

---

## Le programme « Sens et projet de vie » chez les 50 ans et plus : démarche d'orientation

### Meaning and Life-plan Program: Guidance for Adults 50 Years of Age and Older

---

Bernard Rivière

Laure Gueddar

*Université du Québec à Montréal*

---

#### RÉSUMÉ

Cet article porte sur les effets du programme « Sens et projet de vie », dont la méthodologie est autobiographique. L'analyse est réalisée à partir des témoignages d'adultes ( $n = 78$ ) au mitan de leur vie. Cette recherche met en évidence les thématiques suivantes : le processus tel que vécu par les participants, l'accompagnement en groupe, et l'émergence d'un projet de vie significatif.

#### ABSTRACT

This article is based on the results of a meaning and life-plan program, which uses an autobiographical methodology. The analysis is based on the midlife narratives of adults ( $n = 78$ ). The study highlights the following themes: the actual process experienced by the participants, group support, and the emergence of a meaningful plan for the future.

Cette recherche explore les apports d'une démarche d'orientation dont les fondements sont autobiographiques et phénoménologiques dans le cadre du programme « Sens et projet de vie ». Au préalable sont présentés les divers enjeux auxquels sont confrontés les 50 ans et plus. Dans ce contexte, le programme Sens et projet de vie constitue une démarche d'introspection, d'analyse, et de réévaluation de soi, pour élaborer ou consolider un projet existentiel au mitan de la vie.

Ce programme est offert conjointement par la Télé-université (TÉLUQ), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il s'agit d'un programme court de deuxième cycle, qui s'adresse à des personnes qui désirent redéfinir leur orientation de vie personnelle ou professionnelle dans une démarche de construction de sens et d'élaboration d'un projet de vie. Entre 2006 et 2011, le programme comporte quatre cours étalés sur deux ans et demi et totalisant 15 crédits :

- ACA 6400 Partage de sens et dialogue (3 cr.)
- ACA 6300 Histoire de vie et construction de sens (3 cr.)
- ACA 6500 Trajectoires personnelles et sociales (3 cr.)
- ACA 6600 Intervention et projet (6 cr.)

Les cours sont suivis successivement à raison d'un cours par trimestre. Il y a deux trimestres par année. Chaque cours est sous la responsabilité d'un professeur, assisté d'un auxiliaire d'enseignement.

#### LES 50 ANS ET PLUS, LES ENJEUX D'UNE NOUVELLE TRANSITION

Le terme « transition » désigne selon Mercier (2000) un passage d'un état à un autre qui introduit une zone intermédiaire d'instabilité et de tâtonnements entre deux phases mieux déterminées. Cette situation provoque une rupture plus ou moins importante et place l'individu dans un espace et un temps transitionnels. Pour les 50 ans et plus, l'appréhension de la séparation d'avec son emploi, les nouveaux enjeux affectifs liés à la disparition éminente de son travail et de reconstitution avec le passage à une autre période de la vie, et ce, avant de retrouver un équilibre et repartir sur une nouvelle lancée. Cette période ouvre à des questionnements d'ordre philosophique sur le sens de la vie. Ce moment de mise en question de soi est un bouleversement biographique, précisément parce que le questionnement de la personne concerne son positionnement au monde. Ce tournant existentiel inviterait donc l'individu à reconstruire l'équilibre entre ce qu'il était, ce qu'il aspire à être, et ce que son environnement exige de lui présentement. Maintenant que la retraite signifie de moins en moins la fin d'une vie productive, l'adulte continue de se développer en fin de carrière et pendant sa retraite. D'une part, la carrière tend à se raccourcir et, d'autre part, l'espérance de vie augmente, rendant obsolète le concept de la retraite qui a existé jusqu'à ce jour. Plusieurs auteurs associent la période de transition vers retraite au mitan de la vie. Le mitan dans ce sens rejoint l'idée de Houde (1999), c'est-à-dire « une saison de la vie qui comporte des périodes d'harmonie, de satisfaction et d'accomplissement, et des périodes de bouleversements, d'insatisfaction et de remise en question » (p. 68). Le mitan prend alors principalement l'allure d'un maintien professionnel bien particulier, c'est-à-dire plus vulnérable à l'épuisement et plus menacé par l'obsolescence vers la finale (Limoges, Lampron, & Séguin, 2006). Nous aborderons donc les principales difficultés rencontrées au mitan de la vie, c'est-à-dire, les limites biologiques, la discrimination, la culture de l'âge, la performance au travail, et la motivation au travail.

#### *Limites biologiques*

Le déclin biologique chez l'homme se fait ressentir de façon progressive dès le début de la quarantaine (Atchley & Barusch, 2004). Ces changements physiques peuvent amener la personne à revoir son style de vie et ses rôles sociaux, spécialement au travail. L'impact est d'autant plus important si le travail en question nécessite des aptitudes physiques précises selon Levinson (1978). Riverin-Simard (1984) parle de l'arrivée d'un état généralisé de fatigue à cette période de vie, soit le deuxième tiers de carrière, qui peut faire réaliser à l'individu qu'il doit diminuer son rythme de travail. Des troubles physiques sévères et des pensées négatives face à l'avenir peuvent alors surgir et créer des réactions négatives chez le travailleur.

Levinson précise, soit chez les 40 ans et plus, d'autres qualités peuvent être développées : la sagesse, le jugement, la compassion, la générosité, et ainsi de suite. Cette période est également caractérisée par la perte de plusieurs êtres chers, amis, et collègues qui rappellent le passage du temps.

### *Discrimination et culture de l'âge*

L'âge d'une personne a certainement un rôle déterminant à jouer dans notre société, notamment pour l'emploi. Que ce soit l'âge minimum pour travailler, qui est règlementé par la commission des normes du travail au Québec, ou bien l'âge qu'un employeur considère trop jeune ou trop vieux pour un type d'emploi particulier, les individus sont constamment confrontés à ces lois formelles ou informelles qui accompagnent leur âge chronologique ou leur apparence en âge. Par ailleurs, les percées de la science médicale nous ont permis de gagner plusieurs années de vie supplémentaires comparativement à nos ancêtres, en partie dû à une meilleure santé et à l'accessibilité des soins de qualités. Cette situation ne prémunie pourtant pas du préjugé « âgiste » à l'égard des adultes de la fin cinquantaine et début soixantaine (Carette, 2002; Riverin-Simard, 1984).

