'homme, mais ce n'est pas placé. Nous ne sommes pas dans une relation amoureuse.

Anne (53 ans, universitaire 2e cycle)

Dans le cas de Caroline, elle est enceinte de son deuxième enfant et décide d'aller vivre à Québec avec son conjoint. Elle prend une entente avec son mari à l'effet qu'elle ne travaillera pas à l'extérieur de la maison pour s'occuper des enfants jusqu'à ce qu'ils soient d'âge scolaire. Elle consent à prioriser sa vie familiale par rapport à sa vie professionnelle.

J'ai accouché à XX (nom de ville) de mon deuxième enfant en février 1985. Je ne travaillais pas du tout. On avait pris une entente, car j'avais perdu un enfant quelques années avant, ça tout décalé nos affaires. On s'est entendu que je n'allais pas retourner sur le marché du travail, tant que le plus jeune ne serait pas encore allé à l'école.

Caroline (59 ans, aucun diplôme)

Quant à lui, Claude va « consentir à un sacrifice » pour remplir son rôle de père de famille ce qui implique pour lui de trouver une source de revenus plus stable. Il décide donc de quitter son emploi, bien que son patron soit très satisfait de son travail. Claude décide de



renoncer à ses ambitions professionnelles et de chercher de l'emploi dans d'autres domaines où il peut gagner de meilleurs revenus.

J'ai quitté volontairement, malgré que le directeur qui était là et qui voulait me garder. Je travaillais bien quand même, j'avais une bonne progression (de clientèle). (...) Donc, un moment donné quand t'as un enfant (...) J'ai marché sur mon orgueil. (...) Je vous dirais que moi ma conjointe elle étudie, je me suis dit on va investir dans elle, moi je vais essayer de me trouver un emploi à 20\$ de l'heure.

Claude (46 ans, universitaire 1er cycle)

Dans ce dernier exemple, Dominique raconte que la situation se dégrade dans son milieu de travail à la suite de l'arrivée d'un nouvel ingénieur. L'ambiance devient malsaine et il doit consentir à un sacrifice pour préserver sa santé mentale. Il fait donc le choix de fuir la situation et de quitter un emploi intéressant.

(Vous étiez déçu ?) Non, dans ces conditions-là... j'aimais la « job », j'aimais la « gang », mais à cause de lui, je n'étais plus capable. C'était lui ou moi, puis pour moi, c'était une question de survie. On passe plus de temps au bureau qu'à la maison et si je ne suis pas bien au bureau... comme pour tantôt, on ne crie pas après moi. Je n'accepte pas ça.

Dominique (53 ans, universitaire 1er cycle)

### **3.4.6 La réflexion et la prise de conscience**

Dans cette dernière intrigue de « la logique de la narration de la transition » (figure 4), le participant explique qu'il a dû réfléchir à sa situation et prendre conscience de ses capacités, lors d'une transition.

#### **3.4.6.1 Réfléchir à sa situation et prendre conscience de ses capacités**

Lors d'une transition, le participant peut avoir à « réfléchir à sa situation » personnelle ou professionnelle. Par exemple, il peut avoir un choix à faire entre deux emplois potentiels,

une décision à prendre concernant un retour aux études ou il peut remettre en question un projet professionnel dont il a déjà amorcé la mise en œuvre. Le participant peut être amené à évaluer les différentes possibilités qui s'offrent à lui. Il doit prendre en considération sa situation personnelle, ses compétences et ses expériences antérieures pour faire un choix réfléchi. Il peut se questionner sur ses capacités, son avenir ou son intérêt dans un projet. Il peut devoir évaluer si l'énergie à investir dans un projet en vaut réellement la peine par rapport aux avantages financiers ou personnels qu'il en retirera. Lors de conflits interpersonnels, par exemple lorsque le sujet vit du harcèlement, il aura à réfléchir sur ce qu'il compte faire pour se protéger ou pour fuir la situation malsaine. Dans un autre contexte, le participant peut s'apercevoir qu'il a davantage de forces et de ressources qu'il le croyait.

Dans ce premier exemple, Isabelle a été amenée à « réfléchir à sa situation » en raison de l'arrivée imminente d'un enfant. Elle remet en question son choix de profession, le type de vie nomade qu'il implique et amorce une réflexion sur la suite de son parcours en tenant compte de son futur rôle de mère.

(...) et puis là, comme j'étais enceinte, alors un travail comme ça ne pouvait plus tellement me convenir à une fille de famille, parce qu'il faut comprendre que durant toutes ces années-là, j'étais partie certainement 4-5-6 mois de chez moi, donc... On n'a pas vraiment une vie sédentaire dans ces conditions, mais pas du tout. Il y a eu une remise en question, dans le fond.

Isabelle (57 ans, universitaire 2e cycle)

L'entreprise pour laquelle Sophie travaille procède à des suppressions de poste massives et elle se retrouve mise à pied. Elle décide de « réfléchir à sa situation » et se demande si elle aime toujours ce type d'emploi. Elle envisage également les avantages possibles à retourner aux études et changer de domaine.

Ç'a été beaucoup de discussions ça avec mon conjoint... Parce que... ben c'est certain que si j'avais été acceptée au Cégep, ça l'aurait été 3-4 ans pas de salaire, parce que c'est temps plein au Cégep et avec deux jeunes bébés dans la maison... je n'avais pas

l'intention de prendre un emploi en même temps que les études et mon conjoint trouvait ça difficile d'assumer la famille avec son salaire, car je n'avais pas le droit aux prêts et bourses...

Sophie (40 ans, DEP)

Quant à Gilles, il se retrouve devant deux offres d'emploi exceptionnelles et doit faire un choix. Il doit décider de passer à l'action ou non.

(...) c'est-à-dire qu'avec Monsieur XX, il m'avait dit de rester avec lui, mais dans ma tête, c'était comme si j'avais coupé. En même temps, j'avais coupé il y a 3 semaines de cela quand j'avais accepté le poste chez XX (nom de l'employeur). J'ai encore plus coupé avec le XX (nom du milieu de travail) lorsqu'il voulait m'engager. Je n'aurais pas été honnête de continuer à travailler avec Monsieur XX ou bien de faire XX (nom d'emploi), je n'avais pas le goût. Quant à ça, j'aime mieux partir à la maison et me trouver autre chose.

Gilles (49 ans, universitaire 2e cycle)

Après avoir passé au travers d'une séparation de couple très difficile, Sylvain prend conscience qu'il a le potentiel nécessaire pour affronter les difficultés et des défis encore plus grands au niveau professionnel. Il sait maintenant qu'il est capable de résister psychologiquement à un grand stress et reprend confiance en ses capacités.

Cette séparation-là m'a fait prendre conscience que j'étais capable et que j'avais probablement les aptitudes nécessaires pour pousser encore plus loin mes connaissances dans ce métier-là. T'es à terre psychologiquement, c'est là que j'ai vu que j'étais capable.

Sylvain (42 ans, DEP)

Dans ce dernier exemple, René se questionne sur son rôle professionnel et sur ce qu'il peut faire pour trouver sa place sur le marché du travail. Ce n'est pas la première fois durant son parcours qu'il ressent le besoin de « réfléchir à sa situation ». Au fil de ses expériences professionnelles à l'étranger, il vit une insatisfaction professionnelle grandissante.

Enfin, je ne suis pas sûr de ce que je fais, quoi, dans ma vie, quoi. (...) Dans ma tête, c'est comme une dernière fois et sans savoir nécessairement spécifiquement ce que l'on va faire dans la vie, bien qu'il y a déjà l'idée qui mijote d'ouvrir, je ne sais pas là, d'ouvrir un XX (milieu de travail), quelque chose plus dans ce genre-là, quelque chose de totalement différent de ce que je faisais avant.

René (44 ans, universitaire 1er cycle)

## **3.5 Les profils types de construction de l'identité narrative**

Dans cette dernière section, nous présentons le regroupement des résultats en quatre profils types de construction de l'identité narrative, soit (1) l'attitude de la victime (2) l'influence des autres sur ses choix (3) la capacité de négocier ses actions et (4) l'autonomie dans ses décisions.

### **3.5.1 L'attitude de la victime**

Le premier profil type intitulé « l'attitude de la victime » se compose de six participants (30 %) et regroupe autant de femmes (n=3) que d'hommes (n=3). Ces participants présentent une faible agentivité et se distinguent par leur tendance à rejeter la responsabilité des difficultés qu'ils ont vécues dans leur parcours sur les autres. C'est le cas de Marie qui raconte que sa mère exerçait beaucoup de pouvoir sur elle et refusait de la laisser faire ses proches choix d'orientation scolaire et professionnelle. Cette dernière avait à ses yeux une influence négative sur elle et souhaitait la garder à la maison.

Ces participants racontent comment ils ont dû s'accommoder des conditions difficiles du marché du travail au moment de leur insertion. Ils témoignent également des nombreuses contraintes financières et organisationnelles qu'ils ont rencontrées et des impacts négatifs des conditions de travail difficiles qu'ils ont vécues dans leurs différents emplois. Ces

participants perçoivent qu'ils ont eu peu de marges de manœuvre durant leur parcours et n'ont que rarement fait des choix volontaires lors de leurs principales transitions. Ils rapportent avoir généralement subi les événements et s'être accommodés de leur situation difficile. Par exemple, Victor raconte qu'un employeur l'a congédié à la suite d'une faute qu'il a commise sur son lieu de travail. Cependant, le motif de congédiement était injustifié selon l'agent de l'assurance-emploi et on a dû lui verser des indemnités durant quelques semaines. Il a dû se retrouver un autre emploi rapidement par la suite.

Au niveau de la construction d'un sens de soi, ces participants ressentent fréquemment de l'inconfort dans le rôle qu'ils occupent ou dans le groupe dont ils font partie. Ils ont aussi tendance à se sentir différents d'autrui, tout en percevant que ces autrui refusent de valider leur rôle. Ces participants s'attribuent fréquemment des caractéristiques désavantageuses qui expliquent et justifient les difficultés qu'ils ont vécues durant leur parcours. Par exemple, René explique qu'il n'arrive pas à trouver sa place sur le marché du travail, qu'il ne sent pas ambitieux comme ses collègues qui travaillent sur des projets de coopération internationale. Il croit que c'est peut-être en raison de son jeune âge et de son manque de compétences spécifiques qu'il a eu le sentiment de ne pas être réellement utile pour les personnes défavorisées auprès de qui il est intervenu.

Bien que certaines de leurs conduites soient problématiques, ces participants ont tendance à les maintenir au fil du temps. Parfois, ils modifient même de manières nuisibles certaines de leurs conduites. Ils éprouveront par exemple du découragement face à leur situation et cesseront de faire des efforts pour s'en sortir ou fuiront leurs problèmes en consommant de l'alcool ou des drogues. C'est le cas de Martine qui explique avoir vécu une période de découragement au moment de son insertion sur le marché du travail. Les conditions d'emploi étaient difficiles et elle a fini par faire de moins en moins d'efforts dans ses recherches d'emploi puisqu'elles ne lui apportaient pas les résultats escomptés.

Lorsqu'ils racontent l'origine ou le contexte de leurs transitions, les participants expliquent comment ils ont vécu des échecs dans les projets qu'ils ont mis en action et qu'ils ont dû affronter de nombreux adversaires. Dans le cas de Guy, ses propres parents l'on trahit en

essayant de vendre le commerce dont il était copropriétaire. Après la vente du commerce, il a dû se trouver un emploi. Bien souvent, les participants ne sont pas parvenus à négocier le changement de situation et n'ont pas réussi à surmonter les obstacles rencontrés. Pour Sophie, le refus d'admission dans le programme d'études qu'elle avait choisi a remis en question la transition qu'elle voulait effectuer. Elle a également été mise à pied et a dû se retrouver un autre emploi.

Les participants ont tendance à fuir les situations problématiques dans lesquelles ils se trouvent et quand ils essaient de se battre, ils vivent un échec. Lorsque Marie a tenté de s'adapter aux nouvelles exigences de son travail pour l'entreprise de son conjoint, elle s'est retrouvée en épuisement et a dû quitter cet emploi. Ils se sentent agressés et manipulés par les autres et, dans la narration de leur parcours, ils rapportent de nombreuses injustices et trahisons.