### *Performance et motivation au travail*

D'un angle vocationnel, Riverin-Simard (1984) explique qu'un individu à la recherche d'une fin de carrière calme et prometteuse donnera un rendement satisfaisant au travail, mais se souciera peu de se dépasser et d'atteindre des objectifs précis. Il ne désirera pas faire l'apprentissage de nouvelles technologies comme d'un logiciel informatique ou à endosser de nouvelles responsabilités. C'est le temps de prendre les choses plus aisément pendant les dernières années qui lui reste sur le marché du travail, la période de production intensive est considérée comme étant du passé. Pour Külen (1964), au cours de la vie adulte, il y a deux types de motivation : la motivation de croissance existant dans la première moitié de la vie ainsi que la motivation engendrée par l'anxiété et la menace lors de la deuxième moitié de la vie. Le désir de réaliser ses buts est alors remplacé par l'anxiété et la menace comme source de motivation (Houde, 1999). Riverin-Simard décrit la possibilité qu'un individu, dans sa quête de sens, serait aux prises avec des doutes quant à la possibilité de finaliser ses plans d'actions et de l'apport de ses réalisations, provoquant ainsi un sentiment de solitude. Lors de cette période, des problèmes d'identité peuvent resurgir. Pour Houde, cette période est constituée d'alternance entre des périodes d'accomplissement, de confiance en soi, de maîtrise, et de compétences, mais aussi des périodes de conflits, de remise en question, qui peuvent entraîner une crise. C'est un temps où surgissent de nouveaux besoins, où apparaissent des insatisfactions et où est évaluée et réajustée la structure de la vie existante qui était pourtant satisfaisante. Lors de cette période, la structure de vie est remise en question et varie selon chaque individu. La période de transition des 50 ans et plus est ainsi marquée par des changements et de bouleversements propices aux questionnements.

## SENS ET PROJET DE VIE POUR LES 50 ANS ET PLUS : UN PROCESSUS D'ORIENTATION

Au sens littéral, l'orientation désigne la direction de l'Orient, le lever du soleil à l'équinoxe. Au plan symbolique, c'est une recherche de sens, de lumière pour une éventuelle réalisation d'un projet significatif au mitan de la vie. Le programme Sens et Projet de vie s'ancre dans les champs de l'andragogie, de l'orientation, de la psychologie, et de la sociologie. Cette formation vise l'atteinte des objectifs généraux suivants : construire un nouveau sens à sa vie personnelle, sociale, et professionnelle, poursuivre le développement de sa pensée critique, amener le participant à définir un projet de vie. Le processus d'orientation s'effectue globalement par les étapes suivantes : (a) bilan de l'itinéraire personnel et professionnel du participant, (b) mise en application du parcours des participants par l'approche des histoires de vie, (c) mise en perspective de la trajectoire personnelle du participant en regard de son contexte social, et (d) planification et mise en œuvre d'un projet de vie significatif.

Chacun des cours représente une étape d'un processus d'orientation qui possède beaucoup de points communs avec l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974). Ainsi le premier cours, ACA 6400 Partage de sens et dialogue (3 cr.), met l'accent sur *l'exploration* de soi (valeurs, sources de sens, idéologie, réseaux, construction identitaire, parcours professionnel, etc.). Les participants écrivent un « journal d'itinérance » qui est partagé dans des cercles de dialogue. Le second cours, ACA 6300 Histoire de vie et construction de sens, permet de comprendre, d'ordonner des informations (cristallisation) afin de découvrir le sens (intentionnalité) qui se cache derrière des motifs apparents (intention). Les participants présentent divers souvenirs : photos, objets, dessins, peintures, enfin tout objet ayant une signification pour développer leur récit de vie. Le troisième cours, ACA 6500 Trajectoires personnelles et sociales, est une mise en perspective du vécu personnel en relation avec le contexte social à l'intérieur duquel il s'est déployé. On y explore la généalogie, l'héritage social et culturel des participants. Dans ce dernier cours, qui est une étape de *spécification*, l'histoire de vie fait appel à un travail d'interprétation du sens. Enfin, le dernier cours, ACA 6600 Intervention et projet (6 cr.), fait appel à la *réalisation*, un temps de concrétisation et de planification d'un projet de vie. Cette dernière étape met en œuvre la pensée implicative. À la lumière de la réflexion des participants dans les divers cours, les participants définissent ou redéfinissent leur priorités, établissent des objectifs, choisissent des moyens et des stratégies pour atteindre leurs buts existentiels, identifient des ressources, évaluent leurs attentes, et fixent un échéancier. Au terme de leur programme, les participants réalisent un bilan provisoire et une auto-évaluation de leur démarche de projet.

En dépit de la variété des pratiques et des dispositifs en histoire de vie, la démarche associe un temps de production orale et écrite, individuelle et de groupe. Le travail de groupe est une modalité pédagogique dominante et prend appui dans le programme sur des média plastiques, de mises en scène et de divers exercices d'animation de groupe de lecture et de visionnement de CD-ROM. La démarche implique de socialiser son histoire, la partager avec d'autres.

### *L'accompagnement*

L'accompagnement dans la démarche suppose d'adopter une posture psychopédagogique faisant une place centrale à l'intégration des apprentissages et des expériences existentielles des sujets. Au-delà d'une connaissance conceptuelle approfondie des histoires de vie, les chargés d'encadrement doivent faire preuve des compétences liées au counseling de groupe telles que la compétence réflexive : comprendre les concepts de l'histoire de vie en groupe, observer et analyser la dynamique des membres dans le groupe; la compétence affective : saisir les états affectifs du groupe en cours de travail. Recevoir de façon non défensive les rétroactions du groupe et de l'accompagnateur; la compétence interactive : nommer son expérience de manière adéquate et assimilable par les participants, donner une rétroaction spécifique, clair, et utilisable, stimuler, coordonner, fixer les normes, s'adapter au groupe, reformuler, symboliser, et partager. Ici, l'accompagnateur adopte une position de counseling d'orientation, tout en maintenant le cap sur la mise en œuvre du projet de la personne qui fait son récit. « Les histoires de vie évoquent aussi des dimensions de la psychothérapie, pour autant que ce dont il est question, c'est bien de l'histoire de vie du sujet et de la représentation qu'il en a » (Lainé, 1998, p. 121).

### *Fondements épistémologiques*

D'autres référents théoriques sont intégrés dans ces courants, notamment la phénoménologie, la sociologie de la famille, l'analyse systémique, le courant de la Gestalt, les « génogrammes », l'éthique, et l'anthropologie. Inspiré par l'interrogation fondamentale de l'existentialisme de Sartre « Que vais-je faire de ce que l'on a fait de moi ? » se pose la problématique de « l'individu en terme de produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » et « plus l'individu tend à ignorer qu'il est le produit de son histoire, plus il en est prisonnier » (De Gaulejac, 1987, cité par Francequin, 2004, p. 147). Les questions telles que « D'où je viens ? Qui suis-je ? Où vais-je ? » facilitent une forme de reconstruction identitaire.

Selon Gingras (1995), le travail de l'histoire de vie est une occasion de vivre un processus créateur de sa conception à son achèvement, à travers trois étapes : (a) le chaos par la recherche et la collecte de matériaux éclairant l'histoire de vie, tels que des souvenirs, des traces du passé, etc.; (b) la gestation; et (c) l'achèvement par le façonnage et l'articulation du récit. On souligne une diversité d'effets formateurs et transformateurs (Josso, 1995; Lainé, 1998), de construction identitaire allant jusqu'aux frontières du thérapeutique (Desmarais, Fortier, Bourdages, & Yelle, 2007). Rugira (1995) avance que « l'autobiographie, spécialement en cas de détresse, constituerait une tentative de survie dont l'enjeu serait de contrer une néantisation de l'identité » (p. 35), par sa capacité à réintroduire la continuité dans l'histoire de la personne. En outre, la découverte d'affiliations et de liens sociaux produit un effet psychologique et s'avère réparateur pour des individus en perte de sentiment d'appartenance. Le processus permet de se rapprocher des autres, de se reconnaître à travers le récit d'autrui, de renforcer une relation de confiance, de réduire les conflits intra personnels, et de sortir de l'isolement.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

*Objectifs de la recherche*

Cette recherche explore les principales découvertes et apprentissages tels que vécus par les participants dans le programme Sens et projet de vie. Les questions de recherche portent sur les effets transformateurs du programme, l'apport du groupe et des ressources d'accompagnement et le projet de vie.

*Sujets*

Les participants ( $n = 78$ ) ont tous obtenu un grade de premier cycle universitaire ou l'équivalent et ont complétés l'attestation de deuxième cycle du programme Sens et projet de vie. Ils ont 50 ans et plus.

*Procédures*

Cette recherche qualitative prend appui sur des témoignages des sujets par l'utilisation de la technique du groupe de discussion, *focus group* (Morgan, 1997). Les participants sont invités à s'exprimer sur leurs expériences du programme et étaient aléatoirement assignés dans sept groupes conduits par un animateur/rapporteur. Les animateurs/rapporteurs devaient par la suite présenter en plénière un résumé de ce qui avait été exprimé dans chacun des groupes. Chaque résumé est une présentation synthétique des réflexions en *focus group*. Les participants assistaient à la lecture des rapports et pouvaient rectifier, commenter, et faire des ajouts aux résumés présentés. Toute la plénière était enregistrée sur support audiovisuel et visionnée à l'aide du logiciel *QuickTime Player*. Le déroulement de la cueillette de données a duré une journée lors du colloque de 2006 du programme Sens et projet de vie. À ce corpus a été ajouté les témoignages audio de neuf participants de la cohorte de 2011, recueillis avec la même procédure.

*Analyse des témoignages*

La transcription des propos tenus dans chacun des groupes de discussion est réalisée par une assistante de recherche, candidate à la maîtrise en éducation (carriérologie) de l'UQÀM dont le sujet du mémoire portait sur l'utilisation des autobiographies au mitan de la vie. L'analyse des témoignages s'inspire à la fois de la phénoménologie (Giorgi, 1994) et de l'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2008). Les résultats sont produits « en dégageant les données à partir de la lecture du corpus et en les interprétant au fur et à mesure, pour les catégoriser selon les idées qu'elles inspirent à l'analyste » (Gaudreau, 2009, p. 169). L'analyse thématique consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus. Dans ce sens, la démarche est une analyse thématique émergente, c'est-à-dire que les thèmes au-delà des questions déjà mentionnées ne sont pas prédéterminés. Plusieurs expressions concrètes sont considérées, lors de l'analyse, comme possédant une parenté de sens (des unités invariantes de signification) d'où émergent les thèmes et leurs sous-thèmes.

## RÉSULTATS

L'analyse des données permet de mettre en évidence trois thématiques liées aux questions de recherche : la première se rapporte aux effets produits par la démarche d'orientation telle que vécue par les participants, la seconde explore le travail en groupe et le soutien des ressources d'accompagnement, la troisième ouvre sur les perspectives du projet de vie. Les résultats de l'étude permettent de dégager les principales découvertes et les apprentissages expérientiels des participants.

## EFFETS TRANSFORMATEURS DU PROGRAMME

*Quête de soi et quête de sens*

Au cœur du processus et des questionnements, la quête de sens demeure pour les participants, tout au long de la démarche et dans le choix même du projet. Se dégage la prééminence du processus même, qui invite à un temps d'arrêt et à un mouvement de retour et de cheminement sur soi, essentiels avant l'élaboration d'un projet.

Les témoignages dénotent un questionnement constant et une évolution continue des questions de départ et des projets, et ce, au fur et à mesure de l'avancée dans la démarche, des découvertes et/ou de l'entrée en contact avec les autres et avec son histoire.

« Si je regarde de façon rétroactive le chemin parcouru soit individuellement ou en groupe, je peux dire sans crainte de me tromper que le sens a toujours été au cœur de nos questionnements. Il en a été le dénominateur commun. J'ai été frappée de voir combien cette question de sens nous a suivis, pour ne pas dire poursuivis tout au long de notre évolution et ce jusqu'à la toute fin où le sens s'est imposé en force dans le choix de nos projets. »

« Dans ma vie personnelle et dans ma vie professionnelle, je me suis engagé toujours pour les autres, j'ai découvert dans le cadre de ce programme que ce que je faisais, je le faisais pour moi, c'était la découverte de qui je suis, c'était une façon de me reprendre en main, une façon de me revisiter, de me revoir, de me permettre de «re-traiter» mon rapport à ma façon de vivre. »

« Avant que je sois à la retraite, je m'occupais beaucoup des autres, des fois le piège là-dedans de s'occuper des autres, c'est qu'on ne s'occupe pas de soi, et là ici, j'ai envie de m'occuper de ma propre mort, de m'occuper de moi-même, de faire un retour à soi. »