### **3.5.2 L'influence des autres sur ses choix**

La forte influence des autres dans le déroulement de leur parcours caractérise ce profil type d'identité narrative (30 %). Il regroupe une plus grande proportion de femmes (n=4) que d'hommes (n=2).

Lorsqu'ils ont à prendre des décisions ou à faire des choix tout au long de leur parcours, ces participants ont tendance à tenir compte de l'opinion d'autrui significatif. Dans leur narration, ils auront parfois tendance à rejeter la responsabilité de leur situation difficile sur autrui. Dans le cas de Julie, l'opinion de son père compte beaucoup pour elle au moment de faire son choix d'orientation scolaire et professionnelle. Ce n'est qu'après sa mort qu'elle décidera d'aller dans un domaine qu'il ne considérait pas comme viable sur le plan professionnel.

Ces participants percevront également la présence de contraintes financières ou organisationnelles et témoigneront de conditions de travail défavorables à différents moments de leur parcours. Pour Francine, les conditions de travail de certains des emplois

qu'elle a occupés étaient particulièrement difficiles (ex. un horaire de travail de nuit). Au moment de faire un retour aux études pour améliorer sa situation professionnelle, elle a également été confrontée aux contingences des conditions d'admission dans les différents programmes qui l'intéressaient.

Durant leur parcours, ces participants sont parfois pris en charge par les institutions (ex. assurance emploi ou bien-être social), mais à la différence des participants du profil type précédent, ils perçoivent également des marges de manœuvre et des opportunités pour améliorer leur situation professionnelle. Ils sont en mesure, à l'occasion, de refuser de se laisser influencer par autrui lorsqu'ils doivent faire des choix ou des compromis. Par exemple, bien que Daniel soit en libération conditionnelle et qu'il doive se rapporter à son agent de probation, il réussit à obtenir le soutien de son agent et à trouver un emploi. Il refusera de se laisser influencer à nouveau par ses anciens amis qui sont toujours dans le milieu criminel et prendra des décisions pour améliorer sa situation personnelle et professionnelle.

Les participants de ce profil type sont davantage en équilibre entre les contraintes et la capacité d'action que le premier groupe. Ils sont soumis au poids des structures sociales tout en percevant une certaine capacité d'agir et de faire des choix.

Au niveau de la construction d'un sens de soi, ces participants vivront parfois de l'inconfort dans leur rôle et se percevront différents d'autrui. Ils se confèrent des caractéristiques à la fois désavantageuses ou avantageuses, selon les circonstances. Ils s'identifient beaucoup à leur rôle et à leur groupe et tentent de se voir attribuer certains rôles ou de faire partie de groupes qu'ils perçoivent comme attrayants. Dans le cas de Catherine, elle se reconnaît certaines qualités personnelles qui représentent un avantage pour elle sur le marché du travail. Dans sa narration, elle ressent beaucoup d'inconfort dans son rôle d'épouse, puisqu'elle vit des tensions avec son conjoint et que ce dernier ne s'implique pas suffisamment pour les soins de leur enfant.

Durant leur parcours et lors des transitions, ces participants acquièrent de nouvelles compétences pour être en mesure de bien jouer leur rôle et de s'adapter à leur nouveau groupe d'appartenance. Ils modifient certaines de leurs conduites pour mieux fonctionner dans leur nouvelle situation, bien qu'ils aient tendance à maintenir d'autres conduites qui sont pourtant défavorables et leur créent des difficultés. C'est le cas de Michel qui refuse de s'ajuster aux nouvelles situations qu'il vit. Il préfère quitter un emploi plutôt que de modifier son attitude ou ses comportements.

Lorsqu'ils racontent leurs transitions, ces participants expliquent comment leurs alliés les ont aidés dans leurs réussites ou soutenus durant les épreuves. Ils ont également fait face à des adversaires, mais ont su négocier le changement ou ont finalement quitté la situation difficile. Ils ont la capacité de prendre des décisions au moment d'effectuer leurs transitions et contrairement au premier groupe, ils n'ont pas toujours le sentiment de subir leurs transitions. Dans le cas de Gabrielle, elle raconte avoir rencontré plusieurs adversaires lors de ses transitions et avoir pris conscience de ses difficultés. Elle a bien tenté de négocier le changement de situation lors des transitions et de s'adapter, mais a parfois dû fuir la situation devenue malsaine pour sa santé physique et mentale. Elle se sent en mesure de prendre des décisions et de se mettre en action pour améliorer sa situation professionnelle. C'est le cas, par exemple, lorsqu'elle décide de faire un retour aux études pour acquérir de nouvelles compétences.

### **3.5.3 La capacité de négocier ses actions**

Ces participants sont un peu moins nombreux ( $n=4$ ; soit 20 %) que pour les deux premiers profils types et comptent un nombre égal de femmes ( $n=2$ ) et d'hommes ( $n=2$ ). La capacité de faire des choix et des compromis durant leur parcours, ainsi que la perception de marges de manœuvre et d'opportunités nombreuses, caractérise ce groupe de participants. C'est le cas de Caroline qui raconte que lors de son insertion, elle pouvait trouver des emplois assez rapidement, simplement en consultant les annonces dans le journal. Par la suite, elle avait aussi la possibilité d'enchaîner les contrats pour le même employeur.



Certaines contraintes financières et organisationnelles sont toutefois présentes, ainsi que des conditions de travail parfois plus difficiles, mais ces participants sont capables de s'accommoder et s'insérer sur le marché du travail. C'est le cas d'Anne qui a dû faire certains compromis sur le type d'emploi qu'elle a recherché lors son insertion, mais qui a néanmoins toujours réussi à trouver des emplois quand elle en avait besoin. Lorsqu'elle était mise à pied, les conditions de l'assurance-emploi lui permettaient de gagner un revenu annuel suffisant.

Au niveau de la construction d'un sens de soi, ces participants ont tendance à s'identifier à leur rôle ou au groupe auquel ils appartiennent et perçoivent la validation de leur rôle par autrui. Ils ont tendance à se reconnaître des caractéristiques avantageuses qui leur permettent de s'intégrer au rôle ou au groupe qu'ils perçoivent comme attrayant. Ils peuvent à l'occasion ressentir de l'inconfort dans leur rôle ou leur groupe et percevoir une différence avec autrui, mais ils s'ajusteront aux situations, aux nouveaux contextes ou aux nouveaux rôles qu'ils doivent jouer. Dans le cas de Dominique, il sait que son travail est reconnu par ses employeurs et qu'ils veulent le garder en emploi. Dans sa narration, il explique notamment son « succès » par les compétences qu'il a acquises grâce à des expériences professionnelles diversifiées.

Tout au long de leur parcours, ces participants acquièrent de nouvelles compétences et modifient leurs conduites pour s'adapter à leur nouvelle situation professionnelle. Ils maintiennent les conduites favorables ou transférables à d'autres emplois ou domaines professionnels et maintiennent les qualités qu'ils possèdent et qui sont avantageuses pour eux sur le marché du travail. C'est le cas de Claude qui a fait des études en comptabilité, mais qui a choisi de faire un compromis pour s'occuper de sa famille. Il se reconnaît plusieurs caractéristiques avantageuses qui lui ont permis de faire sa place dans ses différents emplois et de s'intégrer dans un autre domaine que le sien. Il a également modifié son attitude à l'égard de certains groupes de travailleurs et réussi à développer un sentiment d'appartenance.

Lors des transitions, ces participants racontent comment ils ont négocié le changement de leur situation et réussi les projets qu'ils ont mis en action. Lorsqu'Anne décide de changer de domaine professionnel, elle réussit à trouver des contrats intéressants et elle est satisfaite de son nouveau rôle professionnel. Par la suite, elle vit des conflits au travail avec ses collègues et décide de chercher un emploi plus intéressant. Elle négocie avec son employeur pour partir en congé sans solde, avant de quitter définitivement son emploi. Ces participants ont parfois eu des alliés ou rencontré des adversaires lors des transitions, mais ils sont globalement en mesure de prendre des décisions pour se mettre en action, mettre fin à un projet ou consentir à un sacrifice.

### **3.5.4 L'autonomie dans ses décisions**

Ce dernier profil type regroupe quatre participants (20 %) et il semble plus masculin (n=3) que féminin (n=1). Ces participants se distinguent par la perception qu'ils ont d'avoir une capacité d'action très élevée tout au long de leur parcours professionnel.

Lorsqu'ils racontent leur parcours, ces participants rapportent avoir toujours eu de grandes marges de manœuvre et bénéficié de plusieurs opportunités professionnelles. Ils ont été en mesure de faire des choix volontaires et des compromis, mais croient également qu'ils ont eu de la chance durant leur parcours. Ces participants ne parlent que très peu des contraintes qu'ils ont rencontrées et du marché du travail difficile. Dans le cas de Gilles, il commence à faire des recherches d'emploi durant ses études et cumule par la suite des emplois pour gagner un revenu suffisant. Il reste à l'affût des opportunités d'emploi intéressantes, même lorsqu'il occupe déjà un emploi et est prêt à faire des compromis pour obtenir un emploi stimulant.

Ce sont des participants qui ont construit leur sens de soi en s'attribuant des caractéristiques très avantageuses pour le marché du travail. Ils perçoivent la validation par leurs pairs ou par leur employeur du rôle qu'ils occupent et s'identifient à leur rôle ou à leur groupe, qu'ils considèrent comme attrayant. Dans le cas de Sylvain, il est persuadé qu'il a les

aptitudes nécessaires pour exercer son métier et il s'attribue des caractéristiques similaires aux autres travailleurs qui exercent le même métier que lui.

Les participants ressentent parfois de l'inconfort dans leur rôle, mais ils sont en mesure de s'ajuster et de s'adapter aux circonstances, tout au long de leur parcours, par l'acquisition de nouvelles compétences et la modification ou le maintien de certaines conduites. Par exemple, Isabelle acquiert de nouvelles compétences professionnelles, est en mesure de modifier ses conduites lorsqu'elle change radicalement de domaine professionnel, et s'adapte à sa nouvelle situation personnelle et à son rôle de mère et d'épouse. Tout en accordant de l'importance à sa sphère personnelle, elle demeure engagée dans son travail.

Lors des transitions, ces participants prennent le temps de réfléchir à leur situation, ce qui leur permet de prendre conscience de leurs capacités. Ils prennent ensuite des décisions ou consentent à un sacrifice et sont en mesure de négocier le changement de leur situation. Ils réussissent généralement les projets qu'ils ont mis en action par eux-mêmes. Ils ont parfois été épaulés par des alliés dans leurs réussites, mais ne parlent que rarement d'avoir subi une agression ou d'avoir rencontré des adversaires qui auraient été à l'origine de leur transition. Dans le cas de Pierre, il refuse de subir des situations qui ne lui conviennent pas et prend le temps de réfléchir à sa situation. Il peut décider de déménager dans une autre province pour aller rejoindre sa famille, de retourner faire une formation pour améliorer sa situation professionnelle ou de prendre une pause du travail pour se permettre de se rétablir physiquement à la suite d'un accident de travail.

En somme, les résultats de notre analyse témoignent bien des éléments théoriques que nous avons abordés dans les chapitres précédents. Ils apportent également des éléments de compréhension supplémentaire de la construction de l'identité narrative dont nous discuterons dans le chapitre suivant, en relation avec les résultats tirés des études que nous avons présentées précédemment.

## **Chapitre IV – Discussion**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats tirés de l'analyse des récits du parcours professionnel de nos 20 participants. Ces résultats ont fourni des éléments de réponse à notre question de recherche et nous ont permis d'identifier quatre profils types de construction de l'identité narrative au fil des transitions.

Ce dernier chapitre a pour objectif de discuter des apports scientifiques de nos résultats de recherche dans la compréhension de la construction de l'identité narrative au fil des transitions du parcours professionnel. Pour y arriver, nous discuterons des principaux constats de notre recherche en lien avec la littérature scientifique recensée, en identifiant les similarités, les différences et les éléments nouveaux qu'ils apportent.

### **4.1 Constats de la recherche en lien avec la littérature scientifique recensée**

Dans cette section, nous présentons les principaux constats de notre recherche et les situations en lien avec ce que propose la littérature scientifique. Plus précisément, nous traitons 1) de l'influence du niveau d'agentivité perçu sur la capacité de construire un récit cohérent et crédible de son parcours, ainsi que 2) de l'importance du maintien ou de la modification des conduites dans la construction d'un sens de soi au fil des transitions.

#### **4.1.1 L'influence du niveau d'agentivité perçu sur la capacité de construire un récit cohérent et crédible de son parcours**

L'analyse des résultats présentés au chapitre III nous a permis de comprendre que le niveau d'agentivité perçu par les participants se situe le long d'un continuum entre deux extrêmes, soit la perception d'une grande capacité d'action à une extrémité et le sentiment d'être une victime des événements à l'autre extrémité. Chaque participant peut percevoir à la fois une capacité d'action et la présence de certaines contraintes, et ce, dans des proportions

variables. Cette perception du niveau d'agentivité peut également évoluer durant le parcours, selon les contextes et les transitions vécues.

Dans la littérature scientifique, une forte emphase est mise sur l'individualisation des parcours (Appay, 2008; Dujarier, 2006; Mercure et Vultur, 2010) et sur la nécessité pour les travailleurs d'être performants, flexibles et polyvalents (Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015). La perception d'avoir une grande capacité d'action, soit un niveau d'agentivité élevé, pourrait être envisagée comme préférable par rapport à la perception d'être une victime des événements et de la société. Les résultats de notre recherche nous ont cependant permis de nuancer ce point de vue.

Dans la société d'aujourd'hui, on s'attend à ce que les individus soient en mesure de s'adapter rapidement aux changements (Fraccaroli, 2007; Appay, 2008; Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015), ainsi que de faire des choix et de se saisir des opportunités tout au long de leur parcours professionnel (Fraccaroli, 2007; Vultur, 2010). Nos résultats de recherche montrent bien que plusieurs participants perçoivent avoir un niveau d'agentivité élevé qui se traduit par la capacité de faire des choix, la perception de marges de manœuvre et la possibilité de saisir les opportunités qui se présentent à eux. Les décisions qu'ils disent prendre de manière volontaire leur donnent la capacité de s'ajuster aux événements, de quitter une situation professionnelle qui ne leur convient plus ou d'améliorer leur situation professionnelle, par exemple.

Toutefois, selon Appay (2008), Dujarier (2006) et Mercure et Vultur (2010), les travailleurs se voient également attribuer la responsabilité de leurs échecs professionnels. Lorsque ces échecs sont perçus comme la conséquence directe de leurs choix, plusieurs participants ont tendance à s'en attribuer l'entière responsabilité. C'est alors un poids considérable à porter par les individus « [...] *rendus responsables de leur devenir et de leur condition alors que leur place dans la société est remise en cause par la précarisation.* » (Appay, 2008).

À l'inverse, plusieurs participants de notre recherche ont tendance à rejeter la responsabilité de ce qui leur arrive sur autrui et à expliquer leurs difficultés en fonction de la présence de

nombreuses contraintes financières ou organisationnelles, tout au long de leur parcours. Ce peut être pour eux une manière de ne pas se sentir responsable de leurs échecs et, ainsi, de préserver leur estime de soi. Ils ne peuvent pas être les seuls fautifs puisque le marché du travail leur est défavorable et qu'ils se retrouvent « à la merci » des employeurs.

En contrepartie, ces participants peuvent ne pas percevoir beaucoup de marges de manœuvre et d'opportunités professionnelles dans leur parcours. Il peut donc être avantageux pour le travailleur, comme le suggère Vultur (2010; p. 4), de trouver un équilibre entre la perception d'une certaine capacité d'action et la présence de contraintes réelles avec lesquelles il doit composer.

Tel qu'en font état Kraus (1998), Bauman (2001) et Dujarier (2006), les individus ont maintenant des centaines de possibilités quant à la manière de vivre leur vie, sans toujours connaître ce qu'il convient de faire, sans connaître à l'avance le résultat de leurs choix. Certains participants expliquent « *l'effet imprévisible des choix de vie* » durant leur parcours. Certains événements qui se produisent sont inattendus et peuvent déstabiliser, mais, pour ces participants, ils contribuent tous à la construction de leur identité. Ils considèrent qu'il ne leur sert donc à rien de regretter leurs choix et de chercher à tout prévoir. Cet état d'esprit semble leur permettre de mieux négocier avec l'imprévisibilité actuelle du marché du travail. Comme ils doivent gérer individuellement l'incertitude (Saint-Martin, 2008), cette explication qu'ils donnent de l'effet imprévisible des choix de vie est une manière, pour eux, de mettre en scène les événements éparses qui constituent leur parcours. Ils peuvent ainsi expliquer comment le hasard, les opportunités inattendues ou l'enchaînement imprévisible des événements les ont amenés là où ils sont, sans qu'ils en soient complètement responsables.

On peut ainsi se demander quelle influence peut avoir le niveau d'agentivité perçue sur la capacité du participant à produire un récit cohérent et crédible de son parcours. Ibarra et Barbulescu (2010) et McAdams et coll. (2001) se sont aussi intéressés à la manière dont la signification des transitions se construit. Selon ces auteurs, le participant doit élaborer une

explication de la causalité de la transition, obtenir une validation par autrui de la nouvelle identité qui doit être négociée et construire un récit légitime et culturellement accepté.

Dans le récit des transitions, le participant peut expliquer comment il a dû négocier le changement de situation vécue avec autrui. Cela correspond à ce que Berger et Luckman (2012) disent sur la négociation du présent que l'individu partage avec l'autre. Ainsi, lors d'une transition, il se peut que le participant soit appelé à négocier son nouveau rôle avec autrui. Cette négociation peut impliquer de faire des compromis ou des sacrifices, ou de « se battre » pour faire valoir son point de vue.

Le sujet peut rencontrer des alliés ou des adversaires lors de ce changement de situation et ces derniers favorisent ou compliquent la transition. Fraccaroli (2007) mentionne que les ressources psychosociales sont des éléments qui peuvent faciliter la gestion de l'incertitude. Parfois, le participant a pu compter sur « l'intervention de l'allié » lors de la transition et ainsi « être épaulé dans ses réussites » ou « recevoir du soutien durant les épreuves ». Le fait d'être inséré dans un réseau social capable de leur fournir de l'aide, pour les héberger en cas de difficultés personnelles et financières ou pour se porter garant d'eux vis-à-vis d'un employeur potentiel, par exemple, peut permettre à certains participants de mieux négocier leurs transitions et de trouver des appuis concrets pour affronter une situation incertaine.

Les mises à pied en lien avec la restructuration des entreprises sont une explication de causalité de la transition fournie par plusieurs participants. Ils semblent considérer cette réalité du marché du travail comme culturellement connue et acceptée, comme un « allant de soi ». Ces participants jugent que cette explication est cohérente et valable pour avoir amorcé une transition. Ils ne semblent pas ressentir le besoin de donner davantage de justification et, bien souvent, ne font pas de lien direct entre leurs compétences et la perte de leur emploi. Tel que mentionné par McInnes et Corlett (2012), le positionnement identitaire de l'individu en interaction peut être affecté par les obligations sociales. Pour certains participants, les transitions découlent de sacrifices ou de compromis faits pour favoriser un rôle personnel, plutôt que des ambitions professionnelles. Par exemple, le

participant peut expliquer comment il a changé de domaine professionnel pour gagner un meilleur salaire, en raison de l'importance qu'il accorde à remplir son rôle de père et d'époux qui implique pour lui de subvenir à leurs besoins matériels. Pour un autre participant, le sacrifice peut être accordé pour prendre soin d'un proche ou d'un enfant qui en a besoin. Le sacrifice des ambitions professionnelles au profit d'un proche est une justification socialement acceptée qui démontre de l'altruisme et permet d'expliquer une transition tout en préservant son image de travailleur.

Plusieurs participants ont évoqué avoir vécu des conflits interpersonnels au travail comme événements marquants au cœur de leurs transitions. La présence d'adversaires et le fait de « se sentir agressé par autrui » ou « d'être victime d'une injustice ou d'une trahison » entraînent pour ces participants « la dégradation de la situation vécue » dans leur milieu de travail. Ils pourront alors « décider de mettre fin au projet ». Ce processus de dégradation de la situation vécue peut être lié à une perception de faible agentivité, la sensation d'être victime des événements et d'avoir effectué une transition non désirée. Dans ce type de situation, le participant raconte que c'est davantage l'agresseur qui est responsable de la transition amorcée.

Pour Cooper et Lewis (1999), le niveau de scolarité du travailleur aurait également un impact sur ses possibilités de s'adapter aux changements survenus sur le marché du travail et sa capacité de « tirer son épingle du jeu ». Dans le même ordre d'idées, Tremblay (2008), Fuller et Stacy-Hildebrandt (2015) et Saint-Martin (2008) considèrent que le contexte actuel d'économie du savoir renforce les difficultés des personnes moins qualifiées à se maintenir en emploi. Les données de l'Institut de la statistique du Québec (2015) sur le taux d'activité moindre des travailleurs peu scolarisés par rapport aux travailleurs universitaires semblent confirmer cette affirmation. Toutefois, les résultats de notre analyse ne permettent pas de certifier qu'il y a un lien direct entre le niveau de scolarité du participant et sa capacité à s'adapter au changement. Que les travailleurs soient peu scolarisés ou de niveau universitaire, ils se retrouvent dans les quatre différents profils types de construction de l'identité narrative. Ce résultat indique que le niveau de scolarité n'est pas un indicateur précis de la capacité d'action du participant sur le marché du travail. L'importance de leur



expérience subjective au travail, tel que suggéré par LeBlanc et coll. (2003), Saint-Martin (2008) et Vultur (2010), influence davantage la construction de leur identité narrative de travailleur et leur capacité à construire un récit cohérent et crédible de leurs parcours.

#### **4.1.2 L'importance du maintien ou de la modification des conduites dans la construction d'un sens de soi au fil des transitions**

À l'instar d'Ibarra et Barbulescu (2010), nous avons observé que la perception d'une validation accordée ou refusée par autrui de son rôle et de son appartenance à un groupe est un indicateur permettant d'évaluer l'efficacité du travail identitaire d'un participant. L'authenticité perçue ou non par le participant peut quant à elle se traduire par un sentiment d'inconfort dans un rôle ou un groupe, l'attribution de caractéristiques ou l'identification à un rôle ou un groupe. Elle est également un indicateur important dans la construction d'un sens de soi individuel ou en communauté avec d'autres.

Au niveau de la construction d'un sens de soi individuel/différencié, les participants s'attribuent certaines caractéristiques personnelles qui ont, selon eux, un impact sur leur capacité à trouver leur place sur le marché du travail. Certaines caractéristiques peuvent leur permettre de se démarquer et même parfois compenser pour le manque de diplôme (ex. être travaillant, avoir une facilité à résoudre les problèmes). D'autres caractéristiques plus désavantageuses leur permettent d'expliquer leurs difficultés et leur manque de contrôle sur leur parcours (ex. être désorganisé dans ses travaux, manquer de confiance en soi). Les participants ont tendance à se comparer aux autres. Ils se considèrent parfois comme moins compétents que les autres, parfois mieux outillés pour attirer des employeurs potentiels.

Tel que présenté par Berger et Luckman (2012), lorsque le participant désire occuper un rôle ou faire partie d'un groupe, il doit négocier sa nouvelle position avec l'autre dont il partage le présent. Lors d'une transition, le participant doit s'ajuster au nouveau rôle qu'il a à jouer et aux membres du groupe auquel il veut appartenir. Kreiner et coll. (2006) parlent de l'existence d'une tension entre le désir d'être quelqu'un d'unique/différent et le désir

d'appartenir à un groupe. De manière similaire, nos résultats montrent ce besoin de trouver un équilibre entre demeurer authentique, unique et différent, et s'ajuster aux demandes et aux attentes de rôles afin d'obtenir la validation d'autrui. Nos résultats indiquent que certains participants choisissent de modifier certaines de leurs conduites et d'acquérir de nouvelles compétences afin de s'ajuster à leur nouveau rôle. Ils peuvent également maintenir les conduites qui les ont bien servis par le passé et qui leur permettent de bien s'intégrer dans leur nouveau rôle ou au sein de leur nouveau groupe. Ces participants parviennent à maintenir leur authenticité, tout en modifiant certaines conduites. Toutefois, d'autres participants maintiennent les mêmes conduites au fil du temps bien qu'elles leur soient désavantageuses. On peut expliquer cette attitude par le désir de conserver une certaine authenticité, laquelle s'exprime par des actions et des attitudes qui leur ressemblent et avec lesquelles ils se sentent à l'aise. Ce maintien des conduites désavantageuses peut aussi être compris comme une manière pour les participants de protéger leur sens de soi individuel/différencié en refusant de se comporter autrement, pour satisfaire les autres. Ils semblent ressentir une certaine crainte à l'idée de modifier leurs conduites et de perdre leur authenticité, mais il devient alors difficile pour eux de s'intégrer dans leur nouveau rôle ou au sein du nouveau groupe.