« Quand je suis arrivée dans le programme, j'étais dans une coupure dans ma vie, je me retrouvais toute seule, puis là, j'avais du temps; puis c'était ça que j'avais envie, d'utiliser le temps que j'avais pas vraiment l'impression d'avoir eu depuis toujours (...); j'étais une espèce de mère Térésa, je faisais des affaires pour tout le monde (...). En faisant mon histoire de vie, je me suis rendue compte que je ne m'étais vraiment jamais occupée de juste Moi; juste moi

qu'est-ce que j'aime ? (...) je mettais pas le temps parce qu'il y avait l'un puis l'autre, puis ci, puis ça. »

« J'ai goûté ce que je cherchais à faire à travers l'histoire de vie, c'est-à-dire mettre de l'ordre dans des souvenirs qui m'habitent, m'approprier et rattacher ensemble des expériences qui semblent lointaines; accueillir les brouillards, les aveuglements, les inconsistances; apaiser des espaces en turbulence; voir et chérir les couleurs dominantes et toutes les autres couleurs de mon écheveau; contacter un noyau, un centre, une solidité à l'intérieur de moi-même; trouver le lieu de tranquillité où je suis moi, où je me repose, rien à faire, rien à prouver; me remémorer les personnes importantes de ma vie, recevoir leur héritage, me situer dans l'Histoire; voir comment l'époque m'a influencée, comment j'ai été et comment je suis de mon temps. »

### *L'écriture et la révélation de soi*

Le pouvoir de l'écriture est ressorti dans les propos des participants comme l'une des grandes découvertes ou comme l'un des outils importants dans la démarche, de par son lot de richesses et de connaissances induites. L'écriture a notamment permis de « prendre conscience de ce que j'ai été versus ce que je suis devenu ».

« Au début de ma trajectoire au programme court de deuxième cycle le couvercle de ma grosse valise était bien cadenassé. Depuis plus de 50 ans, la noirceur habitait tout mon intérieur. Lentement, progressivement, j'y ai fait entrer quelques filets de lumière. Et d'une session à l'autre, d'expérience d'écriture à l'autre, d'un partage de sens à l'autre avec le groupe des 7, je me suis reconnu conscient d'un riche vécu que je veux maintenant partager au profit de mes petits-enfants ».

« En écrivant et en révélant mon histoire, mon enfance, comment ça se fait que j'aie une relation si difficile avec l'argent; alors que je suis tout le temps dedans dans le fin fond... euh... j'ai compris que je n'en avais pas manqué... puis, j'ai fait le lien que c'est parce que mes sœurs ne pouvaient pas laisser leur conjoint parce que financièrement elles n'étaient pas autonomes (...) je me suis même demandée si ma mère aurait vécu autrement si elle avait été autonome financièrement... j'ai travaillé dans un monde d'argent, j'ai bâti une fortune, c'était maladif un peu, je réalise aujourd'hui, j'ai atteint un niveau, je me dis, j'ai pas besoin d'en avoir de l'argent pour sentir que je suis indépendante. »

« Tout ce qui concerne le contrat individuel, le projet parental (...) j'ai fait des apprentissages au niveau de ça; on avait fait un exercice d'écriture autour du prénom qui m'avait paru anodin, puis en fait, au fil du temps, il y a plein de choses qui sont ressorties, comme en faisant des recherches, je me suis aperçu, moi je ne devais pas m'appeler Gilles, je devais m'appeler Carl, et Carl, ce n'était pas apprécié par les grands-parents, c'était germanique, l'histoire. Enfin bon, étymologiquement, Carl ça veut dire homme fort et viril, ça, c'est la résultante un peu de, moi je me suis construit par opposition à l'homme fort et viril... en tout cas physiquement parlant... et en fait ça m'a permis de réfléchir sur toutes

les projections parentales, les projections issues de mes parents, mais aussi les projections, moi vis-à-vis d'Abel, le nom Abel, donc ça m'a permis de fouiller à travers ça, j'ai trouvé ça très intéressant (...) je me suis aperçu que (...) le fait d'avoir conscientisé énormément de choses-là, j'ai compris un peu ... tout le projet parental vis-à-vis de mon fils... j'ai démêlé des choses à ce niveau-là, j'ai trouvé ça très pertinent, donc en termes d'apprentissage, c'est ça. »

« L'écriture oblige la transparence, je voulais quitter l'image professionnelle, je me suis aperçu que des fois l'image professionnelle c'est un mode défensif dans la vie, on se protège derrière ça et on ne sait pas finalement qui on est. »

### *Acceptation, réconciliation, et émancipation*

Le travail d'écriture de son histoire a permis une acceptation de son héritage et un affranchissement comme en témoigne ce participant :

J'ai une sœur qui est sur l'aide sociale (...) il y en a qui sont en train de devenir millionnaire et d'autres qui sont sur l'aide sociale, moi je file pas ben avec ça, je me sentais mal (...) là j'avais de l'argent, puis j'étais plus bien d'en avoir (...). J'ai écrit tout le long, mon rationnel qui me dit, hey, c'est depuis que t'as 19 ans que tu travailles 70 heures semaine, je l'ai pas volé cet argent... ma sœur qui est sur l'aide sociale, elle ne travaille pas, c'est peut être ça qui fait que j'en ai et qu'elle en a pas; on dirait qu'il faut que je me mette de la glace dans la tête pour me ramener à dire... je dis bon c'est correct qu'elle en ait pas, mais il y a peut-être une raison (...). Là, ce cours-là vient de me faire accepter dans le fin fond de dire c'est correct (...) j'ai le droit, c'est pas grave, j'ai pas à être gênée, à le cacher, j'ai travaillé pour ça.

Il y a eu du pardon de ma part par rapport à un père assez violent, quand on revient à la généalogie familiale, il y a une forme d'affranchissement et aussi d'acceptation ce qu'on a hérité, de ce dont on est porteur.

### *Reconnaissance de ses aptitudes*

La démarche a produit également un effet à la fois révélateur de capacités, mais également mobilisateur, comme en atteste une participante :

J'ai commencé le programme en me demandant si je pouvais faire des études de deuxième cycle en conciliant famille/travail, et amis et tout... eh oui ça se vit, c'est sûr qu'il y a des moments, quand il y a des travaux à remettre, c'est difficile (...), des nuits de sommeil écourtées, mais ça m'a prouvé que je suis capable de le faire... et c'est en fait ce qui m'a donné le courage d'aller m'inscrire à la maîtrise à temps partiel, pour moi ça c'est un bel apprentissage aussi.