Dans certaines situations, le participant peut percevoir la validation de son rôle par autrui, mais ressentir de l'inconfort dans le rôle qu'il occupe. Le sentiment d'inconfort dans le rôle attribué semble correspondre à l'identité pour autrui dont parle Dubar (2007) et qui est attribuée à l'individu par les autres. Cette identité qui est attribuée par autrui au participant devient problématique lorsque ce dernier ne se sent pas authentique dans ce rôle. Il peut ainsi décider de refuser cette identité qui lui est attribuée par les autres. Cette situation peut alors être à l'origine d'une transition. Par exemple, le participant peut être apprécié par ses collègues et son employeur, mais éprouver de l'ennui dans son emploi ou avoir le sentiment que les tâches qu'il doit réaliser sont au-dessus de ses capacités. Il pourra décider de donner sa démission pour trouver un emploi qui correspond davantage à ses attentes. La combinaison d'une perception de la validation par autrui et d'une authenticité dans le rôle attribué devient ainsi une condition essentielle pour que le participant se sente à sa place dans son rôle ou dans son groupe. On pourrait dire que le participant occupe un rôle dans

lequel il se sent à sa place lorsque les identités pour autrui et pour soi (Dubar, 2007) correspondent.

L'offre identitaire proposée au participant évolue au fil des transitions vécues. Différentes catégories d'appartenance lui sont offertes (Guichard, 2004) et il se les attribue ou non. Guichard (2004) propose qu'un individu se perçoit et se construit dans certaines formes identitaires subjectives (FIS). Nos résultats montrent bien que dans la construction d'un sens de soi, le participant ressent parfois un inconfort dans le rôle attribué ou avec certains membres du groupe. Par exemple, un participant peut trouver que les tâches qu'on lui demande d'accomplir sont contraires à celles prescrites par son ordre professionnel. Il pourra être tenté de quitter ce rôle qui le rend inconfortable. À un autre moment, il peut s'identifier à un rôle ou à un groupe et ainsi s'attribuer cette catégorie d'appartenance. Mais comme le montrent les résultats de notre recherche, il arrive qu'un participant s'identifie à un rôle ou un groupe tout en percevant un refus d'autrui de valider son rôle. Un participant peut se sentir à l'aise dans le rôle qu'il occupe au sein de son entreprise, mais ressentir de la jalousie de la part de ses collègues. Ces derniers peuvent refuser de collaborer avec le participant dans l'accomplissement de ses tâches. Cette situation peut devenir souffrante pour le participant qui organise sa vision de lui-même et d'autrui (Guichard, 2004) autour de ce rôle qu'il s'attribue, mais qui ne lui est pas reconnu.

Dans la réflexivité « je-tu » proposée par Guichard (2004), on peut voir un parallèle avec le participant qui perçoit un rôle ou un groupe comme attrayant. Il anticipe alors d'occuper ce rôle durant son parcours, c'est un « projet de soi ». La réflexivité je-tu/il réfère à l'individu qui analyse son expérience en tenant compte de l'opinion d'autrui (Guichard, 2004). Parmi nos participants, certains accordent beaucoup d'importance à l'opinion des autres dans la construction de leur sens de soi. Un participant peut accorder beaucoup d'importance à l'opinion de sa mère et hésiter à faire des choix qui puissent lui déplaire. D'autres semblent peu s'en soucier et ne mentionnent que rarement avoir considéré l'opinion des autres au moment d'effectuer une transition. Ils semblent davantage se baser sur leur propre opinion et leur évaluation de la situation. Par exemple, un participant peut décider de démissionner de son emploi sans même tenir compte de l'opinion de sa conjointe. Bien que cette dernière

ne soit pas favorable à ce choix, le participant prend sa décision en se basant sur sa propre opinion au risque de déplaire à sa conjointe.

## CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre comment se construit l'identité narrative des travailleurs au fil des transitions de leur parcours professionnel discontinu et non linéaire. En particulier, nous nous sommes attardées au récit que font les travailleurs de ce qui change dans leur identité et de comment ils arrivent à construire un tout cohérent à partir des événements-clés de leur parcours.

Dans le premier chapitre, nous avons dressé un portrait des changements majeurs qui sont survenus sur le marché du travail dans les dernières décennies (Kalleberg, 2008; Rudisill et coll., 2008) et l'impact sur les travailleurs de l'individualisation des parcours (Bauman, 2001; Appay, 2008), dans un contexte de précarité professionnelle (Fuller et Stacy-Hildebrandt, 2015). En ce qui concerne les théories de l'identité, les perspectives constructivistes et constructionnistes apparaissent particulièrement bien appropriées au contexte actuel des travailleurs (Dumora et Boy, 2008) qui doivent composer avec des demandes de flexibilité de la part des employeurs et négocier de nouveaux rôles au fil des transitions de leur parcours professionnel (Ibarra et Barbulescu, 2010). Des approches narratives de l'identité ont émergé de ces perspectives constructivistes/constructionnistes et permettent d'analyser le récit que font les travailleurs de leur parcours professionnel et de comprendre comment ils construisent, révisent et ajustent leur identité. Notre recherche s'est appuyée sur le modèle de l'identité construite par le discours de Bamberg, De Fina et Schiffrin (2011). Les études empiriques que nous avons recensées en ce qui concerne la construction identitaire, en particulier lors de transitions professionnelles, s'attardent le plus souvent à une profession spécifique dans une même entreprise et sont circonscrites dans le temps. Les études longitudinales qui s'intéressent à la construction de l'identité lors de transitions professionnelles nombreuses sont très rares.

Au deuxième chapitre, nous avons présenté la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de notre recherche. Notre analyse de la construction de l'identité narrative s'est appuyée sur un devis longitudinal rétrospectif. Les données ont été recueillies dans le cadre d'une recherche plus large sur les parcours des travailleurs contingents (Fournier et coll.,

2013). Le choix d'une approche biographique, par le biais d'entretiens semi-dirigés, a été justifié par la possibilité qu'elle offre d'approfondir la perception par le sujet de son vécu (Deslauriers et Kérisit, 1997; Desmarais, 2009) et d'en avoir une compréhension riche et nuancée (Savoir-Zajc, 2009). Cette approche permet de reconstruire les événements marquants du parcours, selon le sens que le sujet donne à sa réalité, et de mieux comprendre de quelle manière ils arrivent à construire un récit cohérent. Dans le cadre de notre mémoire, le contenu de la deuxième partie du protocole d'entretien - le récit du parcours professionnel - de 20 participants, 10 hommes et 10 femmes, a été analysé selon la méthode en six étapes proposée par L'Écuyer (1990).

Par la suite, les résultats de l'analyse du récit des parcours professionnels des participants ont été présentés au chapitre 3 en fonction des trois dimensions principales de notre modèle théorique de l'identité (Bamberg et coll, 2011) et de la quatrième dimension de la logique de la narration de la transition, basée sur les intrigues du récit proposées par Bremont (1981). Notre analyse a permis de faire ressortir les différents thèmes autour desquels le récit des participants s'est organisé. Les résultats ont été regroupés pour former quatre profils types de construction de l'identité narrative, soit 1) *l'attitude de la victime*, 2) *l'influence des autres sur ses choix*, 3) *la capacité de négocier ses actions* et 4) *l'autonomie dans ces décisions*.

Au chapitre 4, les principaux constats tirés de notre étude ont été mis en lien avec les connaissances scientifiques recensées et nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche. En résumé, l'analyse de nos résultats nous a permis de déterminer que le niveau d'agentivité perçu par le participant influence la construction de cohérence dans le récit de son parcours. Les différentes intrigues utilisées pour élaborer la logique de la narration de la transition doivent lui permettre de justifier et d'expliquer le processus d'amélioration ou de dégradation de la situation vécue, la présence d'alliés ou d'adversaires, ainsi que sa capacité de réfléchir à sa situation et de prendre des décisions. Les intrigues sont choisies en fonction du positionnement que le participant adopte par rapport aux événements, s'il se considère comme un agent autoconstructeur ou davantage comme une victime. Au niveau de la construction d'un sens de soi et de la continuité dans la formation de l'identité, nos

résultats montrent que les participants tentent de trouver un équilibre entre leur sentiment d'authenticité dans les rôles qu'ils occupent et leur perception d'une validation par autrui de leur rôle ou de leur appartenance à un groupe. Leur désir d'être unique/différent, s'il est plus important que leur désir d'appartenance à un groupe, influence leur capacité ou leur désir d'apporter des modifications à leurs conduites. Ils ont alors davantage tendance à maintenir les mêmes conduites au fil du temps et s'appuient sur la constance de leurs qualités personnelles pour justifier leur décision. Les résultats de notre recherche montrent que le niveau de scolarité du sujet ne semble pas avoir un lien direct avec sa capacité à construire un récit cohérent de son parcours ou sa perception d'avoir ou non une capacité d'action. Le genre et l'âge des participants ne semblent pas non plus influencer la construction de l'identité narrative à travers leurs parcours professionnels.

Ce mémoire portait sur le témoignage des participants en lien avec leur parcours professionnel et les événements marquants qu'ils ont vécus. La narration de leurs expériences et la signification qu'ils ont accordée aux événements reflètent la réalité telle qu'ils l'ont vécue. On doit donc interpréter les résultats de notre recherche en considérant que les profils de construction de l'identité narrative sont basés sur le point de vue du sujet sur sa réalité, et non sur des données objectives et quantifiables. D'un autre côté, ces résultats peuvent fournir des pistes de questionnement pour les intervenants qui accompagnent ces travailleurs, entre autres, lors de transitions professionnelles. Il pourrait être intéressant d'investiguer si le secteur d'activité peut avoir une influence sur la construction d'un sens de soi par le travailleur, que ce soit au niveau des rôles et des groupes d'appartenance, des caractéristiques personnelles que les travailleurs jugent pertinent de posséder ou de la modification des conduites lors des transitions

## BIBLIOGRAPHIE

Abbott, A. (2010). À propos du concept de Turning Point. Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grosseti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (Chap. 11, p. 187-211). Paris: Éditions La Découverte.

Appay, B. (2008). Précarité, précarisation. Vers un nouveau paradigme? Dans G. de Terssac, C. Saint-Martin et C. Thébaud (dir.), *La précarité : une relation entre travail, organisation et santé* (p. 161-170). Toulouse : OCTARES Éditions.

Arnold, D. et Bongiovi, J. R. (2013). Precarious, informalizing, and flexible work: Transforming concepts and understandings. *American Behavioral Scientist*, 57(3), 289-308.

Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.

Bamberg, M., De Fina, A. et Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. Dans S.J. Schwartz, K. Luyckx et V.L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (chap. 8, p. 177-199). New York: Springer.

Barthes, R. (1981) *L'analyse structurale du récit*. Paris: Éditions du Seuil.

Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Oxford : Polity Press.

Béji, K. (2003) Recherche sur les nouvelles formes de précarité de l'emploi. Dans G. Fournier, B. Bourassa et K. Béji (dir.), *La précarité du travail. Une réalité aux multiples visages* (Chap. 2, p. 23-38). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bessin, M, Bidart, C. et Grosseti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: Éditions La Découverte.

Bidart, C. (2010). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grosseti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (Chap. 13, p. 224-238). Paris: Éditions La Découverte.



- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bremont, C. (1981) La logique des possibles narratifs. Dans R. Barthes (dir.) *L'analyse structurale du récit* (Chap. 3, p. 66-82). Paris: Éditions du Seuil.
- Briscoe, J.P., Hall, D.T. et Frautschy DeMuth, R.L. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30-47.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 470-484.
- Cloutier, L., Bernard, P. et Tremblay, D.-G. (2008). La qualité de l'emploi des femmes et des hommes au Québec. Une étude de son évolution à l'aide d'une nouvelle typologie. Dans D.-G. Tremblay (dir.), *Flexibilité, sécurité d'emploi et flexicurité. Les enjeux et défis* (p. 107-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Cohen-Scali, V. et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482.
- Coupland, C. et Brown, A.D. (2012). Identities in action: Processes and outcomes. *Scandinavian Journal of Management*, 28, 1-4.
- Davis, B. et Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- De Fina, A. (2006). Group identity, narrative and self-representations. Dans A. De Fina, D. Schiffrin et M. Bamberg (dir.), *Discourse and identity* (Chap. 13, p. 351-375). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Fina, A. et Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379-387.
- De Fina, A., Schiffrin, D. et Bamberg, M. (2006). Introduction. Dans A. De Fina, D. Schiffrin et M. Bamberg (dir.), *Discourse and identity* (p. 1-23). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 551-570.

Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 413-434.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laferrière, Mayer et Pirès (dir.) (pp. 85-111), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.

Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.) (Chap. 14, pp. 361-389), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dujarier, M.-A. (2008). « Prendre sur soi » : l'individualisation du travail d'organisation. Dans G. de Terssac, C. Saint-Martin et C. Thébault (dir.), *La précarité : une relation entre travail, organisation et santé* (p. 107-118). Toulouse : OCTARES Éditions.

Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1<sup>ère</sup> partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363.

Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. et Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.

Elder, G.H.Jr. et Giel, J.Z. (2009). *The craft of life course research*. New York: The Guilford Press.

Erikson, E.H. (1998) *The life cycle completed. Extended Version with new chapters on the ninth stage of development*. New York: W.W. Norton & Company.

FAME Consortium. (2007). Decomposing and recomposing occupational identities – A survey of theoretical concepts. Dans A. Brown, S. Kirpal et F. Rauner (dir.), *Identities at work* (p. 13-44). New York: Springer.

Fraccaroli, F. (2007). L'expérience psychologique de l'incertitude au travail. *Le Travail Humain*, 70(3), 235-250.

Forrier, A., Sels, L. et Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 739-759.

Fouad, N.A. et Bynner, J. (2008) Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251.

Fourastié, Jean (1979). Les Trente glorieuses ou La révolution invisible de 1946 à 1975. Paris : Fayard

Fournier, G et Bujold, C. (2005). Nonstandard career trajectories and their various forms. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 415-438.

Fournier, G., Bourassa, B. et Béji, K. (2003). Travail atypique récurrent et expérience de précarité : un regard exploratoire. Dans G. Fournier, B. Bourassa et K. Béji (dir.), *La précarité du travail. Une réalité aux multiples visages* (Chap. 3, p. 41-77). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fournier, G., Zimmermann, H. et Gauthier, C. (2013). Travail atypique persistant chez des salariés de 45 ans et plus : du parcours d'intégration au parcours de précarisation socioprofessionnelle. Dans G. Fournier, B. Bourassa et C. Gauthier (dir.), *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états. Événements clés et enjeux particuliers du cheminement professionnel* (Chap. 8, 229-295). Québec : Presses de l'Université Laval.

Fournier, G., Masdonati, J., Lachance, L., Zimmermann, H. et Gauthier, C. (2013). *Protocole d'entretien. Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents: une étude longitudinale-rétrospective*. Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

Freiche, J. et Le Boulaire, M. (200). *L'entreprise flexible et l'avenir du lien salarial*. Paris : L'Harmattan.

Fuller, S. et Stecy-Hildebrandt, N. (2015). Career pathways for temporary workers: Exploring heterogeneous mobility dynamics with sequence analysis. *Social Science Research*, 50, 76-99.

Georgakopoulou, A. (2006). Small and large identities in narrative (inter)action. Dans A. De Fina, D. Schiffrin et M. Bamberg (dir.), *Discourse and identity* (Chap.3, p. 83-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Glasner, T.J. et Van der Vaart, W. (2009). Applications of calendar instruments in social surveys: A review. *Quality & Quantity*, 43(3), 333-349.

Greenaway, K.H., Hallam, S.A., Cruwys, T., Branscombe, N.R., Ysseldyk, R. et Heldreth, C. (2015). From « we » to « me »: Group identification enhances perceived personal control with consequences for health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(1), 53-74.

Grote, G. et Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better? *Human Relations*, 62(2), 219-244.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-533.

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 251-258.

Guichard, J. et Huteau, M. (2006). La construction et le développement des identités personnelles et professionnelles. Dans J. Guichard et M. Huteau (dir.), *Psychologie de l'orientation* (Chap. 3, 123-227). Paris : Dunod.

Gunz, H., Evans, M. et Jalland, M. (2000). Career boundaries in a 'boundaryless' world. Dans M.A. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee et T. Morris (dir.), *Career frontiers: New conceptions of working lives* (Chap. 2, 24-53). London: Oxford University Press.

Hall, D.T. (1996). Protean careers of the 21<sup>st</sup> century. *Academy of Management Executive*, 10, 8-16.

Hélandot, V. (2010). Vouloir ce qui arrive? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grosseti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (Chap. 8, p. 160-167). Paris: Éditions La Découverte.

Henry, K.B., Arrow, H. et Carini, B. (1999). A tripartite model of group identification. Theory and measurement. *Small Group Research*, 30(5), 558-581.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 764-791.

Ibarra, H. et Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *Academy of Management Review*, 35(1), 135-154.

Institut de la statistique du Québec (2015). *Annuaire québécois des statistiques du travail. Portrait des principaux indicateurs du marché et des conditions de travail, 2004-2014* (Volume 11). Travail et rémunération. Récupéré sur le site : [www.stat.gouv.qc.ca](http://www.stat.gouv.qc.ca)

Jaffe, M.L. (1998). Adolescent Identity, Self-Concept, and Self-Esteem. Dans M.L. Jaffe (dir.) (pp. 172-197), *Adolescence*. New York: J. Wiley & Sons.

Julhe, S. et Haschar-Noé, N. (2004). Les enseignants d'art-martiaux: structure des identités professionnelles. *Movement & Sport Sciences*, 3(53), 69-82.

Kalleberg, A.L. (2008). Precarious work, insecure workers: employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74, 1-22.

Kapsalis, C. et Tourigny, P. (2004). La durée de l'emploi atypique. *Perspectives, no 75-001-XIF, Statistique Canada*, 5-14.

Kraus, W. (1998). La fin des grands projets: le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(1), 105-121.

Kreiner, G.E., Hollensbe, E.C. et Sheep, M.L. (2006). Where is the "me" among the "we"? Identity work and the search for optimal balance. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1031-1057.

LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 1-9.

Larochelle-Côté, S. et Heisz, A. (2006). *Instabilité des heures de travail au Canada*. Direction des études analytiques, Document de recherche 11F0019MIF, No 78, Statistique Canada.

Le Blanc, A., Gaudron, J.-P. Budi, A. et Rosa, C. (2003) Nouvelles formes d'emploi, précarité et rapports au travail. Dans G. Fournier, B. Bourrassa et K. Béji (dir.), *La précarité du travail. Une réalité aux multiples visages* (Chap. 4, p. 79-108). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mallett, O. et Wapshott, R. (2012). Mediating ambiguity: Narrative identity and knowledge workers. *Scandinavian Journal of Management*, 28, 16-26.

McAdams, D.P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321.

McAdams, D.P. (2011). Narrative identity. Dans S.J. Schwartz et al. (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 99-115). Springer Science and Business Media.

McAdams, D.P., Josselson, R. et Lieblich, A. (dir.) (2001). *Turns in the road. Narrative studies of lives in transition*. Washington: American Psychological Association.

McAdams, P., Reynolds, D., Lewis, U., Patten, M., Allison, H. et Bowman, P.J. (2001). Life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 27, 474-485.

McInnes, P. et Sorlet, S. (2012). Conversational identity work in everyday interaction. *Scandinavian Journal of Management*, 28, 27-38.

McKee-Ryan, F.M. et Harvey, J. (2011). «I have a job, but...»: A review of underemployment. *Journal of Management*, 37(4), 962-996.

Mercure, D. et Vultur, M. (dir.) (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Mishler, E.G. (2006). Narrative and identity : the double arrow of time. Dans A. De Fina, D. Schiffrin et M. Bamberg (dir.), *Discourse and identity* (Chap.1, p. 30-47). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Noonan, A.E. (2005). « At this point now »: Older workers' reflections on their current employment experiences. *International Journal of aging and human development*, 61(3), 211-241.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France.

Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Porcellato, L., Carmichael, F., Hulme, C., Ingham, B. et Prashar, A. (2010). Giving older workers a voice: Constraints on the employment of older people in the north west of England. *Work, Employment & Society*, 24(1), 85-103.

Quinlan, M. (2012). The 'Pre-Invention' of precarious employment: The changing world of work in context. *The Economic and Labour Relations Review*, 23(4), 3-24.

Ramarajan, L. et Reid, E. (2013). Shattering the myth of separate worlds: negotiating nonwork identities at work. *Academy of Management Review*, 38(4), 621-644.

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.

Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.

Rudisill, J.R., Edwards, J.M., Hershberger, P.J., Jadwin, J.E. et McKee, J.M. (2010). Coping with job transitions over the work life. Dans T.W. Miller (dir.), *Handbook of*

*stressful transitions across the lifespan* (Chap. 6, p. 111-131), Springer Science and Business Media.

Saint-Martin, C. (2008). La normalisation de la précarité dans les organisations professionnelles: de quoi parle-t-on? Dans G. de Terssac, C. Saint-Martin et C. Thébaud (dir.), *La précarité : une relation entre travail, organisation et santé* (p. 1-4). Toulouse : OCTARES Éditions.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.) (Chap. 13, pp. 337-360), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Smith, V. (dir.) (2013a). *Sociology of work. An encyclopedia, Vol. 1*. Los Angeles, CA: Sage.

Smith, V. (dir.) (2013b). *Sociology of work. An encyclopedia, Vol. 2*. Los Angeles, CA: Sage.

Soulet, M.-H. (2010). Changer de vie, devenir autre: essai de formalisation des processus engagés. Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grosseti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (Chap. 16, p. 273-288). Paris: Éditions La Découverte.

St-Pierre, C. (2008). La sociologie du travail au Québec. Parcours et orientations. Dans D.-G. Tremblay (dir.), *Flexibilité, sécurité d'emploi et flexicurité. Les enjeux et défis* (p. 9-22). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, D.-G. (2008). Les nouveaux habits de l'instabilité et de l'insécurité sur le marché du travail. Dans D.-G. Tremblay (dir.), *Flexibilité, sécurité d'emploi et flexicurité. Les enjeux et défis* (p. 134-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vosko, L.F., Zukewich, N. et Cranford, C. (2003). Le travail précaire: une nouvelle typologie de l'emploi. *Perspectives, no 75-001-XIE, Statistique Canada*, 17-28.

Vosko, L.F. (2006). *Precarious employment. Understanding labour market insecurity in Canada*. Montréal & Kingston: McGill-Queen's University Press.



Vultur, M. (2010). La précarité : un « concept fantôme » dans la réalité mouvante du monde du travail. *SociologieS, Débats, La précarité*. Récupéré sur le site de la revue : <http://sociologies.revues.org/3287>

Watson, T.J. (2009). Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work. *Human Relations*, 62(3), 425-452.

Welnowski-Michelet, P. (2008). *L'identité à l'épreuve de l'exclusion socio-professionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Ybema, S., Keenoy, T., Oswick, C., Beverungen, A., Ellis, N. et Sabelis, I. (2009) Articulating identities. *Human Relations*, 62(3), 299-322.

## **ANNEXES**

## Annexe 1 – Affiche de recrutement

Participants recherchés

# DANS TOUS LES SECTEURS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

PARTICIPANTS  
RECHERCHÉS

Une équipe de recherche de l'Université Laval mène actuellement une étude dans les régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches qui vise à mieux comprendre le déroulement des parcours professionnels de travailleuses et travailleurs qui n'ont pas connu « d'emploi de carrière », c'est-à-dire qui n'ont jamais été à l'emploi d'une même organisation pendant plus de 10 ans.

- Vous êtes sur le **MARCHÉ DU TRAVAIL** depuis **20 À 30 ANS** ;
- Vous n'avez **PAS TRAVAILLÉ PLUS DE 10 ANS** au sein d'une **MÊME ORGANISATION**;
- Vous n'avez **PAS ÉTÉ TRAVAILLEUR AUTONOME** pendant **PLUS DE 10 ANS**.

## VOTRE EXPÉRIENCE NOUS INTÉRESSE ! VENEZ NOUS RACONTER VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL !

---

Votre contribution consiste à participer à une rencontre individuelle d'une durée approximative de 2 heures et demie à un moment qui vous convient, et à compléter préalablement à la maison un cahier sous forme de calendrier (30 à 60 minutes), pour vous préparer à cette rencontre.



Un montant de **30\$** vous sera remis à titre de dédommagement et afin de rembourser les dépenses encourues

Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche ou si vous avez des questions, merci de communiquer avec nous :

 **(418) 656-2131 poste 4193**, en laissant votre message sur la boîte vocale

 **parcours.professionnels@fse.ulaval.ca**



**CRIEVAT**  
Centre de recherche et d'intervention  
sur l'éducation et le travail  
www.crievat.fse.ulaval.ca



**UNIVERSITÉ  
LAVAL**

Cette recherche (« Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents : une analyse longitudinale-rétrospective ») a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université Laval (Numéro d'approbation : 2012-259 A-3 / 31-01-2014) et elle est réalisée sous la direction de Geneviève Fournier, professeure (418 656-2131).

## Annexe 2 – Dépliant de présentation de la recherche

### Titre et principaux objectifs de la recherche

« Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents : une analyse longitudinale-rétrospective »

1. saisir les façons dont les salariés construisent leur parcours professionnel au regard des événements-clés, des moments importants et des transitions vécues depuis l'entrée sur le marché du travail
2. saisir le rôle d'éléments individuels et contextuels dans la construction du parcours
3. comprendre l'évolution des choix, des actions et des stratégies privilégiées selon les événements vécus
4. analyser l'interaction entre les événements importants de la sphère du travail et ceux des autres sphères de vie sur le déroulement du parcours

### Considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université Laval (No d'approbation : 2012-259 A-2 / 27-06-2013) et elle est réalisée sous la direction de Geneviève Fournier, professeure (418-656-2131 poste 3379).



### Participants recherchés : étude sur les « nouveaux » parcours professionnels



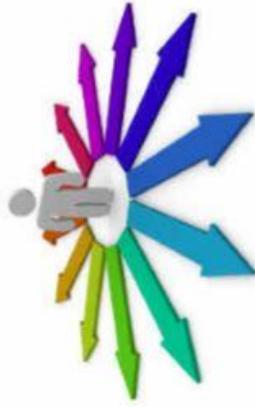
CRIEVAT

Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail

Pavillon des sciences de l'éducation  
2320, rue des Bibliothèques  
Local 658, Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6

Participants recherchés : étude sur les « nouveaux » parcours professionnels  
2320, rue des Bibliothèques, Université Laval  
Téléphone : (418) 656-2131, poste 4193  
Courriel : [parcours.professionnels@fse.ulaval.ca](mailto:parcours.professionnels@fse.ulaval.ca)





## Participants recherchés : Étude sur les « nouveaux » parcours professionnels

Notre équipe de chercheurs mène actuellement une étude qui vise à mieux comprendre le déroulement des parcours professionnels de salariés qui n'ont pas eu « d'emploi de carrière », c'est-à-dire qui n'ont jamais été à l'emploi d'une même organisation pendant plus de 10 ans. Nous sommes à la recherche de 150 personnes, hommes et femmes, qui souhaitent partager leur expérience.

### Principaux thèmes abordés

Nous nous intéressons notamment aux événements marquants de votre parcours professionnel, aux choix, aux actions et aux stratégies que vous avez mis en œuvre, au

sens que prend le travail pour vous et à la manière dont vous avez concilié vos projets professionnels et personnels tout au long de votre parcours.

### Critères d'éligibilité

Pour participer, vous devez :

- être inséré sur le marché du travail depuis 20 à 30 ans;
- ne pas avoir été en emploi plus de 10 ans au sein d'une même organisation;
- ne pas avoir été travailleur autonome pendant plus de 10 ans.

### Implications des participants

La contribution à la recherche consiste à participer à une rencontre d'une durée approximative de 2 heures et demie, à un moment qui vous convient. Il s'agit d'un entretien individuel totalement confidentiel qui peut être un moment d'échange très stimulant et réflexif sur les moments importants de votre parcours professionnel. Pour vous préparer à cette rencontre, vous recevrez un petit cahier sous forme de calendrier à remplir à la maison (30 à 60 minutes).

### Dédommagement

Un montant de 30\$ vous sera remis à titre de dédommagement et afin de rembourser les dépenses encourues.

### Responsables de la recherche

**Geneviève Fournier**, chercheure principale et professeure, département des fondements et pratiques en éducation, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), U. Laval.

**Jonas Masdonati**, co-chercheur et professeur, en sciences de l'orientation, département des fondements et pratiques en éducation, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), U. Laval.

**Lise Lachance**, co-chercheure et professeure, département d'éducation et pédagogie, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), UQAM.

Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche ou si vous avez des questions, contactez-nous :

- Par tél. : **(418) 656-2131, poste 4193**, en laissant votre message sur la boîte vocale.

- Par courriel :

[parcours.professionnels@fse.ulaval.ca](mailto:parcours.professionnels@fse.ulaval.ca)

## Annexe 3 – Formulaire de consentement

Titre de la recherche: «Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents: une analyse longitudinale-rétrospective»  
1 de 2

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

---



**CRIVAT**  
Centre de recherche et d'intervention  
sur l'éducation et la vie au travail



**UNIVERSITÉ  
LAVAL**

---

**Présentation du chercheur**

Cette recherche est réalisée par Geneviève Fournier, professeure titulaire au département des fondements et pratiques en éducation rattaché à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Deux professeurs agiront également à titre de co-chercheurs pour la présente recherche. Il s'agit de Jonas Masdonati, professeur au département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval, et de Lise Lachance, professeure titulaire au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal.

**Introduction**

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

**Nature de l'étude**

La recherche a pour but d'étudier le déroulement de parcours professionnels de salariés qui n'ont pas connu d'emploi de carrière (plus de 10 ans dans une même organisation) et de dégager divers patrons d'intégration durable et satisfaisante au marché du travail. Il s'agira plus spécifiquement de comprendre l'enchaînement des événements-clés, des transitions et des moments décisifs vécus tout au long du parcours, de comprendre l'évolution des choix, des actions et des stratégies privilégiées pour faire face à ces situations et de saisir l'interaction entre la vie professionnelle et la vie personnelle tout au long du parcours.

**Déroulement de la participation**

Votre contribution à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ deux heures et demie. Afin de vous préparer à cette entrevue, nous vous demandons d'abord de remplir chez vous un petit cahier sous forme de calendrier qui vous servira d'aide-mémoire pendant l'entrevue. Cela devrait vous prendre de 30 à 60 minutes. Vous devrez apporter votre cahier le jour de l'entrevue mais vous n'aurez pas à nous le remettre.

L'entrevue portera sur les éléments suivants:

- éléments d'information sur votre parcours professionnel depuis l'entrée sur le marché du travail (ex. nature de l'événement, titre de l'emploi);
- éléments descriptifs des transitions importantes et des événements marquants du parcours (ex. circonstances liées à la situation, stratégies utilisées, soutiens sollicités et reçus);
- éléments descriptifs de votre situation professionnelle actuelle (ex. tâches et responsabilités, satisfaction professionnelle, identité professionnelle);
- votre regard sur l'ensemble de votre parcours professionnel (ex. appréciation du parcours professionnel);
- vos anticipations de l'avenir (ex. projets professionnels).

**Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation, (compensation, le cas échéant)**

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité au déroulement de votre parcours professionnel depuis que vous êtes entré sur le marché du travail.

Il n'y a aucun risque connu à participer à la recherche. Il est possible cependant que le fait de parler de ce que vous avez vécu par rapport à certains événements importants de votre parcours professionnel vous amène à éprouver des émotions difficiles. Ainsi, si vous êtes indisposé par certaines questions, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Celle-ci pourra vous mentionner le nom d'une ressource en mesure de vous aider, au besoin. Vous pouvez également refuser d'y répondre sans avoir à fournir d'explication.

Un montant de 30\$ vous sera remis afin de compenser les frais encourus par votre participation à ce projet de recherche.

.....Saut de page.....

Projet approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval (N° d'approbation 2012-259 A-27\*27-06-2013) → → initiales \_\_\_\_\_

### Participation volontaire et droit de retrait ¶

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits. ¶

### Confidentialité et gestion des données ¶

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants : ¶

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport; ¶
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls la chercheuse principale et le personnel embauché pour la présente recherche auront accès à la liste des noms et des codes; ¶
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués; ¶
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans une filière fermée à clé et sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Ils seront détruits cinq ans après la fin de la recherche (soit en décembre 2019); ¶
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu; ¶
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature. ¶

### Renseignements supplémentaires ¶

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Geneviève Fournier, professeure et chercheuse principale, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-2131 poste 3379, ou à l'adresse courriel suivante : [genevieve.fournier@fse.ulaval.ca](mailto:genevieve.fournier@fse.ulaval.ca). ¶

### Remerciements ¶

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer. ¶

### Signatures ¶

Je, soussigné(e) : \_\_\_\_\_, consens librement à participer à la recherche intitulée : « Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents : une analyse longitudinale ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet. ¶

Signature du participant, de la participante →

Date ¶

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant 2016. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.** ¶

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante : ¶

\_\_\_\_\_ ¶

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. ¶

Signature du chercheur →

Date ¶

### Plaintes ou critiques ¶

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval : ¶

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320 ¶

2325, rue de l'Université ¶

Université Laval ¶

Québec (Québec) G1V 0A6 ¶

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081 → Ligne sans frais : 1-866-323-2271 ¶

Courriel : [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca) ¶

¶

### Copie du participant ¶

Projet approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval (N° d'approbation 2012-259-A-29/27-06-2013) →

initialiales : \_\_\_\_\_ ¶

## Annexe 4 – Plan d’entretiens

No de participant : \_\_\_\_\_

I



**CRIEVAI**  
Centre de recherche et d'intervention  
sur l'éducation et la vie au travail

---

Pavillon des sciences de l'éducation  
2320, rue des Bibliothèques  
Local 658, Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6

**PROTOCOLE D'ENTRETIEN**

**Vers une compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents : une étude  
longitudinale-rétrospective**

Geneviève FOURNIER  
Jonas MASDONATI  
Lise LACHANCE  
Hélène ZIMMERMANN  
Christine GAUTHIER

Université Laval, 2013

Questionnaire d'entrevue inspiré de :

- Fournier, G. et C. Gauthier (2004). Protocole d'entrevue sur le travail atypique et les travailleurs et travailleuses de 45 ans et plus. Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.
- Fournier, G., C. Gauthier et H. Zimmermann (2008). Protocole d'entrevue sur l'expérience du chômage à 50 ans et plus et le processus de réinsertion professionnelle. Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

Grille d'entrevue portant sur la compréhension des parcours professionnels de travailleurs contingents. Projet de recherche approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval (N° d'approbation 2012-259 A-1 / 21-05-2013)



### **Introduction**

Ce questionnaire d'entretien est d'une durée de 2h30 environ. Il est composé de 5 parties.

#### **Partie 1 : Questions sociobiographiques**

Âge, sexe, état civil, enfants à charge, formation initiale, etc.

**Partie 2 : Parcours professionnel et principaux événements de vie depuis l'entrée sur le marché du travail**  
Cette partie comprend deux sections.

*Section 1 : Reconstitution de l'enchaînement des séquences d'emploi, de non-emploi ou de formation du parcours professionnel (travail à temps plein, travail à temps partiel, cumul d'emplois, chômage, formation à temps plein, congé parental, maladie, combinaison études/travail, etc.) et approfondissement de la façon dont elles ont été vécues et signifiées par les participants.*

Chaque séquence est généralement constituée de quelques événements qui, mis ensemble, forment cette séquence particulière. Ainsi, une séquence d'emploi peut comporter une période de chômage et de recherche d'emploi. De même, une séquence de non-emploi peut inclure une courte période de travail ou de formation.