J'avais une phobie de l'écriture, mon expérience scolaire me laissait un goût amer pour la grammaire et l'orthographe. Dans mon cas, l'animatrice m'a dit que l'important n'était pas la forme, mais le fond. Cela a comme opéré une libération, pis je me suis acheté «Antidote»... et j'ai réalisé que je pouvais écrire.

*Harmonie avec soi*

Le processus engendre une forme de quiétude, de confort sans engendrer d'état de crise. Pour d'autres, le dérangement occasionné a permis d'apprendre à vivre de façon heureuse.

J'ai goûté ce que je cherchais à faire à travers l'histoire de vie, c'est-à-dire mettre de l'ordre dans des souvenirs qui m'habitent, m'approprier et rattacher ensemble des expériences qui semblent lointaines; accueillir les brouillards, les aveuglements, les inconsistances; apaiser des espaces en turbulence; voir et chérir les couleurs dominantes et toutes les autres couleurs de mon écheveau; contacter un noyau, un centre, une solidité à l'intérieur de moi-même; trouver le lieu de tranquillité où je suis moi, où je me repose, rien à faire, rien à prouver; me remémorer les personnes importantes de ma vie, recevoir leur héritage, me situer dans l'Histoire; voir comment l'époque m'a influencé, comment j'ai été et comment je suis de mon temps.

## APPORTS DU GROUPE ET DES RESSOURCES D'ACCOMPAGNEMENT

*Travail et intervention en groupe*

Certains participants ont déclaré que l'histoire de vie en groupe, en les incitant à se dévoiler aux autres, les a conduits à se révéler à soi-même, à se prendre en main, et à cheminer dans le sens d'un besoin intérieur plus profond. Plusieurs participants ont évoqué une conscience plus nette de l'importance des relations interpersonnelles, notamment celles avec la famille, les amis, et les connaissances, et ce, à partir de leur dévoilement en groupe. On mentionne aussi la vertu soignante du travail en groupe comme le souligne cette participante

Dans ce processus être ensemble devient presque aussi important que le travail d'écriture. Moi je crois beaucoup dans le pouvoir de la parole, à l'expression de soi en groupe, pouvoir se dire c'est très guérissant. Il y a quelque chose dans la solidarité du groupe, dans le partage qui est soignant: si on se sent quelque part accueilli, accepté, ça aide à cicatriser des blessures, ça, aide on peut parler de nos choses.

L'atmosphère de confiance et de facilitation à l'intérieur des groupes a encouragé l'expression de soi. La révélation de soi en groupe à partir de l'écriture met sur la route de la résilience. La liberté dans le degré d'implication et de confidences, ainsi que la progression dans l'intimité a également été évoquée. L'expérience du groupe permet de développer l'ouverture d'esprit, la compassion, l'humilité et donne du courage dans la démarche. La dimension collective apparaît comme un élément important de la démarche. Le respect, la complicité, la capacité d'accueil, l'authenticité des participants ont favorisé une plus grande intériorité dans la démarche. Il ressort des témoignages la découverte de la richesse de chacune des personnes, la capacité d'aménager des relations, des échanges constructifs et

bénéfiques, et de créer une belle synergie en dépit de la disparité, des différences, et de la constitution aléatoire du groupe. Certains participants soulignent que la démarche et l'interaction avec les autres ont favorisé, outre une rupture de l'isolement, la création d'amitiés et le renforcement du lien social, le besoin ou le plaisir éprouvé lors des rencontres.

### *Miroir*

Pour certains participants, le groupe agit comme écho qui alimente la réflexion ou un miroir qui permet de se voir. Le rôle de l'écoute des autres a été mis en avant par différents participants. L'écoute des récits de vie et des témoignages des autres suscite inévitablement des phénomènes d'échos. Certains participants ont évoqué la leçon de vie qui peut être retenue de chacun.

« Moi c'est le chemin que j'ai fait, pour arriver à mettre quelque chose en avant de moi dans le fond, il fallait que le moi se nomme, qu'il soit dans le concret. Ça, c'est le regard de tout le monde qui m'a aidé à faire ça. »

« Nous avons les mêmes référents, l'Expo 67, la visite de De Gaulle, les événements d'octobre, Bourgault, Lévesque, Trudeau, Jeunesse Canada Monde, etc. plusieurs avaient été du même combat, plusieurs avaient aussi les mêmes désenchantements. Les discussions en groupe nous forçaient à nous repositionner face à notre engagement social. »

### *L'accompagnement*

La présence de quatre personnes-ressources successives accompagnant le groupe a occasionné un débat autour du volet de continuité et discontinuité. À chaque changement de formateur, une rupture de la continuité et une étape de deuil sont vécues, des regrets et des doutes planent.

Y en a qui accompagne mieux que d'autres, tous n'ont pas le même calibre. On dirait qu'ils ne se sont pas parlés, ils arrivent avec des exercices qu'on a déjà vu avec un autre, ou ne tiennent pas compte de nos écrits dans les cours précédents.

Dans notre groupe, la moitié des participants ont abandonné le programme. Le groupe a été qualifié par le responsable de « groupe à problème » sans analyser l'effet de son propre comportement sur la dynamique de la classe.

La formation des intervenants est inégale; plusieurs ne possèdent pas de doctorat. Certains font de l'orientation, voire de la psychothérapie, avec les participants sans l'avouer, sans l'assumer et sans avoir la formation pertinente.

On sent implicitement des contraintes administratives ou des alliances affectives qui ont pris le pas sur la compétence de certains intervenants lors de leur sélection. Les ressources du groupe ont permis de compenser les lacunes.

Toutefois, les participants ont évoqué la complémentarité des personnes ressources et des apports, liés à la diversité des vécus ou des approches. Les par-

ticipants ont souligné l'importance d'intégrer à chaque fois la nouvelle personne-ressource, considérée comme la personne étrangère au groupe. Ce qui ressort des propos des participants est le caractère de continuité qu'assure le groupe qui permet de compenser les changements, voire les ruptures, lors de l'arrivée d'une nouvelle personne ressource. Les participants soulignent également le rôle essentiel du groupe qui favorise une bonne progression dans la démarche. Ils mentionnent la richesse des apports du groupe en matière d'apprentissage, de soutien, et d'entraide, que ce soit par les rétroactions données, les prises de conscience, et les nouvelles découvertes.

Certains ont souligné la portée sociale de l'accompagnement. Les participants ont attribué aux personnes ressources le rôle de guide, relativement aux consignes, aux règles à suivre, au contenu, et au bon déroulement du processus. Différents qualificatifs ont également été attribués : personnes disponibles, qualifiées, et professionnelles, dotées d'une grande capacité à gérer un groupe disparate ayant de nombreuses singularités tout en respectant l'individualité de chacun; personnes intègres parce ce qu'elles appliquent dans leurs gestes ce qu'elles sont capables de porter comme parole, ce qu'elles professent; personnes considérées comme des modèles, qui favorisent l'installation du respect. L'accompagnement professionnel a été apprécié, en raison également de la richesse des rétroactions individuelles et des commentaires, du soutien concret, et de l'attitude empathique offerts dans une période très difficile. Les participants mettent également en relief l'importance des diverses ressources qui se sont avérées être des supports essentiels du processus, à savoir le groupe, le récit collectif, l'écriture, les lectures proposées, sans oublier l'accompagnement professionnel.

### *Lecture*

Les lectures proposées, de par leur choix judicieux et leur qualité, ont constitué un bon support de réflexion et d'encadrement. Elles ont permis de répondre à des questions personnelles, de favoriser les échanges, et de réveiller la curiosité des participants, provoquant ou stimulant d'autres lectures.

### *L'évaluation des participants*

L'évaluation sommative des participants a été plus problématique : l'importance des commentaires a souligné l'arbitraire de la note, étant donné que la formation vise des personnes matures, capables d'autoévaluation, et premières juges de leur processus et de leur apprentissage.

Le fait que le programme soit encadré par un régime universitaire, il y a comme une contradiction liée à l'évaluation, moi je ne comprends pas, comment on fait pour mettre une note sur un processus de recherche de sens, quels sont les critères.

## ÉLABORATION D'UN PROJET DE VIE EN TERMES DE PERSPECTIVES ET DIMENSIONS

*L'engagement social*

On évoque des rencontres significatives d'un point de vue symbolique, comprendre la notion de valeur; prendre conscience des valeurs « cachées »; discerner entre valeurs « silencieuses » et valeurs « fondamentales ».

« Il faut actualiser sa vision du monde, de la religion, de la famille, de la nature profonde de l'homme, du féminisme et du bonheur; situer la place et la portée de la religion, du sacré, de la famille, de la souffrance, de la mort, du suicide assisté, du handicap, de la violence, de la jeunesse et des aînés dans notre cheminement de vie; mettre en perspective l'histoire, la culture, le travail et l'engagement politique dans la réflexion. Tels sont les enseignements de la mise en projet en fonction de nos valeurs. Les débats sur ces enseignements ont permis à chacun de nous de partager ses visions et ses expériences. »

« Rendre service aux autres, ça me manque, je veux que ma vie ne soit pas uniquement faite de loisirs agréables. Je suis préoccupée par le bonheur de tout le monde, mais je ne prends pas trop position : conflit en moi entre sécurité et confort versus la liberté et le risque. Je me juge sévèrement, mais je me sens aussi prête à prendre des risques maintenant. »

*Projet de vie*

Certains participants ont mentionné l'importance de la dimension du projet qui permet de matérialiser la démarche et de concrétiser quelque chose en devenir.

Au début, je ne comprenais pas les liens entre les cours, c'est à la fin quand on doit élaborer le projet, là tout s'est mis en place dans ma tête, j'ai compris la séquence des cours.

D'autres ont évoqué le caractère rassurant du projet en émergence, particulièrement lors du passage à la retraite, qui vient combler le vide créé. Pour d'autres encore, le projet part d'un besoin de relation et s'adresse donc à des personnes en besoin ou en urgence de trouver un sens pour eux-mêmes. Pour certains, le projet de vie est en cours de réalisation. Pour d'autres, la démarche n'est pas terminée et le projet non encore identifié (difficulté à se projeter, questionnement sur la possible émergence d'un projet à l'issue de la démarche). Pour d'autres encore, le projet est en émergence ou en constante transformation. Certains participants sont parvenus à la fin du parcours de formation sans aboutir au terme de leur quête. Les participants ont mentionné différentes découvertes en lien avec le projet. Les prises de conscience progressives ont permis des transformations en termes de vision même de la notion de projet et d'objectifs visés quant au projet. Pour certains, ce n'est pas tant la réalisation finale du projet, mais la façon de vivre authentiquement chaque étape du processus.

On savait où on s'en allait, c'est drôle au fur et à mesure que ça se déroulait, ça donnait de l'espace; c'est-à-dire que si au départ le projet était important

on s'est aperçu que c'était le processus qui devenait évidemment important. Je parle surtout de ceux qui ont terminé.

### *Du faire à l'être*

Certains participants ont évoqué un changement dans leur vision du projet, passant d'un projet de type « faire » à un projet de type « être », qui implique « la réalisation, la découverte de soi, la découverte du pour-soi ». Les participants se disent conscients du fait que les projets « d'être » exigent davantage d'authenticité, de disponibilité, d'écoute, et de ressourcement continu.

Certains participants ont exprimé l'idée du passage de l'extériorité vers l'intériorité, c'est-à-dire vers un projet de type plus personnel qui fasse sens pour soi, tandis que d'autres préfèrent des projets davantage à caractère extérieur.

### *Un projet significatif*

L'une des porte-paroles de groupe exprime ces changements de vision :

Au début, pour plusieurs d'entre nous, la notion de projet se voulait plutôt à grande échelle, souvent en continuité avec notre ancien travail et dirigée en grande partie vers le bien-être de l'autre. Au fur et à mesure de nos prises de conscience, une transformation s'est opérée dans notre définition même du mot projet. Petit à petit, les gens se sont penchés sur ce qui les animait dans leur essence propre, sur ce qu'ils voulaient vraiment, et ce, dans cette période de leur vie où ils étaient rendus. Tous, on travaillait fort pour répondre à cette question : « Est-ce que ce projet que j'entrevois est vraiment porteur de sens pour moi ? » En cours de route, il est devenu de plus en plus évident qu'il valait mieux se tourner d'abord vers soi pour se réaliser ou réaliser un projet qui faisait sens.

Pour certains, la réponse est venue tout simplement confirmer ce qu'ils savaient déjà; ceux-là ont continué leur route sans peine. D'autres ont dû prendre un temps d'arrêt ou de réflexion pour soit revoir leur projet, le modifier ou effectuer un virage à 180 degrés. Si pour une raison ou pour une autre, le sens n'était pas au rendez-vous, un abandon pouvait même être envisagé.