Cette reconstitution devra intégrer au fur et à mesure les événements de la vie personnelle jugés importants par les participants et qui sont en interdépendance plus étroite avec la trajectoire professionnelle (ex. déménagement; arrivée d'un enfant; décès d'un parent; accident ou maladie; voyage; engagement significatif dans des activités de bénévolat ou communautaires).

##### *- Reconstitution factuelle*

Reconstitution de l'enchaînement des séquences d'emploi, de non-emploi et de formation du parcours professionnel : description factuelle des principaux événements, par ordre chronologique, depuis la sortie du système éducatif.

##### *- Reconstitution expérientielle*

Approfondissement de la façon dont chacune des séquences professionnelles a été vécue et interprétée : narration plus détaillée des événements de la séquence, plus spécifiquement du contexte à l'origine de la séquence, des réflexions que la séquence a suscitées, de ses impacts sur la suite du parcours professionnel ou sur le parcours de vie, ainsi que sur ce qui a mené à la séquence suivante. Il s'agit de comprendre non seulement chaque séquence mais aussi ce qui les lie entre elles.

*Section 2 : Identification des moments perçus comme les plus importants du parcours professionnel.*

Identification par le participant des événements qui lui apparaissent les plus importants de sa trajectoire professionnelle.

**Partie 3 : Situation professionnelle actuelle (au moment de l'entretien)**

- Recueil d'informations factuelles

*Note : il s'agit d'un complément aux informations déjà obtenus dans la partie 2.*

- Recueil d'informations subjectives pour saisir le degré de satisfaction générale à l'égard de la situation professionnelle actuelle, la nature du rapport au travail, quelques représentations identitaires ainsi que la satisfaction à l'égard de la vie en général. Une attention particulière sera portée à la comparaison entre ce «qu'ils sont devenus» et ce à quoi ils s'attendaient ou ce qu'ils espéraient devenir alors qu'ils sont entrés sur le marché du travail.

**Partie 4 : Regard réflexif sur l'ensemble du parcours professionnel**

Le regard réflexif permet de recueillir des données subjectives à propos de la satisfaction à l'égard du parcours professionnel, du sentiment d'avoir eu ou non de l'emprise sur le déroulement de sa vie au travail et des représentations quant à la courbe évolutive de la trajectoire (ex. « pente »).

**Partie 5 : Regard prospectif sur les projets**

Le participant est invité à présenter ses projets de vie au travail et hors travail, à court, moyen et long terme et les stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre. Il est aussi invité à faire part de son sentiment d'emprise sur son avenir professionnel et de l'articulation anticipée de ses différentes sphères de vie. Pour terminer, quelques questions lui sont posées sur ses représentations de son âge, de sa position professionnelle actuelle et de sa fin de vie professionnelle anticipée.

**PARTIE 1 :**  
**QUESTIONS**  
**SOCIOBIOGRAPHIQUES**

Notes aux interviewers :

La partie 2 du questionnaire relève d'un cahier à part. S'y reporter le moment venu puis revenir au présent document pour compléter les parties 3, 4 et 5.

Dans tout le questionnaire, les titres et les numéros des sections et sous-sections ne doivent pas être mentionnés aux participants. Ils sont destinés aux interviewers.

**PARTIE 1 : QUESTIONS SOCIOBIOGRAPHIQUES**Notes aux interviewers :

À moins d'indications contraires, ne cochez qu'une seule réponse.

L'interviewer doit s'assurer que le participant répond à toutes les questions de cette section.

**Question 1.1 :** Quel est votre âge?

Réponse : \_\_\_\_\_

- |          |                          |
|----------|--------------------------|
| A) 40-44 | <input type="checkbox"/> |
| B) 45-49 | <input type="checkbox"/> |
| C) 50-54 | <input type="checkbox"/> |
| D) 55-59 | <input type="checkbox"/> |

**Question 1.2 :** Sexe

- A) Féminin
- B) Masculin

**Question 1.3 a) :** Avez-vous des enfants à charge? (sous votre tutelle financière)

- A) Oui
- B) Non

**Question 1.3 b) :** Si oui, quel est l'âge de chacun de vos enfants?

\_\_\_\_\_

**Question 1.4 :** Quel est votre état civil actuel?

(si participant répond C, D ou E, passez à la question 1.5)

- A) Marié-e
- B) Conjoint-e de fait
- C) Divorcé-é ou séparé-e
- D) Célibataire
- E) Veuf-ve

**Question 1.5 :** Est-ce que votre conjoint-e travaille?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

**Question 1.6 :** Quel niveau de qualification aviez-vous lorsque vous êtes entré sur le marché du travail?

- A) Vous n'aviez pas de diplôme  *si rép. A, passer à Q.1.8*
- B) Diplôme d'études secondaires (général)
- C) Diplôme d'études secondaires (professionnel)
- D) Diplôme d'études collégiales (général)
- E) Diplôme d'études collégiales (professionnel)
- F) Diplôme d'études universitaires (1<sup>er</sup> cycle)
- G) Diplôme d'études universitaires (2 ou 3<sup>ème</sup> cycle)

**Question 1.7 :** Dans quel domaine avez-vous obtenu ce diplôme (Titre de la formation) ?

Réponse : \_\_\_\_\_

**Question 1.8 :** À quel moment précisément (mois, année) avez-vous obtenu ce diplôme ou avez-vous quitté le système scolaire ?

*(note : il s'agit de connaître la date de sortie du système scolaire avant l'entrée sur le marché du travail)*



Réponse (ex. mai, 1984): \_\_\_\_\_

**Note pour l'intervieweur :** Cette date d'obtention du dernier diplôme ou de sortie du système scolaire marque le **début** du parcours professionnel et **des inscriptions dans le calendrier**.

**Question 1.9 :** À quel moment précisément (mois, année) avez-vous débuté votre premier emploi sur le marché du travail ?

*(note : il s'agit de connaître la date précise d'obtention du premier emploi lors de l'insertion au marché du travail, excluant les emplois étudiants en situation de cumul travail-études et les emplois d'été)*

Réponse (ex. juin, 1985): \_\_\_\_\_

Écart entre la fin des études et l'obtention du premier emploi

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| A) 6 mois et moins                 | <input type="checkbox"/> |
| B) 7 mois à 12 mois inclusivement  | <input type="checkbox"/> |
| C) 13 mois à 18 mois inclusivement | <input type="checkbox"/> |
| D) 19 mois à 24 mois inclusivement | <input type="checkbox"/> |
| E) Plus de 24 mois                 | <input type="checkbox"/> |

**PARTIE 2 :**  
**PARCOURS PROFESSIONNEL**  
**DEPUIS L'ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL**

**PARTIE 2 : Parcours professionnel et principaux événements de vie depuis l'entrée sur le marché du travail jusqu'à aujourd'hui (90-120 minutes)**

Notes aux interviewers :

- Cette partie constitue le cœur de l'entrevue.
- L'objectif est de recueillir des informations objectives et subjectives sur l'ensemble du parcours professionnel.
- Pour l'intervieweur, il s'agit de **recueillir les informations telles que les présente le participant, en le laissant raconter les événements qui jalonnent sa vie professionnelle (ne pas oublier les événements de la vie hors travail qui sont en étroite interdépendance).**

**Informations objectives**

Voici les principales **informations objectives** à recueillir pour chaque situation professionnelle :

- noter la **durée** approximative de la situation et la **raison** qui explique la fin de cette situation (ex. a trouvé un autre emploi, congé maladie, congédiement, déménagement). S'assurer d'avoir suffisamment d'informations factuelles pour **comprendre le contexte personnel et professionnel** au début de la situation et l'enchaînement avec la situation suivante (ex. changement de contexte);
- Pour chaque **situation d'emploi** : connaître le titre de l'emploi occupé, le niveau, le statut et le secteur d'emploi (domaine professionnel), identifier les changements d'employeur et de domaine d'activités par rapport aux emplois précédents ;
- Pour chaque **retour en formation** : connaître le titre de la formation, le niveau et le domaine de formation et la principale source de revenu, identifier les changements de domaine d'activités par rapport aux emplois précédents ;
- Pour chaque **période de non-emploi** : connaître les raisons et les circonstances de l'absence d'emploi (ex. congédiement, démission, difficultés relationnelles au travail, déménagement, choix de se consacrer à un jeune enfant) ;
- Pour chaque **événement marquant de la vie hors travail** qui a été en étroite interdépendance avec la vie au travail : recueillir les principaux faits et contextes qui entourent l'événement.

### Informations subjectives

- A partir du récit chronologique des événements racontés par le participant, l'intervieweur doit tenter de **délimiter des séquences**. Ces dernières lui serviront de **repères** ou d'**indices** pour identifier quand poser des questions plus subjectives à l'interviewé. La façon dont les séquences seront structurées **pourrait varier légèrement** d'un interviewé à l'autre.
  - Les séquences peuvent être de 4 ordres (emploi, non-emploi, formation ou intermittence) et de durée variable (6 mois et plus).
  - **Toute période d'emploi, de non-emploi ou de formation d'au moins 6 mois constitue une séquence**.
  - **Toute série de courts emplois entrecoupés de courtes périodes de non-emploi qui s'échelonnent sur plus de 6 mois constitue une autre forme de séquence dite intermittente** (ex. emploi 4 mois / non-emploi 2 mois / emploi 3 mois / non-emploi 4 mois / emploi 3 mois).
  - **Chaque séquence comporte 3 temps**. Elle commence à la suite immédiate de la séquence précédente. Elle culmine dans la narration des principaux événements qui la composent. Elle se termine avec l'exposé des circonstances qui ont conduit à la séquence suivante.
  - Ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'abord et avant tout de connaître 1) ce qui lie les événements de la séquence entre eux et 2) ce qui lie les séquences entre elles.
- NE** : Les épisodes de non-emploi de plus d'1 mois et de moins de 6 mois pourront être investigués un peu plus en détail même s'ils ne constituent pas des séquences (ex. comment la personne a occupé son temps et comment elle a vécu cet épisode de non-emploi). En effet, les absences du marché du travail constituant souvent des étapes charnières du parcours professionnel.

*Vous trouverez à la page suivante des exemples de séquences.*

**Exemples :**

- **Séquence d'emploi** : de décembre 1989 au 1<sup>er</sup> mai 1992 :
  - décembre 1989 : l'entreprise pour laquelle le participant travailla ferme ses portes
  - du 15 décembre 1989 au 15 janvier 1990 : recherche d'emploi
  - du 15 janvier 1990 au 30 avril 1992 : emploi comme ouvrier dans une autre entreprise
  - 1<sup>er</sup> mai 1992 : n'est plus motivé au travail ; quitte son emploi pour suivre une formation.
- **Séquence de formation** : du 1<sup>er</sup> mai 1992 au 12 août 1993 :
  - du 1<sup>er</sup> mai 1992 au 1<sup>er</sup> sept 1992 : chômage sans recherche d'emploi et choix de la formation
  - du 1<sup>er</sup> sept 1992 au 24 juin 1993 : formation de niveau secondaire professionnel en soudure (nouveau domaine de compétences)
  - du 24 juin 1993 au 12 août 1993 : naissance du premier enfant (début juin), choix de rester à la maison pour les deux premiers mois du bébé
- **Séquence de non-emploi** : du 13 août 1993 au 6 juin 1994 :
  - du 13 août 1993 au 21 octobre 1993 : recherche d'emploi et embauche
  - du 21 octobre 1993 au 21 novembre 1993 : contrat d'1 mois (ouvrier en soudure)
  - du 21 novembre 1993 au 6 juin 1994 : non-emploi et recherche active d'emploi
- **Séquence intermittente** : de juin 1994 à novembre 1995 :
  - de juin 1994 à novembre 1994 : emploi sur un chantier de construction
  - de décembre 1994 à février 1995 : recherche d'emploi
  - de mars 1995 à juin 1995 : vendeur dans une quincaillerie / quitte car déteste ce milieu de travail
  - de juillet 1995 à novembre 1995 : non-emploi, recherche active
- **Séquence d'emploi** : de novembre 1995 à décembre 2000...