### *La nature du projet selon les saisons de la vie*

Les participants ont relevé des différences dans la notion de projet de vie selon l'âge. Pour les personnes n'ayant pas encore atteint l'étape de la retraite et participant encore à la vie active, le projet de vie prend parfois des formes de réorientation professionnelle. Les personnes à la retraite développent un projet qui prend un autre sens sur une base à plus long terme, la notion de projet de vie devenant alors beaucoup plus vaste et plus profonde.

### *Genre et projet*

La démarche a permis l'émergence d'une grande diversité des projets, allant de projets singuliers répondant à des besoins particuliers jusqu'aux projets de type collectif (écriture, dialogue, sens, et partage), de réinvestissement social

(transfert de connaissances), de type individuel (transmission aux descendants, projet existentiel affectif, quête de sens, quête de bien-être, vivre, renouvellement de son style de vie, revisite du rythme de vie, gestion différente du temps), ou de réorientation professionnelle. À cet effet, certains participants se sont dits surpris de voir l'émergence de projets davantage individuels que collectifs. Selon les propos d'un participant relativement à son groupe :

La plupart des hommes étaient, dans le cadre de la démarche, centrés sur les problèmes existentiels affectifs alors que les femmes étaient davantage axées sur le projet professionnel ou social, la composante affective semblait moins importante pour elles.

#### DISCUSSION

L'utilisation des histoires de vie facilite le passage et permet d'inventer de nouvelles façons de laisser-aller et de donner un sens à une nouvelle transition. Un travail d'analyse réflexive du passé permet une meilleure prise de pouvoir sur son avenir. Comprendre implique de mettre en œuvre une activité de sens qui met les choses en mouvement, en situation, en relation. Les histoires de vie contribuent à donner une consistance identitaire en agissant sur deux dimensions fortement liées entre elles : (a) la définition de soi, à savoir les référents identitaires et la représentation de soi et (b) l'estime de soi qui comprend la reconnaissance de soi par soi et la reconnaissance de soi par autrui (Lainé, 1998). *La remémoration d'expériences oubliées* et la *trace écrite* à l'issue de la démarche histoire de vie confèrent une consistance identitaire (Lainé). *La structuration du parcours de vie et des événements* opérés par le travail d'histoire de vie, en unifiant et reliant entre eux un ensemble d'éléments de vie du champ professionnel, de la formation, ou du domaine privé, est structurante pour le sentiment identitaire (Lainé). Le travail autobiographique consiste en un effort d'*élucidation* dans un but de mieux connaître son passé pour mieux se connaître soi-même. Le travail autobiographique est aussi un effort d'*émancipation* pour se libérer des déterminismes (Courtois & Bonvalot, 1984, cités par Cauvier, 2008). Le processus favorise la *mobilité identitaire* et permet une prise de distance par rapport à l'identité originaires (De Gaulejac, 1999). Enfin, pour Josso (1991, p. 138, citée par Cauvier, 2008), la production d'une histoire de vie vise à « aborder l'avenir en maximisant sa marge de liberté » ou encore « diriger aussi consciemment que possible sa vie » (p. 123). La mise au jour de savoirs sous-estimés, sous-utilisés, ou cachés et la réévaluation positive des expériences du sujet conduisent à une *reconnaissance de soi par soi et par autrui*, à une *mobilisation de ces savoirs*, et à une réévaluation à la hausse de l'image et de l'estime de soi du sujet (Lainé). En outre, la conscientisation et la reconnaissance de la valeur de ses expériences et de ses savoirs, la construction d'une « identité narrative » permettent à l'individu de définir de nouveaux rapports au savoir et à la formation (Delory-Momberger, 2005). Cette reconnaissance permet d'entrer dans un processus d'*autoformation* ou « processus d'appropriation de son pouvoir de formation », pour reprendre l'expression de Pineau, mais aussi une appropriation de son pouvoir de création

et d'« autocréation » (Lainé, p. 102). La reconnaissance de soi par soi serait « l'une des conditions nécessaires à la promotion culturelle, sociale et professionnelle de l'individu » (Lainé, p. 103). L'exercice autobiographique exige de faire des allers-retours dans le temps, entre un futur incertain et un passé perdu. Ce projet serait un projet de rencontre avec soi et avec les autres qui permet de se dire et d'être entendu, un espace de dialogue qui permet l'émergence du nouveau, du sens et d'une vision autre de soi-même, de son histoire, des autres, et du monde (Rugira, 1995). Pour conclure, l'approche des histoires de vie se révèle riche. Elle a des vertus formatrices, soignantes, et affiliatives.

Par ailleurs, le recours à une telle pratique suppose en effet d'être conscient des limites et des risques de ce programme, tels que le temps d'intervention qui peut s'avérer insuffisant pour permettre le travail de maturation, les dangers d'interprétation erronée, et les risques de dérapage thérapeutique. Ainsi, une telle démarche suppose également pour le chargé d'encadrement de respecter certaines exigences, à savoir (a) suivre une formation à la fois théorique et expérientielle, notamment réaliser un travail sur sa propre histoire de vie ; (b) veiller au respect d'un cadre méthodologique et éthique favorable à la réflexion sur soi ; et (c) faire preuve de compétences réflexives, affectives, et interactives. La critique de l'accompagnement s'avérait difficile pour les participants, à l'exception d'une minorité, car lors des témoignages en 2006 et 2011, les chargés d'encadrement étaient présents. De plus, les répondants inscrits au colloque sont probablement plus positif envers le programme que ceux qui y étaient absents. De même que les déserteurs du programme n'ont pas été questionnés. Nonobstant ces limites, les témoignages sont toutefois cohérents avec les conclusions de la littérature concernant la fertilité d'une démarche autobiographique pour aborder les transitions des personnes au mitan de la vie.

Pour le moment, cette recherche est la seule qui se fonde sur une méthodologie empirique pour évaluer les effets des histoires de vie dans une démarche d'orientation inhérente à un programme universitaire. De plus les chercheurs sont indépendants de l'ensemble des acteurs du programme Sens et projet de vie, ce qui permet une analyse objective des données.

## CONCLUSION

Notre recherche confirme les apports issus de la recension des écrits telle qu'explicitée dans la discussion. Mentionnons que le récit de vie s'est révélé une expérience intéressante, inoubliable pour plusieurs participants. Certains ont mentionné que la démarche leur a permis de fermer une boucle, d'être plus au clair avec eux-mêmes, pour certains de donner un sens à leur vécu, pour d'autres d'en assumer pour le moment le non-sens, mais de continuer d'être en projet. En ce qui a trait au mitan, les résultats de la recherche suggèrent des prises de conscience de l'individu en lien avec la composante temporelle, une redéfinition des priorités dans le rapport à soi et à l'autre, un penchant marqué pour la quête d'identité et de sens, et des préoccupations de générativité. Le processus d'écriture

a de multiples effets : pouvoir formateur, mise en sens, construction identitaire, création et consolidation du lien social, rupture de l'isolement, vertus soignantes et de bien-être. La recherche, à l'instar de la littérature, met en exergue les effets bénéfiques de la mise en mots orale et écrite, de l'expression de soi et du retour sur soi, et de la démarche de groupe. Le rôle indéniable du groupe d'histoire de vie se révèle comme un espace de « coformation » et de « coconstruction » de sens, porteur d'effets soignants et de solidarité. L'accompagnement professionnel apparaît primordial, fortement confirmé par les résultats de la recherche. Le processus même invite à un temps d'arrêt et à un mouvement de retour et de cheminement sur soi, essentiels avant l'élaboration d'un projet. Au cœur du processus et des questionnements, la quête de sens demeure, et ce, tout au long de la démarche et dans le choix même du projet. Ces différences relevées en fonction du sexe dans l'élaboration des projets rejoignent les tendances observées par la littérature en ce qui concerne l'évolution des rôles (Jung, cité par Millet-Bartoli, 2006). L'attitude des hommes, plus centrée sur les problèmes affectifs dans le cadre de l'étude, illustre la tendance soulignée par la littérature à développer, avec l'âge, des aspects traditionnellement plus féminins (besoins affectifs, dépendance, expression de la sensibilité, des émotions, et des sentiments). L'orientation des femmes, quant à elle, est davantage axée sur le projet professionnel, reléguant au second plan la composante affective, à savoir une tendance pour les femmes à développer des traits davantage masculins (plus grande affirmation de soi, nouvelles activités, revendications, prises de décision, etc.). En dépit des potentialités indéniables de cette approche, la prudence reste de mise.

### Références

- Atchley, R. C., & Barusch, A. S. (2004). The demography of aging. Dans R. C. Atchley & A. S. Barusch (Éds.), *Social forces and aging: An introduction to social gerontology*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Carette, J. (2002). *Droit d'aïnesse : Contre tous les âgismes*. Montréal, QC : Les Éditions du Boréal.
- Cauvier, J. (2008). La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la démarche identitaire d'adolescents de la cinquième secondaire. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage : Roman familial et trajectoire sociale*. Sociologie clinique. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Delory-Momberger C., (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris, France : Éd. Economica.
- Desmarais, D., Fortier, I., Bourdages, L., & Yelle, C. (2007). La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux. Dans L. Mercier & J. Rhéaume (Éds.), *Récits de vie et sociologie clinique*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Francequin, G. (2004). *Pour une approche biographique en orientation : L'intégration de l'histoire personnelle au choix de profession*. Québec, QC : Éditions Septembre.
- Gaudreau, L. (2009). *Recherche en éducation : Nature et méthodologie*. UQÀM : Notes de cours MAE 7000.
- Gingras, M.-J. (1995). À propos de quelques facteurs valorisant le changement en profondeur dans le travail de l'histoire de vie avec des éducateurs. Dans M. Chaput, P.-A. Giguère, & A. Vidricaire (Éds.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie : Acteur, auteur et lecteur de sa vie* (pp. 119–136). Actes du deuxième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. Paris, France : L'Harmattan.

- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 190–200.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*. Montréal, QC / Paris, France : Gaëtan Morin.
- Josso, C. (1995). Le pouvoir transformateur de récits de vie centrés sur la formation à la lumière des différents rôles tenus dans la construction et l'interprétation de récits. Dans M. Chaput, P.-A. Giguère, & A. Vidricaire (Éds.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie : Acteur, auteur et lecteur de sa vie* (pp. 169–182). Actes du deuxième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. Paris, France : L'Harmattan.
- Külen, R. G. (1964). Developmental changes in motivation during the adult years. Dans J. E. Birren, *The psychology of aging*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Sociologie clinique. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, NY : Knopf.
- Limoges, J., Lampron, C., & Séguin, C. (2006). *Mi-tien, le maintien professionnel au deuxième tiers de la carrière. Guide d'animation*. Sherbrooke, QC : GGC éditions.
- Mercier, L. (2000). *À la retraite, re-traiter sa vie*, Montréal, QC : Éditions de l'Homme.
- Millet-Bartoli, F. (2006). *La crise du milieu de la vie : Une deuxième chance*. Paris, France : Odile Jacob.
- Morgan D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Portland, OR : Sage.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal, QC : MacGraw-Hill.
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal, QC : Éd. Saint-Martin.
- Rugira, J.-M. (1995). Le pouvoir structurant du récit de vie. Dans M. Chaput, P.-A. Giguère, & A. Vidricaire (Éds.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie : Acteur, auteur et lecteur de sa vie* (pp. 21–38). Actes du deuxième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. Paris, France : L'Harmattan.

### Présentation des auteurs

Bernard Rivière, Ph.D., psychologue et conseiller d'orientation, est professeur de counseling au programme de maîtrise en carriérologie, Université du Québec à Montréal. Ces recherches portent sur les représentations sociales de la réussite, la psychosociologie du décrochage, l'insertion socio-professionnelle, et les récits autobiographiques au milieu de la vie. / *Bernard Rivière, Ph.D., psychologist and guidance counselor, is professor of counseling in the Master's program in Career Development, University of Quebec at Montreal. His research involves social representations of success, psychosociology of school drop-outs, job entry, and autobiographical narratives at midlife transition.*

Laure Gueddar, M.Ed., est consultante en France, en accompagnement des transitions professionnelles. Elle est membre de l'Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation du Québec. Auteure du mémoire de maîtrise, *L'utilisation des histoires de vie au milieu de la vie* (Université du Québec à Montréal, 2011), elle y explore les potentialités de cette approche en orientation, comme voie d'accompagnement des adultes dans le cadre du programme Sens et projet de vie. / *Laure Gueddar, M.Ed., works as a professional consultant in France, specializing in career transition. She is a member of the Quebec professional association of guidance counsellors. She is the author of a Master's thesis entitled "Using life stories at midlife" (University of Quebec at Montreal, 2011), in which she explores the potential of this approach in career counselling to support adults as part of a meaning and life-plan program.*

Correspondance à l'auteur: Bernard Rivière, Université du Québec à Montréal, Case postale 8888, succursale Centre-Ville Montréal; courriel <riviere.bernard@uqam.ca>