Voici les principales informations subjectives à recueillir pour chaque séquence (en 3 temps)

**1. Comment s'est amorcée la séquence (comment la personne s'est-elle trouvée dans cette situation) ?**

- Quelle était l'intention poursuivie;
- Transition choisie (volontaire) ou subie (contrainte);
- Transition prévisible ou imprévisible (accidentelle);
- Comment se sont prises les décisions et selon quelles priorités?
- Quelle est la perception par le participant des événements déclencheurs, des circonstances personnelles (ex. maladie, rupture avec le conjoint) ou professionnelles (ex. harcèlement au travail) ou des contextes socioéconomiques/structuraux (ex. ralentissement économique régional), organisationnels (ex. pratiques de gestion), relationnels professionnels (ex. problèmes avec le superviseur) ou relationnels personnels (ex. prendre soin d'un proche) qui ont conduit à l'amorce de la séquence?
- Quels sont les éventuels facteurs facilitants, contraintes perçues, coups de chance ou de malchance, concours de circonstances, etc.

**2. Comment la personne a-t-elle vécu les différents événements de la séquence?**

- Quels sens la personne attribue-t-elle aux événements?
- Quels étaient ses thèmes de vie prioritaires à ce moment-là?
- Expériences émotionnelles négatives, mitigées, positives (ex. mauvaise ambiance de travail, salaire décent, occasion de développement personnel);
- Quels ont été les principales décisions et les motifs de ces décisions?
- Contrôle perçu sur ce qui arrive;
- Sens du travail (ex. place; importance; fonctions du travail);
- Identité professionnelle (changement de compétences professionnelles sollicitées, réorientation; changement de soi comme travailleur; impact sur le sentiment d'affiliation au marché du travail);
- Interaction vie professionnelle / vie personnelle (influence de la vie professionnelle sur la vie personnelle ou de la vie personnelle sur la vie professionnelle).

**3. Comment la séquence a-t-elle pris fin (ce qui unit deux séquences)?**

- Sens donné à la fin de la séquence (ex. raisons liées à la vie personnelle ou professionnelle);
- Manière dont cette fin de séquence a été vécue (ex. opportunité, remise en question);
- Nature des décisions prises pour transiter vers la séquence suivante et motifs de ces décisions (quels étaient les attentes, aspirations, rêves ou objectifs, priorités);
- **Identité professionnelle** (changement de compétences professionnelles sollicitées, réorientation; **changement de sa perception de soi comme travailleur**; impact sur le sentiment d'affiliation au marché du travail);
- **Type de stratégies** utilisées (ex. développement des réseaux personnel et professionnel, amélioration des compétences, mobiliser outils et/ou ressources de recherche d'emploi, modifier ses objectifs professionnels), **raisons** de ces choix et **efficacité perçue** par rapport aux intentions poursuivies (contrôle perçu sur les événements) ;
- **Importance et type d'obstacles** rencontrés s'il y a lieu (obstacles organisationnels, sociaux/marché du travail, personnels), **chance et hasard** ;
- **Importance et type de soutien** reçu (provenance et nature du soutien reçu : ex. moral, financier).

- \*\*\* Attention :** - l'interviewer doit s'assurer de bien approfondir les événements qui semblent les plus marquants et qui induisent un changement (changement identitaire, changement de domaine professionnel ou dans les compétences mobilisées, changement de la « pente » du parcours, changement dans le sentiment de maîtrise, dans la centralité du travail, changement de contexte, etc.) ;
- il doit aussi s'assurer d'avoir les informations nécessaires pour bien comprendre les processus de changement plus progressif qui ne reposent pas sur un événement marquant ou sur un point tournant (ex. maîtrise de plus en plus grande du parcours professionnel, déqualification progressive)
  - il doit accorder une attention particulière aux événements de la vie hors travail en interdépendance forte avec ceux du parcours professionnel.

**Section 1 : Reconnaissance de l'enchaînement des événements du parcours professionnel et individuel**

**Introduction pour le participant :**

Pour la prochaine partie, vous êtes invité en vous aidant du calendrier que vous avez rempli à la maison :

- 1) à raconter les différents événements professionnels qui sont survenus au cours de votre vie au travail depuis votre insertion sur le marché du travail, par exemple les emplois que vous avez occupés, les arrêts de travail, les retours en formation et à expliquer comment ces événements se sont enchaînés.
- 2) à faire part des événements de votre vie personnelle qui sont liés à votre vie professionnelle. Il peut s'agir d'événements personnels qui ont eu une influence sur votre vie professionnelle (par exemple, la naissance d'un enfant qui aurait entraîné un arrêt de travail prolongé) et inversement, d'événements de votre vie professionnelle qui ont eu des impacts dans votre vie personnelle (par exemple, un emploi très stressant qui aurait entraîné des difficultés de couple).

**L'entrée sur le marché du travail**

Pour débiter l'étude de votre parcours, nous aimerions mieux comprendre les circonstances dans lesquelles vous avez terminé vos études et intégré le marché du travail.

**Question 1.1 :** « Qu'est-ce qui a motivé votre choix de programme d'étude ou votre choix de quitter le système scolaire sans diplôme ? »  
*Pourquoi avez-vous pris cette décision-là ? De quoi et de qui avez-vous tenu compte dans cette décision ?*

---

---

---

---

---

**Question 1.2.** « Au moment où vous avez terminé vos études (avec ou sans diplôme), quels étaient vos attentes, vos souhaits, vos rêves, vos priorités ? »  
*Quel métier ou quelle profession vouliez-vous exercer ? Dans quel(s) domaine(s) souhaitiez-vous travailler ?  
Quelles étaient vos attentes vis-à-vis du travail ? Quelle place accordiez-vous au travail à ce moment-là ? Comment vous voyiez-vous comme travailleur ?  
Comment imaginez-vous votre vie professionnelle à venir ? Êtes-vous plutôt optimiste, confiant ?*



**Description du parcours professionnel** (l'intervieweur pose les questions suivantes, mais commence à noter les informations dans le calendrier)

**Question 1.3.** « Qu'avez-vous fait tout de suite après avoir quitté le système scolaire ? Avez-vous tout de suite cherché un emploi ? »  
*Avez-vous pris des vacances ? Pendant combien de temps ? Avez-vous tout de suite trouvé un emploi ?*

---

---

---

---

---

---

---

**Question 1.4.** « Comment avez-vous trouvé votre premier emploi ? Combien de temps cela vous a-t-il pris avant de trouver ce premier emploi ? »  
*Parlez-nous de ce que vous avez fait à ce moment-là pour vous insérer au marché du travail.*  
*Est-ce que ça a été une période facile ou difficile pour vous ?*

---

---

---

---

---

---

---

« Et ensuite, que s'est-il passé ? Racontez-moi... »

**Passer au calendrier ci-après**



**Section 2 : Identification des événements perçus comme les plus importants du parcours professionnel**

Note à l'interviewer :

Une fois la narration des événements du parcours professionnel terminée, cette section permet : 1- de connaître ce qui, du point de vue de la personne, s'avère être les événements les plus importants de son parcours et 2- de mieux comprendre pourquoi il s'agit d'un événement important selon eux (ex. quels types de changements?).

Trois objectifs sont poursuivis :

- 1- **Vérifier** que l'on détient des **données détaillées** sur chacun des événements importants du parcours. Ainsi, si l'un ou l'autre de ces événements n'est pas suffisamment détaillé dans la section précédente, l'interviewer doit y revenir avec le participant;
- 2- **Saisir le point de vue subjectif** de la personne sur les événements-clés de son parcours;
- 3- Comprendre la **signification particulière** que prennent ces événements dans sa vie et pour quoi ils apparaissent particulièrement importants à ses yeux.

Transition (pour le participant) : Au terme de la narration que vous venez de faire de votre parcours professionnel, nous allons maintenant prendre quelques minutes pour **identifier les événements** qui vous apparaissent **les plus importants dans votre vie professionnelle**.

Identification des événements perçus comme les plus marquants du parcours professionnel

**Question 2.1.** « Au regard de l'ensemble de votre parcours, quels sont pour vous les **3 à 5 événements** qui ont été les plus marquants de votre vie professionnelle? »

« Expliquez-nous les moments forts que vous avez vécus au cours de votre vie professionnelle et les décisions importantes que vous avez prises. En quoi ces événements ont-ils été marquants pour vous? »

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\*\*\*Rappel aux interviewers : Pour chacun des événements perçus comme les plus importants du parcours professionnel, veuillez vous assurer de détenir suffisamment d'informations dans la section précédente. Sinon, prenez le temps d'y revenir avec la personne.

**Question 2.2** « Pouvez-vous identifier l'événement le plus positif de votre vie professionnelle?  
Pourquoi cet événement est-il particulièrement heureux pour vous ? »

Note : il peut s'agir ou non d'un des événements mentionnés précédemment comme le plus marquant du parcours.

---

---

---

---

---

\* Question tirée de l'outil « *Work-Life Story Interview* » développé par Mc Adams, Reynolds, Lewis, Patten et Bowman (2001) et adapté par Noonan (2005) à l'étude des expériences des travailleurs seniors sur le marché du travail.

**Question 2.3** « Pouvez-vous identifier l'événement le plus négatif de votre vie professionnelle? »  
Pourquoi cet événement est-il particulièrement négatif ou malheureux pour vous ? »

Note : il peut s'agir ou non d'un des événements mentionnés précédemment comme le plus marquant du parcours.

---

---

---

---

---

\* Question tirée de l'outil « *Work-Life Story Interview* » développé par Mc Adams, Reynolds, Lewis, Patten et Bowman (2001) et adapté par Noonan (2005) à l'étude des expériences des travailleurs seniors sur le marché du travail.

**Question 2.4** « Pouvez-vous identifier l'événement qui a eu le plus d'impact dans votre parcours de vie professionnelle ? Qui vous donne l'impression qu'il y a un « avant » et un « après » ou encore qui vous a donné l'impression de commencer une nouvelle vie professionnelle ou un nouveau chapitre de votre vie professionnelle (point tournant) ? »  
*Pourquoi cet événement a-t-il eu un tel impact sur votre parcours professionnel ?*

**Note** : il peut s'agir ou non d'un des événements mentionnés précédemment comme le plus marquant du parcours.

---

---

---

---

---

\* Question tirée de l'outil « *Work-Life Story/Intervies* » développé par Mc Adams, Reynolds, Lewis, Patten et Bowman (2001) et adapté par Noonan (2005) à l'étude des expériences des travailleurs seniors sur le marché du travail.

**Question 2.5.a** « Est-ce qu'il y a un événement de votre vie personnelle qui a été particulièrement marquant pour votre vie professionnelle ? » Expliquez en quelques mots pourquoi.

---

---

---

---

---

**Question 2.5.b** « A l'inverse, est-ce qu'il y a un événement de votre vie professionnelle qui a été particulièrement marquant pour votre vie personnelle ? » Expliquez en quelques mots pourquoi.

---

---

---

---

---



**Question 2.4** « Pouvez-vous identifier l'événement qui a eu le plus d'impact dans votre parcours de vie professionnelle ? Qui vous donne l'impression qu'il y a un « avant » et un « après » ou encore qui vous a donné l'impression de commencer une nouvelle vie professionnelle ou un nouveau chapitre de votre vie professionnelle (point tournant) ? »  
*Pourquoi cet événement a-t-il eu un tel impact sur votre parcours professionnelle ?*

Note : il peut s'agir ou non d'un des événements mentionnés précédemment comme le plus marquant du parcours.

---

---

---

---

\* Question tirée de l'outil « *WorkLife Story Interview* » développé par Mc Adams, Reynolds, Lewis, Penan et Bowman (2001) et adapté par Noonan (2005) à l'étude des expériences des travailleurs seniors sur le marché du travail.

**Question 2.5.a** « Est-ce qu'il y a un événement de votre vie personnelle qui a été particulièrement marquant pour votre vie professionnelle ? » Expliquez en quelques mots pourquoi.

---

---

---

---

**Question 2.5.b** « A l'inverse, est-ce qu'il y a un événement de votre vie professionnelle qui a été particulièrement marquant pour votre vie personnelle ? » Expliquez en quelques mots pourquoi.

---

---

---

---

Partie 2 section 2

No de participant : \_\_\_\_\_

**Question 2.6.** « Pour terminer cette partie, nous allons situer sur la ligne de temps les événements professionnels marquants que vous venez de mentionner, ainsi que ceux de votre vie personnelle qui ont pu avoir des impacts sur le déroulement de votre parcours professionnel (ex. naissance des enfants, déménagement). »

